

**La transición colegio-universidad y el bienestar psicológico de los estudiantes de primer
y tercer semestre de psicología**

Andrés Felipe Alcalde Soto - 202023958

Laura Sofía Valencia Palacios - 202022778

Directora: Dra. Rita Patricia Ocampo Cepeda.

Universidad del Valle – Facultad de Psicología

Programa de Psicología

Santiago de Cali, Diciembre 2025



**Facultad
de Psicología**

Dedicatoria

A los estudiantes que compartieron sus experiencias y dieron sentido a este trabajo.

Agradecimientos

Agradecemos al profesor Walther Zuñiga por su intervención y apoyo en un momento fundamental del proceso, los cuales hicieron posible que llegáramos a esta etapa final del trabajo de grado.

Queremos agradecer de manera especial a la profesora Rita Ocampo por su disposición, acompañamiento constante, y sobre todo por su paciencia a lo largo de todo el proceso de elaboración de este trabajo de grado. Su orientación y apoyo fueron fundamentales para llevarlo a cabo.

Resumen

El presente trabajo de grado aborda, desde un enfoque cualitativo, las experiencias de transición de la educación media a la educación superior y su vínculo con el bienestar psicológico en estudiantes de primer y tercer semestre del programa de Psicología de la Universidad del Valle. Con el propósito de analizar los factores de riesgo y de protección, así como los recursos subjetivos que intervienen en este proceso de transición, se desarrolló un estudio de alcance descriptivo, sustentado en entrevistas individuales semiestructuradas realizadas a siete estudiantes durante el período académico 2025-1. El material obtenido fue examinado mediante un análisis narrativo de tipo temático, orientado a la identificación de temas y unidades de significado presentes en los relatos.

Los hallazgos indican que el bienestar y el malestar durante la transición se configuran en la convergencia entre condiciones institucionales, demandas cotidianas y formas de afrontamiento. En este marco, el respaldo institucional se consolida como un recurso protector que integra componentes académicos, emocionales y contextuales, incluyendo el acompañamiento docente y el acceso a servicios universitarios como el apoyo psicológico y programas de acompañamiento (p. ej., ASES). En contraste, las dinámicas familiares emergen como un escenario ambivalente, pero con una mayor asociación a manifestaciones de malestar, en la medida en que interfieren con las exigencias académicas y añaden carga emocional. En conjunto, los resultados sugieren que reconocer la interacción entre riesgos, protecciones y recursos subjetivos permite orientar estrategias institucionales de acompañamiento integral que favorezcan el bienestar y la permanencia estudiantil.

Palabras clave: transición colegio–universidad; bienestar psicológico; factores de riesgo; factores de protección; análisis narrativo.

Abstract

This undergraduate thesis employs a qualitative approach to examine the transition from secondary to higher education and its connection to psychological well-being among first and third-semester students in the Psychology program at Universidad del Valle. Aimed at analyzing risk and protective factors as well as the subjective resources involved in this transitional process, a descriptive study was conducted based on individual semi-structured interviews with seven students during the 2025-1 academic period. The collected data was examined through a thematic narrative analysis focused on identifying themes and units of meaning within the students' accounts.

The findings indicate that well-being and distress during this transition are shaped by the convergence of institutional conditions, daily demands, and coping mechanisms. Within this framework, institutional support is established as a protective resource that integrates academic, emotional, and contextual components, including faculty guidance and access to university services such as psychological counseling and support programs like ASES. In contrast, family dynamics emerge as an ambivalent scenario with a stronger association with manifestations of distress, as they often interfere with academic demands and add an emotional burden. Overall, the results suggest that recognizing the interaction between risks, protections, and subjective resources allows for the guidance of comprehensive institutional support strategies that foster both well-being and student retention.

Keywords: School-to-university transition, psychological well-being, risk and protective factors, subjective resources, qualitative research, student retention.

Índice

Dedicatoria.....	1
Agradecimientos	2
Resumen	3
Abstract	4
Planteamiento del problema	7
Justificación	7
Objetivo general.....	10
Objetivos específicos.....	10
Antecedentes	10
Revisión de literatura	11
Marco teórico	16
Metodología	23
Procedimiento.....	23
Resultados	28
Carga académica colegio vs carga académica universitaria	34
Lugar del estudio en el día a día	36
Cambios en la identidad narrativa durante la transición y su contribución al bienestar psicológico	38
Carga universitaria y la limitación a participar en actividades extracurriculares	40
Familia y apoyo	41
La imagen en la casa y en el colegio	45
Recursos de carácter subjetivo en el paso del colegio a la universidad	48
Recursos de gestión y organización relacionados con el tiempo	49
Estrategias de alfabetización académica y estudio	50
Redes de soporte social y conexiones significativas	51
Recursos de regulación propia y emocionales.....	52
Acceso a servicios de soporte institucional	53
Recursos para la motivación y el sentido.....	54
Interrelación entre factores de riesgo, factores de protección y recursos subjetivos	55
Dinámicas familiares: entre la salvaguarda y el peligro	62
Experiencias anteriores de exclusión y establecimiento de lazos en el ámbito universitario	63
Requerimientos de escritura académica y capital cultural de la familia	64
Integración y factores de peligro acumulativos.....	65
Recursos comunes y eventos críticos del semestre	67
Construcción de la identidad profesional y de recursos que fomenten la reflexión	68
Síntesis: configuraciones de protección, riesgo y recursos.....	69
Discusión	71
Conclusiones	83
Referencias.....	85

Anexos.....	91
Anexo A. Convocatoria para participar en el proyecto	91
Anexo B. Diseño de la entrevista inicial	93
Anexo C. Consentimientos informados	94
Anexo D. Libro de códigos	108

Planteamiento del problema

A lo largo de toda América del Sur se han realizado estudios relacionados con la salud mental de los estudiantes de educación superior y la influencia que tiene la vida universitaria en la misma (Alarcón, 2020; Sindeev et al., 2020; Silvera-Torres et al., 2020; Barrera-Herrera y San Martín, 2021; Tijerina et al., 2018). Incluso, algunas de las investigaciones, se han llevado a cabo en la Universidad del Valle (Tenorio, 2019 y Cleves-Valencia et al., 2025).

Se decidió realizar el estudio en la facultad de psicología teniendo en cuenta los antecedentes de salud mental que se han presentado al interior de esta, y por tratarse de un programa académico distanciado, en gran medida, de los programas de ingeniería explorados por Tenorio (2019). Con base en lo anteriormente expuesto, se propone la pregunta de investigación: ¿Cómo narran los estudiantes de primer y tercer semestre de Psicología de la Universidad del Valle los factores de riesgo, los factores de protección y los recursos subjetivos que inciden en su bienestar psicológico durante la transición colegio–universidad, y cómo se articulan entre sí estas experiencias?

Justificación

La transición de la educación media a la educación superior constituye un cambio biográfico y contextual que reconfigura rutinas, exigencias y, en algunos casos, la ciudad de residencia de los estudiantes. Como todo cambio, puede significar asumir nuevos retos para los cuales no se cuenta con los recursos para hacer frente, ocasionando un desbalance que podría verse reflejado en dificultades en la salud mental. Así lo han demostrado diferentes estudios que sugieren que los estudiantes universitarios presentan mayor prevalencia de ansiedad y depresión que la población general. Según Arévalo et. al. (2020), en el período entre 2000 y 2017, en Colombia la prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios fue de entre 34.0 y 76.2%, y de depresión entre 9.6 y 74.4%.

Por otro lado, se ha encontrado en la literatura que muchos de los estudiantes que eligen estudiar psicología han experimentado dificultades en la salud mental antes de inscribirse en la universidad y optan por esta carrera ya sea por entenderse a sí mismos, adquirir herramientas y mecanismos de afrontamiento para mejorar su bienestar mental o para desarrollar habilidades para ayudar a otros con condiciones similares a las suyas (Woof et al., 2019). Esto podría sugerir que, algunos estudiantes de psicología, aparte de enfrentarse al cambio colegio-universidad, traen consigo otros procesos que pueden estar afectando su salud mental y agravarse con el inicio de la vida universitaria.

Con este panorama en mente, se hace necesario identificar cuáles son los principales factores de riesgo y los de protección de los estudiantes que están iniciando la vida universitaria, pues tal y como lo expuso Adriana Sofía Silva, ex subdirectora nacional del Colegio Colombiano de Psicólogos, trabajar en estos últimos puede servir como estrategia de afrontamiento y autocuidado emocional (El País, 2022).

La presente investigación se propuso explorar cómo el proceso de transición del colegio a la universidad impacta en el bienestar de los estudiantes de psicología, considerando las dinámicas socioculturales de la Universidad del Valle, con el objetivo de identificar los principales factores de riesgo y de protección durante este proceso, con el fin de sentar un precedente capaz de facilitar la futura construcción de estrategias y programas de bienestar para los estudiantes, debido a que la universidad, en la actualidad, cuenta con estrategias como GRACA, DEXIA y ASES, que brindan apoyo a la comunidad universitaria en general, y en algunos casos, a poblaciones específicas, pero estos programas no se encuentran unificados, lo que dificulta el apoyo y acompañamiento de estudiantes en los primeros semestres de psicología. Los hallazgos de esta investigación pueden contribuir al diseño de una estrategia de acompañamiento integral, es decir, que no sea sólo académica,

sino también afectiva para los estudiantes de los primeros semestres, que procure identificar los factores de riesgo y potenciar los factores protectores, para asegurar la permanencia y continuidad escolar.

Desde el punto de vista conceptual, la investigación se justifica porque la salud mental en universitarios se comprende desde enfoques diversos; esta pluralidad no sólo plantea un desafío teórico (clarificar qué se entiende por salud mental en el contexto universitario), sino que también tiene implicaciones directas para el diseño de estrategias de intervención y acompañamiento (Cleves-Valencia et al., 2025).

En esa misma línea, se ha argumentado que identificar los supuestos teóricos que configuran el campo es clave para orientar respuestas institucionales ajustadas a la complejidad del malestar estudiantil: mientras un enfoque biomédico puede privilegiar detección de síntomas, una perspectiva psicosocial enfatiza acompañamiento académico, redes de apoyo y ambientes universitarios saludables (Cleves-Valencia et al., 2025).

Asimismo, se ha propuesto comprender el malestar no solo en términos diagnósticos, sino también desde el “padecimiento psicosocial” organizado en ejes como estrés académico/exigencias institucionales, adaptación/transiciones y aislamiento/expectativas culturales (Cleves-Valencia et al., 2025).

Finalmente, la elección de un abordaje cualitativo basado en narrativas se justifica por su capacidad para describir cómo los estudiantes significan y articulan, en su experiencia concreta, factores de riesgo, factores protectores y recursos subjetivos, aportando insumos útiles para intervenciones contextualizadas. En consecuencia, este estudio se justifica por su relevancia: (a) sanitaria y psicosocial (prevalencia y vulnerabilidad en transición), (b) institucional (mejora del acompañamiento y permanencia), y (c) conceptual-metodológica

(clarificación de enfoques y comprensión situada del bienestar psicológico en primeros semestres).

Objetivo general

Analizar los factores de riesgo y de protección y los recursos subjetivos para el bienestar psicológico en el período de transición colegio-universidad de los estudiantes de primer y tercer semestre de psicología.

Objetivos específicos

1. Identificar los factores de riesgo y de protección para el bienestar psicológico de los estudiantes de primer y tercer semestre de psicología en el período de transición colegio-universidad
2. Identificar los recursos subjetivos de los estudiantes de primer y tercer semestre de psicología en el período de transición colegio-universidad
3. Explorar la relación entre los factores de riesgo y protección identificados y los recursos subjetivos de los estudiantes de primer y tercer semestre de psicología.

Antecedentes

El bienestar psicológico de los estudiantes al inicio, durante y al final de sus estudios universitarios ha sido tema de interés para diferentes áreas de la salud (Cabrera-Gómez et al., 2019; Rodríguez y Sánchez, 2022; Jorquera-Gutiérrez, 2022; Mora-Mojica, 2018). Dado que la presente investigación pretende abarcar el período de inicio de la vida universitaria, se partirá del estudio “¿Qué hace posible que un estudiante sea exitoso?” de la profesora Tenorio (2019). En este se realizó un análisis longitudinal que abarcó desde el período 2008-2 hasta 2018-1 en siete programas de la facultad de ingeniería, en estos se tuvieron en cuenta

como indicadores la situación académica, aprobación, cancelación, progreso, ocurrencia de situaciones de bajo rendimiento y promedio acumulado. Este estudio concluye que los factores de expulsión de los estudiantes universitarios recaen principalmente en el nivel de capital cultural y académico exigido por las instituciones de educación superior.

Por otra parte, el artículo “Salud mental y deserción en una población universitaria con bajo rendimiento académico” (Vera, 2020), exploró la prevalencia de problemas de salud mental en los estudiantes con bajo rendimiento académico, mediante una entrevista estructurada y tres escalas cuantitativas, con esto se encontró un mayor índice de problemas de salud mental en comparación con el resto de la población.

Además, se tomó como base el artículo “Ingreso a la vida universitaria: un proceso desafiante” de Aguirre (2016), en el cual se buscó la construcción de significados de los estudiantes respecto al inicio de su vida universitaria teniendo en cuenta su salud mental, para esto se utilizó como metodología grupos focales y análisis categorial de datos cualitativos. Este artículo concluyó que los estudiantes perciben su inicio universitario como factor influyente en su salud mental con la demanda académica como principal factor de riesgo.

Con base en los antecedentes presentados, se concluye que la salud mental es un factor que influye en el desempeño académico. Asimismo, esta es impactada por el inicio de la vida universitaria y la exigencia académica, que guarda una estrecha relación con el capital cultural de los estudiantes en el período de transición escuela-universidad.

Revisión de literatura

El siguiente apartado tiene como objetivo presentar los principales hallazgos encontrados en la literatura acerca del problema de esta investigación. Esta sección es fundamental ya que permite contextualizar lo que se ha encontrado previamente en otras investigaciones, los enfoques teóricos desde los cuales se han hecho los hallazgos y las

variables relevantes que han sido estudiadas en poblaciones similares. Asimismo, la revisión de literatura permite reconocer vacíos de conocimiento y justificar la pertinencia del presente estudio, además de orientar la selección de los conceptos, variables y estrategias metodológicas empleadas. De este modo, este apartado contribuye a fortalecer el rigor académico del estudio y a fundamentar la interpretación de los resultados en relación con el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios en su proceso de adaptación.

Para esta revisión se hizo uso de las bases de datos: Proquest, GALE, EBSCO, Google Scholar y Redalyc. Se utilizaron como palabras clave: bienestar, transición, universidad, estudiantes, universitarios, psicológico, wellbeing, transition, university, students, university students, psychological. Para la revisión se eligieron 26 artículos teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Criterios de inclusión: 1) Población: Estudios centrados en estudiantes universitarios, estudiantes de primer año o jóvenes en el último año de colegio próximos a transicionar a la educación superior, 2) Temática: salud mental, bienestar psicológico, adaptación universitaria, estrés académico, riesgo psicosocial, 3) Tipos de estudio: cuantitativos, cualitativos y mixtos. Revisiones de literatura y artículos teóricos o editoriales cuando aportan marcos conceptuales relevantes para el estudio, y 4) Inicialmente, se propuso como criterio temporal no mayor a cinco años, sin embargo, en ese rango temporal no se encontraron suficientes artículos que cumplieran con los criterios de inclusión, por lo cual se amplió a 10 años, pero se presentó la misma situación, así que finalmente se amplió a 12 años.

Criterios de exclusión: 1) Poblaciones distintas a las del criterio de inclusión, 2) Estudios enfocados en farmacoterapia y biomedicina, 3) Estudios enfocados en transiciones al mundo laboral, y 4) Tiempo mayor al de los criterios de inclusión.

Los 26 estudios analizados están distribuidos de la siguiente manera: predominaron los estudios cuantitativos ($n = 9$), seguidos por investigaciones cualitativas ($n = 8$). En menor proporción se identificaron estudios con metodología mixta ($n = 2$) y trabajos de carácter teórico o documental ($n = 7$). Esta distribución evidencia un mayor énfasis en la medición del malestar y el bienestar psicológico, coexistiendo con aportes cualitativos orientados a la comprensión de la experiencia subjetiva del estudiantado.

En cuanto a la metodología, se evidenció una diversidad metodológica significativa, lo que permite abordar la salud mental y el bienestar en estudiantes universitarios desde distintas escalas y niveles de análisis.

Por un lado, los estudios cualitativos (Aguirre, 2016; Mora-Mojica, 2018; Forero y Grijalba, 2023) se centran en comprender las experiencias subjetivas, los significados y las vivencias asociadas a los procesos de transición educativa. Estos trabajos privilegian técnicas como grupos focales, diarios de campo y observación participante, permitiendo visibilizar fenómenos por fuera del alcance de los instrumentos estandarizados, como la naturalización del malestar, la percepción de fragmentación institucional o el impacto emocional del alejamiento del hogar. Sin embargo, su alcance suele ser limitado en términos de generalización.

En contraste, los estudios cuantitativos predominan en la literatura reciente (Barrera-Herrera y San Martín, 2021; Canedo et al., 2019; Honey Wahyuni y Pujibudojo, 2023; Marín-Medina et al., 2023; Jorquera-Gutiérrez, 2022). Estos trabajos permiten estimar prevalencias, correlaciones y relaciones predictivas entre variables psicológicas, sociodemográficas y contextuales, mostrando de manera consistente altos niveles de ansiedad, depresión y estrés en la población universitaria. No obstante, tienden a reducir la complejidad del fenómeno al operar con categorías previamente definidas.

Finalmente, algunos estudios adoptan enfoques mixtos (Duche-Pérez et al., 2020; Aristovnik et al., 2020), integrando encuestas con instancias cualitativas. Este tipo de diseño emerge como una estrategia metodológica especialmente pertinente, ya que combina amplitud descriptiva con profundidad interpretativa, permitiendo comprender tanto la magnitud del malestar como los significados que los estudiantes atribuyen a su experiencia universitaria.

En conjunto, la literatura muestra una complementariedad metodológica, aunque se observa una predominancia de enfoques cuantitativos en estudios recientes, especialmente en contextos de crisis como la pandemia.

Por otro lado, se encontró que de manera transversal, los estudios coinciden en identificar una serie de factores de riesgo recurrentes para la salud mental y el bienestar estudiantil, siendo estos: 1) Alta exigencia académica, sobrecarga de tareas y dificultad en la organización del tiempo (Aguirre, 2016; Barrera-Herrera & San Martín, 2021; Duche-Pérez et al., 2020), 2) Procesos de transición vital, especialmente el ingreso a la universidad y la etapa de adultez emergente, caracterizada por inestabilidad e incertidumbre (Arnett, 2015; Alarcón, 2020), 3) Alejamiento del núcleo familiar y debilitamiento de redes de apoyo primarias, 4) Problemas de salud mental internalizantes, como ansiedad, depresión y estrés, con altos niveles de comorbilidad, y 5) contextos institucionales poco contenedores, percibidos como fragmentados o desinformados respecto a servicios de apoyo. Estos factores aparecen tanto en estudios empíricos como en reflexiones teóricas, lo que refuerza su consistencia conceptual y empírica.

Ahora bien, también se identificaron algunas divergencias en los factores de riesgo, que se relacionan principalmente con el contexto y el nivel de análisis: 1) Los estudios realizados durante la pandemia incorporan riesgos específicos como el aislamiento social, la brecha digital y la educación remota forzada (Aristovnik et al., 2020; Honey Wahyuni &

Pujibudojo, 2023), 2) Las investigaciones con foco psicométrico destacan riesgos individuales específicos, como estrategias cognitivas no adaptativas, hábitos de sueño deficientes o consumo de sustancias (Canedo et al., 2019; Barrera-Herrera & San Martín, 2021), 3) los estudios documentales y de intervención incluyen factores emergentes como el uso problemático de TIC y el ciberacoso (Barón, 2022; Marín-Cortés et al., 2017). Esto sugiere que los factores de riesgo no son homogéneos, sino situados histórica, social y culturalmente.

Por otra parte, dentro de las convergencias en los factores protectores se encontró: 1) Redes de apoyo social, especialmente la familia y los pares, 2) Relación positiva con docentes, percibidos como accesibles y contenedores, 3) Recursos personales, tales como afrontamiento activo, resiliencia, autorregulación emocional y optimismo, y 4) Sentido de propósito y significado, asociados al bienestar psicológico y al florecimiento (Arnett, 2015; Keyes et al., 2014). Estos factores aparecen tanto en estudios cualitativos como cuantitativos, reforzando su relevancia como ejes centrales de intervención.

De igual modo se evidenciaron algunas divergencias en los factores protectores: 1) el énfasis en programas estructurados de intervención, como cursos virtuales de psicología positiva o estrategias lúdicas digitales (Cabrera-Gómez et al., 2019; Barón, 2022), 2) el peso otorgado a variables sociodemográficas, como ingresos económicos o género, en estudios comparativos (Jorquera-Gutiérrez, 2022), 3) la incorporación de factores genéticos y de personalidad, que amplían el enfoque más allá del contexto universitario inmediato (Keyes et al., 2014).

Al hacer un balance desde el punto de vista conceptual, la literatura integra diversas perspectivas. Por un lado, se encontraron abordajes desde enfoques psicosociales y contextuales que hacen énfasis en el rol de la institución, la familia y las redes sociales. También se hicieron acercamientos al problema desde modelos del desarrollo, más

específicamente desde la teoría de la adultez emergente (Arnett, 2015). De igual modo, se abordó desde perspectivas más orientadas hacia la salud y la psicología positiva, centradas en el bienestar, el florecimiento y los recursos protectores. Así mismo, se revisó el problema desde modelos clínicos y psicopatológicos, que se centran principalmente en la prevalencia de sintomatología.

En medio de la diversidad de perspectivas, se evidenció una tensión persistente entre una mirada centrada en el déficit (riesgo, trastorno, sintomatología) y una mirada orientada al bienestar y la prevención. Son menos frecuentes los estudios que integran ambas perspectivas de forma equilibrada, lo que constituye un vacío relevante en la literatura.

En conclusión, teniendo en cuenta los resultados de esta revisión, se considera que existe cierto nivel de consenso acerca de la vulnerabilidad de los estudiantes universitarios, especialmente en etapas de transición, y se reconocen algunos factores de riesgo y de protección se repiten consistentemente, pero adquieren matices dependiendo del contexto. Además, parece ser que los estudios más frecuentes son los cuantitativos, pero los cualitativos aportan claves interpretativas muy relevantes, y aunque los hallazgos son enriquecedores, se identifican vacíos en la integración entre bienestar, salud mental e intervención institucional. Este balance justifica la pertinencia de investigaciones que aborden el fenómeno desde una mirada integral, haciendo un tejido entre la experiencia subjetiva, los factores contextuales y los recursos personales, que es lo que se pretende hacer en esta investigación.

Marco teórico

El bienestar puede entenderse desde dos dimensiones que se complementan mutuamente, por una parte, se encuentra el bienestar psicológico, que se define como “el grado de crecimiento total y de autorrealización a través de la resolución de desafíos evaluado

como tal por la propia persona" (Ryff y Keyes, 1995, citado en Canedo, 2019). Se debe tener en cuenta la identidad, capacidades y relaciones positivas como factores que deben desarrollarse (Canedo, 2019). El valor del bienestar psicológico recae en que, en niveles saludables, puede repercutir en una mejor calidad de vida para las personas.

Por otra parte, Canedo (2019) expone cómo otros autores han encontrado que un mayor bienestar psicológico previene y reduce la posibilidad de desarrollar enfermedades mentales. De modo que, con el objetivo de reducir los riesgos para la salud mental de los estudiantes, resulta fundamental indagar en su bienestar psicológico. Estudios como este, permiten profundizar en los recursos psicológicos y no quedarse en una mirada patológica y patologizante del desarrollo humano, y de las formas de intervención desde la psicología.

La segunda dimensión es el bienestar subjetivo, definido por Keyes et al., (2014) como la representación de las evaluaciones de los individuos sobre la calidad de sus vidas y su funcionamiento en la misma. La naturaleza del bienestar subjetivo se ha dividido en dos líneas de investigación. La primera equipara el bienestar con sentirse bien y la segunda con un funcionamiento adecuado en la vida. Se debe tener en cuenta que la investigación sobre el bienestar psicológico está fuertemente relacionada con la tradición eudaimónica (Ryff, 1989. Citado en Keyes et al., 2014), la cual proviene del griego eudaimōn, que puede ser traducida como florecimiento humano o prosperidad (Real Academia Española, 2023).

Otro de los conceptos para tener en cuenta, es el de recursos subjetivos, Saavedra (2019), desde la perspectiva lacaniana, explica que estos surgen por la elaboración singular realizada por cada uno en el encuentro de lo real por medio de lo simbólico y lo imaginario¹, aquí se posibilita el anudamiento de las tres vías sin que ninguna prevalezca por encima de otras. En cuanto a la relación de los recursos subjetivos con el cuerpo nos encontramos que:

¹ Estas tres dimensiones fueron propuestas por Lacan (2009) como aquellas que componen el registro psíquico. Lo simbólico hace referencia al lenguaje y la ley, lo imaginario a la imagen física y lo real a la vida libidinosa y cómo ésta está distribuida en el cuerpo (Leader, 2013).

En tanto posibilitan un tratamiento del goce por medio de la intrincación pulsional y el armado del lazo con los otros semejantes. En cuanto a lo afectivo, donde se da una complejización del modo de tratar con la angustia que lo real suscita en cada uno. Y respecto de lo cognitivo, la construcción de recursos hace a una mayor posibilidad de diferenciar y de construir referencias. Esto redundará en un armado de realidad que atiende a su complejidad y, consecuentemente, con más plasticidad y movimiento por parte del sujeto. (Saavedra et al, 2019, p. 11)

De este modo, el efecto de una elaboración posible y singular del encuentro del sujeto con lo real (Saavedra, 2019) surgirá en el proceso de enfrentarse a un nuevo escenario como lo es el ámbito universitario.

Desde la tradición psicoanalítica, Freud (2015) propone que la psicología es social, en tanto que somos sujetos interpelados por diferentes referentes culturales y contextuales, que hacen que todo lo individual sea a su vez social. La organización social y cultural tiene una influencia directa sobre la configuración de nuestros sistemas de creencias y valores individuales, por consiguiente, otro elemento central en esta investigación son los factores de riesgo psicológico. Tradicionalmente los factores de riesgo se han sido definidos como

Elementos establecidos científicamente que demuestran tener una relación causal con un determinado problema. Toda exposición, característica o comportamiento que incremente la probabilidad de sufrir un problema de salud, puede ser considerado como factor de riesgo. (Tifani et al., 2013 citado por Marín-Cortés et al., 2019, p. 110)

Es importante tener en cuenta que esta discusión no se centra únicamente en el individuo, pues es un campo de la experiencia personal e interpersonal, donde se construye la subjetividad, la realidad personal y social, con base en la interacción de significados entre diferentes personas como parte de la vida en sociedad (Barón, 2022), de forma que los

factores de riesgo psicológico deben abordarse de forma intersubjetiva, sin dejar de lado al sujeto individual.

En esta misma vía, se hace indispensable tener en cuenta los factores de protección, que hacen referencia a “características detectables en un individuo, familia, grupo o comunidad que favorecen el desarrollo humano, el mantenimiento o la recuperación de la salud” (Páramo, 2011, p. 87), estos pueden ayudar a contrarrestar los posibles efectos de los factores de riesgo. Explorarlos en los estudiantes permite la formulación de estrategias para potenciarlos y así procurar que tengan un nivel favorable de bienestar psicológico.

Además de esto, como se mencionó anteriormente, el periodo en el que se enfoca el presente estudio es el de transición de escuela-universidad. El concepto de transición será entendido desde el punto de vista psicológico, siendo así el cambio consistente en pasar de un estado de equilibrio psicológico (por ejemplo: la identificación con cierta visión del mundo) a otro estado de creación de sentido (Mossi, 2011).

A lo largo de la vida existen diferentes tipos de transiciones por las que se atraviesa, y algunas son fundamentales para el proyecto de vida y la consecución de metas. Cada una de ellas comporta “momentos de cambio y sincronización con nuevos procesos que requieren de un tiempo y espacio determinado” (Mulsow, 2008, p. 34). La transición puede entenderse como un proceso mediante el cual se configura una transformación cualitativa profunda en la manera en que el individuo se vincula con su entorno, dando lugar a formas relacionales nuevas que impulsan el desarrollo (Rogoff, 2003; Valsiner, 2007; Vygotsky, 1998). Estos procesos de transición pueden desplegarse a través de distintos recorridos personales de cambio, tales como acontecimientos inesperados en la vida del sujeto, entre los que se cuentan el nacimiento de un hermano, la pérdida de una figura parental o la vivencia de una enfermedad. Asimismo, se incluyen sucesos sociales de gran impacto, ejemplificados por el inicio de una pandemia o un conflicto armado, y transformaciones de carácter institucional,

entre las que destacan el tránsito de la educación media a la superior o cambios en el estado civil como el matrimonio (Zittoun, 2008).

Las transiciones escolares son cuando los estudiantes cambian de un nivel educativo a otro, de un entorno a otro y de una etapa de vida a otra (Forero y Grijalba, 2023). En el caso de la población de interés del presente estudio, se pone el foco sobre el paso del colegio a la universidad, que además de implicar modificaciones en todos los niveles mencionados, también supone novedades a nivel económico, social y emocional. Para que este proceso de transición sea satisfactorio, se necesita de esfuerzos por parte de las escuelas y las universidades, el trabajo conjunto permite que desciendan los niveles de incertidumbre de los estudiantes durante el tránsito, haciendo que su proceso de adaptación sea más armonioso (Duche-Pérez et al., 2020).

Por otro lado, para este trabajo será importante la narrativa que puede entenderse según Bruner (2003) como una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Este lo desarrolla entre normas en las que se sostiene las expectativas y transgresiones a estas mismas, que a su vez evocan sus posibilidades. Dentro del concepto de narrativa, se puede encontrar la narrativa autorreferencial, cuya función es mantener el pasado y las posibilidades del futuro unidos de forma aceptable, esto se puede observar en las autobiografías en donde se encuentra una constante dialéctica entre ambos. Es en este intercambio dialéctico en donde la creación del yo puede ser observada en frases tales como “así siempre ha sido y justamente debe seguir siendo mi vida”, de forma que ejerce la labor de ser una herramienta que permite interpretar la propia identidad y la diferenciación de sí mismo y el mundo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la identidad se construye mediante la relación de sí mismo con el medio, a través de la exploración, este proceso es definido por Marcia (1980) como moratoria, aquí las personas están en el proceso activo de exploración de diferentes opciones y compromisos en lo que respecta a su identidad, misma que se puede encontrar en

las narrativas autorreferenciales. En el presente trabajo no se entiende la identidad como una esencia, sino como una construcción dada por las múltiples interacciones, que puede ser rastreada por medio de las narrativas, con base en el lugar que tiene el narrador y si ha tenido o no cambios en el proceso de transición.

Asimismo, es relevante traer a colación el concepto de significados (Bruner, 2003), que se entenderán como el producto de la interacción que se da entre la narrativa propia y su interpretación con la narrativa de los otros en la cultura en la cual el sujeto se encuentra inmerso.

Por otro lado, Bruner (2003) propone que la construcción y reconstrucción del Yo a través de la narrativa, entendida como el acto de convertir las vivencias propias en relatos, se puede entender como identidad narrativa, esto teniendo en cuenta que “el Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando los confines de la subjetividad” (p.123).

La narrativa proporciona la posibilidad de dar sentido a las vivencias de las personas, pues las historias contadas por un sujeto sobre sí mismo resultan ser una interpretación de quién es y cómo se autopercibe, además, los “eventos verbalizados” ofrecen coherencia y continuidad a la experiencia. Bruner argumenta que las personas no solo experimentan la vida, sino que también la interpretan y le dan forma a través de las historias que cuentan sobre ellas mismas. Estas narrativas no solo reflejan la identidad de una persona, sino que también la construyen y la transforman a lo largo del tiempo, los relatos que comportan al Yo se acumulan a través de los años, pero van mutando en la medida en que el narrador debe adaptarse a nuevas situaciones, nuevos amigos y nuevas iniciativas. Además, es por medio de la narración que “nos ubicamos a nosotros mismos en el mundo simbólico de la cultura” (p.182), pero al mismo tiempo es lo que permite individualizarse, puesto que cada fragmento de la historia de una persona: su lugar de procedencia, el colegio donde estudió, su grupo de

amigos de la infancia, etc, la hacen una única con una historia particular que conforma su identidad.

Como lo mencionan Bruner y Weisser (2012) “los momentos cruciales en una vida no son provocados por hechos reales sino por las revisiones efectuadas en el relato que uno ha estado usando para contar sobre la vida y el yo” (p.178), y este último está en constante cambio porque el acto de informar sobre uno mismo separa el yo del presente, es decir, el que está contando, del yo o “los yo” pasados sobre quienes se habla. Además, dependiendo de los requisitos de las situaciones se construye y se reconstruye al Yo, con la guía de los recuerdos del pasado y los miedos del futuro. Este elemento resulta ser de suma importancia para la presente investigación, porque al trabajar con personas que están atravesando una transición, la dinámica del Yo debe ser puesta en primer plano.

Por otra parte, Bruner (2003) menciona que la identidad narrativa tiene una dimensión interior en la cual reside la memoria, los sentimientos, las ideas, las creencias y la subjetividad, y una dimensión externa que hace referencia a la cultura, debido a que todas las culturas tienen unos lineamientos y presupuestos sobre la identidad, entonces cuando se habla de uno mismo con otras personas, se hace partiendo de los supuestos sobre cómo se cree que los otros piensan que se debería ser. En esta medida, la identidad narrativa, además de dar sentido y organizar las vivencias, también es un recurso para presentarse a los demás, tal y como lo expone Bruner las historias que contamos y que nos cuentan sobre quiénes somos están configuradas y situadas por la cultura a la que pertenecemos.

Las narrativas de los estudiantes que están atravesando la transición del colegio a la universidad, pueden ser incluso un recurso facilitador de este tránsito, pues Bruner (2003) dice que “creamos relatos que definen al Yo para hacer frente a situaciones en las que seguimos viviendo” (pp. 138-139) y los relatos vuelven menos extraordinarios los sucesos imprevistos al derivarlos en el mundo habitual.

Metodología

Esta investigación se situó desde un enfoque cualitativo, más específicamente desde el paradigma constructivista. Se comprendió por investigación cualitativa el estudio de los seres humanos como seres que viven en ámbitos culturales específicos y que hacen de sí tipos particulares de sujetos. A través de sus herramientas, la investigación cualitativa se enfoca en el estudio de la experiencia subjetiva (Packer et al., 2018), para comprender los fenómenos desde la perspectiva de los actores involucrados. Por otro lado, de acuerdo con Guba y Lincoln (2002), en el paradigma constructivista el conocimiento consiste en las configuraciones realizadas en función del consenso. Se eligió esta metodología teniendo en cuenta que, dentro de los antecedentes de estudios relacionados con la problemática de interés, hay un predominio de estrategias cuantitativas, especialmente, la aplicación de escalas para un posterior análisis de tipo correlacional.

Adicionalmente, se consideró esta como la metodología más pertinente puesto que, en palabras de Hernández (2018), “los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” (p.7), se considera que esta forma de investigación dinámica es apropiada, debido a que, durante este proceso de transición, los significados de los participantes se encuentran en constante cambio y reorganización.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó una convocatoria a través del grupo de WhatsApp de la Facultad de Psicología de la Universidad del Valle. Dicha invitación se difundió mediante una pieza publicitaria (ver Anexo A), la cual incluía los criterios de inclusión y un código QR que, al ser escaneado, redireccionaba a un formulario de Google destinado a la recolección de la información de contacto de las personas interesadas en participar. Este formulario también

contenía preguntas de verificación orientadas a confirmar que los participantes cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión establecidos para el estudio.

Posteriormente, se llevó a cabo una segunda convocatoria de manera presencial, durante una clase del curso *Cultura escrita y pensamiento disciplinar*, en la cual se invitó directamente a estudiantes de primer semestre. En este espacio, los estudiantes interesados proporcionaron su información de contacto.

Para la convocatoria de estudiantes de tercer semestre, se solicitó la colaboración de un estudiante de dicho semestre, quien compartió la invitación a través del grupo de WhatsApp correspondiente. De igual manera, con el fin de ampliar el alcance de la convocatoria, se solicitó a una de las participantes de primer semestre que difundiera la invitación en el grupo de WhatsApp de su cohorte. Como resultado de este proceso, se conformó una muestra de siete estudiantes, de los cuales cuatro pertenecían a tercer semestre y tres a primer semestre en el periodo lectivo 2025-1.

Tabla 1.

Caracterización de la muestra

Identificador	Edad	Procedencia	Género	Tipo de hogar	Semestre
1185	18	Cali	Femenino	Biparental	Primero
1173	17	Sevilla	Femenino	Monoparental	Primero

1177	17	Cali	Masculino	Biparental	Primero
3182	18	Jamundí	Femenino	Biparental	Tercero
3184	18	Cali	Femenino	Biparental	Tercero
3181	18	Cali	Femenino	Biparental	Tercero
1166	16	Puerto Guzmán	Femenino	Monoparental	Primero

Nota. Elaboración propia

Como criterios de inclusión se plantearon: 1) el deseo individual de participar en el estudio, 2) el deseo individual de profundizar en sus experiencias durante el período de transición, 3) haberse graduado del colegio en un período inferior o igual a dos años, 4) encontrarse en el ciclo de fundamentación disciplinar e interdisciplinar del plan de estudios y 5) contar con disponibilidad horaria para acudir a los encuentros. En la misma dirección, los criterios de exclusión fueron: 1) haber estudiado otra carrera antes de psicología y 2) tener un diagnóstico de salud mental previo al ingreso a la universidad.

Se realizaron dos entrevistas semiestructuradas con cada participante. Se eligió este tipo de entrevista debido a que permite incorporar preguntas adicionales con el fin de profundizar en las respuestas según las necesidades del proceso investigativo, así como

favorecer un mayor dinamismo y la construcción de significados (Hernández, 2008), lo cual resulta indispensable para un estudio como en donde se busca comprender la experiencia de los participantes a partir de sus narrativas.

La entrevista inicial (ver Anexo B) tuvo como propósito recolectar los datos sociodemográficos de los participantes y realizar un primer acercamiento a las experiencias vividas durante el proceso de transición. Estas entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 30 minutos y una hora por participante y constituyeron el insumo principal para el diseño de la segunda entrevista. Con algunos participantes, los encuentros se llevaron a cabo mediante presencialidad mediada por tecnologías, a través de la herramienta Google Meet. Con los demás, las entrevistas se realizaron de manera presencial.

La segunda entrevista tuvo como objetivo profundizar en las experiencias individuales de cada participante, por lo que las preguntas orientadoras fueron diferentes para cada uno de los siete participantes. Estas entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 40 minutos y una hora y media y se llevaron a cabo dos meses después de la primera entrevista. Se realizaron 100% de manera presencial.

Antes de los encuentros, se compartió con los participantes el consentimiento informado (ver anexo C) para que lo leyeran con anterioridad a la realización de las entrevistas. Previo al desarrollo de la entrevista inicial, se indagó si existían dudas al respecto, las cuales fueron aclaradas oportunamente, y posteriormente los participantes procedieron a firmar el documento.

Para el procesamiento de la información, se realizó un análisis narrativo, que se caracteriza por comprender y analizar las narrativas de los participantes. Estas narrativas pueden incluir historias de vida, autobiografías, relatos de eventos significativos, entre otros

elementos que permitan conocer la historia personal y los significados atribuidos a esas experiencias (White y Epston, 1993).

Este tipo de análisis busca entender cómo las personas dotan de sentido sus experiencias y construyen su identidad a través de la narración de sus vivencias, pues con base en sus experiencias e historias de vida, el narrador construye y comunica sus significados por medio del lenguaje. Esta metodología resultó valiosa para la investigación puesto que permitió examinar las narrativas de los estudiantes para identificar y comprender cómo interpretan y enfrentan los desafíos y oportunidades en su entorno académico y personal.

Riessman (2008) propone tres tipos de análisis narrativo: temático, estructural y dialogal. En este estudio se realizará un análisis temático, que implica identificar y analizar los temas principales que surjan en los relatos de los individuos, por medio de la identificación de unidades de significado y la creación de categorías. En este proceso, la unidad de análisis estuvo constituida por frases extraídas de los relatos de los estudiantes, entendidas como segmentos textuales significativos que sirvieron como base principal para el análisis. Esto favorece la organización e interpretación de los datos obtenidos por las entrevistas de forma sistemática, debido a que permite examinar y comprender los patrones recurrentes o temas emergentes en las narrativas de los participantes. Al momento de realizar el análisis de la información obtenida, se asignó un código a cada participante con el fin de proteger su identidad. De igual modo, una vez finalizado el análisis de la información recolectada, esta fue eliminada con el fin de preservar la confidencialidad de los participantes.

Tabla 2.

Códigos de entrevistados

Participante	Código
Entrevistado 1	3181
Entrevistado 2	3182
Entrevistado 3	1173
Entrevistado 4	3184
Entrevistado 5	1185
Entrevistado 6	1166
Entrevistado 7	1177

Nota. Elaboración propia. El primer dígito corresponde al semestre que cursaban los participantes al momento de la primera entrevista, los dos dígitos siguientes indican la edad, y el último dígito hace referencia al orden en que fueron entrevistados.

Se tuvo en cuenta principalmente el periodo actual de la vida de los participantes, sin embargo, este no puede ser abordado correctamente sin tomar en consideración el pasado, y la relación con este, así como sus expectativas sobre el futuro (Hernández, 2018), especialmente, debido a que se habla de transición y esta idea muestra el cambio, que sugiere la proyección al futuro y la ruptura con el pasado.

Finalmente, para la realización del análisis se construyeron categorías y códigos iniciales (ver Anexo C), los cuales fueron ajustados y ampliados de manera progresiva a partir de los hallazgos emergentes en las narrativas de los participantes, en coherencia con el carácter inductivo del enfoque cualitativo. Para el proceso de codificación y organización de la información se utilizó el software Atlas.ti (versión 25), seleccionado por su capacidad para facilitar el manejo sistemático de grandes volúmenes de datos cualitativos, permitir la vinculación entre fragmentos de texto, códigos y categorías, y favorecer un análisis riguroso y transparente del material. De este modo, se fortaleció la trazabilidad del proceso analítico y la solidez de los resultados.

Resultados

El análisis de las narrativas de los estudiantes permitió reconocer la compleja estructura de relaciones entre el respaldo institucional recibido, las experiencias de bienestar

y malestar vividas, así como las estrategias de afrontamiento que se desarrollaron a lo largo de la transición a la universidad. A través del análisis de los relatos, se crearon redes semánticas que muestran la forma dinámica en que estas categorías se articulan, desvelando no solo los recursos institucionales que actúan como factores de protección para el bienestar psicológico, sino también las tensiones que surgen en la interacción entre las vivencias estudiantiles y los entornos familiares. Esta perspectiva analítica posibilita entender, no solamente los componentes individuales que influyen en el bienestar o en el malestar, sino sobre todo las tramas de relación que constituyen la experiencia subjetiva de los alumnos durante este lapso de transición crucial. Aunque dicha transición no se ve ni se vive como un proceso terminado o en estado final, más bien se trata de un momento que va enraizando y toma voz en las expresiones, formas de ser y hacer de los estudiantes entrevistados.

El respaldo institucional surgió como un nodo articulador importante que se entrelaza con las estrategias de afrontamiento y también con las expresiones de bienestar reportadas por los alumnos. Se determinó que este apoyo se desarrolla en varias dimensiones: a nivel académico, por medio de la instrucción de habilidades particulares como la escritura formal y la continua retroalimentación sobre las tareas; a nivel emocional, gracias a la cercanía y el interés auténtico que algunos profesores muestran por el bienestar integral de los estudiantes; y a nivel contextual, gracias a la integración paulatina y los cambios efectuados durante sucesos críticos como el paro estudiantil. Asimismo, los servicios institucionales especializados, como el soporte psicológico individual y los programas de acompañamiento académico como la estrategia ASES, resultaron ser recursos esenciales para algunos de los entrevistados. Sin embargo, su empleo no se mantuvo constante ni uniforme en todos los casos.

Por otro lado, el análisis de la relación entre los elementos familiares y las expresiones del estado de ánimo mostró una configuración más compleja y ambivalente.

Aunque las dinámicas e influencias familiares se distribuyen entre las tres dimensiones identificadas: manifestaciones de bienestar, manifestaciones de malestar y estrategias para afrontar la situación, el análisis muestra que los flujos relacionales conectan mayormente esas dinámicas e influencias hacia las manifestaciones de malestar. Los estudiantes relataron que experimentan ansiedad, fatiga, sobrecarga emocional, desmotivación y dificultades para relajarse, lo cual tiene una conexión importante con las tensiones, limitaciones y disputas que surgen en su entorno familiar. Esta configuración relacional indica que, aunque el respaldo institucional se comporta principalmente como un factor de protección, las dinámicas familiares tienen una naturaleza más ambigua que necesita análisis distintos dependiendo de las configuraciones particulares de cada situación.

Figura 1.

Apoyo institucional y manifestaciones de bienestar y estrategias de afrontamiento



Nota. Elaboración propia

Se puede observar como el apoyo institucional confluye en ambas categorías con un mayor flujo en las estrategias de afrontamiento. Se identificó que el apoyo institucional ha tenido un papel importante como recurso de afrontamiento en los diferentes retos de la vida universitaria. Los estudiantes mencionan que algunos profesores han sido un apoyo para sobrellevar las dificultades que encontraron al momento de ingresar a la universidad, tanto a nivel académico como de bienestar psicológico.

Los entrevistados afirman que han recibido apoyo para mejorar en aspectos en los que tenían algún nivel de dificultad como, por ejemplo, la redacción. Mencionan asignaturas como cultura escrita, en donde los profesores han explicado el proceso, estructura y corrección de textos enfocados en el área de psicología, y cursos como el de fundamentos de psicología social en el cual la redacción tuvo un papel importante en el proceso de aprendizaje y se recibió retroalimentación constante en relación al contenido y la forma de los escritos presentados “vi social con el profesor Nelson, el cual ponía ejercicios de escritura todas las semanas, entonces también puede mejorar mucho mi nivel de escritura ahí” (3182).

También se identificó durante las entrevistas que algunos docentes se han mostrado cercanos y han manifestado interés en el bienestar de los estudiantes, y los han invitado a acudir a ellos para temas tanto académicos como de bienestar “generó como el sentimiento de que era acogida fue como lo hogareños que fueron los profesores que me dieron en primer semestre. Por ejemplo, era como tener una mamá ahí” (3184).

De igual forma, mencionan haber recibido apoyo durante el paro universitario, que fue la primera situación de este tipo para varios de los entrevistados, se abrieron espacios para resolver dudas con respecto a la situación, expresar sus opiniones y sentirse sobre los diferentes eventos que desembocaron en esa coyuntura, lo que generó que los entrevistados se sintieran acompañados en este proceso. Adicionalmente, mencionaron que los docentes estuvieron abiertos a realizar acuerdos y ajustes en las evaluaciones programadas, lo cual representó una liberación, pues manifestaron sentirse agobiados al momento de retomar actividades con los trabajos y evaluaciones pendientes “al inicio me tenía un poquito preocupada, tanto por el tema de la seguridad como porque pues al ser el primer, la primera vez que vivía algo así, pues no sabía qué era lo que iba a pasar después, cómo iba a ser el tema con las clase ...el profesor Pedro nos dio una como una reunión en donde nos habló y

trataba de responder como algunas dudas referente a lo que estaba ocurriendo a la situación” (1166).

Por otro lado, algunos de los estudiantes acudieron a los servicios de apoyo de la universidad. Algunos asistieron al servicio psicológico por consulta individual y mencionaron sentir que fue un proceso que les ayudó a gestionar las situaciones que estaban pasando en ese momento “asistí al servicio de psicología y bien, ahí logré como, no sé, con el pasar del tiempo ya luego pues también eso dejó de doler de tal manera” (3184); sin embargo, el proceso se vio interrumpido por el final de semestre. Algunos manifestaron que sentían que ya no lo necesitaban, pero otros mencionan que con el aumento de la carga académica se les dificulta por el tiempo, por lo que no tuvieron seguimiento. También se mencionaron los servicios de acompañamiento de la estrategia ASES para recibir apoyo en temas académicos “yo entré con el programa de ASES. Entonces yo tenía una monitora durante el primer semestre y ella me preguntaba algunas cosas sobre pues cómo me iba” (1166).

Figura 2.

Factores familiares y manifestación del estado del ánimos



Nota. Elaboración propia. Todos los flujos se dividen en diferente medida en las tres categorías. Sin embargo, los flujos conectan influencias y dinámica familiares en mayor medida hacia las manifestaciones del malestar.

Las dinámicas familiares se encuentran como un factor de riesgo debido a que en ocasiones pueden ser un detonante de malestar al interferir con el desarrollo de las actividades académicas y añadir una carga adicional. Los flujos muestran cómo, a pesar de

que una porción se encuentra con las estrategias de afrontamiento, solo una mínima parte se dirige a las manifestaciones de bienestar. En los relatos de los estudiantes el apoyo de su familia se menciona principalmente en temas económicos, y justamente las dinámicas familiares son las que tienden a generar conflictos en el proceso de transición.

Estas son dinámicas que se han mantenido a lo largo del tiempo, desde la etapa del colegio, y una vez ingresados a la universidad, con el cambio en la rutina, ritmo de vida y prioridades de los entrevistados, se encontró que las familias deseaban mantener las dinámicas previas, mientras que los entrevistados podían sentirlo como una carga que les dificultaba cumplir con sus obligaciones académicas “es como como yo siempre era la que organizaba y la que ayudaba, a veces es como, "1185, ¿verdad usted por qué no organizó esto?" y yo “No es mi responsabilidad porque tengo que estudiar”. Entonces, eso me abruma porque a mí me enoja mucho que mi mamá me regañe por cosas que no dependen de mí” (1185).

La influencia familiar en el bienestar confluye en manifestaciones del bienestar en dinámicas en donde los familiares funcionan como red de apoyo emocional “mi hermana también, por ejemplo, con lo de la carrera me ha apoyado mucho” (1185), y se encuentra en las manifestaciones del malestar nuevamente en momentos en donde las dinámicas familiares repercuten negativamente en el estado de ánimo de los estudiantes “a mí me enoja mucho que mi mamá me regañe por cosas que no dependen de mí. Entonces, eso me estresa mucho y es otra cosa que me estresa porque mi mamá es como Usted tiene que hacer esto, usted tiene que hacer lo otro, y usted tiene que hacer lo otro y yo, entonces tengo que hacerlo todo” (1185)

Igualmente este malestar surge de los cambios entre la época del colegio y la época universitaria, en estas estrategias se encuentran formas de evitar las situaciones que generan malestar, esto implica limitar las experiencias universitarias extracurriculares o limitar la expresión de sus opiniones, además de no manifestar el malestar o los momentos de crisis,

nuevamente para evitar el malestar por la respuesta recibida por parte de la familia “la cantaleta que va a haber en medio de, me da mucha jartera escucharla, aguantarla. Entonces prefiero simplemente o no ir” (3184).

Sin embargo, también se encuentran casos como este “le ha dicho a mi mamá como que “1185 tiene que estudiar, 1185 tiene que sacar sus cosas adelante. Entonces, dele ese espacio”. Ella sí ha alegado mucho con mi mamá por eso” (1185). Aquí se observa cómo los distintos miembros del grupo familiar tienen diferencias respecto a las dinámicas en torno al entrevistado, y donde un miembro plantea o apoya el cambio en la dinámica familiar a favor de lo que desea el entrevistado, y este familiar que se muestra como apoyo comienza a hacer parte de la estrategia de afrontamiento de esta relación.

Pareciera ser entonces que el tránsito del colegio a la universidad no es algo que viven solamente los estudiantes de manera individual, sino que también es un proceso que atraviesan las familias, pues los cambios que experimentan los estudiantes durante esta etapa tienen a su vez repercusiones sobre las dinámicas familiares y entran en conflicto las narrativas de lo que significa ser hijo, estudiante y lo que se espera que logren. En ese sentido, esta transición no es un tránsito individual, es un tránsito colectivo entre el estudiante y su red primaria, que implica la reconfiguración de narrativas y expectativas culturales.

Carga académica colegio vs carga académica universitaria

Se observó que los estudiantes que narraron una carga académica alta en el colegio mostraron menos dificultades al momento de afrontar la carga académica universitaria “yo estudié en un colegio en donde la verdad era pesadito, era fuerte. Entonces cuando entré a la universidad esperaba algo peor, incluso sentí que fue un poco más tranquilo” (3184). Algunos mencionaron traer expectativas respecto a la carga académica que no se cumplieron, pues durante su época escolar les advirtieron que la universidad sería mucho más difícil. Algunos

hablaron acerca de la representación que tenían de la Universidad del Valle como un lugar de gran exigencia para el que debían estar preparados, pero posteriormente, esta representación en contraste con la realidad resultó en un aumento en la exigencia mucho menor al que esperaban y al que pudieron acoplarse sin mucha dificultad.

En el lado opuesto, los estudiantes que mencionaron tener un nivel de exigencia bajo en su etapa escolar narraron mayores dificultades al momento de afrontar la carga académica universitaria, experimentaron como las estrategias y dinámicas que habían utilizado para estudiar ya no eran eficientes para cumplir con las exigencias universitarias “uno está acostumbrado a no pensar tanto en el colegio, como que ya todo está dado. El llegar a un lugar donde te exigen pensar mucho más es llega a ser estresante, por eso al inicio me estreso mucho” (3181).

Una de las entrevistadas narró cómo durante su época escolar sentía que no estaba aprendiendo lo necesario para continuar sus estudios una vez terminado el bachillerato, y mencionó que notó que el nivel de exigencia bajó aún más durante sus últimos años de colegio cuando pasó a un colegio público, en el que tenía notas altas sin esfuerzo y mantenía el primer puesto de su salón con una diferencia grande entre ella y las notas del segundo puesto, con el ingreso a la universidad experimentó una disminución en sus notas.

Al ingresar a la universidad varios de los entrevistados manifestaron sentir que no tenían las bases que sí parecían tener otros de sus compañeros, debido a esta sensación algunos manifestaron compararse constantemente “yo sentía que es como si tú ya necesitaras tener un conocimiento base antes de entrar y pues yo sentía que ese conocimiento no lo tenía, siento que en el colegio no me llegaba a explicar lo suficiente como para llegar a la universidad, entonces si sentía ese ritmo diferente con mis compañeros por ejemplo” (3181). Esto afectaba negativamente su estado de ánimo y chocaba con la imagen que traían de sí

mismos con base en su desempeño escolar, este choque se identifica como un factor de riesgo, así como la falta de conocimientos previos y la comparación con pares.

Así mismo mencionaron que algunas de las habilidades requeridas para la carrera, en especial la escritura y redacción de textos académicos era una de las falencias que notaban y que relacionaron directamente con que durante su época escolar no se le dio mayor importancia y no contaban con los conocimientos para cumplir con la tareas que solicitaban los profesores.

Los estudiantes con una historia escolar con una mayor carga académica no manifestaron una sensación de carencia o vacíos en el capital académico al momento de su ingreso a la universidad, aquellos con este nivel alto de carga académica presentaron representaciones respecto al aprendizaje en el que las notas y su aprendizaje no estaban relacionados, una entrevistada mencionó que en el colegio su prioridad estaba en las notas y mantener una imagen de estudiante excelente, sin embargo al momento de ingresar a la universidad hubo un cambio en su imagen como estudiante y decidió enfocarse en su proceso de aprendizaje separado de las notas. Y manifestó como noto que su bienestar psicológico mejoró desde que la forma en la que se percibe como estudiante cambió “decidí disfrutar del proceso y manejarlo con tranquilidad, aprendiendo para mi profesión y mi vida, no únicamente para conseguir una buena calificación.” (3184).

Lugar del estudio en el día a día

Se identificó que los estudiantes daban una prioridad distinta o daban un lugar distinto al estudio en su vida. Algunos de los estudiantes afirmaban que no era posible alcanzar a terminar las lecturas antes de la clase debido a la alta carga que tenían todas las materias y sus otras actividades diarias, por lo que empleaban estrategias como recurrir a la inteligencia artificial para resumir los textos “hay veces que no nos da el tiempo de leerlo

todo, es de meterlo como en una IA y que nos saque un resumen o nos haga fichas de lectura” (1177), o aplazar las lecturas por sentirse abrumados y cansados por intentar mantenerse al día con la carga académica. Esta última podría ser considerada un factor de riesgo, ya que los estudiantes manifiestan que la cantidad de horas que se le deben dedicar a un curso, teniendo en cuenta la cantidad de créditos que han matriculado, suman muchas más horas de las que tiene la semana, dejando poco tiempo para el descanso y otras actividades que generen bienestar, y causando estrés y frustración.

Mientras que otros entrevistados mencionaron que dentro de su organización el tiempo de estudio es prioridad, e incluso la imposibilidad de dedicar el tiempo que tienen presupuestado les genera malestar “yo tengo como estructurados los horarios para estudiar, para hacer las lecturas y para estar en clase y tal. Y cuando estos horarios se ven afectados por cosas externas, pues sí me tiende a estresar” (1173), se puede observar como tienen una percepción distinta del nivel de cumplimiento mínimo y en conformidad ajustan su día a día de forma que les permita alcanzar las metas que establecieron.

También se identificó una relación entre el nivel de prioridad asignado a las actividades y el desempeño académicos alcanzado, que en algunos de los entrevistados era motivo de malestar, los participantes identificaron el hecho de no conseguir un desempeño que para ellos fuera adecuado o sentir que no están aprendiendo al ritmo que les gustaría como un detonante de malestar. En suma, se presume que el lugar que le dan al estudio repercute en las calificaciones, lo que a su vez repercute en su bienestar psicológico.

Por otro lado, para algunos estudiantes el lugar que tiene el estudio en su día a día también puede convertirse en detonante de malestar. Durante el período del paro universitario, se identificó la sensación de no estar haciendo nada, lo que generó la aparición de “sentirse inútil”, mencionaron que para sus padres el estudiar una carrera universitaria es motivo de orgullo “yo lo único que hago es estudiar. Entonces cuando no tenía nada más que

hacer que estar en la casa y ayudar en lo que podía, aun así, me sentía como que no estaba haciendo nada y que estaba siendo inútil” (1185), por lo que a pesar de mencionar las actividades que realizaron durante el paro universitario, y poder narrar que realmente estaban haciendo algo, la sensación de inutilidad no desapareció hasta que se retomaron las actividades académicas.

Cambios en la identidad narrativa durante la transición y su contribución al bienestar psicológico

Se pudo notar un cambio en la forma en la que algunos estudiantes se narran a sí mismos, pareciera que la imagen que tenían les empezó a generar malestar y dificultades al momento de enfrentarse al contexto universitario, y fue evidente la forma en que su autoimagen cambió y se transformó su identidad narrativa. Se considera que el cambio en la identidad narrativa de los estudiantes actúa como parte del proceso de transición y responde a las necesidades de cambio, de los retos o de los momentos de frustración propios de este proceso, de tal forma que a la persona que se narra actualmente no le afectan los mismos problemas que a la que entró, puesto que su identidad se ha transformado, al igual que su forma de ver el mundo e interactuar con él, “pero acá no, yo dije yo no quiero ser así porque, o sea la verdad era cansón porque siempre había alguien que podía ganar y era como que yo querer abarcar con todo y no quería ser eso. Y no quería ser así y bueno, entonces yo dije no, para la universidad yo quiero disfrutar como tal todo el momento universitario” (3184)

Limitación de la participación universitaria por dinámica familiares

También se identificó que la participación en actividades extracurriculares se ve limitada debido a las dinámicas familiares de algunos de los entrevistados. Se pudo identificar que en algunos casos es por razones de movilidad, ya que dependen de su familia

para desplazarse hasta sus hogares, lo cual restringe su autonomía en la toma de decisiones, ya que su asistencia queda condicionada a las posibilidades de movilidad y los tiempos dispuestos por su núcleo familiar. Se identificó que la decisión de no participar surge a menudo como una estrategia para prevenir discusiones familiares, de modo que el estudiante experimenta de forma simultánea la frustración por la falta de participación universitaria y el desgaste propio de las tensiones familiares. “¿para qué voy allá si luego tengo que pedir que me recojan y me van a hacer drama?” (3184).

En otros casos la limitación se debía más a lo que describen como comportamientos sobreprotectores por parte de la familia, restringiendo las horas de llegada de tal manera que las actividades nocturnas no son una opción, de modo que no pueden participar en actividades deportivas o recreativas que tienen lugar en esas horas, o en otros casos la limitación se debía a que después de ciertas horas llegar sus hogares resultaba peligroso.

Se encontraron distintas formas de abordar el malestar entre los entrevistados, en algunos casos en los que la movilidad era la principal limitación podían acudir a sus redes de apoyo para conseguir transporte o compartir un vehículo y pagarlo entre todos, lo que les permitía asistir a las actividades deseadas. Por otro lado, en los casos en los que se manifestaron comportamientos de sobreprotección por parte de la familia, la principal estrategia de afrontamiento fue eliminar el deseo de ir “Yo sé que yo no voy a tener tiempo para eso. O pues no tiempo, permiso, no voy a tener permiso. Y pues el este de que y que yo vea de que al resto de compañeros, por ejemplo, si los dejan y no hay problema, pues se siente chistoso que a mí no, pero no duele como tal porque ya vengo acostumbrada que todo el mundo lo dejen hacer cosas que a mí no desde el colegio” (1173), al no verse capaces de hacer algo distinto, aceptando que su familia es de esta manera y su capacidad para cambiarlo está limitada, en estos casos se percibió que la aceptación actúa como una forma de eliminar el deseo de asistir a la actividad, aunque una parte del malestar sigue presente.

Otro lugar de la influencia familiar en el desarrollo de la vida universitaria se pudo identificar en las narraciones de los entrevistados durante el paro universitario. La mayoría de los estudiantes manifestaron su deseo de participar en las actividades que se estaban realizando, pero no lo hicieron por el miedo que sentía su familia por su seguridad “ella prefiere que yo esté muchas veces acá, digo en la casa a que esté por lo menos acá arriesgándome a que en algún tropel me pase algo o algo similar a lo que le pasó a Samuel²” (1177). En algunos casos los estudiantes decidieron no participar de las actividades para no preocupar a sus familiares, pero en otros se presentaron conflictos ideológicos.

En este punto se evidenció que las posiciones ideológicas de los entrevistados cambiaron después de su entrada a la universidad y estas nuevas posiciones salieron durante este período de paro con su deseo de participar en algo que sus familiares no llegaron a comprender. Se observó una diferencia en la vivencia del malestar dependiendo de la causa de la inasistencia, de modo que las limitaciones basadas en la integridad física generaron un menor nivel de malestar que aquellas derivadas de choques ideológicos con la familia, donde el sentimiento de incomprensión acentuó el malestar de los entrevistados.

Carga universitaria y la limitación a participar en actividades extracurriculares

Se identificó que los estudiantes encontraron recursos protectores en actividades extracurriculares dentro de la universidad, como participar en un grupo deportivo o actividades artísticas como El perol, sin embargo, estas actividades se vieron suspendidas por el aumento en la carga académica que limitó el tiempo libre de los entrevistados “este semestre solo ha ido dos veces porque eh sí él tenía como un poquito como que el tiempo para natación se me ha hecho un poquito difícil coordinarlo con las otras actividades” (3181),

² Se hace referencia a Samuel, estudiante de la Facultad de Psicología de la Universidad del Valle, quien sufrió un grave incidente durante una movilización pacífica al ser embestido por un vehículo particular que irrumpió de forma violenta en la protesta.

y se notó que debido a esta misma carga que genera una sensación de cansancio, los estudiantes no estaban interesados en retomar estas actividades, pues su forma de gestionar el malestar era únicamente descansar.

Lo mencionado anteriormente se puede retomar como ejemplo de la interacción entre la carga académica como factor de riesgo y la participación en actividades extracurriculares como factor protector, por la forma en que participar en deportes y actividades artísticas ofrecidas por la universidad sirve como recurso para sobrellevar el estrés que produce la sobrecarga académica, pero al mismo tiempo, esta sobrecarga, en ocasiones no permite que los estudiantes participen de esos eventos.

Familia y apoyo

En relación con la familia y el apoyo se encontraron muchas dinámicas mixtas. El principal modo de apoyo que los entrevistados presentaron es el apoyo económico, pues todos viven con sus padres y estos se han encargado de sus necesidades básicas hasta el momento. En cuanto al apoyo emocional se pudo encontrar variedad dentro de las mismas familias, en algunos casos se encontró el apoyo por parte de uno de los miembros de la familia, al que podían recurrir en momentos de crisis o de malestar y encontrar un lugar seguro en el que expresarse, el cual a su vez estaba contrastado por un segundo familiar, en la mayoría de los casos la autoridad dentro del hogar, a quien los estudiantes son reticentes a acudir para buscar apoyo emocional, y en ocasiones restringe la capacidad de apoyo del resto de la familia hacia los estudiantes “mi papá puede decir como que sí, vaya, yo la recojo, pero mi mamá empieza a meter como, digamos así, ya empieza a decir más cosas. Y pues mi papá al final termina diciendo como que no” (3184).

Se identificaron dinámicas que ponen en riesgo el bienestar psicológico, en las cuales los estudiantes evitan expresar su malestar de cualquier manera para evitar que lo vea su

familia por miedo a las consecuencias “siempre era como que algo malo el llorar y demás. Entonces, cuando lo hacemos, y siempre que lloramos, obviamente uno termina con los ojos hinchados. Entonces, como que preguntan, pero no es un interés como genuino de ven, aquí estoy para ayudarte, sino un interés como que '¿y ahora qué le pasó?' Sí, es como algo en donde ya hay una predisposición de que te van a echar cantaleta” (3184). En estos casos la estrategia de los entrevistados en su hogar estaba más enfocada a que su familia no se enterara, que en poder gestionarlas de forma saludable. De tal manera que funcionaba más como un agravante para el malestar que como un apoyo.

En otros casos, se encontró que en la transición del colegio a la universidad algunos de los estudiantes empezaron a tener conflictos con las personas que podían ser su apoyo emocional, al manifestar el cansancio, estrés y malestar en general, se encontraban con la familia comparando su cansancio y esfuerzo, dándoles a entender que ellos estaban igual o peor que los estudiantes “algo que no me gusta que mi mamá tal vez lo hace inconsciente es comparar. O sea, digamos, yo a veces estoy cansada, dormí 4 horas y me dice, 'ay, yo dormí dos, yo estoy despierta desde la 1 de la mañana'.” (1185), lo que les hizo sentir que ya no podían acudir a este familiar para recibir apoyo. De la misma forma, este período de transición dio lugar a la construcción de redes entre familiares que anteriormente no tenían un lugar de apoyo para los entrevistados, al ahora estar en el mismo nivel educativo podrán acudir en busca de ayuda y consejo, y estos mismos familiares entrar a interceder por ellos ante la figura de autoridad en momentos en los que fuera necesario para ayudar a reducir su malestar y apoyarlos en su vida universitaria “ahora que ya no hay como disputas, ya no hay como rencores, porque pues O sea, ya crecimos, ya aprendimos Ya es como eh pues ella me da consejos sobre la vida universitaria” (1185)

En la mayoría de los casos se notó que los estudiantes no mencionan un acercamiento de su familia para consultar sobre su bienestar, a excepción de un caso.

Finalmente, se pudo identificar que un motivo por el que los estudiantes deciden no acudir a su familia para recibir apoyo emocional es ser ellos el apoyo emocional de su familia, por lo que deciden no comunicar su malestar de tal modo que su familia siga contando con ellos en este aspecto “digamos que en el punto no, porque ella también estaba muy afectada con lo del techo, ella incluso ella se pone como muy nerviosa cuando empieza a ventear muy fuerte y empieza a llover. Ella empezaba de que cerremos las puertas, que cerremos las ventanas y porque ella también a ella le afectó mucho lo del techo y pues yo traté de estar con ella en el momento” (1177).

Amigos de la universidad como red de apoyo

Un factor protector que se encontró en la mayoría de entrevistados fue el grupo de amigos que se consolidaron dentro de la universidad. Al momento de afrontar la carga académica, se menciona como estrategia los grupos de estudio entre amigos y como esto facilita la revisión de los temas, así como en casos en los que por diferentes motivos no se pudo cumplir con alguna de las tareas a tiempo, como lecturas o presentaciones, el grupo de amigos ofreció su apoyo para hacer frente a la dificultad. En cuanto a los trabajos en grupo que es algo constante en la carrera de psicología, algunos mencionaron que su grupo de amigos y red de apoyo hacen parte de sus grupos de trabajo y que han podido construir estrategias y sistema de trabajo de forma conjunta lo que ha facilitado las actividades académicas” Sí. Algo que nos gusta mucho, de hecho, es hacernos juntos, porque pues sabemos que todos rendimos y pues ya nos conocemos bien, entonces nos gusta trabajar mucho juntos.” (3182, comunicación personal, 2 de octubre); por el contrario, algunos de los entrevistados mencionaron “El amigo con el que yo más hablo sí está en mi grupo de trabajo, pero mi grupo de trabajo tienden a ser separados a mi grupo de amigos” (3182, comunicación personal, 2 de octubre). por tener dificultades al momento de trabajar con su grupo de amigos debido a las diferencias en sus formas de trabajo

Por otra parte, se identificó como dificultad frecuente el tema de la organización de tiempo y responsabilidad como razones para tener grupos separados de tal manera que la amistad no se vea afectada negativamente por las cuestiones académicas. También se evidenció la construcción de rituales para después de actividades académicas, ya sea a modo de liberación o celebración “siempre después de parciales íbamos a comer pizza.

Para reírnos, para quitar el estrés, para decir, Bueno, ya salimos de parcial, necesitamos un premio así los perdamos” (1185, comunicación personal, 7 de octubre de 2025).

En cuanto al apoyo emocional, se pudo observar que el grupo de amigos tiene un papel importante. En los estudiantes con menor apoyo por parte de su familia, los amigos aparecen en el discurso como red de apoyo, como espacios en los que se pueden mostrar vulnerables y expresar su malestar con seguridad. Se menciona una sensación de respeto a pesar de tener diferencias religiosas o ideológicas.

Se menciona la construcción del grupo de amigos como un factor diferencial de la vida escolar y la vida universitaria, percibiendo transformaciones en la forma en que estas relaciones influyen en la vida de los estudiantes. Mencionaron que en la etapa escolar por limitaciones en las dinámicas familiares, los estudiantes no podían participar en actividades con sus compañeros de colegio, lo que generó una separación y que durante su época escolar no tuvieran amigos, algo que les generaba malestar “eso se desenvolvió a que pasara que la gente hacía planes por fuera del colegio y no me invitaban porque sabían que no iba a poder ir y pues eso se terminó desenvolviendo a que dentro del salón me ignoraran igual” (1173, comunicación personal, 28 de julio de 2025), o por el contrario ver a sus compañeros como competencia o como sujetos a utilizar para conseguir mejores resultados, lo que marcaba una separación entre los estudiantes y sus compañeros, que a su vez se manifiesta como malestar, pues se tenía una gran presión y competitividad frente a los demás “en el colegio yo veía a

las personas como siempre como una competencia” (3184). Mencionaron como estas dinámicas desaparecieron al momento de ingresar a la universidad, algunos mencionan el ingreso como la posibilidad de iniciar de cero y “ser un nuevo yo”, lo que representó un cambio en la forma en la que se narran frente a los otros (Arnett, 2015), y como ahora estas relaciones con sus pares tienen un impacto positivo en su bienestar psicológico, con sus amigos como apoyo y no sujetos que rechazan o percibe como competencia a vencer.

La imagen en la casa y en el colegio

Los entrevistados también hablaron sobre cómo la imagen que los otros tienen de ellos puede llegar a ser una carga que genera malestar. Se identificó como en el ingreso a la universidad las ideas de los estudiantes empezaron a cambiar, lo que dio paso a una dificultad para presentar estas ideas en las dinámicas familiar, debido a que estas iban en contra de la imagen que la familia tenía del estudiante, lo cual generó malestar entre los estudiantes, sin embargo esto no se presentaba en las relaciones construidas dentro de la universidad, porque esta imagen no existía en este contexto, lo que representó un espacio de libertad en contraste con el hogar. Se pudo identificar como esta idea de la imagen también estuvo presente en el colegio, en donde se tenía una sensación de precaución o donde algunos comportamientos eran señalados por los compañeros “llegaba a decir algo que alguien que no era cercano a mi círculo escuchaba, era como que 'uy, pues ¿por qué estás diciendo eso?'. Entonces llegaba a cansar que no, o sea, que me creyeran algo que realmente yo no era, simplemente por la fachada” (3184), y se identifica en un primer momento cuando se habla de su experiencia en el colegio, donde se menciona siempre sacar buenas notas y ser un muy buen estudiante como parte de quienes son.

Esta inquietud acerca de la imagen del otro tiene sus raíces en las dinámicas familiares, donde todavía se mantienen y siguen restringiendo las oportunidades de

interacción auténtica y de búsqueda de apoyo. En este entorno familiar, como dice una de las participantes, hay "una idea ideal de lo que debería hacer y lo que no. Entonces, debería actuar de esta manera, no decir esto o no hacer esto" (3184). Los alumnos sienten un malestar particular en esta situación cuando contrastan su propia experiencia con la de otros compañeros que sí tienen una comunicación más fluida con sus familias. Una estudiante lo manifiesta explícitamente: "tengo una amiga y ella lleva a su bebé con la madre. Entonces me dice "no, y le dije esto a mi mamá". Y yo digo: ¡Qué bien sería poder tener esa misma interacción, esa misma comunicación con mi mamá! Pero no funciona" (3184).

Como indica una de las participantes, "acá podía ser un poco más libre" en el contexto universitario. Entonces eso va mejor. Porque, por ejemplo, cuando llego a mi casa ya estoy listo. Yo estoy en lo mío. Y no es que no comente nada y así. "En cambio, aquí sí hablo mucho" (3184). La necesidad de expresar la autenticidad y la conservación de las expectativas familiares crearon una tensión, ya que las ideas nuevas a menudo estaban en desacuerdo con la imagen que la familia había creado del estudiante.

Sin embargo, esta problemática no se presentaba con la misma fuerza en las relaciones que se establecían dentro de la universidad, ya que esta imagen preconcebida no estaba presente en ese entorno. La universidad, a diferencia del hogar, fue un lugar de libertad donde los estudiantes tenían la posibilidad de explorar y manifestar sus nuevos puntos de vista sin el peso de las expectativas anteriores. Una de las entrevistadas lo dice explícitamente cuando señala que en su familia "siempre se le hizo digámoslo así promoción a la universidad" y que al llegar allí vivió "como que tomar esta perspectiva crítica sobre la diversidad que existe ahí siento que ha sido lo que más me ha dejado huella porque es como que aquí mi madre no me va a decir qué está bien o mal, y ya lo que yo haga aquí está en mis manos" (3184). Esta libertad contrasta notablemente con la sensación de inhibición que sienten en sus casas, donde, como dice la misma participante: "Por ejemplo, cuando llego a

casa es como si estuviera lista. Yo estoy enfocado en lo mío. Y no es que no comente las cosas y demás" (3184).

La universidad funcionó como un espacio que impulsó transformaciones identitarias en los entrevistados. No se trata de un yo discontinuo y separado entre la etapa escolar y la universitaria, sino de un continuo que transmuta y se integra, ajustando las nuevas demandas del entorno familiar, social y académico. Esta metamorfosis no solo cambió su relación con ellos mismos, sino también cómo se relacionaban con los demás. Como muestra una de las participantes al pensar en su relación con su hermano: "Una vez le iba a dar un regaño porque me di cuenta de que él no es yo, tiene una crianza distinta y hará las cosas, solo que tardará un poco más que yo. Entonces, en vez de regañarlo y gritarle como solía hacer, simplemente le dije que lo hiciera cuando pudiera y me calmé". (3182) Este giro de perspectiva, resultado de su formación en psicología, demuestra que la universidad no solo brindó un espacio de libertad, sino también instrumentos conceptuales para reconsiderar las relaciones y entender la variedad de experiencias humanas. Así pues, la red de influencias moldea la identidad de los estudiantes, el modelo de sí mismos y de lo que significa ser profesional, específicamente en psicología, y la universidad funciona como un espacio de narración, en donde la identidad está continuamente integrándose.

Además, se descubrió que las deficiencias percibidas en la educación escolar previa también influenciaron los intereses académicos futuros de ciertos alumnos. Una participante manifiesta que su interés por la psicología educativa está asociado directamente con las deficiencias que vivió: "Siempre he estado muy interesada en aprender; me gusta mucho aprender. Y cuando tengo la sensación de que el ambiente es muy deficiente o no me lo permite, eso me frustra bastante" (3181). La insatisfacción con la calidad educativa se transformó en un motor que impulsó el desarrollo de alternativas: "Me gustaría, por ejemplo, como psicóloga pensar en cómo podría contribuir a la educación, al mejorar la comunicación

entre el colegio y la universidad" (3181). Así, las expectativas y las vivencias adversas relacionadas con la imagen en el entorno educativo se convirtieron en incentivos para crecer a nivel personal y profesional dentro de la universidad.

Recursos de carácter subjetivo en el paso del colegio a la universidad

Los estudiantes de primer y tercer semestre de psicología de este estudio utilizaron diferentes recursos subjetivos que les facilitaron la adaptación a las demandas del entorno universitario. Estos recursos, que son las habilidades individuales, las estrategias de afrontamiento y los sistemas de apoyo que emplean los alumnos frente a los retos de la transición se mostraron de forma distinta dependiendo del recorrido personal y de los contextos socioculturales.

Tabla 2.

Recursos subjetivos identificados en la transición colegio-universidad

Dimensión	Recursos específicos	Ejemplos de manifestación	Función principal
Organización y gestión del tiempo	- Elaboración de horarios - Calendarización de tareas - Priorización de actividades - Distribución flexible de recursos	"lo que yo hago es escribir mucho, o sea las cosas que yo tengo que hacer normalmente las escribo y trato de hacerme como un horario" (1166)	Manejar la autonomía académica y distribuir el trabajo de manera equilibrada
Alfabetización académica	- Técnicas de lectura activa - Sistemas de toma de notas - Colorimetría y organización visual - Estudio colaborativo con pares	"pegaba una ley rápida, resaltaba las partes que me parecían más importantes y luego leía más detalladamente las partes resaltadas" (1185)	Procesar grandes volúmenes de información académica y comprenderla en profundidad
Redes de apoyo social	- Grupos de estudio - Amistades significativas - Apoyo familiar (diferenciado)	"Aquí tengo un grupito de amigos bien, me siento acompañada, me siento feliz" (1173)	Proporcionar contención emocional, apoyo académico y

	- Comunidades universitarias		sentido de pertenencia
Regulación emocional	- Desconexión tecnológica - Actividades físicas y artísticas - Escritura reflexiva - Espacios de descanso y recreación	"esos espacios tanto culturales o deportivos también, me ayudan mucho como a tranquilizarme, a relajarme" (3181)	Gestionar el estrés y mantener el equilibrio emocional
Servicios institucionales	- Apoyo psicológico - monitorias académicas - Programas de acompañamiento (ASES) - Talleres y cursos complementarios	"acudí al servicio psicológico por un tiempo, pues porque al principio sí me estresé mucho" (3181)	Brindar apoyo especializado en momentos críticos de la transición
Sentido y motivación	- Claridad de propósitos formativos - Vinculación entre experiencias personales y proyecto profesional - Interés genuino por el aprendizaje	"Yo realmente tengo un interés genuino en profundizar en lo que estoy aprendiendo y poder salir de la poder graduarme en la universidad sabiendo que tengo buenas bases" (3181)	Sostener el esfuerzo académico y dar dirección al proceso formativo
Autonomía y agencia	- Pensamiento crítico - Toma de decisiones propias - Flexibilidad cognitiva - Cuestionamiento de autoridad	"aquí mi mamá no me va a decir que está bien o que está mal y ya lo que yo acá está en mis manos" (3184)	Desarrollar independencia intelectual y emocional
Integración experiencial	- Aprendizaje de experiencias previas - Transformación de dificultades en motivaciones - Capacidad de adaptación a contextos adversos	"cuando siento que el ambiente no me lo permite o es muy deficiente, eso me frustra mucho [...] me gustaría aportarle a la educación" (3181)	Convertir obstáculos en oportunidades de crecimiento y aprendizaje

Nota. Elaboración propia

Recursos de gestión y organización relacionados con el tiempo

El desarrollo de estrategias para organizarse y gestionar el tiempo fue uno de los recursos que los estudiantes más citaron para afrontar la carga de estudios en la universidad. Como indica una participante: "Lo que yo hago es escribir mucho, o sea las cosas que tengo que hacer normalmente las escribo y trato de crearme como un horario en el que yo diga: 'bueno, primero voy a hacer tal cosa y luego esto'" (1166). Dada la autonomía que demanda el entorno universitario, en el cual ya no se cuenta con la rígida estructura escolar, esta habilidad de planificar adquirió una importancia particular.

Otra de las entrevistadas añade a esta idea describiendo su proceso: "Sobre todo, ser organizado, muy organizado. Conocer las fechas, saber qué día tengo que entregar el trabajo, cuántos días me quedan, en qué espacios tengo" (3181). Esta táctica de calendarización posibilitó que los alumnos previeran las exigencias académicas y repartieran el trabajo de forma más equitativa.

También se requirió priorizar tareas y repartir los recursos personales entre las diversas áreas de la vida en el proceso de organización. Una estudiante dice lo siguiente: "En ocasiones tengo que disminuir algunas cosas; por ejemplo, no puedo ir a natación. Debo dedicarle más tiempo; entonces, de pronto no puedo hacer ciertas actividades. Sin embargo, como sé que son solo dos semanas concretas y que estaré ocupada durante ese tiempo, la siguiente podría estar un poco más tranquila" (3181). Esta habilidad para redistribuir y flexibilizar recursos de acuerdo con las exigencias concretas de cada instante es un recurso esencial para la adaptación.

Estrategias de alfabetización académica y estudio

Los alumnos idearon diferentes tácticas para afrontar las exigencias de lectura y escritura que caracterizan a la educación superior. Una participante relata su proceso de evolución: "Al inicio, yo simplemente leía y tomaba notas, leía y tomaba notas una y otra vez. Y después, como si relejera las notas y observara cómo se habían marcado ciertos fragmentos, lo que hacía era, por tiempo, aplicar una ley rápida y marcar en negrita las secciones que consideraba más relevantes para luego leer con mayor detalle esos fragmentos" (1185). Este proceso de perfeccionamiento gradual de las técnicas lectoras muestra la creación de recursos concretos para la alfabetización académica.

La cooperación con pares se destacó como una herramienta crucial en este proceso. Una de las entrevistadas menciona: "me gusta reunirme con mis compañeros para hablar de las lecturas, porque si solo leo me quedo con muy poco entendimiento. Entonces, cuando estoy con ellos y participo en clase, eso me ayuda a comprender mejor los temas" (3181). Esta táctica de edificación conjunta del saber no solo hizo más fácil la comprensión de los contenidos, sino que además fortaleció las relaciones sociales al interior del programa.

También fue un recurso significativo el uso de sistemas para organizar la información y códigos visuales. Una participante explica: "La colorimetría en los textos también contribuye significativamente. El método para conseguir un color para cada idea, incluso uno diferente para cada materia" (1185). Los alumnos pudieron trabajar con y recordar cantidades importantes de información de una forma más eficiente gracias a estas técnicas mnemotécnicas.

Redes de soporte social y conexiones significativas

El establecimiento de redes de apoyo social en la universidad fue uno de los recursos más importantes para el bienestar estudiantil. Como dice una de las participantes: "Lo que se

relaciona con la vida social, porque en el colegio yo era muy cerrada, literalmente no tenía amigos en el colegio, no solo por mí sino también por mis padres [...] Ahora tengo un buen grupo de amigos y me siento acompañada y feliz" (1173). La posibilidad de crear conexiones significativas en el nuevo contexto fue esencial para el proceso de adaptación.

Los grupos de estudio se establecieron como lugares que son tanto académicos como emocionales. Una estudiante explica: "Somos un grupo grande en la actualidad [...] alrededor de 12 personas. Eh, supongamos que éramos alrededor de nueve los que nos reuníamos juntos [...] Y eh porque había dos amigos de nuestro grupo que pertenecían al otro grupo, el segundo" (1185). Estos grupos no solo hicieron más fácil el trabajo en equipo, sino que también brindaron apoyo emocional en periodos de estrés.

La familia también fue un soporte significativo, aunque de forma distinta en cada caso. Una de las entrevistadas menciona: "Mi papá es mi papá, se parece mucho a mí y por eso tenemos una relación muy cercana [...] 'Es que Isa sabe escuchar', me dijo el otro día. Y después, lo que hacemos es que él me escucha y luego me dice: "Está bien esto, no está bien esto, creo que deberías cambiar esto aquí" (1185). No obstante, en otras situaciones las relaciones familiares fueron más complicadas: "Cuando llego a casa de mi mamá es como si fuera un discurso. "Me dirá cosas que no deseo oír y al final hará de todo menos escucharme" (3184).

Recursos de regulación propia y emocionales

Los estudiantes desarrollaron estrategias particulares para manejar el estrés y regular sus emociones. Una participante explica: "Lo que hago es desconectarme del teléfono móvil. Dependiendo de la hora a la que tenga clase, además del tiempo que ya tengo, entonces, ahí es donde empiezo. Cuento cuántas horas me hacen falta y a qué hora debo irme a dormir. Y a

esa hora, ya me desconecto de todo” (3184). Esta habilidad de poner límites a las distracciones tecnológicas es un recurso significativo para el autocuidado.

La utilización de actividades extracurriculares también sirvió como estrategia para regular las emociones. Una estudiante apunta: "por decirlo de alguna manera, esos espacios, ya sean deportivos o culturales, me ayudan mucho a tranquilizarme, a relajarme y a desconectarme un poco de lo académico; me permiten ver la universidad no solo como un lugar de estudio, sino también como un espacio recreativo" (3181). La danza, la natación y otras actividades de índole artística se convirtieron en herramientas esenciales para el control del estrés.

Algunas de las entrevistadas mencionaron la escritura como un instrumento para el procesamiento de las emociones: "Uno de los aspectos más relevantes es cómo el grupo social en el que me encuentro ahora, porque el respaldo de ellos y la sensación de estar en un ambiente agradable con personas con las que puedo relacionarme más allá de una relación académica universitaria me parece importante. Y pienso que, por ejemplo, en la clase de la profesora Rita también adquirí mucho conocimiento [...] nosotros redactamos la autobiografía, este semestre hicimos la autobiografía. Entonces, comencé a reflexionar acerca de muchas cosas que me habían sucedido en la vida" (1185). Esta práctica reflexiva posibilitó que se procesaran las vivencias y se diera un significado a los propios caminos.

Acceso a servicios de soporte institucional

Los estudiantes hicieron uso de servicios institucionales, como el apoyo psicológico, lo cual representó un recurso distinto. Una de las participantes dice: "Fui a la atención psicológica durante un tiempo, ya que al comienzo me estresé bastante. Fui por eso y, entonces, ahí también me explicaron cosas o cómo aprender a manejar el estrés y todo eso"

(3181). No obstante, no todos los alumnos pudieron acceder a estos servicios por falta de tiempo, desconocimiento o porque creyeron que el servicio estaba saturado.

Las monitorías académicas también sirvieron como herramienta de apoyo. "Me ayudó mucho tener a mi monitora y verla cada semana, porque ella me preguntaba cómo estaba, cómo me sentía, cómo había ido la semana y si había estado en determinados lugares. De alguna manera, esto me ayudaba a saber que si me sentía muy perdida podía hacerle preguntas", señala una estudiante (1166). Este seguimiento individual que ofrece la estrategia ASES hizo más fácil la navegación del espacio universitario para aquellos estudiantes que ingresaron por condición de excepción.

Recursos para la motivación y el sentido

Entender con claridad los objetivos de formación y las motivaciones personales fue un recurso esencial para mantener el empeño académico. Una estudiante afirma: "Que me siento más comprometida con la universidad, en particular con mi carrera. Siempre he sentido un compromiso, ¿no? Desde el comienzo del semestre, sí. Pero ahora me siento más comprometida porque estoy tomando más conciencia de lo que estoy aprendiendo. "Me interesa sinceramente profundizar en lo que estoy aprendiendo y tener la posibilidad de graduarme de la universidad con una buena preparación y la capacidad de ser una buena psicóloga" (3181). Este sentido de propósito brindó dirección e integración frente a los obstáculos.

Los antecedentes personales también sirvieron como recursos significativos que guiaron el proyecto educativo. Como dice una alumna: "Siempre he tenido un gran interés en aprender, me gusta mucho aprender. Y cuando tengo la percepción de que el entorno no me lo permite o es muy deficiente, eso me frustra mucho. Así que, sí [...] me gustaría, por ejemplo, como psicóloga reflexionar sobre cómo contribuir a la educación y a mejorar la

comunicación entre el colegio y la universidad” (3181). El compromiso con la educación se vio fortalecido por esta conexión entre las experiencias de vida y las ambiciones profesionales.

Recursos de autoridad y autonomía

La formación de autonomía surgió como un recurso clave durante la transición. Una estudiante lo manifiesta con claridad: "tal vez por haber desarrollado una perspectiva más crítica sobre el entorno, me he dado cuenta de que mi familia es bastante conservadora y de que siempre me han sobreprotegido. Entrar en el campus de Univalle ha sido un proceso de salir y reconocer la diversidad [...] Tener una perspectiva crítica sobre la diversidad que existe allí creo que ha sido lo más significativo para mí, porque aquí ya no tengo a mi mamá diciéndome qué está bien o mal; eso depende exclusivamente de mí" (3184). El poder tomar decisiones propias y hacerse responsable del propio proceso de formación fue un recurso esencial.

La flexibilidad cognitiva también surgió como una herramienta de autonomía. Una alumna, hablando acerca de su experiencia de intercambio, dice: "Lo más importante de todo es tener la mentalidad de que si ya estás acostumbrado a algo y luego llega algo nuevo, no es mejor ni peor, simplemente es distinto". "Te protege de muchas cosas esa mentalidad" (1173). Esta habilidad de suspender juicios y ajustarse a nuevas circunstancias hizo más fácil la transición al ámbito universitario.

Interrelación entre factores de riesgo, factores de protección y recursos subjetivos

Tabla 3.

Relación entre factores de riesgo, de protección y recursos subjetivos en la transición de la colegio a la universidad

Dimensión de análisis	Factor de riesgo	Factor de protección	Recurso subjetivo mediador	Resultado en el bienestar	Manifestación en la narrativa
Carga académica y organización del tiempo	Alta carga académica universitaria; múltiples entregas simultáneas	Desarrollo previo de hábitos de estudio; capital cultural familiar	Estrategias de planificación; distribución temporal de tareas; priorización	Manejo adaptativo del estrés académico vs. ciclos de procrastinación	"Principalmente tener organización [...] A veces me toca reducir algunas cosas, por ejemplo, no puedo ir a natación" (3181) vs. "A mí me han cogido los trabajos [...] los dejo a última hora" (1177)
Movilidad territorial	Desplazamientos prolongados (2 horas); costos económicos elevados; restricciones horarias; fatiga física	Apoyo económico familiar constante; flexibilidad institucional en horarios	Resignificación del tiempo de traslado; adaptación de expectativas de participación	Participación limitada pero sostenible vs. exclusión de actividades formativas	"decidí tomarlo como tiempo de descanso [...] voy a descansar, dormir" (3181) vs. "no puedo estar tan presente porque me salía muy costoso venir todos los días" (3182)
Alfabetización académica	Déficits en escritura formal previa; exigencias universitarias elevadas	Curso de Cultura Escrita; acompañamiento docente continuo; grupos de estudio	Agencia académica; búsqueda activa de apoyo; perseverancia	Desarrollo compensatorio de competencias vs. rezago acumulativo	"la clase de cultura escrita me sirvió mucho [...] me ayudó muchísimo, mejoré mucho" (3182)
Dinámicas familiares	Sobrepotección; restricciones	Apoyo económico estable;	Construcción de autonomía	Espacios de libertad universitaria	"aquí mi mamá no me va a decir

	de autonomía; control horario	valoración de la educación; contención emocional selectiva	psicológica; establecimiento de límites; manejo estratégico de la información	vs. tensión y frustración sostenida	que está bien o que está mal" (3184) vs. "Frustrada, yo diría que frustrada" (3184)
Construcción de vínculos sociales	Historia de exclusión escolar; restricciones familiares previas para socializar	Ambiente universitario inclusivo; experiencias de "nuevo comienzo"	Desarrollo de sociabilidad; flexibilidad cognitiva; disposición a vincularse	Transformación de trayectoria social vs. reproducción de aislamiento	"en el colegio yo era reno, re cerradita [...] Aquí tengo un grupito de amigos bien, me siento acompañada" (1173)
Cambios cognitivos y valores	Conflicto entre nuevos marcos interpretativos y valores familiares conservadores	Espacio universitario de libre expresión; comunidad de pares con valores diversos	Pensamiento crítico; autoprotección mediante silenciamiento estratégico; negociación de identidades	Desarrollo de autonomía intelectual vs. tensión relacional familiar	"entonces mamá decía algo y yo le decía como que no mamá, pero es que mira esto" (3184) vs. "yo llego a mi casa y es como que listo. Yo estoy en lo mío" (3184)
Eventos críticos (paro estudiantil)	Incertidumbre académica; interrupción de rutinas; dificultad de participación para estudiantes de lejos	Empatía docente; flexibilización de plazos; apoyo familiar en crisis	Participación política; construcción de comunidad; activación de redes de apoyo	Oportunidad de crecimiento político vs. ansiedad e irrupción abrupta.	"me pareció chévere la experiencia" (3184) vs. "me sentía muy abrumada porque pues digamos en el colegio tenías tu estructura muy definida" (3182)
Formación disciplinar	Tensiones con contextos familiares por	Marcos conceptuales para	Recursos reflexivos; aplicación	Transformación de relaciones	"caí en cuenta de que él no es

en psicología	nuevas perspectivas; cuestionamie nto de dinámicas previas	autocomprensi ón; herramientas de análisis relacional	de conocimient os a la propia vida; compromiso ético profesional	interpersonal es vs. conflictos valóricos con la familia	yo, él tiene una forma de crianza diferente [...] en vez de regañarlo [...] simplemente le dijo bueno hágalo cuando pueda" (3182)
Imagen social y expectativa s	Peso de la imagen de "buen estudiante"; vigilancia social en el colegio; expectativas familiares rígidas	Posibilidad de "nuevo yo" en la universidad; ausencia de historia previa en nuevo contexto	Construcció n de identidad auténtica; separación de imagen impuesta	Libertad de expresión y exploración identitaria vs. cohibición y autocensura	"acá podía ser un poco más libre [...] acá sí hablo un montón" (3184) vs. "había un ideal de cómo yo debía ser y cómo yo debía decir cosas" (3184)

Nota. Elaboración propia

El análisis de la relación entre los factores de riesgo, los factores de protección y los recursos subjetivos de los estudiantes de primer y tercer semestre de psicología muestra un entramado complejo de interacciones que no se pueden comprender de forma determinista, ni lineal. Los hallazgos muestran que los factores de riesgo no actúan aisladamente ni generan efectos homogéneos en todos los participantes; más bien, su impacto depende de la existencia o inexistencia de factores protectores y, sobre todo, de los recursos subjetivos que cada alumno puede movilizar durante el proceso de transición. Esta percepción sistémica y ecológica hace posible reconocer cómo ciertos elementos pueden actuar a la vez como oportunidades de desarrollo y como riesgos, en función del diseño específico de cada trayectoria educativa.

Interacción entre los recursos organización y las variables de riesgo institucional

La carga académica alta, que se ha identificado como uno de los factores institucionales de riesgo más importantes, tuvo efectos distintos dependiendo de la habilidad de los estudiantes para manejar recursos de organización y gestionar su tiempo. En los casos en que los alumnos fueron capaces de desarrollar métodos de planificación y priorización, la carga académica no significó necesariamente un detrimento del bienestar, a pesar de ser exigente.

Tabla 4.

Intersecciones críticas definidas

Intersección	Descripción	Efecto en el bienestar
Movilidad territorial Vs Género	Preocupaciones adicionales de seguridad para mujeres que viajan largas distancias	Limitación adicional de participación en actividades nocturnas
Capital cultural familiar Vs Recursos organizacionales	Familias con trayectoria educativa transmiten hábitos de estudio temprano	Ventaja acumulativa en el manejo de la carga académica
Exclusión escolar previa Vs Ambiente universitario inclusivo	Historia de aislamiento + espacio de "nuevo comienzo"	Transformación de trayectoria social posible
Formación en psicología Vs Dinámicas familiares conservadoras	Nuevos marcos interpretativos + valores familiares tradicionales	Tensión entre autonomía intelectual y pertenencia familiar
Restricciones familiares Vs Espacios universitarios de libertad	Control parental + ausencia de vigilancia en universidad	Desarrollo de identidad dual (casa/universidad)

Nota. Elaboración propia

"Fundamentalmente, tener mucha organización", destaca una de las participantes.

Conocer qué fecha tengo que entregar el trabajo, cuándo lo tengo que hacer y cuántos días me quedan. "En ocasiones debo reducir varias cosas, como, por ejemplo, no poder ir a natación. Debo dedicarle más tiempo; de repente no puedo realizar algunas actividades. Sin embargo, al saber que es solo una semana en particular, sé que estaré ocupada durante esas dos semanas" (3181). Esta habilidad para prever y distribuir las exigencias a lo largo del tiempo sirvió como un recurso de protección ante el posible riesgo de la sobrecarga.

No obstante, cuando estos recursos organizacionales no están presentes, el mismo factor de riesgo tiene efectos más perjudiciales. Una estudiante admite: "A mí me han asignado los trabajos tan pronto como me han atrapado de tiempo. A pesar de que, por lo general, tengo que admitir que en la mayoría de las cosas las dejo para último momento. Entonces, digamos que estrategias no tengo yo ninguna la verdad" (1177). La falta de estrategias de organización incrementó el efecto adverso de la carga académica, lo que provocó ciclos de estrés y postergación que perjudicaron el bienestar integral. La disparidad entre las dos circunstancias no solo se basó en la presencia o falta del factor de riesgo institucional, sino también en cómo este interactuaba con los recursos subjetivos disponibles para cada estudiante.

La relación entre el factor de riesgo institucional y los recursos organizacionales fue, además, mediada por factores de protección a nivel familiar, concretamente por el capital cultural de origen. Los estudiantes que provienen de familias con una trayectoria educativa más extensa informaron haber cultivado hábitos de estudio y tácticas organizativas desde edades tempranas. Como dice una participante cuyo padre es profesional y su madre tiene un máster: "Yo me destacaba en el colegio en términos de notas, siempre ganando y estando siempre entre los mejores. [...] En la universidad decidí que no quería ser así porque era agotador, ya que siempre había alguien que podía ganar, y era como si quisiera abarcarlo todo" (3184). A pesar de que esta entrevistada optó por cambiar su relación con el rendimiento académico, su camino anterior le brindó instrumentos organizativos que hicieron más fácil la transición, mostrando cómo los elementos de protección de las familias pueden convertirse en recursos subjetivos específicos.

La movilidad territorial como factor de riesgo que se modula mediante redes de respaldo

La movilidad territorial diaria se presentó como un importante factor de riesgo que impactó diversas áreas del bienestar de los estudiantes. Los alumnos que debían hacer viajes largos desde municipios aledaños se encontraron con restricciones de tiempo, costos monetarios, cansancio físico y limitaciones para participar en actividades extracurriculares. Una participante que viaja todos los días desde Jamundí dice: "Debo desplazarme en pirata o si alguien me ayuda a llevarme, pero a veces no me demoro tanto, algunas veces hay mucho trancón; depende el día. Necesito salir de mi casa con dos horas de antelación" (3182). "Siempre son seis mil pesos por el transporte solo para ir y otros seis mil para volver", así que este factor de riesgo restringió notablemente su participación en espacios de recreo y formación complementaria. Así que son 12,000 pesos al día. "Así que si hay días en los que no puedo estar aquí porque tengo una actividad que me gusta, pues a veces no tengo el dinero para venir todos los días y me toca saltármela" (3182).

Sin embargo, la existencia de redes de apoyo familiar y los recursos subjetivos de adaptación atenuaron el impacto de este factor de riesgo. En ciertas ocasiones, el apoyo financiero continuo de los padres permitió cubrir los costos de transporte sin crear preocupaciones adicionales: "Mi papá es quien me proporciona el dinero para mis pasajes, las comidas, todo. En otras palabras, en términos monetarios, mis padres me dan todo" (3182). A pesar de que este factor de protección familiar redujo en parte los impactos económicos del factor de riesgo, no logró suprimir las restricciones temporales y de participación. Los participantes, por su parte, desarrollaron recursos subjetivos concretos para manejar las consecuencias de la movilidad: "La verdad es que hace tiempo lo tomé como un tiempo de descanso. Voy a descansar y dormir, ya que es un buen momento. Usualmente me quedo dormida. Veo un video o escucho música, mientras duermo" (3181). Esta resignificación del tiempo de desplazamiento como una forma de autocuidado ilustra cómo los recursos

subjetivos pueden atenuar en cierta medida las consecuencias negativas de los factores estructurales de riesgo.

La intersección entre género y movilidad territorial añadió un nivel más de complejidad. Las alumnas manifestaron temores de seguridad que redujeron más su participación en actividades nocturnas: "No puedo quedarme en la universidad más allá de las 8 porque si aparezco, por ejemplo, a las 11 de la noche es riesgoso. Es peligroso llegar a la casa a esa hora porque te pueden robar o algo así" (3181). La insuficiente compensación de la intersección entre los factores de riesgo territoriales y de género por parte de las medidas institucionales de protección muestra que es necesaria una política universitaria que tenga en cuenta estas realidades distintas.

Dinámicas familiares: entre la salvaguarda y el peligro

Las dinámicas familiares presentaron una característica ambivalente: actuaban al mismo tiempo como factores de riesgo y de protección, dependiendo de las dimensiones específicas del bienestar que se tomaran en cuenta. Por una parte, el respaldo económico de la familia fue un factor esencial de protección que permitió a los alumnos enfocarse en sus estudios sin tener la presión de trabajar al mismo tiempo. Como indica una de las participantes: "Siempre me han dicho que tengo que buscar un título y que eso es lo que debo hacer, o sea, ellos me apoyarán siempre y cuando yo quiera obtener ese título. Entonces, no importaba por dónde fuera, ellos iban a ser el apoyo allí" (3182). Este apoyo simbólico y económico le brindó estabilidad y soporte al proyecto educativo.

No obstante, las estructuras familiares que proveían apoyo económico a menudo funcionaban como elementos de riesgo en otras áreas, especialmente en lo relacionado con la autonomía y la salud mental. Aunque la sobreprotección familiar está motivada por el cuidado, ha ocasionado que los estudiantes participen menos en espacios de formación

extracurriculares y ha producido tensiones emocionales importantes. Una alumna explica: "El tema de la hora en que me quedo en la universidad es muy limitado. Por ejemplo, en el caso de las audiciones, supongamos que es un lío porque ellos tienen miedo de que yo coja mío a las 10 de la noche. Entonces me dicen que no, que no viaje porque no hay transporte" (3184). Esta restricción no solo perjudicó las posibilidades de participar en la vida cultural, sino que también causó descontento y frustración emocional: "Yo diría que frustrada. Es que, en cierta forma, ya lo he aceptado, pero a la vez me gustaría hacer algo para que eso no fuera así" (3184).

El desarrollo de recursos de autonomía y agencia por parte de los alumnos fue un mediador fundamental en esta tensión. Los que fueron capaces de crear espacios de independencia relativa dentro de las estructuras familiares restrictivas sintieron menos malestar. Como dice una de las participantes: "Mi mamá aquí no me va a decir que está bien o que está mal y lo que yo haga aquí está en mis manos; ella no puede intervenir ni puede decirle al profesor que esto no, es decir, soy yo quien debe defenderse aquí" (3184). Esta habilidad de definir límites a nivel psicológico y crear espacios para la autodeterminación sirvió como un recurso de protección ante las dinámicas familiares que son restrictivas. Sin embargo, esta misma autonomía causó nuevas tensiones cuando las transformaciones ideológicas que resultaron de la educación universitaria chocaron con los valores familiares: "por ejemplo, llego a casa y es como si estuviera listo, estoy en lo mío. Y no es que no comente las cosas y otras cosas. En contraste, aquí sí hablo mucho. Y sí digo cualquier cosa" (3184).

Experiencias anteriores de exclusión y establecimiento de lazos en el ámbito universitario

Las vivencias de exclusión social experimentadas en la etapa escolar fueron un factor de riesgo que influyó en las expectativas y habilidades relacionales al entrar a la universidad. Una de las entrevistadas menciona: "En el colegio era re no, muy cerrada. Literalmente, no tenía amigos en el colegio, no solo por mí, sino también por mis padres. Porque lo que pasaba es que a todo el mundo les dejaban salir con todo y a mí no [...] Nunca me dieron la libertad de salir y socializar con otras personas. Así que eso se desarrolló en que la gente hacía planes fuera del colegio y no me invitaba porque sabían que no podría ir. Y así terminó ocurriendo lo mismo dentro del salón: me ignoraban igualmente" (1173). Esta historia de exclusión podría haber complicado la creación de relaciones en la universidad de manera significativa.

Sin embargo, la interacción de este factor de riesgo con factores protectores institucionales (en particular, el entorno inclusivo de la universidad) y con recursos subjetivos de sociabilidad posibilitó un cambio importante. La misma estudiante informa: "Aquí tengo un pequeño grupo de amigos con los que estoy bien, me siento feliz y acompañada [...] Lo que ocurrió en la universidad es que lo académico continuó aquí y las relaciones sociales mejoraron debido a la clase de personas con las que me topé" (1173). Esta transformación no fue automática ni se debió solo a las nuevas circunstancias; fue necesario desarrollar recursos subjetivos particulares, que fueron reforzados por la experiencia de intercambio internacional de la estudiante: "Voy a Estados Unidos y evoluciono socialmente porque es un entorno nuevo [...] Y efectivamente, en Estados Unidos no ocurrió lo mismo. Sí" (1173). La experiencia de establecer relaciones en un entorno totalmente novedoso, sin la carga del pasado histórico, sirvió como un recurso de experiencia que luego ayudó a crear vínculos en la universidad.

Este camino demuestra que los factores de riesgo acumulados no conducen de manera inevitable a trayectorias desfavorables, sino que tienen la posibilidad de ser modificados cuando se unen elementos protectores contextualizados y recursos subjetivos particulares. La habilidad de la universidad para proporcionar un espacio de "nuevo comienzo", que es un elemento de protección institucional, se combinó con los recursos de sociabilidad y flexibilidad cognitiva que la estudiante había desarrollado, lo cual ayudó a contrarrestar el efecto del anterior aislamiento escolar.

Requerimientos de escritura académica y capital cultural de la familia

La demanda de escritura académica en la universidad fue un factor de riesgo que varió dependiendo del capital cultural de origen. Los alumnos de colegios con menos énfasis en la escritura formal sintieron este requisito como un impacto importante: "Fue como un gran impacto pasar de escribir dos párrafos a tener que argumentar correctamente lo que debemos hacer, aprender qué es la cacofonía, todo eso. En consecuencia, fue un gran impacto en ese sentido" (3182). Este déficit en la alfabetización académica anterior actuó como un factor de riesgo que posiblemente afectó el desempeño y el bienestar de estos alumnos.

Sin embargo, la existencia de factores de protección institucionales, específicamente el curso de Cultura Escrita y la orientación del profesor, ayudó a reducir este riesgo. La misma alumna explica: "El curso de cultura escrita, que se ofrece en el primer semestre como obligatorio, me fue muy útil. Me tocó obligatoria debido a mi puntaje de ICFES. Por lo tanto, en mi colegio no se profundizó mucho en la escritura y eso, así que tenía un puntaje bajo. Entonces me tocó ver la clase y me ayudó muchísimo, mejoré mucho" (3182). Además, el desarrollo de recursos subjetivos de perseverancia y búsqueda activa de apoyo complementó la acción de los factores institucionales protectores: "después vi a Nelson en clase social. Él

ponía ejercicios de escritura todas las semanas, así que ahí también podía mejorar mucho mi nivel" (3182).

Esta interacción virtuosa entre el factor de riesgo inicial, el factor de protección institucional y el recurso subjetivo de agencia académica demuestra que es posible compensar en parte las desigualdades de origen cuando la institución brinda apoyos específicos y los alumnos tienen la habilidad para reconocer y emplear esos apoyos. No obstante, es importante señalar que esta compensación no ocurrió de manera automática: fue necesario que el estudiante pudiera identificar la necesidad y buscar activamente el apoyo, así como la oferta institucional. Los estudiantes que no fueron identificados por los mecanismos de la institución o que no desarrollaron este recurso, el de agencia académica, se mantuvieron en un riesgo más alto.

Integración y factores de peligro acumulativos

El análisis de las narrativas de los estudiantes mostró que los factores de riesgo tienden a acumularse y a retroalimentarse entre sí, lo que crea circunstancias de vulnerabilidad múltiple. "Bueno, depende del día, ya que a veces el tráfico es fluido y me toma media hora", describe una estudiante que vivió la mezcla de movilidad territorial, limitaciones familiares y carencias en formación académica previa. "Pero si el tráfico está muy malo, se pierden dos horas en transporte [...] siempre son seis mil pesos solo por ir y otros seis mil por volver. Por lo tanto, son doce mil pesos al día [...] Y no puedo irme muy tarde, ya que el transporte se vuelve complicado. Siempre es un poco peligroso salir a caminar desde donde cojo transporte hasta mi casa y llego muy tarde a mi hogar" (3182). Esta acumulación de riesgos limitó gravemente las oportunidades de participación y produjo un estrés continuo.

Ahora bien, la existencia de recursos subjetivos relacionados con el sentido y la motivación actuó como un elemento de integración que posibilitó mantener el compromiso académico a pesar de los obstáculos acumulados. La estudiante que se encontraba en las condiciones de movilidad más desfavorables declaró: "Yo, de verdad, tengo un interés auténtico en profundizar lo que estoy aprendiendo y poder graduarme de la universidad con una buena preparación y ser una buena psicóloga" (3181). Este recurso de sentido brindó el ímpetu necesario para persistir ante diversos obstáculos. Además, esta misma estudiante desarrolló recursos para convertir las adversidades en motivación profesional: "Siempre me he preocupado mucho por aprender; a mí me gusta mucho aprender. Y cuando me doy cuenta de que el entorno es muy deficiente o no me permite, eso me causa mucha frustración [...] Me gustaría, por ejemplo, como psicóloga, pensar en cómo contribuir a la educación si el colegio educativo lo permite y mejorar la comunicación entre la universidad y el colegio (3181). Esta habilidad de resignificar los problemas como estímulo para la transformación social fue un recurso de integración de gran poder.

Recursos comunes y eventos críticos del semestre

El paro estudiantil actuó como un acontecimiento crucial que movilizó de manera diferenciada tanto factores de riesgo como recursos protectores. Algunos alumnos sintieron incertidumbre, ansiedad y la sensación de que su educación iba con retraso debido a la interrupción de las clases: "Me sentía muy abrumada porque en el colegio se tenía una estructura muy definida. Entonces, esto es lo que va a pasar y esto es lo que sigue, y ya. Pero aquí en la universidad al principio también lo tenía muy claro. Sin embargo, cuando ocurrió el paro no sabía qué iba a suceder; por eso me sentía muy abrumada" (3182). Para los alumnos que residían lejos y no podían asistir de manera presencial, esta incertidumbre se

intensificó: "No podía estar presente de manera tan constante porque me resultaba muy caro venir todos los días cuando no era estrictamente necesario" (3182).

Por otro lado, para otros alumnos, este mismo acontecimiento movilizó recursos de participación política, desarrollo del pensamiento crítico y construcción de comunidad. Una participante dice: "La verdad es que sí, estuve muy presente en todo el movimiento porque me llamaba la atención. Además, me interesaba; sentí que era mi responsabilidad [...] la experiencia me pareció genial. "Me pareció increíble, me encantó ver todo" (3184). La reacción empática del profesorado, que constituye un factor de protección institucional, fue esencial para suavizar los efectos negativos: "Cuando regresamos, pensé que iba a sentirse todo más pesado. Pero así fue, aunque fue más la sensación de lo que realmente estaba ocurriendo. Sí, porque en términos de horarios y todo íbamos bien; no era cuestión de tener todos los trabajos que entregar el mismo día. Los profesores nos ayudaron y fueron muy empáticos con la situación" (3184).

El paro también puso de manifiesto la relevancia de los recursos colectivos y las redes de apoyo: "Me sentía muy agobiada por todo lo que estaba ocurriendo, por no poder participar debido al transporte, a pesar de que quería hacerlo y apoyarlo. Y con todo esto, me sentía agobiada porque no tenía idea tampoco de cuándo comenzaría el semestre y enfrentaba todos estos problemas. Un día, me sentí agobiada y comencé a llorar. Mi madre fue quien logró calmarme, quien me ayudó a superar todo esto y quien me apoyó en el paro para sentirme un poco mejor (3182). Esta activación de recursos emocionales de la familia en tiempos difíciles demuestra que los factores de protección no funcionan de manera permanente, sino que se ponen en marcha específicamente ante situaciones estresantes.

Construcción de la identidad profesional y de recursos que fomenten la reflexión

La capacitación en psicología misma surgió como un elemento complejo que produjo tanto recursos como peligros. Por un lado, los contenidos de la formación brindaron recursos conceptuales y reflexivos que los alumnos utilizaron en su propia vivencia. Una participante explica: "algo que, si llego a, pues uno también hace prácticas en la clínica, ¿verdad? Entonces, sí, respetar el acuerdo de confidencialidad en gran medida [...] Porque tengo memoria de que fui al psicólogo en el colegio y recuerdo que después me percaté [...] mi madre me comentó algo similar a esto, y es que el psicólogo me dijo que tú habías dicho eso sobre mí. Y yo, como que "¿cómo así que el psicólogo le está diciendo?" "Se suponía que esto era entre nosotros dos" (3182). Esta experiencia negativa pasada, reinterpretada desde los marcos conceptuales de la formación, se convirtió en un recurso para el compromiso ético en el ámbito profesional.

La capacitación también brindó recursos para cambiar las relaciones interpersonales: "Una vez me iba a enojar con él, pero me di cuenta de que no es como yo, tiene un estilo de crianza distinto y va a hacer las cosas, solo le tomará un poco más de tiempo que a mí. "En lugar de gritarle y regañarlo como hacía habitualmente, simplemente le dijo que lo hiciera cuando pudiera y me tranquilicé" (3182). Este desarrollo de habilidades empáticas y de entendimiento de la diversidad humana, que proviene directamente de los contenidos educativos, ha logrado mejorar la calidad de las relaciones familiares y disminuir los conflictos entre personas.

No obstante, la misma formación también causó tensiones cuando las transformaciones a nivel cognitivo y de valores chocaron con los entornos familiares conservadores: "entonces mamá decía algo y yo le decía como que no mamá, pero es que mira esto, esto y eso, entonces ya teníamos como un debate en la casa" (3184). A pesar de que esta tensión entre los nuevos marcos interpretativos obtenidos en la universidad y los

valores familiares fue un factor de riesgo relacional, también significó, al mismo tiempo, una herramienta para la autonomía intelectual. La habilidad de los participantes para negociar estas tensiones, determinando qué compartir y qué callar en el ámbito familiar, fue un recurso de autoprotección: "por ejemplo, yo llego a mi casa y es como que estoy listo". Yo estoy en mis asuntos. No soy alguien que no comenta las cosas y demás. "En cambio, aquí hablo mucho", (3184).

Síntesis: configuraciones de protección, riesgo y recursos

La evaluación de estas numerosas intersecciones posibilita reconocer que los factores protectores, los factores de riesgo y los recursos subjetivos no funcionan de forma aislada; por el contrario, constituyen arreglos particulares que tejen el entramado para la construcción de bienestar en la etapa transicional. Tres configuraciones principales fueron identificadas:

Configuración de protección amplificada: Los alumnos que contaban con varios factores de protección (apoyo familiar integral, capital cultural, cercanía geográfica a la universidad) y recursos subjetivos desarrollados (sociabilidad, organización, pensamiento crítico) vivieron el cambio de forma relativamente armónica, transformando incluso las dificultades en posibilidades para crecer. En estas situaciones, los factores de riesgo institucional (carga académica, exigencias en cuanto a escritura) se pudieron manejar sin poner en peligro el bienestar. "Esperaba algo peor, incluso me sentí un poco más tranquila y no tuve ningún problema ni inconveniente en ese aspecto de la carga académica; simplemente normalicé eso. Por lo tanto, no sentí un cambio muy brusco", como ejemplifica una participante (3184).

Configuración de vulnerabilidad compensada: Participantes que manifestaron diversos factores de riesgo (desplazamiento territorial, déficits académicos anteriores, limitaciones familiares), pero que tuvieron a su disposición algunos factores de protección

institucionales esenciales (programas de acompañamiento, respaldo docente) y desarrollaron recursos subjetivos particulares (capacidad para recuperarse, sentido de propósito, agencia académica), pudieron progresar con éxito a pesar de las dificultades. En estos casos, el bienestar fue más variable y demandó un esfuerzo adaptativo más grande; sin embargo, se mantuvo por medio de la interacción compensatoria de recursos y protecciones. Como dice una alumna: "He cambiado mi perspectiva y me he concentrado más en mí misma, en cómo puedo progresar desde mi propia trayectoria académica [...] He dejado de compararme, además de que he empezado a ver a mis compañeros como un apoyo" (3181).

Configuración de vulnerabilidad acumulativa: A pesar de que no se encontraron casos extremos de fracaso en la transición (quizás debido a un sesgo en la selección de participantes), se detectaron circunstancias en las que la falta de elementos protectores específicos, la acumulación de factores de riesgo y el déficit de ciertos recursos subjetivos dieron lugar a trayectorias más vulnerables. Estos casos se distinguieron por la presencia de estrés constante, restricciones notables en la participación universitaria y expresiones frecuentes de malestar emocional; sin embargo, esto no siempre significó un fracaso en el ámbito académico. En estos casos, la constancia pareció depender principalmente del sentido y la motivación, que actuaron como último soporte frente a la acumulación de dificultades.

Esta comprensión configuracional tiene importantes consecuencias para la intervención institucional, sugiriendo que los apoyos deben ser diferenciados de acuerdo con las configuraciones específicas de riesgo-protección-recursos de cada alumno, en vez de implementar medidas universales que pueden no ser suficientes para aquellos que enfrentan vulnerabilidades acumulativas o innecesarias para los que tienen protecciones amplificadas.

Discusión

Los resultados de este estudio hacen posible el entendimiento de la transición del colegio a la universidad como un proceso multidimensional y complejo que pone a prueba las definiciones lineales del desarrollo académico. Los resultados muestran que, a diferencia de lo que proponen algunas perspectivas que consideran la transición como un suceso puntual de adaptación institucional, es un tiempo extenso de negociación identitaria, transformación de relaciones y reajuste de marcos interpretativos que influyen significativamente en el bienestar psicológico del alumnado (Aguirre, 2016; Duche et al., 2020). Siguiendo el punto de vista de Mossi (2011) acerca de la transición psicológica como un desplazamiento del significado hacia el sentido, los participantes vivieron una etapa en la que crearon nuevas interpretaciones sobre sí mismos, sus vínculos y sus planes de vida. Es especialmente importante el hallazgo de que la universidad sirvió como un lugar de "nuevo comienzo" que posibilitó a los alumnos distanciarse parcialmente de las imágenes impuestas en contextos anteriores, una situación que puede ser entendida a través de la teoría narrativa de Bruner (2003) como una ocasión para rehacer su biografía.

Las sutilezas en la relación entre carga académica y bienestar psicológico que se identifican en esta investigación complican los hallazgos de estudios anteriores, que determinaban una asociación directa entre el deterioro de la salud mental y la exigencia académica (Tijerina et al., 2018; Arévalo et al., 2020). Aunque la alta carga académica fue un factor estresante relevante, su efecto en el bienestar no fue constante ni determinante, sino que se vio influido por la existencia de recursos de organización y técnicas para gestionar el tiempo. Esta variabilidad está en línea con lo que Canedo et al. (2019) propusieron sobre el papel de las estrategias cognitivas de regulación emocional como variables intermedias entre los factores estresantes académicos y el bienestar subjetivo y psicológico. Además, el resultado de que los alumnos de familias con más capital cultural habían adquirido

costumbres de estudio desde edades más tempranas enfatiza la relevancia de los factores familiares de protección que Páramo (2011) señaló.

Como uno de los hallazgos más complejos y contradictorios de este estudio, se identificó el rol de las dinámicas familiares, las cuales funcionan al mismo tiempo como factores de riesgo y de protección. Según Marín-Medina et al. (2023), el apoyo financiero y la ayuda al proyecto educativo fueron factores de protección esenciales, pero la sobreprotección y las limitaciones a la autonomía causaron un gran malestar emocional, especialmente cuando chocaron con las nuevas perspectivas obtenidas durante la formación en la universidad, esto se comunica con las propuestas de Barón (2022) sobre los elementos de riesgo psicosocial en alumnos universitarios. Sin embargo, los hallazgos matizan esta visión al demostrar que no se trata solo de familias "funcionales" o "disfuncionales", sino de conjuntos particulares en los que algunos elementos del funcionamiento familiar ofrecen protección mientras otros suponen un riesgo.

El establecimiento de redes de apoyo social dentro del entorno universitario fue una medida protectora especialmente importante, en particular para aquellos entrevistados que habían sufrido exclusión social durante su etapa escolar, lo que confirma los hallazgos de Rodríguez y Sánchez (2022) en cuanto a que la calidad de las interacciones entre personas y el sentido de pertenencia a la comunidad académica están relacionados con el bienestar psicológico en estudiantes universitarios.

La transformación de las trayectorias sociales que se ha notado puede entenderse desde el punto de vista del autor Saavedra (2019) acerca de la creación de recursos subjetivos por medio de redes sociales, en las cuales los lazos significativos colaboran principalmente con la organización de la identidad y la subjetividad. Es particularmente importante que la universidad, al ser un entorno sin antecedentes para estos alumnos, posibilitó el surgimiento de nuevas posturas subjetivas no definidas por exclusiones o estigmas anteriores.

El vínculo entre el bienestar psicológico y la movilidad territorial que se ha detectado revela una faceta estructural de las desigualdades que a menudo no es visible en los estudios sobre la transición universitaria. Los alumnos que tenían que hacer traslados largos no solo tuvieron dificultades con el tiempo y el dinero, sino también con limitaciones importantes en su participación en espacios de formación fuera del currículo y en la creación de vínculos. Este resultado se relaciona de manera crítica con las investigaciones de Jorquera (2022) y Mora (2018), que señalan variables sociodemográficas como indicadores del bienestar psicológico en la universidad, más suelen abordarlas como categorías descriptivas sin ahondar en los procesos específicos. La intersección entre género y movilidad territorial aporta un nivel extra de complejidad que no ha sido suficientemente documentada en la literatura sobre factores de riesgo en la población universitaria (Marín et al., 2019).

Desde el punto de vista de Saavedra (2018), los recursos subjetivos detectados — agencia académica, capacidades organizacionales, estrategias para regular las emociones, pensamiento crítico y sentido de propósito— pueden ser interpretados como construcciones que surgen a partir de la interacción entre las condiciones contextuales y las disposiciones individuales. Este particular, de que la formación en psicología brindó herramientas conceptuales que los estudiantes emplearon reflexivamente sobre su propia experiencia y modificaron sus relaciones interpersonales es notable. Este suceso tiene resonancia con las ideas de White y Epson (1993) acerca del uso terapéutico de los medios narrativos, dado que los marcos conceptuales de la disciplina sirvieron como herramientas para volver a contar la experiencia. Sin embargo, este mismo proceso causó tensiones cuando los nuevos marcos interpretativos chocaron con los conservadores contextos familiares.

Para la comprensión ecológica de la transición universitaria, es significativo identificar tres configuraciones distintas de riesgo-protección-recursos: vulnerabilidad acumulativa, vulnerabilidad compensada y protección amplificada. Estos resultados

coinciden con las afirmaciones de Silvera-Torres et al. (2020) sobre la importancia de contar con programas de bienestar psicológico personalizados que den respuesta a las necesidades particulares de diversos grupos de estudiantes. La perspectiva configuracional mostrada aquí posibilita la superación de las restricciones de los enfoques que se centran únicamente en la identificación de factores aislados de riesgo o protección (Barón, 2022; Páramo, 2011), al reconocer que estos factores funcionan siempre en conjunto con otros componentes del sistema. En este contexto, es necesario que las instituciones universitarias desarrollen habilidades para detectar tempranamente estos sistemas y configuraciones, así como sistemas de apoyo flexibles que sean capaces de ajustarse a las distintas necesidades (Vera Cala et al., 2020).

La vivencia del paro estudiantil en la primera mitad del año de los participantes mostró cómo los sucesos críticos no planificados actúan como evaluadores institucionales que ponen en evidencia las debilidades y fortalezas de los sistemas de soporte al alumnado. Algunos alumnos, sobre todo los que tenían una mayor vulnerabilidad económica y territorial, vivieron este acontecimiento como una fuente extra de ansiedad e incertidumbre. Otros, en cambio, lo vieron como una ocasión para participar políticamente y construir comunidad.

Este hallazgo establece un diálogo con las ideas de Aristovnik et al. (2020) acerca de los efectos diversos que tienen los eventos disruptivos en la vida estudiantil, demostrando que las reacciones institucionales empáticas y flexibles son elementos protectores fundamentales durante períodos de crisis. La habilidad del profesorado de adaptar los plazos académicos y las expectativas, además de validar la experiencia emocional del alumnado, fue un factor importante para mitigar el malestar. Además, este acontecimiento posibilitó ver cómo se activan de manera distinta las redes de apoyo familiar en situaciones difíciles, lo que

confirma que los factores protectores no funcionan de forma constante, sino que dependen del contexto.

El efecto de la capacitación disciplinar en psicología sobre la creación de recursos subjetivos es una evidencia que va más allá del caso específico de este programa académico, y sugiere preguntas más extensas acerca de cómo se relacionan los contenidos curriculares con los cambios personales. Los marcos conceptuales que suministró la disciplina no solo ayudaron a entender teóricamente los fenómenos psicológicos; además, sirvieron como instrumentos para transformar las relaciones entre individuos y resignificar las vivencias personales.

Esta conclusión coincide con las ideas de Cabrera-Gómez et al. (2019), según las cuales los programas educativos que incluyen elementos de reflexión y autoconocimiento benefician psicológicamente a los jóvenes universitarios. Sin embargo, también surgieron tensiones debido a la implementación de estos marcos en entornos familiares con valores distintos, lo cual indica que los programas de formación deben incluir explícitamente tácticas para gestionar estas tensiones relacionales e identitarias que pueden originarse en el propio proceso educativo.

Se ha observado que el proceso de construir autonomía es complejo, ya que requiere, al mismo tiempo, desvincularse de las estructuras familiares de dependencia y desarrollar nuevas habilidades para la autorregulación y la toma de decisiones. Los participantes mostraron este proceso de forma especialmente intensa, a causa del contraste entre los entornos familiares, marcados por la sobreprotección, y los espacios universitarios que requerían y permitían una mayor independencia.

En este sentido, Marcia (1980) lo reconoció como un proceso crucial para el desarrollo de la identidad en la adultez emergente y la adolescencia tardía. La universidad, además de ser un lugar académico, sirvió como un entorno para experimentar identidades.

Los alumnos pudieron examinar partes de ellos mismos que habían estado limitadas en sus lugares de origen. En la bibliografía latinoamericana acerca del bienestar estudiantil ha sido estudiado por Tenorio (2019), en un estudio longitudinal realizado en esta misma universidad, ha abordado el período de transición a la vida universitaria, destacando el impacto de las historias personales, las trayectorias académicas y el capital académico en la elección de carrera, la experiencia universitaria y el rendimiento académico. Si bien este enfoque ha permitido comprender dimensiones centrales del proceso de transición y ha brindado un antecedente importante para la contextualización de este período en la Universidad del Valle, el presente estudio se distancia de un énfasis predominantemente académico para centrarse en los procesos de bienestar psicológico.

El rol del respaldo institucional diferenciado fue crucial para la vivencia de los alumnos que entraron por condiciones excepcionales o que se enfrentaban a varios elementos de vulnerabilidad, especialmente mediante programas como las monitorias y el apoyo psicológico. Este encuentro está en línea con las consideraciones de Grijalba y Forero (2023) acerca de la relevancia de tácticas institucionales concretas para promover transiciones eficaces y armoniosas. No obstante, se observó que el acceso a estos recursos no fue uniforme; esto dependía en parte de la capacidad de los alumnos para reconocer sus necesidades y buscar ayuda de manera activa, y también de los procedimientos institucionales para la detección precoz. En cierta medida, esta disparidad en el acceso a los apoyos institucionales reproduce las desigualdades de origen: los alumnos con más capital cultural y mejores herramientas de agencia académica fueron quienes más eficientemente usaron los servicios disponibles; por otro lado, aquellos que tenían mayores necesidades no siempre pudieron acceder a ellos.

La comparación de la experiencia en la escuela con la de la universidad mostró que el peso de las expectativas externas y de la imagen social actúa como un factor que limita

considerablemente las oportunidades para expresar la identidad auténtica y explorarla. Los participantes indicaron que durante su etapa escolar se sintieron más controlados y restringidos, pues había una imagen construida y un historial previo que debían sostener o desafiar. A pesar de que en la literatura está menos documentada que otros factores de riesgo, esta vigilancia social en el ámbito escolar se presenta como un factor importante que afecta tanto el desarrollo emocional como la construcción de la subjetividad (Mulsow, 2008). La oportunidad que brindó la universidad de crear una nueva narrativa identitaria, sin el lastre de estas expectativas anteriores, actuó como un elemento liberador que favoreció tanto el bienestar emocional como la evolución de recursos para expresarse a uno mismo y para ser auténtico. Esta faceta narrativa de la transición universitaria, que Bruner y Weisser (2012) conceptualizan como una oportunidad para reinventarse a uno mismo, debería ser objeto de más atención en las próximas investigaciones acerca del bienestar estudiantil.

Los resultados de la relación entre género y movilidad territorial sugieren que es necesario realizar análisis interseccionales que tengan en cuenta la manera en que diversas dimensiones de desigualdad se combinan para generar experiencias de vulnerabilidad distintas. Las alumnas que tenían que trasladarse desde municipios aledaños no solamente participaron menos en actividades universitarias nocturnas debido a las preocupaciones de seguridad adicionales, sino que también experimentaron un peso emocional extra por la preocupación y la vigilancia, lo cual repercutió negativamente en su bienestar general.

Esta investigación no ha sido adecuadamente examinada en la bibliografía acerca de los factores de riesgo en la población universitaria de Colombia, que tiende a abordar las variables sociodemográficas de forma independiente sin tomar en cuenta sus interacciones. Para entender las experiencias concretas de grupos estudiantiles que se enfrentan a diversos ejes de vulnerabilidad, es esencial incluir puntos de vista interseccionales en el análisis del bienestar universitario. Esto lo sugieren implícitamente los hallazgos de Barrera-Herrera y

San Martín (2021) acerca de la prevalencia de síntomas relacionados con la salud mental entre los alumnos chilenos.

El marco de emergencia sanitaria que definió los años anteriores a la incorporación de estos alumnos a la universidad produjo consecuencias que, si bien no fueron el núcleo principal de esta investigación, surgieron en las narrativas de forma significativa. Los participantes comunicaron de qué manera la vivencia de la pandemia a lo largo de sus últimos años en la educación secundaria incidió en su formación académica y en sus perspectivas acerca de la vida universitaria.

Esta evidencia coincide con las observaciones de Honey Wahyuni y Pujibudojo (2023) sobre el distrés psicológico vinculado a la educación en línea durante la pandemia, así como con las afirmaciones de Portillo et al. (2020) acerca del impacto que tuvo la enseñanza remota de emergencia en los niveles medio superior y superior de la educación. Las carencias percibidas en la educación previa, especialmente en campos como la escritura formal, pueden entenderse en parte como consecuencias de esta interrupción educativa masiva que impactó a los alumnos de forma diferente dependiendo de su entorno socioeconómico. Para impedir que se realicen interpretaciones que carguen la responsabilidad de los déficits educativos solo sobre los estudiantes, es crucial reconocer estos efectos contextuales.

La importancia de la motivación intrínseca y el sentido de propósito surgió como un recurso subjetivo de gran fuerza, sobre todo para los alumnos que afrontaban situaciones de vulnerabilidad acumulativa. Este resultado se comunica con el enfoque eudaimónico del bienestar, que subraya la relevancia de tener un sentido de propósito y significado en la vida, más allá de la mera existencia de emociones positivas (RAE, 2023). Los alumnos que pudieron conectar sus vivencias personales, que incluían las adversidades superadas, con sus proyectos de formación y trabajo demostraron poder adaptarse de mejor manera a los retos durante el proceso de transición.

Esta habilidad para convertir las experiencias negativas en motivación para el cambio a nivel profesional y social es lo que Keyes et al. (2014) llaman flourishing, un estado de funcionamiento psicológico positivo que va más allá de la simple falta de malestar, lo que evidencia indica que las acciones institucionales destinadas a mejorar el bienestar de los estudiantes deben incluir elementos que favorezcan la creación de significado y la conexión entre los caminos individuales y los planes educativos.

La conceptualización del bienestar que se deriva de este estudio va más allá de las definiciones meramente hedónicas basadas en la experiencia de emociones positivas, ya que incluye aspectos más complejos asociados con el desarrollo de la autonomía, la creación de relaciones significativas, el sentido de propósito y la capacidad de agencia. Esta comprensión del bienestar en múltiples dimensiones se alinea con las ideas de Alarcón (2020) acerca de la salud mental de los estudiantes universitarios, quien afirma que el bienestar no puede ser simplemente la falta de síntomas psicopatológicos, sino que implica desarrollar habilidades positivas para afrontar los retos de la vida.

Además, los hallazgos indican que el bienestar a lo largo de la transición universitaria debe ser concebido no como una condición inmutable, sino como un proceso en constante movimiento que varía de acuerdo con las exigencias del entorno y a la disponibilidad de recursos. Esta conceptualización procesual del bienestar tiene importantes consecuencias para la evaluación y el acompañamiento institucional, ya que propone que se requieran sistemas de seguimiento a largo plazo que registren los cambios a lo largo del tiempo en vez de tomar únicamente mediciones transversales.

Los hallazgos de este estudio sugieren que las políticas institucionales de bienestar estudiantil necesitan un cambio desde perspectivas universalistas hacia modelos diferenciados que identifiquen la diversidad de los caminos estudiantiles y las disposiciones específicas de riesgo-protección-recursos. Conforme indican Silvera et al. (2020), los

programas y tácticas de bienestar psicológico que se ponen en marcha en entornos universitarios deben ser creados teniendo en cuenta las particularidades específicas de la población atendida y las circunstancias institucionales concretas. Los resultados acerca de la relevancia de elementos estructurales como las intersecciones con género y la movilidad territorial indican también que, si no se producen cambios en las condiciones materiales y estructurales que influyen en el bienestar, las acciones enfocadas únicamente en desarrollar recursos individuales son insuficientes. Las universidades necesitan establecer sistemas integrales que conecten de forma lógica y accesible los apoyos académicos, psicológicos, económicos y la flexibilización del currículo.

Al analizar los resultados de la presente investigación, es importante tener en cuenta ciertas limitaciones, siendo el diseño cualitativo con muestras intencionadas no permite que los resultados sean generalizables a toda la población de estudiantes de psicología; más bien, brinda entendimientos profundos de experiencias específicas que pueden resonar con situaciones similares. Además, el hecho de que los alumnos con más problemas para adaptarse o que abandonaron antes no estén incluidos en la muestra puede haber creado un sesgo de selección positivo debido a la participación voluntaria en el estudio.

En cambio, aunque las entrevistas narrativas hicieron posible acceder a los significados subjetivos de los entrevistados, la recolección de datos estuvo mediada por la habilidad de verbalizar y reflexionar de los estudiantes y también por las dinámicas relacionales que se establecieron con quienes realizaron las entrevistas. Por último, el análisis se llevó a cabo con alumnos del programa de Psicología en un contexto institucional concreto (la Universidad del Valle), lo cual restringe la posibilidad de trasladar los resultados a otros entornos universitarios que cuenten con características poblacionales e institucionales distintas.

Los resultados de este estudio abren diversas vías para futuras investigaciones que posibiliten una mayor comprensión del bienestar estudiantil y la transición universitaria. Primero, es importante llevar a cabo investigaciones longitudinales que sigan a los alumnos durante varios semestres. Esto permite reconocer trayectorias de bienestar a través del tiempo y los elementos que pronostican transiciones exitosas o problemas persistentes. Estos análisis longitudinales podrían incluir mediciones mixtas que fusionen herramientas cuantitativas de bienestar mental con enfoques cualitativos que recojan las significaciones en constante cambio. Además, es necesario realizar estudios comparativos entre distintos programas académicos y clases de instituciones universitarias (privadas, públicas, metropolitanas, regionales) para determinar cómo las particularidades disciplinarias e institucionales influyen en las experiencias de transición.

Es de particular importancia llevar a cabo investigaciones con puntos de vista interseccionales explícitos que examinen la manera en que se articulan factores como raza, orientación sexual, clase social, género y procedencia territorial para crear experiencias diversas de bienestar y vulnerabilidad. Por último, es necesaria una investigación que se centre en evaluar intervenciones institucionales concretas, de manera que se pueda determinar qué tipo de apoyos son más eficaces para distintas configuraciones de estudiantes; esto contribuiría al desarrollo de políticas basadas en la evidencia para promover el bienestar universitario.

Conclusiones

La investigación actual permite concluir que el proceso de transición entre la escuela y la universidad está influenciado por una compleja red de factores de protección y riesgo que impactan en el bienestar psicológico de los estudiantes de los primeros semestres de psicología. Se demostró que factores de riesgo como las altas exigencias académicas, las expectativas estrictas a nivel social y familiar y circunstancias contextuales pueden tener un efecto negativo en el rendimiento académico y la salud mental del estudiantado. No obstante, la existencia de recursos de protección, ya sean a nivel institucional, social o personal, ayudan a disminuir dichos peligros y favorecen la adaptación al nuevo ciclo educativo. Esto pone de manifiesto lo crucial que es un enfoque ecológico para entender el bienestar del alumnado en esta fase.

Además, los recursos subjetivos que los estudiantes despliegan durante la transición, tales como las aptitudes de organización y administración del tiempo, las tácticas para regular las emociones, el sentido de propósito y la integración, son componentes fundamentales para la edificación de su bienestar psicológico. La habilidad de los estudiantes para enfrentar y manejar los retos que surgen con su ingreso a la universidad se ve significativamente afectada por la adquisición y el uso de estos recursos, así como por la interacción con los factores de riesgo y protección. Por eso, robustecer estos recursos mediante programas específicos puede contribuir a que los procesos de adaptación sean más favorables y sostenibles.

La relación entre los factores de protección y riesgo, así como los recursos subjetivos, es fundamental para entender esta dinámica. La investigación demuestra que, a pesar de que los riesgos estructurales y socioemocionales pueden ser importantes, el uso efectivo y la presencia de recursos individuales y colectivos posibilitan convertir posibles barreras en oportunidades para crecer como persona. En esta dirección, los recursos subjetivos funcionan como mediadores que posibilitan una administración más eficaz del estrés y las exigencias

académicas, fomentando en los alumnos un estado de florecimiento y bienestar integral durante el proceso de transición.

Por otra parte, se concluye que las universidades y colegios son esenciales para crear un ambiente de apoyo que mejore los factores de protección y permita el desarrollo de recursos subjetivos. El acceso a respaldos institucionales como la orientación psicológica, los programas de acompañamiento y las tácticas que promuevan la autonomía y el sentido de propósito, ayuda a adaptarse positivamente y colabora para disminuir el impacto de los factores de riesgo. Por lo tanto, es vital que las universidades desarrollen y apliquen políticas y recursos que consideren la diversidad de necesidades y experiencias de los alumnos en esta fase.

Para finalizar, los resultados de este estudio enfatizan la importancia de implementar un enfoque integral y sistémico para fomentar el bienestar psicológico durante la transición entre la escuela y la universidad. Las intervenciones que se ocupen de las condiciones estructurales y de los elementos individuales del proceso de adaptación son necesarias para la interacción dinámica entre los factores de riesgo, protección y recursos subjetivos. El éxito académico y emocional de los alumnos puede verse impulsado en su entrada a la vida universitaria mediante la aplicación de programas de apoyo que se ajusten a las especificidades de los estudiantes de psicología, con el objetivo de disminuir los riesgos y fortalecer los recursos subjetivos. En conclusión, entender estos factores y su interacción brinda un camino específico para mejorar la experiencia y el bienestar de los alumnos en este punto esencial de su desarrollo personal y académico.

Referencias

- Aguirre, M. (2016). *Ingreso a la vida universitaria: un proceso desafiante*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Alarcón, R. (2020). La Salud Mental de los estudiantes universitarios. *Revista Médica Herediana*, 30(4), 219-221. <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i4.3655>
- Arévalo, E., Castillo-Jiménez, D., Cepeda, I., López, J. y Pacheco, R. (2020). Ansiedad y depresión en estudiantes universitarios: relación con rendimiento académico. *Interdisciplinary Journal of Epidemiology and Mental Health*.
<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/iJEPH/article/view/5342/8461#toc>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N. y Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12(20):8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2.a ed.). Oxford University Press.
- Barrera-Herrera, A. y San Martín, Y. (2021). Prevalencia de Sintomatología de Salud Mental y Hábitos Saludables en una Muestra de Universitarios Chilenos. *PSYKHE*, 30(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21813>
- Barón, F. (2022). Factores de riesgo psicosocial en estudiantes universitarios. *Revista de psicología de la Universidad Piloto de Colombia*.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Fondo de cultura económica.
- Bruner, J. y Weisser, S. (2012). *La invención del yo: la autobiografía y sus formas*. Fondo de cultura económica.
- Cabrera-Gómez, C., Caldas-Luceiro, J., Rivas-Porras, D. y Carrillo-Sierra, S. (2019). Influencia del programa “Florece” en el bienestar psicológico de jóvenes universitarios. *AVFT*, 38(5). <https://hdl.handle.net/20.500.12442/5023>

Canedo, C., Andrés, M. L., Juric, L. C. y Rubiales, J. (2019). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo y psicológico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 25(1), 25-40.

<https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.03>

Cleves-Valencia, J. J., Roncancio-Moreno, M., & Ocampo-Cepeda, R. P. (en prensa). Perspectivas teórico-conceptuales y afecciones en la salud mental de estudiantes universitarios. En R. M. Hernández & O. Rivera-Lozada (Eds.), *Tendencias en investigación e innovación educativa en Latinoamérica* (pp. 1–9). Sello Editorial Universidad Señor de Sipán.

DANE. (2021). *Nota Estadística de Salud Mental en Colombia: un análisis de los efectos de la pandemia*.

<https://ascofapsi.org.co/pdf/Noticias/Estad%C3%ADstica%20de%20Salud%20mental%20en%20Colombia-%20pandemia%202021%20.pdf>

Duche-Pérez, A., Paredes-Quispe, F., Gutiérrez-Aguilar, O. y Carcausto-Cortez, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI (3), 244-258.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7565479>

El País. (2022, noviembre 4). Preocupa la salud mental de los menores: cifras en Cali y

Colombia no son alentadoras. *El País*. <https://www.elpais.com.co/cal/preocupa-la-salud-mental-de-los-menores-cifras-en-y-colombia-no-son-alentadoras.html>

Forero, E. y Grijalba, G. (2023). *Transiciones efectivas y armoniosas: “Experiencia de una estrategia didáctica en el Colegio rural El Verjón”*. [Tesis de maestría, Universidad Libre] Google Scholar.

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/26603/Tesis%20de%20maestr%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Freud, S. (2015). *El malestar en la cultura* (Ed. Amorrortu). Amorrortu Editores. ISBN 9789505188765.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2002). *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos*. Gedisa.
- Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación* (7.a ed.). Mc Graw Hill Education.
- Honey Wahyuni, S. E., & Pujibudojo, J. K. (2023). Psychological distress: The role of self-regulated learning in online learning during the COVID-19 pandemic. *Humanitas*, 20(1), 40-52. doi:<https://doi.org/10.26555/humanitas.v20i1.73>
- Instituto Colombiano de Neurociencias. (2020, junio 20). *La Emergencia Sanitaria y su Impacto Sobre Nuestros Niños*.
<https://www.neurociencias.org.co/especiales/2020/emergencia-sanitaria-y-su-impacto-sobre-nuestros-ninos/>
- Jorquera-Gutiérrez, R. (2022). Bienestar psicológico y variables sociodemográficas en una muestra de trabajadores y estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 18(1). <https://doi.org/10.15332/22563067.5296>
- Keyes, C. L. M., Kendler, K. S., Myers, J. y Martin, C. C. (2014). The genetic overlap and distinctiveness of flourishing and the big five personality traits. *Journal of Happiness Studies*, 16(3), 655-668. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9527-2>
- Lacan, J. (2009). *Escritos 1/ por Jacques Lacan* (3ª ed.). Siglo XXI.
<https://espaciopsicopatologico.files.wordpress.com/2017/02/escritos-1-jacques-lacan.pdf>
- Leader, D. (2013). *¿Qué es la locura?* Sexto Piso S.A.
- Marcia, J. E. (1980). *Identity in adolescence. Handbook of Adolescent Psychology*. Creative Education

- Marín-Cortés, A., Hoyos de los Ríos, O. y Sierra, A. (2019). Factores de riesgo y factores protectores relacionados con el cyberbullying entre adolescentes: Una revisión sistemática. *Papeles del Psicólogo*, 40(2), 109-127.
<https://www.redalyc.org/journal/778/77864948004/77864948004.pdf>
- Marín-Medina, C., Jorquera, Y. y La Banca, H. (2023). Relación del bienestar psicológico con las estrategias de afrontamiento y la satisfacción familiar de los universitarios durante la pandemia. *Revista de Psicología*, 41(2), 823-858.
<https://doi.org/10.18800/psico.202302.008>
- Mora-Mojica, S. (2018). *Bienestar psicológico subjetivo de los estudiantes de la Universidad de Medellín: percepciones, determinantes y relaciones con la vida universitaria*. [Tesis de especialización, Universidad de Antioquia]. Google Scholar.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/10500>
- Mossi, P. (2011). Psychological transition from meaning to sense. *European Journal of Education and Psychology*, 153-169.
- Mulsow, G. (2008) Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educação*, 31(1), 61-65. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806409.pdf>
- Páramo, M. (2011). Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: análisis de contenido a través de grupos de discusión. *Terapia psicológica*, (29)1, 85-95.
<https://www.redalyc.org/pdf/785/78518428010.pdf>
- Packer, M. J., Alonso y Parada, C. de la C., & Torres Londoño, P. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa* (2.ª ed. revisada, corregida y ampliada). Siglo del Hombre Editores.
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O. y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Superior.

Propósitos y Representaciones, 8(SPE3), e589.

<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/589>

Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for Human Sciences*. SAGE Publications.

Real Academia Española [RAE]. (2023). *Eudemonía*. <https://dle.rae.es/eudemon%C3%ADa>

Rodríguez, E. y Sánchez, M. (2022). Bienestar psicológico en estudiantes de primeros ciclos de una universidad privada de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 10(3), e1705.

Saavedra, M (2018) La función del juego en la construcción de los recursos subjetivos en la infancia. Una contribución desde la teoría psicoanalítica. *Anuario de investigaciones UBA*, 15, 261-265.

Saavedra, M. (2019). Las redes sociales y la construcción de recursos subjetivos en la pubertad. *Revista digital de la facultad de psicología - UBA*.

Silvera-Torres, L., Olivella-López, G., Cudris-Torres, L., Bahamón, M. y Gil-Ángel, G. (2020). Programas, estrategias y protocolos de bienestar psicológico implementados en jóvenes universitarios. *AVFT*.

<https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/6199>

Sindeev, A., Arispe, C. y Villegas, J. (2020). Factores asociados al riesgo e intento suicida en estudiantes de medicina de una universidad privada de Lima. *Revista Médica Hederiana*, 30(4), 232-241. <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i4.3658>

Tenorio, M. (2019). ¿Qué hace posible que un estudiante universitario sea exitoso?

Tijerina, L., González, E., Gómez, M., Cisneros, M., Rodríguez, K. y Ramos, E. (2018). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 17(4), 41-47.

Vera Cala, L. M., Niño García, J. A., Porras Saldarriaga, A. M., Durán Sandoval, J. N., Delgado Chávez, P. A., Caballero Badillo, M. C. y Navarro Rueda, J. P. (mayo-agosto, 2020). Salud mental y deserción en una población universitaria con bajo

rendimiento académico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (60), 137-158. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n60a8>

White, M. y Eptson, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.

Woof, V. G., Hames, C., Speer, S., Cohen D.L. (2019): A qualitative exploration of the unique barriers, challenges and experiences encountered by undergraduate psychology students with mental health problems, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2019.1652809

Zittoun, T. (2016). A sociocultural psychology of the life-course. *Social Psychological Review*, 18(1), 6-17. <https://core.ac.uk/download/pdf/83636781.pdf>