



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico en Maestría en Psicología

**ESQUEMAS DESADAPTATIVOS TEMPRANOS EN ESTUDIANTES DE
CIENCIAS HUMANAS DE UNA UNIVERSIDAD DE LIMA SEGÚN
GRUPOS DIFERENCIADOS**

Tesis presentada por:

ROSA MILAGROS ISLA CASTILLO

Cód. ORCID: 0009-0001-9106-2148

Para obtener el Grado Académico de

MAESTRA EN PSICOLOGÍA

con mención en Psicología Clínica y de la Salud

Línea de investigación: Salud Mental

Asesora

Carmen Leni Alvarez Taco

Cód. ORCID: 0000-0003-3737-1289

Lima - Perú

2024

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

ROSA MILAGROS ISLA CASTILLO

Carmen Leni Alvarez Taco

Nombre(s) y Apellidos, Asesora

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Mario Santiago Bulnes Bedón

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Herbert Robles Mori

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Escuela de Posgrado:	Escuela de Posgrado		
Programa Académico:	Maestría en Psicología		
Dependencia al que pertenece el docente asesor:	Departamento de Psicología		
Docente asesor que verifica la originalidad:	Dra. Carmen Leni Alvarez Taco		
ORCID:	Cód. Orcid 0000-0003-3737-1289		
Título del documento:	Esquemas Desadaptativos Tempranos en estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima según grupos diferenciados		
Autora del documento:	ROSA MILAGROS ISLA CASTILLO		
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin		
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2535065185		
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	15 %		
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet =	15 %	
	Publicaciones =	7 %	
	Trabajos del estudiante =	6 %	
(imagen del % similitud y fuentes detectadas)			
<p>ESQUEMAS DESADAPTATIVOS TEMPRANOS EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS HUMANAS DE UNA UNIVERSIDAD DE LIMA SEGÚN GRUPOS DIFERENCIADOS</p> <hr/> <p style="color: red; font-size: small;">INFORME DE ORIGINALIDAD</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red;">15%</p> <p style="font-size: x-small;">INDICE DE SIMILITUD</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">15%</p> <p style="font-size: x-small;">FUENTES DE INTERNET</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">7%</p> <p style="font-size: x-small;">PUBLICACIONES</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">6%</p> <p style="font-size: x-small;">TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p> </div> </div>			
<p>El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.</p>			
Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)	28-11-2024		

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo comparar los esquemas desadaptativos tempranos (EDT) en estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad en Lima Metropolitana, diferenciando por grupos. El estudio, de tipo descriptivo-comparativo, conformado por 203 estudiantes de las carreras profesionales de Educación y Psicología. Para la recolección de datos, se empleó la prueba de Young Schema Questionnaire - Short Form, 3rd Edition (YSAQ-S3). Los resultados revelaron diferencias significativas en los EDT según la edad, especialmente en los esquemas de dependencia emocional, apego confuso, fracaso y normas inalcanzables. También se observaron diferencias según el año de estudio, afectando principalmente a los estudiantes de primer año en esquemas como privación emocional, imperfección, aislamiento social, dependencia, vulnerabilidad, apego confuso, fracaso, subyugación, inhibición emocional y castigo. En conclusión, los estudiantes de primer año enfrentan mayores dificultades para adaptarse al entorno universitario, lo que se refleja en problemas para establecer relaciones interpersonales saludables, vergüenza, represión emocional, baja autonomía y limitada capacidad de toma de decisiones. Estas dificultades parecen estar vinculadas a experiencias tempranas en su desarrollo.

Palabras clave: esquemas desadaptativos tempranos, universitarios, educación, psicología.

ABSTRACT

The present research aims to compare early maladaptive schemas (EMS) in Human Sciences students from a university in Metropolitan Lima, differentiating by groups. The study, of a descriptive-comparative type, consisted of 203 students from the professional programs of Education and Psychology. To collect data, the Young Schema Questionnaire - Short Form, 3rd Edition (YSAQ-S3) was used. The results revealed significant differences in EMS based on age, particularly in the schemas of emotional dependence, confused attachment, failure, and unreachable standards. Differences were also observed according to the year of study, primarily affecting first-year students in schemas such as emotional deprivation, imperfection, social isolation, dependency, vulnerability, confused attachment, failure, subjugation, emotional inhibition, and punishment. In conclusion, first-year students face greater difficulties in adapting to the university environment, which is reflected in issues related to establishing healthy interpersonal relationships, feelings of shame, emotional repression, low autonomy, and limited decision-making capacity. These difficulties appear to be linked to early experiences in their development.

Keywords: early maladaptive schemas, university students, education, psychology.

DEDICATORIA

A Javier Cieza y German Zevallos, quienes siempre creyeron en mí y me enseñaron el valor del esfuerzo y la perseverancia.



AGRADECIMIENTO

A la Dra. Carmen Leni Alvarez Taco por compartir su experiencia, sabiduría y estímulo constante que han enriquecido en el progreso de la presente investigación.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Institución de Educación Superior que tanto aprecio. Su apoyo y las oportunidades brindadas fueron fundamentales para la realización de este estudio. Gracias por facilitar la aplicación del instrumento y por crear un ambiente propicio para el aprendizaje y la investigación.



ÍNDICE

	Página
CARÁTULA	1
Página de firmas.....	2
Declaratoria de originalidad del asesor	3
RESUMEN/ABSTRACT.....	4
DEDICATORIA.....	5
AGRADECIMIENTO	6
ÍNDICE	7
LISTA DE TABLAS.....	9
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	14
Planteamiento del problema	14
Justificación de la investigación.....	20
Delimitación y limitaciones de la investigación	21
Objetivos de la investigación	23
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	25
Antecedentes de la investigación	25
Bases teóricas	28
Definición de términos.....	49
Hipótesis.....	51
CAPÍTULO III: MÉTODO	57
3.1. Tipo y diseño de la investigación.....	57
3.2.1 Participantes.....	58
3.2.2 Muestra.....	60
3.3 Variables de investigación	62
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	64
3.5 Técnicas de procedimiento y análisis de datos	72

	Página
3.6 Consideraciones éticas.....	73
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	74
Resultados.....	74
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	93
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	114
REFERENCIAS	118
APÉNDICES.....	129
Apéndice A: Consentimiento informado	130
Apéndice B: Coeficientes alfa de Cronbach del YSQ-S3	131
Apéndice C: Declaración de uso de instrumentos	133
Apéndice D: Descripción de las variables del grupo de estudiantes con edad rango de 18 a 20 años.....	134
Apéndice E: Descripción de las variables del grupo de estudiantes con edad rango de 21 a 24 años.....	135
Apéndice F: Descripción de las variables del grupo de estudiantes con edad rango de 25 a 29 años	136
Apéndice G: Descripción de las variables del grupo de estudiantes Pertencientes al primer año de estudios	137
Apéndice H: Descripción de las variables del grupo de estudiantes pertencientes al último año de estudios	138
Apéndice I: Carta a los expertos.....	139

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Edad y sexo de los estudiantes participantes	60
2. Año de estudios y edad de los estudiantes participantes	61
3. Distribución de los participantes según carrera y sexo	62
4. Operacionalización de los esquemas desadaptativos tempranos	63
5. Análisis descriptivo de las puntuaciones de los EDT del grupo total .	75
6. Análisis descriptivo de los dominios de los EDT - edades de 18 a 20 años	76
7. Análisis descriptivo de los dominios de los EDT - edades de 21 a 24 años	78
8. Análisis descriptivo de los dominios de los EDT - edades de 25 a 29 años	79
9. Análisis descriptivo de las variables del grupo de estudiantes pertenecientes al primer año de estudios	80
10. Análisis descriptivo de las variables del grupo de estudiantes pertenecientes al último año de estudios.....	81
11. Prueba de normalidad de las variables en la muestra total	82
12. Prueba de normalidad de las variables según edad	83
13. Prueba de normalidad de las variables según año de estudios.....	84
14. Comparaciones del dominio de desconexión y rechazo según edad	85
15. Comparaciones del dominio en deterioro en autonomía y desempeño según edad	86
16. Comparaciones del dominio de límites deficitarios según edad	87
17. Comparaciones del dominio dirigido por las necesidades de los demás según edad	87
18. Comparaciones del dominio de sobrevigilancia e inhibición según edad.....	88
19. Comparaciones del dominio de desconexión y rechazo entre los estudiantes del primer y último año de estudios	89
20. Comparaciones del dominio en deterioro en autonomía y desempeño entre los estudiantes del primer y último año de estudios	90
21. Comparaciones del dominio de límites deficitarios entre los estudiantes del primer y último año de estudios	90

Tabla	Página
22. Comparaciones del dominio dirigido por las necesidades de los demás entre los estudiantes del primer y último año de estudios.....	91
23. Comparaciones del dominio sobrevigilancia e inhibición entre los estudiantes del primer y último año de estudios	92



INTRODUCCIÓN

El objetivo de examinar los esquemas desadaptativos tempranos (EDT) se fundamenta en la necesidad de analizar de qué manera las experiencias iniciales y las dinámicas familiares pueden afectar al desarrollo emocional y psicológico de los individuos a lo largo de su vida. Los EDT son patrones persistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos disfuncionales que se originan en la infancia y que pueden perpetuarse hasta la edad adulta (Young et al., 2003).

En los últimos años, ha habido un creciente interés en torno a la salud mental de los jóvenes, debido a la vulnerabilidad que conllevan los cambios a nivel biopsicosocial característicos de esta etapa del ciclo vital. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) refiere que la aparición de varios trastornos mentales y del comportamiento inician aproximadamente a los 15 años, sin embargo, no se identifican adecuadamente las señales de riesgo.

En el Perú, durante el año 2023, se reportó que el 32.3% de los jóvenes de entre 15 y 29 años experimentaron problemas relacionados con la salud mental o psicológica, tales como sentimientos de desánimo, tristeza intensa, desesperanza, y pensamientos sobre la muerte o autolesiones (Secretaría Nacional de la Juventud - SENAJU, 2023). Es probable que este grupo poblacional, antes de presentar alguna complicación mental o del comportamiento, tuvo algunas experiencias negativas que originaron malestares subjetivos en ellos.

Es fundamental investigar a los estudiantes universitarios, ya que esta fase representa un periodo de transición y desarrollo crucial en la vida de los jóvenes, durante el cual se enfrentan a numerosos retos académicos, sociales y emocionales. Analizar la salud mental en este contexto no solo permite la identificación y el abordaje

oportuno de problemas como la ansiedad, la depresión y el estrés, sino que también favorece la implementación de programas de apoyo efectivos que contribuyan a crear un entorno universitario más saludable y favorable para el aprendizaje.

Las carreras profesionales como Educación y Psicología, que tienen un enfoque en el servicio a los demás, demandan la identificación temprana de factores de riesgo socioemocionales y la promoción de estrategias efectivas de autocuidado desde las etapas iniciales de su formación profesional. Al fortalecer la salud mental de los estudiantes, no solo se mejora su bienestar personal y académico, sino que también se contribuye significativamente a la preparación de profesionales más competentes y capacitados.

En consecuencia, el objetivo de esta investigación es contrastar los EDT de los universitarios de las carreras profesionales de Ciencias Humanas y reconocer sus diferencias.

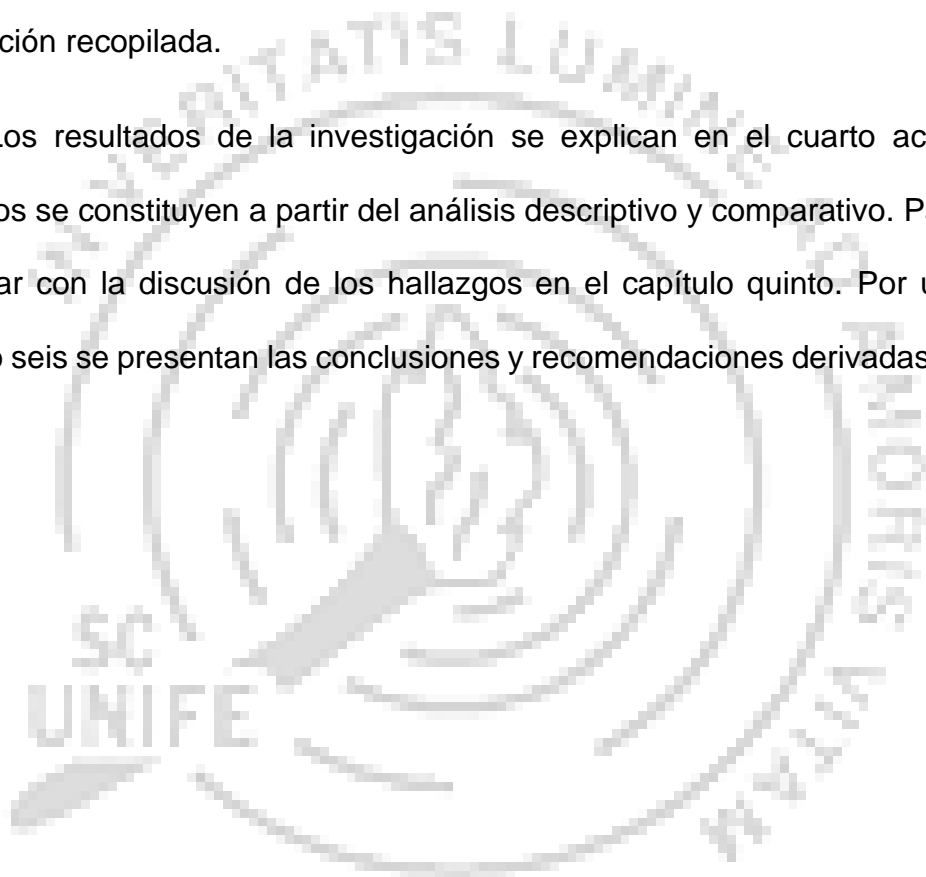
Este estudio se estructura por capítulos. El primero de ellos, se enfoca en el problema de investigación, el cual sustenta las razones de las consecuencias de las experiencias negativas tempranas en la vida de los jóvenes estudiantes de las carreras de Educación y Psicología. Así como la justificación de las motivaciones para el desarrollo de la temática propuesta. Además, de las delimitaciones y objetivos del estudio.

El segundo acápite incluye el marco teórico y se describe las investigación internacionales y nacionales que anteceden al presente estudio. También, se detalla las bases teóricas de la variable EDT y su etiología, dimensiones y estilos de afrontamiento. Asimismo, se sustenta las teorías sobre el perfil del estudiante de

educación y psicología. Este capítulo finaliza con la definición de términos y las hipótesis.

El tercer capítulo fundamenta la metodología de la investigación, comenzando por el tipo y diseño de estudio. A continuación, se especifica la población y la muestra. Igualmente, se ofrece una descripción de la variable en sus aspectos conceptual y operacional, así como la presentación del instrumento adaptado para la recolección de datos. El capítulo concluye con las técnicas de procesamiento y análisis de la información recopilada.

Los resultados de la investigación se explican en el cuarto acápite. Estos hallazgos se constituyen a partir del análisis descriptivo y comparativo. Para después continuar con la discusión de los hallazgos en el capítulo quinto. Por último, en el capítulo seis se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo, se expone el contexto que origina el problema de investigación, se justifican las razones del estudio, se señalan sus limitaciones y se definen sus objetivos.

1.1. Planteamiento del problema

En años recientes, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) ha informado sobre el aumento de problemas emocionales en adolescentes y jóvenes relacionados a la inseguridad, baja autoestima y falta de autonomía, situaciones que generan efectos adversos en la vida adulta en términos psicosociales. Sin embargo, es importante reconocer que la aparición de estos malestares psicológicos puede surgir en edades más tempranas.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF (2024) señala que los fundamentos del desarrollo cognitivo, emocional y social de un niño se establecen en la primera infancia. Las experiencias tempranas con las figuras paternas y/o responsables del cuidado como los abuelos, los tíos o los hermanos, entre otros, transmiten protección y seguridad a través del establecimiento de reglas y normas adecuadas, los cuales son la base para la construcción de las sensaciones, emociones, pensamientos y conducta futura. Esto último, se fomenta desde un entorno familiar saludable.

Desde la teoría del apego, Bowlby (1989) menciona que los adolescentes y jóvenes sanos, felices y seguros tienen padres o cuidadores emocionalmente equilibrados. Esto permite asumir los retos que la vida les da y relacionarse

adecuadamente con su entorno y durante la adultez. Además, Bowlby menciona que el buen desarrollo del sujeto se observa, por medio de su actividad, al enfrentar las adversidades, por ejemplo, los problemas familiares, las exigencias del ambiente social, las demandas de la vida laboral y académica, entre otras.

Cuando esto no sucede y el niño experimenta situaciones violentas dentro del entorno familiar, se afecta su vulnerabilidad, provocando en él, estados de estrés prolongados, hasta síntomas, signos de ansiedad y depresión (León et al., 2019). Estos acontecimientos hacen que la persona desarrolle una percepción negativa de su entorno, lo que desemboca en la formación de esquemas disadaptativos tempranos (EDT) y da lugar a patrones disfuncionales que persisten a lo largo de la vida (Young et al., 2003). Este tipo de esquema incluye cogniciones, emociones, sensaciones físicas y conductas vinculadas a la auto percepción y a las relaciones con los demás (Sánchez et al., 2019).

La presencia de esquemas disfuncionales constituye la base de los trastornos de la personalidad, como lo mencionan Jovev y Jackson (2004). Es más, mencionan que el trastorno límite de la personalidad está constituido por algunos EDT relacionados a la seguridad y los vínculos establecidos con los demás. Otros investigadores refieren que los trastornos psicossomáticos también se relacionan con los EDT (Sánchez et al., 2019) que surgen durante la adolescencia y la juventud. Para la OMS (2021), la mayoría de los trastornos de salud mental se manifiestan antes de los 14 años y se hacen evidentes en la adultez; sin embargo, desafortunadamente, suelen no ser diagnosticados de manera oportuna debido a las restricciones económicas y a la escasa accesibilidad a los servicios de salud. Además, se agrega el desconocimiento de las personas o prejuicios que tienen sobre la salud mental.

Es evidente que las experiencias durante la infancia pueden tener un impacto duradero en la vida de las personas, tanto de manera positiva como negativa. Este impacto puede ser observado a lo largo de las distintas etapas que componen el ciclo vital. Por ejemplo, entre el final de la adolescencia y los primeros años de la juventud aparecen exigencias personales y sociales como las dudas vocacionales, el primer trabajo, el inicio de la vida universitaria, entre otras, que demandan un esfuerzo personal para responder a ellas.

En el Perú, en el año 2020, la población universitaria estaba conformada por 1,374,000 millones de estudiantes, con el 75% matriculado en instituciones privadas, principalmente en el rango de edades entre 18 y 25 años, siendo en su mayoría mujeres (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria - SUNEDU, 2021). Específicamente, entre los años 2020 y 2021, se registró un aumento del 61% en los estudiantes de Psicología, mientras que la matrícula en la carrera de Educación disminuyó un 5%; no obstante, esta última tiene aún un número considerable de estudiantes (SUNEDU, 2021).

Las carreras profesionales de Psicología y Educación se enmarcan en el campo de las Ciencias Humanas, que se caracterizan por centrarse en el estudio del ser humano y sus complejos procesos cognitivos, emocionales y sociales. Al igual que otras disciplinas científicas, se enfocan en comprender el comportamiento, las actitudes, los hechos, las conductas y los pensamientos, pero con un énfasis en la perspectiva subjetiva y holística de la experiencia humana (Gil, 2013).

Se debe tener presente que el rol del educador reviste una importancia fundamental en el desarrollo socioeducativo de la sociedad y en la formación de individuos dotados de habilidades críticas, comprometidos y competentes. De acuerdo

con Giroux (2019) y Freire (2018), este profesional desempeña una función orientadora en el proceso educativo, ya que no solo proporciona información académica, sino que también equipa a los estudiantes con recursos para su crecimiento personal, lo que les permite enfrentar los desafíos de la vida cotidiana.

Asimismo, en su rol formativo, el educador crea un ambiente seguro y de apoyo que promueve la libre expresión de los estudiantes, al tiempo que fortalece el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos y la regulación emocional (Elías et al., 2020). Con tal fin, se espera que los futuros docentes, durante su formación universitaria, cultiven y fortalezcan sus competencias personales para enfrentar situaciones complejas inherentes a su rol profesional y personal.

Por tanto, los problemas emocionales experimentados por los futuros profesores pueden acarrear repercusiones adversas tanto en su bienestar personal como en su rendimiento laboral. A nivel personal, la escasa regulación emocional podría desembocar en trastornos de salud física y mental, entre ellos, el síndrome de burnout o agotamiento laboral (Farber, 2018). Estas manifestaciones pueden presentarse en forma de fatiga, irritabilidad, insomnio y dificultades de concentración, afectando de manera sustancial la calidad de vida y las interacciones interpersonales con sus estudiantes.

Las experiencias tempranas y significativas vividas por los futuros docentes pueden estar estrechamente vinculadas a sus EDT. En un estudio llevado a cabo por Pérez et al. (2021), en una muestra de 713 estudiantes de las disciplinas de educación infantil, primaria y secundaria, con 18 años o más, en la ciudad de Madrid, observaron que los EDT con mayor frecuencia de aparición se relaciona a la satisfacción de las necesidades de los demás, estándares personales elevados e inseguridad personal.

Estos patrones podrían estar relacionados con los modelos de crianza y los vínculos familiares de los individuos. En este sentido, los autores concluyen que es de suma importancia que los universitarios centren sus esfuerzos en el desarrollo de su competencia socioemocional, a fin de asegurar un desempeño adecuado en su rol profesional y prevenir la aparición de respuestas emocionales y actitudes o reacciones inadecuadas hacia sus estudiantes.

De igual manera, el psicólogo asume diversas funciones en diversos ámbitos, incluidos la salud mental y la educación, entre otros. En el contexto clínico, se encarga de la evaluación y tratamiento de trastornos mentales, proporcionando terapia y apoyo emocional tanto a individuos como a familias. En el ámbito educativo, colabora estrechamente con estudiantes, padres y docentes para abordar una amplia gama de problemáticas que abarcan desde cuestiones académicas hasta emocionales y de comportamiento (American Psychological Association [APA], 2010).

A nivel interpersonal, el psicólogo debe demostrar características como la empatía, habilidades de comunicación efectiva y la capacidad para formar relaciones terapéuticas positivas con aquellos que solicitan sus servicios. Asimismo, se exige un sólido compromiso ético que abarca el respeto a la confidencialidad y una adecuada conducta profesional (Snyder & Ingram, 2017). Resulta crucial que, desde el ámbito de su formación, el estudiante de psicología cultive competencias personales que respalden su desempeño adecuado y fortalezca su salud mental.

Un estudio realizado por Barrientos et al. (2023), con una muestra de 57 estudiantes de psicología, todas mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 17 y 30 años y que se encontraban en diferentes semestres, desde el primero hasta el décimo, mostró la existencia de EDT. Estos esquemas estaban vinculados a la satisfacción de

las necesidades ajenas, un control excesivo de las emociones, una escasa tolerancia a la frustración y ciertas dificultades en la expresión de los sentimientos. Los resultados indican que las experiencias tempranas de estas estudiantes podrían influir en su bienestar psicosocial en la actualidad.

También, con el inicio de los estudios universitarios, las circunstancias de la vida diaria y la exigencia académica impactan en la capacidad de adaptación y en el rendimiento académico de los estudiantes. Esta situación se convierte en un factor estresante constante e implica una necesidad mayor para resolver los problemas (Borzzone, 2017). Como consecuencia de esto, aparecen malestares emocionales como frustración y angustia (Chau y Saravia, 2014). Si esto permanece a largo plazo, se podrían presentar una sintomatología que indique ansiedad, depresión, vínculos inadecuados, síntomas que podrían activar los EDT o viceversa.

Esta forma de asumir los retos de la vida diaria, sin tomar en cuenta las consecuencias en el aspecto socioemocional dentro de los espacios universitarios, llama la atención. Por ello, es necesario recurrir a la familia, ya que es el primer núcleo de convivencia y en ella se adoptan las ideas y conductas sobre seguridad, valores y la mirada al mundo. De este modo, si una persona, desde la infancia, tiene un entorno conflictivo, hostil y violento puede sufrir alteraciones emocionales (Álvarez et al., 2009).

En este contexto, se podría asumir que los estudiantes universitarios presentan malestares emocionales ocasionados por la sobrecarga académica y la falta de organización (Borzzone, 2017; Chau y Saravia, 2014), sin embargo, en muchos casos se observa que los síntomas subjetivos se relacionan con problemas en la infancia,

expresados en los EDT, lo que aumenta los riesgos de sufrir problemas de salud mental (Gómez y Pérez, 2017; Gutiérrez et al., 2010).

En síntesis, se observa que los problemas emocionales de algunos universitarios, especialmente de la carrera de Educación y Psicología, pueden iniciar tempranamente en el núcleo familiar o cercano, pues de ahí se recibe la información que permite estructurar la seguridad personal y se satisfacen las necesidades emocionales primarias como el cuidado y la protección. Por este motivo, en el presente estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Existen diferencias en los esquemas desadaptativos tempranos de los estudiantes de Ciencias Humanas con respecto a la edad y año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana?

1.2 Justificación de la investigación

En cuanto a las razones que motivan la realización de la presente investigación, se pueden mencionar las siguientes:

La relevancia teórica del estudio se enfoca en la exhaustiva revisión de fuentes de información y la recopilación de datos contemporáneos acerca de los EDT en estudiantes de Educación y Psicología. A partir de este proceso, se ha logrado configurar un marco teórico sólido y actualizado que resulta accesible para profesionales y personas interesadas en la temática objeto de estudio.

En términos de relevancia práctica, los hallazgos obtenidos ofrecen beneficios significativos a la institución a la que pertenecen los participantes. Dichos resultados permiten evaluar, de forma específica, el impacto de las acciones que se llevan a cabo en la actualidad para promover el desarrollo de habilidades personales en los

estudiantes de Educación y Psicología. Además, podrían implementar programas socioemocionales destinados a desarrollar diversas estrategias de afrontamiento, de autocuidado colectivo y psicoeducación emocional.

Se aspira a ofrecer un aporte adicional al enriquecimiento del conocimiento sobre la realidad actual de los universitarios de Educación y Psicología en el Perú, con el propósito de motivar otras investigaciones hacia otras profesiones, principalmente, aquellas que trabajan con poblaciones vulnerables. Con esto, se busca respaldar la fundamentación de políticas públicas destinadas al cuidado de la salud mental de los profesionales. La universidad se presenta como un entorno propicio para la implementación de programas orientados a la promoción y prevención del riesgo socioemocional, dada la concentración de un grupo etario diverso y representativo de distintos sectores sociales.

Finalmente, se resalta como una contribución adicional la adaptación de un instrumento psicológico creado para evaluar los esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes de Educación y Psicología. Este instrumento posee el potencial de ser empleados en futuras investigaciones que sigan la temática del presente estudio.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

En este apartado, se proporciona una exposición del contexto en el cual se desarrolla la presente investigación, junto con la identificación de las limitaciones que surgieron durante su ejecución.

1.3.1 Delimitación de la investigación

El presente estudio ha sido realizado en una universidad particular de Lima Metropolitana durante el 2023.

Los participantes son hombres y mujeres de la carrera de Educación y Psicología que se encuentran cursando el primer año de estudios, así como el último periodo de su formación profesionales. Estos estudiantes provienen de diferentes distritos de Lima Metropolitana y de algunas regiones del Perú. Algunos tienen una beca asignada por el Estado Peruano como Beca 18, y otro grupo tiene una beca otorgada por la misma universidad a través de benefactores y beneficios institucionales.

En total, han participado 203 estudiantes de las carreras profesionales de Educación y Psicología, del primer y último año de formación. Fueron 150 mujeres y 53 hombres, entre los 18 y 29 años.

Por último, en la etapa de recopilación de datos se utilizó un instrumento psicométrico para medir los esquemas desadaptativos tempranos, con ayuda del Young Schema Questionnaire - Short Form, 3rd Edition (YSAQ-S3). Este instrumento evidencia validez obtenida en el presente estudio.

1.3.2 Limitaciones de la investigación

La obtención del permiso institucional para llevar a cabo la aplicación de la prueba psicológica se presentó como una limitación inicial. Debido a este desafío, la participación se vio restringida exclusivamente a dos carreras específicas: Educación y Psicología.

La disponibilidad de los participantes se identificó como una segunda limitación en el estudio. Las exigencias del ámbito académico, tales como la realización de trabajos en grupo y la asistencia a clases, impidieron su participación en la evaluación de la prueba psicológica en las fechas originalmente programadas, lo que motivó la reprogramación de los horarios destinados a dicha evaluación.

La última restricción de este estudio radica en la limitada aplicabilidad para generalizar los resultados, ya que se circunscribe exclusivamente a una única universidad particular ubicada en Lima Metropolitana y a dos carreras profesionales: Educación y Psicología.

1.4 Objetivos de la investigación

A continuación, se definen el objetivo general y los específicos, los que orientan y dan dirección al estudio.

1.4.1 Objetivo general

Comparar los esquemas desadaptativos tempranos de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad en Lima Metropolitana según edad y años de estudios.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Describir los esquemas desadaptativos tempranos de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad en Lima Metropolitana según edad.
2. Describir los esquemas desadaptativos tempranos de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad en Lima Metropolitana según años de estudio.

3. Establecer las diferencias del esquema desadaptativo de desconexión y rechazo de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad en Lima Metropolitana según edad y años de estudio.
4. Establecer las diferencias del esquema desadaptativo de autonomía y desempeño de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad en Lima Metropolitana según edad y años de estudio.
5. Establecer las diferencias del esquema desadaptativo de límites deficitarios de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad en Lima Metropolitana según edad y años de estudio.
6. Establecer las diferencias del esquema desadaptativo de dirigido por las necesidades de los demás de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad en Lima Metropolitana según edad y años de estudio.
7. Establecer las diferencias del esquema desadaptativo de sobrevigilancia e inhibición de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad en Lima Metropolitana según edad y años de estudio.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el desarrollo de este capítulo, se procede a una minuciosa exposición de los antecedentes que contextualizan la investigación. Se abordan también las bases teóricas que sustentan el marco conceptual, proporcionando una comprensión integral de los principios y teorías que orientan a la investigación. Además, se efectúa una precisa definición de los términos clave utilizados, con el propósito de garantizar la claridad y la coherencia en la interpretación de la información. Finalmente, se presentan las hipótesis del estudio, las cuales constituyen las proposiciones fundamentales que serán sometidas a prueba durante la investigación, generando así una estructura lógica del análisis de los datos recolectados.

2.1 Antecedentes de la investigación

A continuación, se exponen investigaciones a nivel internacional que preceden al estudio actual, contribuyendo de manera significativa a la comprensión del tema en cuestión. Solo se encontró un trabajo nacional que aporta a la presente indagación.

2.1.1 Estudios relacionados a los EDT en universitarios

A nivel internacional, se identificó la investigación de Pérez y García (2023), en la cual se examinó el perfil de inteligencia emocional y el desarrollo de competencias en los educadores en formación del primer y segundo ciclo de estudios de Educación Infantil, a partir de una muestra de 153 universitarios en Madrid, con una edad promedio de 20 años. Los instrumentos aplicados fueron: Cuestionario de Young y Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) ambos para la realidad española. Los resultados indican que los esquemas activados se relacionan con la satisfacción de las

necesidades de los demás, la sobre exigencia e intolerancia a la frustración y la poca seguridad personal. Estas experiencias, según el autor, pueden limitar las relaciones interpersonales.

Otro estudio llevado a cabo por Shafiei et al. (2021) tuvo como propósito analizar la relación entre el desarrollo de competencias y las habilidades de comunicación en 366 estudiantes de una universidad iraní, de las facultades de Humanidades; Ciencias Básicas; Gestión, Ingeniería y Tecnología; Enfermería y Obstetricia. Todos los participantes eran jóvenes y adultos mayores de 18 años. Los instrumentos empleados fueron el cuestionario de Young y el de habilidades de comunicación. Los resultados indicaron que existe falta de habilidades de comunicación cuando los EDT se encuentran activos, sobre todo, cuando están relacionado con los esquemas de búsqueda de aprobación, autoexigencia y vergüenza, provocando desmotivación académica. Esto hace suponer que la formación universitaria necesita centrarse en el desarrollo socioafectivo de sus estudiantes.

Pfeiffer y Da Rosa (2022) llevaron a cabo una investigación centrada en la relación entre los componentes de la autocompasión y el desarrollo de competencias en 328 estudiantes de diversas universidades brasileñas, todos mayores de edad, con una edad promedio de 25 años. Los instrumentos utilizados fueron: el YSQ-S3 y la escala de autocompasión de Neff. Los hallazgos evidencian que a mayor presencia o activación del EDT, es menor el nivel de autocompasión. Esta investigación revela que los universitarios tienen una mirada dura de sí mismos y podrían percibirse vulnerables ante situaciones complejas, lo que podría impedir el establecimiento de vínculos seguros con los otros.

Zubenko (2021) llevó a cabo una investigación con el propósito de determinar el efecto de los factores de desarrollo en el estilo de vida de 195 jóvenes universitarios de Ucrania, con edades comprendidas entre los 20 y 27 años. Los instrumentos aplicados fueron: cuestionario de esquemas de Young, el cuestionario de posición vital y una escala de creencias. Los hallazgos evidencian que existen EDT activos relacionados al contacto social, ideas de grandiosidad, vínculos confusos y dependencia emocional, los cuales se relacionan con el estilo de vida de los estudiantes. Esto supone que las personas que tienen EDT activos adoptaron un estilo de vida que los lleva a limitarse en sus relaciones sociales y al poco cuidado de su propio bienestar emocional.

Kaya & Aydin (2020) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de determinar el efecto de los esquemas desadaptativos tempranos sobre el apego y los síntomas de salud mental en 413 estudiantes de dos universidades de Turquía. Los instrumentos aplicados fueron: el YSQ-S3 y el inventario de apego parental. Los resultados indican que el apego inseguro entre madre e hijo produce esquemas que limitan la seguridad, la confianza, los vínculos estables y la expresión de las emociones antes los demás, situación que ocasiona malestar emocional.

A nivel nacional, Asto (2020) llevó a cabo un estudio con el fin de explorar la relación entre la ansiedad como rasgo y los esquemas maladaptativos tempranos, empleando una muestra de 134 estudiantes de primer año de la carrera de Psicología en una universidad privada de Lima Metropolitana, cuyas edades fluctuaban entre 16 y 25 años. Para la recolección de datos, se utilizaron el inventario de ansiedad estado-rasgo y el cuestionario de esquema de Young en su forma abreviada (YSQ-SF).

Los resultados mostraron que sí existe relación entre la ansiedad y los EDT, sobre todo cuando los participantes tienen la idea que no son buenos estudiantes, inteligentes o que no tienen habilidades para la carrera que estudian. También se activan los esquemas de abandono, privación emocional y dependencia al no poder establecer relaciones saludables con los demás, relacionándose con los niveles altos de ansiedad. Por lo que se requiere que este grupo trabaje sobre su desarrollo socioemocional como parte de su formación universitaria.

2.2 Bases teóricas

En este segmento, se profundiza en los conceptos fundamentales que subyacen en la investigación actual con el propósito de esclarecer el problema planteado. Este análisis no solo busca clarificar el significado de los conceptos centrales, sino también establecer las conexiones y relaciones que existen entre ellos, sentando así las bases para la formulación de hipótesis y la estructuración lógica del estudio.

2.2.1 Esquema desadaptativo temprano (EDT)

A partir de este punto, se presenta la base teórica de los esquemas desadaptativos tempranos, un concepto significativo en el marco de la teoría de la Terapia del Esquema, desarrollada por el psicólogo Jeffrey Young. Estos esquemas constituyen patrones maladaptativos de pensamiento, emoción y comportamiento que se gestan en la infancia como resultado de experiencias negativas o carencias emocionales significativas. Estos modelos mentales tienden a arraigarse profundamente en la persona, ejerciendo un impacto sustancial en su percepción de sí misma, de los demás y del entorno que la rodea. A lo largo de este análisis, se

explora cómo estos esquemas desempeñan un papel crucial en la configuración de la experiencia psicológica y emocional.

2.2.1.1 Conceptualización. Para abordar la noción de esquemas desadaptativos tempranos (EDT), resulta imperativo iniciar con la definición del término "esquema". Su construcción teórica abarca elementos fundamentales que posibilitan la interpretación de las experiencias y la comprensión de la activación de los EDT.

De acuerdo con Beck y Clark (2012), los esquemas se describen como patrones cognitivos duraderos que son esenciales para la interpretación de la realidad. Cada persona emplea sus esquemas para estructurar, codificar, diferenciar y asignar significado a los estímulos que percibe. A través de este proceso, el sujeto construye su propia percepción y desencadena una respuesta cognitiva, emocional o conductual que le permite afrontar una situación, evento o hecho (Camacho, 2003).

Un esquema se forma a partir de la existencia de un objeto externo, el cual es asimilado por el individuo (Piaget, 1973). Esta asimilación del objeto se convierte en un esquema mental de manera estructurada y permanente. Para Piaget, el esquema tiene la propiedad de repetirse constantemente y generalizarse por medio de una acción, siendo una característica importante para ignorar la existencia de otros estímulos.

Otra particularidad importante de los esquemas es su resistencia al cambio, es decir, si un sujeto selecciona de manera automática aquellos estímulos que son importantes para él, podrá ser capaz de definir la situación que experimenta y determinar sus respuestas conductuales. Esto genera que dichas acciones sean

significativas para la persona y, por ende, se mantienen en el tiempo de manera estable y continua (Piaget, 1973; Beck et al., 2004; Beck y Clark, 2012).

La activación de un esquema surge cuando aparece una situación equivalente o similar a la que se dio cuando se creó, siempre y cuando, sea significativa el evento (Beck et al., 2004). Por ejemplo: si desde la niñez, una persona recibe el mensaje: “deja de jugar y ven. ¡Ayúdame!”, entonces, cuando sea adulto y se encuentre en circunstancias similares, tendrá mayor probabilidad de olvidarse de sus responsabilidades por satisfacer a los demás. En este contexto, el esquema activo procesa la información y elabora cogniciones a través de ideas, imágenes, símbolos, entre otros.

Es importante aclarar que una persona puede tener diversos esquemas adaptativos y desadaptativos, pero no todos están activos al mismo tiempo. Estos se activan cuando aparece una situación significativa y produce una respuesta específica (Beck et al., 2004).

En términos generales, los esquemas facilitan la adaptación de los individuos a las situaciones de la vida diaria, y se van formando con las primeras experiencias de la infancia, de ahí que son constantes y resistentes al tiempo. No obstante, en ciertas ocasiones pueden surgir reacciones automáticas que no son coherentes con la etapa del ciclo vital en la que se encuentra el individuo ni con el contexto presente, lo que lleva a su denominación como esquemas desadaptativos tempranos (EDT).

Los esquemas desadaptativos tempranos (EDT) son patrones de cognición y comportamiento que se manifiestan a través de pensamientos, emociones y sensaciones físicas, y que se desarrollan durante la infancia y la adolescencia (Young et al., 2003). Cuando un esquema se activa, se expresa por medio de la conducta, por

ejemplo: Si una joven universitaria tiene dificultades para comunicarse con sus compañeros y profesores durante las clases o en situaciones similares, es por la asociación de este hecho a recuerdos de su infancia, en los que su padre no la dejaba jugar y, si bromeaba, era castigada severamente. Esta situación le generó miedo y vergüenza para expresar sus emociones y puntos de vista.

En el caso descrito, se puede observar que cada acción corresponde a la interpretación que realiza de sus propias acciones, de los demás y del entorno. En este contexto, surge una respuesta emocional, una valoración interpersonal y un control de impulsos (Oldham et al., 2007).

Como se puede observar, la composición de los EDT se da por los recuerdos, emociones, pensamientos, sensaciones corporales y conductas que producen comportamientos disfuncionales y se refuerzan a lo largo de la vida (Young et al., 2003). Además, según las investigaciones de Londoño et al., (2012), impactan sobre el autoconcepto y la percepción del entorno. Por este motivo, son resistentes al cambio y se ajustan a la necesidad emocional insatisfecha durante la infancia y/o adolescencia.

Durante la infancia, los EDT son funcionales y compensan la necesidad emocional no satisfecha, además ayudan al niño a tener respuestas adecuadas ante las demandas del ambiente (Young, 1999), sin embargo, hacia las exigencias de la vida adulta, se vuelven negativos y su mecanismo de afrontamiento no puede reducir los niveles de estrés o angustia, por lo que su adaptación a experiencias similares es disfuncional (Young et al. 2003).

2.2.1.2 Etiología de los esquemas desadaptativos tempranos. Según Young et al. (2003), los EDT se originan en el núcleo familiar, siempre y cuando sea un contexto incapaz de considerar las demandas emocionales del niño. Para Winnicott (1965), si el menor no cuenta con una familia o cuidador lo suficientemente bueno, capaz de satisfacer sus necesidades afectivas, no recibirá un sostén emocional ni un contexto que le brinde independencia y capacidad para relacionarse con los demás. Esto genera en el niño los esquemas no adaptativos que alteran la visión de su mundo y su conducta ante las situaciones aversivas (Suárez y Vélez, 2018).

Desde la perspectiva de Young et al. (2003), todo ser humano busca satisfacer sus necesidades emocionales a partir del contacto con las figuras paternas y/o cuidadores. El autor refiere que existen cinco necesidades emocionales básicas que son relevantes para la construcción del afecto y que su insatisfacción puede generar los EDT:

- *El afecto seguro y estable con otras personas.* Desde el nacimiento se necesita seguridad, cuidado y protección de manera equilibrada y continua.
- *La autonomía, competencia y sentido de identidad.* Es la capacidad de poder diferenciarse de las personas del entorno y tener expectativas sobre sí mismo para actuar con independencia.
- *Libertad para expresar pensamientos y emociones.* Es necesaria para verbalizar las propias ideas, opiniones y sentimientos.
- *La espontaneidad y juego.* Permite la libertad para explorar el entorno y encontrar los propios intereses.
- *Limites realistas y autocontrol.* Ayuda a tomar conciencia de la conducta y comprender las necesidades de los demás.

Asimismo, Young et al. (2003) consideran que estas necesidades no satisfechas se mezclan con el temperamento emocional que predispone al sujeto, de manera básica, para reaccionar ante situaciones determinadas. Es un aspecto fundamental de la personalidad que influye en cómo se reacciona a las experiencias y eventos de la vida. El temperamento emocional se refiere a la tendencia innata de una persona a experimentar y expresar emociones de cierta manera. A lo largo de los años, varios investigadores han abordado este tema desde diferentes perspectivas.

Uno de los principales teóricos del temperamento emocional es Robert Plutchik (2001), quien desarrolló la teoría de las emociones básicas. Plutchik propuso que existen ocho emociones primarias, las cuales son: alegría, tristeza, ira, miedo, confianza, disgusto, sorpresa y anticipación. Estas emociones básicas, según el autor, son universales y forman la base del temperamento de las personas.

Otro enfoque importante en el estudio del temperamento emocional es la teoría de la personalidad de Eysenck (1990). Este psicólogo identificó tres dimensiones de la personalidad: extraversión-introversión, neuroticismo-estabilidad emocional y psicoticismo-control emocional. Según Eysenck, el temperamento emocional de una persona está influenciado por su nivel de neuroticismo o estabilidad emocional, lo que determina su tendencia a experimentar emociones negativas como ansiedad, miedo o tristeza.

Además, Aron (1996) ha realizado importantes investigaciones sobre la sensibilidad emocional, identificando el rasgo de la alta sensibilidad como una característica innata que influye en la forma en que las personas procesan y responden a las emociones. La investigadora sugiere que las personas altamente sensibles tienden a experimentar emociones de manera más intensa y profunda, lo

que puede afectar su temperamento emocional y su forma de relacionarse con el mundo.

Otros aportes significativos sobre el temperamento son los de Kagan (1989). Su investigación se ha centrado en la identificación de patrones de comportamiento temprano y en la exploración de la influencia de factores genéticos y ambientales en el desarrollo del temperamento, distinguiendo dos tipos principales:

- *Temperamento inhibido o reactivo.* Algunos niños tienden a mostrar reacciones intensas y respuestas cautelosas ante estímulos nuevos o situaciones sociales. Estos niños son descritos como "inhibidos" o "reactivos" y pueden ser más tímidos, reservados o cautelosos en entornos desconocidos.
- *Temperamento no inhibido o no reactivo.* Otros niños tienden a mostrar menos reacciones intensas y a adaptarse más fácilmente a situaciones nuevas. Estos niños son considerados "no inhibidos" o "no reactivos" y pueden ser más extrovertidos, sociables y dispuestos a explorar su entorno.

Es importante resaltar que estos patrones de temperamento son interpretados por el autor en el contexto del desarrollo infantil temprano. Por ello, Kagan (1989) menciona que las diferencias en el temperamento infantil pueden ser influenciadas por factores genéticos y biológicos, y que estos patrones pueden persistir y tener implicaciones en el desarrollo posterior.

Las dimensiones del temperamento, según Kagan et al. (2007), no solo revelan las respuestas emocionales en la infancia, sino que también sugieren implicaciones para el desarrollo posterior. La inhibición o no inhibición al comportamiento novedoso puede influir en la forma en que los niños interactúan con su entorno y en cómo desarrollan habilidades sociales y emocionales a lo largo del tiempo. De aquí la duda

de cómo estas diferencias tempranas pueden afectar la personalidad y el bienestar emocional en la adultez.

2.2.1.3 Los EDT según sus dimensiones. Los EDT se distribuyen en 18 esquemas y se agrupan en cinco dimensiones (Young, 1999). Estas dimensiones son el reflejo de aquellas carencias afectivas que se inician en etapas tempranas y que reflejan todo lo que hace o siente una persona cuando tiene un esquema en funcionamiento por sus distorsiones cognitivas, malestares emocionales y acciones negativas para sí mismo. La clasificación de los esquemas, según las dimensiones (Young et al., 2003), es la siguiente:

- a) **Dimensión desconexión y rechazo.** En esta dimensión se generan aquellos esquemas que interfieren con la seguridad de la persona, por tener entornos poco afectivos y estables. Según Young (1999), los EDT que se pueden activar son los siguientes:
- Abandono/inestabilidad. Este esquema puede originarse por la presencia de padres o cuidadores que no son capaces de establecer un vínculo seguro y cercano con su hijo en etapas tempranas, ya sea por los conflictos entre los progenitores, el nacimiento de otros hijos, un entorno violento, etc. Esto podría ocasionar que el menor piense que las personas cercanas e importantes no podrán darle el apoyo y seguridad suficiente, mientras que, en su adultez, buscará acercarse a individuos que no se comprometen con la relación establecida y, al mínimo alejamiento, tratará de no perderla por el miedo de ser abandonado.

- Desconfianza/abuso. Un niño, en su etapa temprana, forma este esquema por el contexto violento verbal, físico o psicológico que le brinda sus padres, cuidadores, amigos, etc. Por ende, se genera la creencia que no puede confiar en los demás porque se pueden aprovechar de él, mentir, manipular o hacer daño, razón que lo lleva a evitar relaciones cercanas y significativas. En la vida adulta, puede vincularse con personas que lo violentan o abusar de otras personas por defenderse y evitar ser vulnerado.
- Privación emocional. Este esquema podría generarse por una madre distante emocionalmente (que no puede identificar las necesidades emocionales de su hijo en etapas tempranas), así como por padres que no pueden orientar adecuadamente sus emociones en diferentes circunstancias frente a sus hijos. La creencia que forma el hijo es que no debe expresar sus sentimientos y emociones porque los demás no son un apoyo para él. En la vida adulta, el hijo establecerá relaciones con personas poco afectivas y frías, por lo que se sentirá insatisfecho y solo.

Dentro de este esquema, se encuentran tres tipos de privación: privación de crianza (falta de afecto durante la infancia), privación de empatía (carencia de comprensión y sostén afectivo) y carencia de protección (escasez de guía por parte de los demás).

- Imperfección/vergüenza. Este esquema se origina por la crítica constante, castigo y humillación de los padres u otras personas del entorno cercano hacia el menor, resaltando en todo momento sus defectos. La creencia que se genera en el niño es que es defectuoso, inferior y no valioso. Durante la vida adulta, el

hijo desarrollará hipersensibilidad a la crítica y rechazo, así como vergüenza, comparación e inseguridad al momento de relacionarse con los demás.

- Aislamiento social. Este esquema se genera durante la infancia, cuando el menor se siente excluido por su entorno o por algún rasgo físico visible a los demás. La creencia que surge en el niño es que no será aceptado y observará sus diferencias con sus pares u otros individuos. Durante la vida adulta, el hijo evitará situaciones y grupos sociales, y hará todo aquello que le permita ajustarse a los otros para poder encajar.

b) **Dimensión autonomía y desempeño.** En esta dimensión surgen aquellos esquemas que interfieren con el desarrollo de la independencia y autonomía de la persona, por tener ambientes sobreprotectores y un proceso de diferenciación poco adecuado con los padres o cuidadores, derivándose cuatro EDT propuestos por Young et al. (2003):

- Dependencia/incompetencia. Este esquema se origina a raíz de la sobreprotección brindada por el entorno en las etapas de la infancia, la niñez y, en algunos casos, la adolescencia. Los padres o cuidadores toman iniciativas por el menor, no le delegan responsabilidades y pueden asumir actividades escolares por él, criticando su opinión e iniciativas, etc. La creencia que se produce en el niño es que no tiene la capacidad para asumir retos y que siempre necesitará del apoyo de los demás. Durante la vida adulta, se sentirá limitado para resolver problemas, asumir nuevas actividades y tomar decisiones.
- Vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad. Este esquema se origina por padres o cuidadores temerosos y sobreprotectores. La creencia que se produce

en el menor es que algo malo le sucederá producto de algún accidente o enfermedad en cualquier momento. En la vida adulta estará atento a sus revisiones médicas constantes o alguna catástrofe, limitando su vida social.

- Enmarañamiento. Este esquema se origina cuando el menor tiene dificultad para identificar sus propias cualidades y límites, dándose por una excesiva implicación emocional y aproximación con sus padres o cuidadores. La creencia es que no puede ser feliz sin la presencia del otro (necesita la identidad de alguien más). En la vida adulta establecerá relaciones simbióticas, porque no puede identificarse como un ser individual.
- Fracaso. Este esquema se origina por la excesiva crítica de los padres o cuidadores hacia los hijos o por el poco interés que expresaban por los logros escolares, deportivos o sociales de los menores. La creencia que el menor adquiere es que siempre fracasará porque no tiene la suficiente
- inteligencia, talento o habilidad. En la vida adulta, estará pendiente de las comparaciones con los demás sobre los logros y desempeños.

c) **Dimensión límites inadecuados.** De esta dimensión nacen los esquemas que interfieren con el establecimiento de límites adecuados, tolerancia a la frustración y el planteamiento de metas realistas en el sujeto. El contexto que los origina son padres o cuidadores permisivos, incluso, en situaciones inadecuadas, del que se derivan dos esquemas, según Young et al. (2003):

- Grandiosidad. Este esquema se forma por la libertad excesiva que las figuras paternas o cuidadores brindan a los niños, por ejemplo: recibe todo lo que desea. La creencia que se forma es que es superior a los demás y que se merece todo. En la vida adulta, el hijo será excesivamente competitivo, dominante, controlador y no tomará en cuenta la opinión de los demás.

- insuficiente control/autodisciplina. Este esquema se origina por la rápida satisfacción de las necesidades del menor por parte de sus padres o cuidadores, lo que impide la oportunidad de autorregularse. La creencia es que debe tener inmediatamente las cosas sin evaluar la consecuencia de sus actos y dejarse llevar por sus emociones. En la vida adulta, el hijo ejerce demasiado control para no expresar lo que siente y trata de evitar situaciones conflictivas e incómodas para sí mismo.
- d) **Dimensión libertad en expresión de emociones y deseos/tendencia hacia el otro.** De esta dimensión surgen aquellos esquemas que interfieren con la satisfacción de las propias necesidades emocionales. Los padres o cuidadores se centran en la aceptación condicionada y el estatus social antes que la opinión del hijo, de esto se derivan tres EDT propuestos por Young et al. (2003):
 - Subyugación/sometimiento. Este esquema se origina por un ambiente crítico, controlador y punitivo si no se cumple la voluntad de los padres o cuidadores. La creencia que desarrolla el niño es que debe realizar todo lo que le digan los demás. En la vida adulta, dejará de lado sus necesidades por satisfacer a los otros, tomará responsabilidades ajenas, establecerá relaciones con individuos controladores, etc., con la finalidad de evitar dos situaciones: la culpa y el castigo.
 - Autosacrificio. Este esquema surge cuando el menor convive con padres o cuidadores de carácter débil, enfermos o deprimidos, por lo que tienden a desarrollar un rol de adulto. La creencia que se origina es que debe ayudar a los demás. En la vida adulta se preocupa desmedidamente por las demandas de las personas, con la finalidad de evitarles sufrimiento y no sentirse egoísta.

- Búsqueda de aprobación. Este esquema se origina por ambientes exigentes e implica abandonar las preferencias personales por centrarse en las demandas sociales que sus padres necesitan satisfacer, por ejemplo: la imagen física, estatus social, dinero, etc. La creencia es: debo ser apreciado y tener buena imagen para obtener reconocimiento. En la vida adulta, se preocupará excesivamente por lograr aprobación por parte de los demás.

e) **Dimensión sobrevigilancia e inhibición/espontaneidad y juego.** En esta dimensión, surgen los esquemas que interfieren con la libertad y la espontaneidad del menor. Las figuras paternas o cuidadores son exigentes y establecen reglas rígidas, además educan bajo un modelo perfeccionista, por lo que se generan cuatro EDT, según Young et al. (2003):

- Negatividad/pesimismo. Este esquema se produce por la convivencia en ambientes fatalistas y enfocados en los aspectos desfavorables de la vida. como, por ejemplo: errores, enfermedades, muertes, traiciones, culpas, etc. La creencia es que no tiene suerte y siempre le va mal en todo, sin importar sus esfuerzos. En la vida adulta, el hijo se quejará por todo, tendrá miedo de cometer errores y estará excesivamente preocupado e indeciso.
- Control excesivo/inhibición emocional. Este esquema se genera en el menor cuando ha sido avergonzado por mostrar sus emociones o sentimientos. La creencia es que la razón es más importante que la expresión de la emoción. En la vida adulta se mostrarán rígidos y evitarán la pérdida del control de sus impulsos.
- Normas inalcanzables. Este esquema surge cuando el menor está obligado a conseguir metas y logros a cambio de recibir amor y atención de su entorno, de lo contrario es criticado. También se da cuando los padres se imponen como

modelos a seguir por sus logros alcanzados. La creencia es que nunca realiza cosas lo suficientemente bien. En la vida adulta, el hijo se impone expectativas elevadas y poco realistas, realiza actividades por obligación y trata de evitar situaciones que lo juzguen por su rendimiento.

- Castigo. Este esquema surge por la convivencia con un contexto severo y punitivo ante el error. La creencia es que debe actuar siempre de manera correcta. En la vida adulta, el hijo será moralista, intolerante y tendrá dificultades para perdonar y comprender los problemas de los demás.

2.2.1.4 Estilo de afrontamiento desadaptativo de los EDT. Con el transcurso de la vida, las personas experimentan diversas situaciones (positivas y negativas). Para sobrellevarlas, se ponen en función los estilos de afrontamiento.

Los estilos de afrontamiento son los esfuerzos tanto cognitivos como conductuales que se basan en los recursos personales disponibles para cada individuo, para controlar y manejar las demandas internas o externas valoradas como aversivas (Lazarus y Folkman, 1984). Ante la activación de un EDT en una situación que le genera malestar emocional, el sujeto activa sus predisposiciones personales para hacerle frente, pues tiene que actuar de alguna manera para disminuir, controlar o evitar la situación.

Según Young et al. (2003), existen tres tipos de estilos de afrontamiento desadaptativos básicos:

- Rendición. La persona no lucha contra el esquema y acepta que es verdad, validando el malestar emocional. Esta situación no consciente hace que la persona reviva la experiencia temprana que originó el esquema y la conducta lo refuerza.

- Evitación. Se caracteriza por evitar la activación del esquema para no sentir el malestar emocional. Se trata de bloquear cualquier pensamiento, recuerdo o sentimiento con otras acciones a modo de distracción. También esta estrategia de afrontamiento puede darse a través de objetos, otras situaciones, consumir alguna sustancia, compulsiones o adicciones, entre otras.
- Sobrecompensación. Es la lucha contra el esquema activo. La persona trata de actuar de manera contraria y excesiva para negar el malestar emocional.

2.2.2 Estudiantes universitarios en las carreras de Ciencias Humanas

Los estudiantes de carreras de Ciencias Humanas se enfrentan a muchos retos académicos y personales desde que inician sus estudios universitarios. Su formación implica el análisis crítico de la información, pensar creativamente y comunicarse efectivamente (Kohn, 2013). En cuanto a la formación práctica, deben desarrollar habilidades como la evaluación, el diagnóstico, la planificación y ejecución de intervenciones y la evaluación del impacto de las políticas públicas (Sánchez, 2020). La capacitación en investigación también es crucial para que los futuros profesionales puedan diseñar y aplicar intervenciones efectivas en diferentes contextos (Ladson-Billings, 2014).

Los estudiantes universitarios de Ciencias Humanas, en particular aquellos que cursan las carreras de Psicología y Educación, deben desarrollar competencias fundamentales tales como la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la capacidad para tomar decisiones informadas (Tinto, 2017). Además, deben ser capaces de analizar críticamente la información y evaluar la calidad de la evidencia (Kohn, 2013). La capacidad para trabajar en equipo, liderar y colaborar con otros profesionales también es fundamental en este campo (Sánchez, 2020).

2.2.2.1 El perfil del estudiante de Educación. En este contexto, es fundamental identificar las características que definen al futuro profesor, ya que más allá de impartir conocimientos, también requiere ponerse en el lugar de sus estudiantes y comprender sus necesidades, preocupaciones y desafíos.

Para Saxer et al. (2024) ser profesor requiere una combinación de cualidades personales y profesionales como: interés por la docencia, empatía, paciencia y habilidades para una comunicación efectiva. Además, adaptarse al cambio, el trabajo en equipo y mantener un compromiso con el crecimiento profesional continuo son fundamentales para desempeñarse adecuadamente en el aula.

Diversas teorías de la personalidad han explorado cómo los rasgos individuales influyen en la elección y el desempeño en la profesión docente. Un ejemplo de ello es la teoría de los cinco grandes rasgos de la personalidad, formulada por Goldberg y Norman en los años 60, que postula que la extraversión, la amabilidad, la responsabilidad, la estabilidad emocional y la apertura a la experiencia están relacionadas con la satisfacción y el éxito en el trabajo docente (McCrae y Costa, 1999). Además, la teoría de la autodeterminación ha identificado la necesidad de competencia, autonomía y relación como impulsores clave de la motivación intrínseca en esta profesión (Ryan y Deci, 2000).

Estas características, probablemente, formen parte de la vocación de servicio, ya que es un conjunto de creencias, valores y motivaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, muchas veces, va surgiendo de las experiencias tempranas y rasgos de personalidad. Asimismo, implica un compromiso moral y emocional (García y Colas, 2020). Algunos estudios han identificado la relación entre la personalidad y la vocación docente, por ejemplo, han encontrado que los individuos

con altos niveles de amabilidad y estabilidad emocional tienden a mostrar una mayor vocación y satisfacción en la profesión docente (Borghans et al., 2008).

Una de las teorías más relevantes en relación con el perfil del educador es la propuesta de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Según esta teoría, existen múltiples formas de inteligencia, y los buenos educadores serán aquellos que son sensibles a la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes (Gardner, 1993). Ríos (2004) desarrolló una teoría específica sobre la personalidad docente, destacando la importancia de rasgos como la empatía, la paciencia, la creatividad y la capacidad de adaptación. Estas características de personalidad influyen en el vínculo que se establece con los estudiantes y en su capacidad para generar un ambiente de aprendizaje positivo y productivo.

La teoría constructivista de Piaget (1970) plantea que los estudiantes construyen de manera activa su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno. Los educadores exitosos son aquellos que promueven la exploración, el descubrimiento y el pensamiento crítico, en lugar de limitarse a impartir información de forma pasiva. Para ello se requiere que el profesor tenga las siguientes características: realista, investigador, artístico, social, emprendedor y convencional. Por lo que, estos sujetos tienden a experimentar un mayor éxito y satisfacción en su carrera, lo que se transmitirá a sus estudiantes, esta descripción también es propuesta por la teoría de Holland (1997) que describe la relación entre la personalidad y el éxito profesional.

Otras ideas importantes sobre el perfil del educador nacen de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977). Según explica, si el docente tiene capacidad para modelar y reforzar sus propias conductas podrá tener un impacto significativo en

el aprendizaje de los demás, esto como argumento de ser una figura positiva para seguir.

2.2.2.2 La formación del estudiante de Educación. El profesional de la carrera de Educación, para que alcance las competencias de su perfil de egreso satisfactoriamente, necesita abordar sus propias experiencias tempranas. Muchas de ellas estarán relacionadas con su estilo de crianza y tipo de familia, la cual podría impactar en el estilo de enseñanza que adopte, así como en sus relaciones con los estudiantes y su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje positivo.

Algunas investigaciones han confirmado que los individuos que tienen un entorno de crianza cálido, afectuoso y de apoyo tienden a desarrollar habilidades sociales sólidas, empatía y una actitud positiva hacia el aprendizaje (Sameroff, 2009). Por otro lado, el mismo autor menciona que, aquellos que tuvieron una crianza autoritaria o negligente pueden enfrentar dificultades para establecer relaciones positivas y manejar eficazmente el comportamiento en el aula.

Por ejemplo, aquellos que han crecido con padres autoritarios son propensos a adoptar un enfoque disciplinario y centrado en el control del aula. Por otro lado, aquellos que han experimentado una crianza democrática y de apoyo se inclinan por un enfoque colaborativo y centrado en el estudiante (Sameroff, 2009).

Como anteriormente se ha explicado, la formación de los EDT dependerá de las experiencias iniciales negativas de una persona, la cual se evidencia en el contexto profesional y personal. Según Pérez et al. (2021) un futuro profesor con un esquema de "exigencia excesiva" podría ser demasiado crítico consigo mismo y con sus estudiantes, lo que dificulta la construcción de relaciones positivas en el aula. Del mismo modo, un futuro profesor con un esquema de "desconfianza interpersonal"

puede tener dificultades para establecer relaciones de confianza con sus colegas y colaborar de manera efectiva en equipos docentes.

La existencia de los EDT puede influir en la selección de estrategias de enseñanza, en la gestión de conflictos en el aula y en la habilidad para adaptarse a las necesidades particulares de los estudiantes (Kohlenberg et al., 1993). Además, el docente con estos esquemas puede experimentar niveles elevados de estrés y agotamiento emocional, lo que afecta su bienestar y satisfacción profesional. Por ejemplo, algunos estudios han demostrado que los docentes con altos niveles de ansiedad y depresión tienden a reportar niveles más bajos de satisfacción laboral y compromiso con la profesión docente (Klassen et al., 2012).

Si bien las experiencias tempranas de las personas y sus modelos de crianza pueden impactar en su desarrollo socioafectivo, asimismo, es fundamental reconocer la habilidad de los individuos para superar las adversidades y ajustarse a nuevas circunstancias. La resiliencia es un rasgo importante en la profesión docente, y muchos pueden desarrollar esta capacidad a través de otras experiencias de crianza que fomentan la autonomía, la perseverancia y la resolución de problemas (Masten, 2001).

2.2.2.3 El perfil del estudiante de Psicología. El perfil del psicólogo se ha vuelto cada vez más diverso y complejo, abarcando una amplia gama de competencias, roles y responsabilidades, sobre todo, después de la pandemia, reflejando una mayor conciencia y reconocimiento de la importancia de este actor en el bienestar mental en la sociedad.

Algunos estudios han demostrado que los estudiantes de psicología tienen una variedad de rasgos de personalidad que pueden influir en su desempeño académico

y en su enfoque hacia el aprendizaje. Por ejemplo, la apertura a la experiencia se asocia positivamente con el interés en explorar nuevas ideas y teorías, mientras que la responsabilidad y el autocontrol se correlacionan con un mayor compromiso con el estudio y la organización (Poropat, 2009). Además, la extroversión se puede asociar con la participación en actividades extracurriculares y la interacción social con compañeros y profesores (Chamorro y Furnham, 2003).

Los alumnos con altos niveles de neuroticismo pueden experimentar mayores niveles de ansiedad ante los exámenes y las evaluaciones, lo que puede afectar negativamente su rendimiento académico (Chamorro y Furnham, 2003). El neuroticismo se refiere a la tendencia a experimentar emociones negativas, tales como la ansiedad, la depresión y la irritabilidad (Roberts et al., 2007).

Por otro lado, los estudiantes de psicología con altos niveles de conciencia tienden a ser más disciplinados, diligentes y comprometidos con su formación, lo que les permite destacarse académicamente y alcanzar sus metas profesionales a largo plazo (Barrick et al., 2001). Asimismo, los sujetos con rasgos de extraversión se caracterizan por la sociabilidad, la energía y la búsqueda de experiencias positivas en las interacciones sociales. Por ejemplo, son estudiantes motivados por actividades extracurriculares, colaboran con sus compañeros en proyectos de investigación o establecen redes profesionales que les facilite expandir sus horizontes formativos (McCrae y Costa, 1989).

Los rasgos de personalidad, según Fernández et al. (2022), se asocian a la elección de la carrera, influenciada por una variedad de factores como: intereses personales, valores, experiencias previas y aspiraciones profesionales. Estos autores, también refieren que se puede considerar una inclinación natural hacia el estudio y la

práctica de la psicología, motivada por el deseo de comprender el comportamiento humano, ayudar a los demás y contribuir al bienestar psicológico de la sociedad. Sin embargo, el respaldo de personas significativas, como familiares, amigos o mentores, puede tener un impacto crucial en el desarrollo de la vocación en este grupo demográfico (Balleza et al., 2021).

Los estilos parentales y la comunicación familiar impactan en la socialización de los estudiantes de psicología en relación con su elección vocacional. Los padres que promueven la autonomía, la exploración de intereses y la toma de decisiones informada en sus hijos, pueden fomentar un ambiente familiar en el que se valoren y se apoyen las aspiraciones vocacionales de los jóvenes. Por otro lado, la falta de apoyo emocional, la presión para elegir una carrera específica o la transmisión de mensajes negativos puede obstaculizar el desarrollo vocacional (Balleza et al., 2021).

El estudio llevado a cabo por Villamizar y Delgado (2017) y García et al. (2024) sugiere que los estudiantes de psicología son influenciados por sus familias en la elección de su carrera, especialmente si estos poseen experiencias o antecedentes en el ámbito de la psicología. Esta influencia se manifiesta a través de la existencia de modelos a seguir y un entorno familiar que valora y promueve esta profesión. Por otro lado, aquellos estudiantes cuyos familiares mantienen percepciones negativas o prejuicios sobre la salud mental tienden a enfrentar mayores conflictos internos y dudas vocacionales.

2.2.2.4 La formación del estudiante de Psicología. El estudiante de la carrera de Psicología, para que alcance las competencias de su perfil de egreso satisfactoriamente, requiere realizar una adecuada formación académica, pero, sobre todo, necesita abordar sus propias experiencias tempranas. Muchas de ellas están

relacionadas con su vínculo familiar, la cual podría impactar en su rol y relación con las personas a las que atienda.

Ciertos problemas emocionales en los estudiantes de psicología pueden ser afectados por diversos factores individuales, que incluyen la historia personal, las experiencias vividas, la predisposición genética y las estrategias de afrontamiento (Socarrás et al., 2020). Esto podría interferir en la concentración, la memoria y la toma de decisiones, como resultado impactaría negativamente en la formación académica y socioemocional (Aceves et al., 2022).

Cabe mencionar que los estudiantes de psicología podrían tener mayor ventaja que otras disciplinas para fortalecer su desarrollo socioemocional, dado que tienden a emplear estrategias de afrontamiento orientadas a la solución, tales como la planificación, la recopilación de información y la fijación de objetivos específicos, al enfrentar dificultades académicas (Cassaretto et al., 2003). Además, se ha observado que pueden emplear estrategias de afrontamiento basadas en un enfoque cognitivo, lo cual les proporciona una mayor habilidad individual para manejar el estrés y los síntomas de ansiedad (Sicre y Casaro, 2014).

2.3 Definición de términos

Adaptación. Es la capacidad que tiene cada sujeto para ajustarse al entorno, por medio de una reacción interna y/o externa, lo que dependerá de los rasgos de personalidad (Albillo, 1979).

Adolescencia. Se trata de un proceso de crecimiento psicológico que describe la evolución de la infancia a la adultez (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2015).

Afrontamiento. Se define como un proceso que involucra tanto aspectos cognitivos como conductuales, abarcando respuestas particulares ante las distintas circunstancias de la vida diaria, y su eficacia estará vinculada a los recursos individuales disponibles (Sicre y Casaro, 2014).

Conducta. Es la forma como se conduce una persona en su contexto, a través de un conjunto de acciones por estímulos que recibe del medio que lo rodea (Cobo, 2003).

Emoción. Es una reacción particular que tiene un sujeto como resultado de las experiencias que vive (Lazarus et al., 1969).

Esquemas. Son patrones cognitivos que permite codificar y dar significado a las diversas situaciones de un contexto. Se evidencia por medio de una respuesta cognitiva, emocional o conductual (Beck y Clark, 2012).

Experiencias tempranas. Se trata de las primeras situaciones, hecho o circunstancias que experimenta una persona desde su nacimiento hasta la adolescencia, cuyo núcleo principal es la familia (León et al., 2019).

Juventud. Es la etapa de vida de mayor participación social y política ya que el joven se encuentra en transitando hacia la vida adulta (OMS, 2000; UNICEF, 2015).

Percepción. Es el conocimiento, organización e interpretación de los estímulos por medio de los sentidos para reconocer objetos y situaciones, pero es particular a cada sujeto según su propia estructura y cómo se concibe en relación con los demás y el entorno (Arias, 2006).

2.4 Hipótesis

En este punto se indica los presuntos enunciados que se busca probar en la presente investigación.

2.4.1 Hipótesis general

H_{G1}: Existe diferencias en los esquemas desadaptativos tempranos de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según edad.

H_{G2}: Existe diferencias en los esquemas desadaptativos tempranos de los estudiantes de Ciencias Humanas de primer y último año de estudios de una universidad en Lima Metropolitana.

2.4.2 Hipótesis específicas

H_{1.1}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de abandono de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad.

H_{1.2}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de desconfianza de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad.

H_{1.3}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de privación emocional de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad.

- H_{1.4}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de imperfección de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad.
- H_{1.5}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de aislamiento social de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad.
- H_{1.6}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de dependencia emocional de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad.
- H_{1.7}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad.
- H_{1.8}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de enmarañamiento o apego confuso de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad.
- H_{1.9}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de fracaso de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad.
- H_{1.10}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de grandiosidad de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad.

- H_{1.11}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de autocontrol insuficiente de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad.
- H_{1.12}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de sometimiento o subyugación de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad.
- H_{1.13}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de autosacrificio de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad.
- H_{1.14}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de búsqueda de aprobación de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad.
- H_{1.15}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de negativismo de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad.
- H_{1.16}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de inhibición emocional de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad.
- H_{1.17}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de castigo de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad.

- H_{1.18}: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el esquema desadaptativo de metas inalcanzables de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima Metropolitana según su edad
- H_{2.1}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de abandono que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.
- H_{2.2}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de desconfianza que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.
- H_{2.3}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de privación emocional que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.
- H_{2.4}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de imperfección que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.
- H_{2.5}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de aislamiento social que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.
- H_{2.6}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de dependencia emocional que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.

- H_{2.7}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de vulnerabilidad al peligro o enfermedad que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.
- H_{2.8}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de enmarañamiento o apego confuso que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.
- H_{2.9}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de fracaso que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.
- H_{2.10}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de grandiosidad que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.
- H_{2.11}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de autocontrol insuficiente que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.
- H_{2.12}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de sometimiento o subyugación que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.

- H_{2.13}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de autosacrificio que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.
- H_{2.14}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de búsqueda de aprobación que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.
- H_{2.15}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de negativismo que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.
- H_{2.16}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de inhibición emocional que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.
- H_{2.17}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de castigo que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.
- H_{2.18}: Los estudiantes de Ciencias Humanas del primer año de estudios aplican mayores esquemas desadaptativos de normas inalcanzables que los estudiantes del último año de estudios de una universidad de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO III: MÉTODO

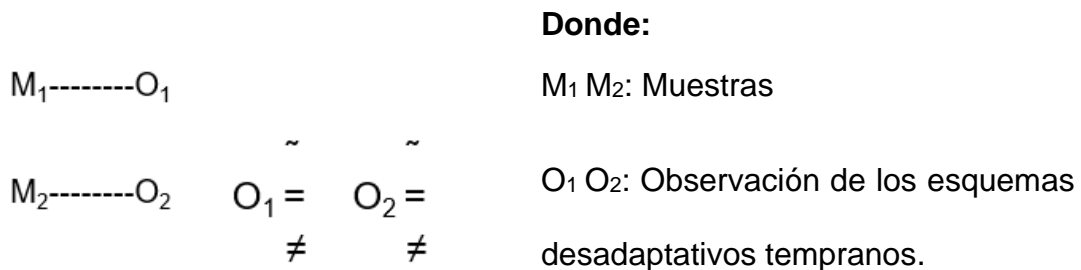
En este capítulo, se presentan de manera detallada las metodologías y procedimientos empleados en la realización de esta investigación, incluyendo el tipo y diseño del estudio. Asimismo, se describe la selección de los participantes, la constitución de la muestra, la identificación de las variables de investigación, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos. Finalmente, se expone de forma exhaustiva las técnicas aplicadas en el procesamiento y análisis de la información obtenida, y se concluye con una explicación de los principios éticos adoptados en el marco de este estudio.

3.1 Tipo y diseño de la investigación

Este estudio se clasifica como de tipo básico, como señalan Sánchez y Reyes (2021). Su objetivo principal es profundizar en la comprensión de las variables, con el propósito de fomentar el desarrollo del conocimiento en el campo de la psicología clínica y la salud.

Según Hernández et al. (2014), el diseño metodológico es descriptivo-comparativo, ya que se buscan diferencias o similitudes, es decir, patrones comunes entre la población del estudio, sin intervenir o manipularlas directamente. La aplicación es de tipo transversal, ya que las variables fueron analizadas en un único momento y en una sola ocasión, tal como indican los mismos autores.

El diseño se representa de la siguiente manera:



3.2 Participantes

Se presentan las características de los participantes que forman parte del estudio, así como los criterios de inclusión y exclusión utilizados en su selección. En este sentido, se analizan las particularidades de la población objeto de estudio, seguido de una descripción de la muestra seleccionada. La elección de dicha muestra se fundamenta en un procedimiento de muestreo no probabilístico e intencional.

3.2.1 Población

En esta investigación, la unidad de análisis seleccionada abarca a estudiantes del primer y último año de estudios de las carreras de Educación y Psicología. Estos jóvenes residen en Lima Metropolitana. Algunos han cambiado su lugar de residencia debido a la obtención de becas del Estado Peruano, mientras que otros han vivido en la capital desde su nacimiento.

La definición de la población se realiza tomando en cuenta la importancia del rol profesional que desempeñarán los participantes como educadores y psicólogos en la sociedad. Además, se justifica esta elección por la mayor representatividad numérica que presenta la universidad seleccionada.

Por lo descrito, la selección de la población se centró en el conjunto de elementos o características que poseen ambos grupos y que son el foco de interés para el estudio (Hernández et al., 2014).

La población de interés abarca a personas de ambos géneros, cuyas edades oscilan entre los 18 y 29 años. Algunos de los estudiantes que se encuentran en su primer año de estudios están experimentando el proceso de adaptación a la vida universitaria, y en ciertos casos, esta transición implica ajustes al contexto cultural y al entorno de residencia. En el caso de los estudiantes que se encuentran en su último año de estudios, se presume que también experimentaron este proceso de adaptación. Dada su etapa avanzada en la formación profesional, se centran en sus prácticas profesionales o en su primera experiencia laboral.

Para delimitar la participación de los universitarios se toma en cuenta los siguientes criterios:

Criterios de inclusión

- Matriculados en el semestre 2023-1.
- Tener edad entre los 18 y 29 años.
- Matriculados en 12 créditos académicos como mínimo.
- Todas las modalidades de ingreso.

Criterios de exclusión

- Estudiantes menores de edad.
- Estudiantes con discapacidad.
- Estudiantes de traslado externo.

3.2.2 Muestra

La selección de los participantes en el estudio se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia (Hernández et al., 2014). Esta decisión se tomó por la facilidad de acceder a la muestra y para que todos los elementos del universo tengan la misma posibilidad de ser elegidos.

Este estudio abarca la participación de 203 estudiantes universitarios, de ambos sexos, cuyas edades varían entre 18 y 29 años, provenientes de las disciplinas de Educación y Psicología. Los participantes abarcan tanto el primer como el último año de sus estudios profesionales.

La tabla 1 muestra la distribución de la edad según el sexo de la siguiente manera: el 39.9% de las mujeres se encuentra en el rango de 18 a 20 años, mientras que los hombres en el mismo grupo de edad representan el 10.8%. Por otro lado, el 26.1% tiene entre 21 y 24 años y son mujeres. Solo el 11.3% de los hombres se encuentra en este rango de edad. Finalmente, las mujeres que tienen de 25 a 29 años conforman el 7.8%, mientras que los hombres solo el 3.9%.

Tabla 1
Edad y sexo de los estudiantes participantes

Edad	Sexo		Total
	Mujer	Hombre	
18 – 20	81 (39.9%)	22 (10.8%)	103 (50.7%)
21 – 24	53 (26.1%)	23 (11.3%)	76 (37.4%)
25 – ≥	16 (7.8%)	8 (3.9%)	24 (11.7%)
Total	150 (73,8%)	53 (26.1%)	203 (100,0%)

La tabla 2 indica que el 50.7% de los participantes tiene entre 18 y 20 años y se encuentra en su primer año de estudios. La mayoría de los estudiantes de entre 21 y 24 años se halla en su último año de formación profesional, representando un 25.1%, mientras que únicamente el 12.3% se encuentra al comienzo de su trayectoria académica.

Finalmente, los sujetos del estudio que tienen 25 a 29 años se encuentran cursando el último año de estudios y representan el 9.3% y solo el 2.4% está en el primero año de sus estudios profesionales.

Tabla 2

Año de estudios y edad de los estudiantes participantes

Edad	Año de estudios		Total
	Primer año	Último año	
18 – 20	103 (50.7%)	0 (0,0%)	103 (57.7%)
21 – 24	25 (12.3%)	51 (25.1%)	76 (37.4%)
25 –29	5 (2.4%)	19 (9.3%)	24 (11.7%)
Total	133 (65.5%)	70 (34.4%)	(203) 100,0%

La tabla 3 revela que la mayoría de los participantes cursa la carrera profesional de Psicología, con un 56.1% del total; de este grupo, el 40.3% son mujeres y el 15.7% son hombres. En contraste, los universitarios participantes de la Escuela de Educación representan el 43.8% del total, con un 33.4% de mujeres y un 10.3% de hombres.

Tabla 3*Distribución de los participantes según carrera y sexo*

Sexo	Carrera		Total
	Educación	Psicología	
Mujer	68 (33.4%)	82 (40,3%)	150 (73.7%)
Hombre	21 (10,3%)	32 (15,7%)	53 (26%)
Total	89 (43,8%)	114 (56,1%)	203 (100,0%)

3.3 Variables de investigación

La investigación tiene una variable de estudio: esquemas desadaptativos tempranos, la que se define conceptual y operacionalmente.

Definición conceptual: Los esquemas desadaptativos tempranos son necesidades emocionales que no se satisficieron durante la infancia o la adolescencia, y que resurgen en la vida adulta. Estas necesidades se caracterizan por su persistencia y su funcionalidad disfuncional significativa. Los EDT están formados por cogniciones, emociones y sensaciones corporales que se vinculan con la percepción de uno mismo y de las relaciones con los demás (Young et al., 2003).

Definición operacional: Evaluado mediante el Cuestionario Young Schema Questionnaire - Short Form, 3rd Edition (YSAQ-S3), que se compone de 18 esquemas distribuidos en 5 dimensiones: desconexión y rechazo; deterioro de la autonomía y el rendimiento; límites inapropiados; libertad en la expresión de emociones y deseos/tendencia hacia los demás; y sobrevigilancia e inhibición (Matute, 2019).

Tabla 4*Operacionalización de los esquemas desadaptativos tempranos*

Esquemas	Indicadores	Ítems
Dominio: Desconexión y rechazo		
Abandono	Evita relaciones cercanas y duraderas	2, 20, 38, 56, 74
Desconfianza	Desconfía de los demás	3, 21, 39, 57, 75
Privación emocional	Es distante y no muestra sus emociones	1, 19, 37, 55, 73
Imperfección/vergüenza	Critica y rechaza a los demás	5, 23, 41, 59, 77
Aislamiento social	Se aleja de situaciones sociales o de grupo	4, 22, 40, 58, 76
Dominio: Deterioro en autonomía y desempeño		
Dependencia/incompetencia	Pide ayuda constante	7, 25, 43, 61, 79
Vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad	Esta alerta todo el tiempo	8, 26, 44, 62, 80
Apego confuso y/o inmaduro	Todo le cuenta a la persona cerca	9, 27, 45, 63, 81
Fracaso	Realiza sus tareas o actividades cotidianas con desgano	6, 24, 42, 60, 78
Dominio: Límites deficitarios		
Grandiosidad/autorización	Se muestra prepotente e importante	14, 32, 50, 68, 86
Autocontrol insuficiente/autodisciplina	Es autocontrolada y autodisciplina.	15, 33, 51, 69, 87
Dominio: Necesidades de los demás		
Subyugación	Deja que los demás opinen y decidan	10, 28, 46, 64, 82
Autosacrificio	Posterga sus cosas por los demás.	11, 29, 47, 65, 83
Búsqueda de aprobación/búsqueda de reconocimiento.	Trata de impresionar y busca aprobación de los demás.	16, 34, 52, 70, 88
Dominio: Sobrevigilancia e inhibición		
Negatividad/pesimismo	Se centra en lo negativo	17, 35, 53, 71, 89
Inhibición emocional	Trata de actuar de manera calma.	12, 30, 48, 66, 84
Castigo	Trata a los demás desde lo punitivo.	18, 36, 54, 72, 90
Metas inalcanzables / hipercriticismo	Se pone metas sobrevaloradas y trata de ser perfecto	13, 31, 49, 67, 85

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En esta sección se expone el método utilizado para la recolección de datos que permite obtener una comprensión acerca de la variable objeto de estudio. El instrumento utilizado permitirá recoger la evidencia de la información recolectada en la población seleccionada.

3.4.1 Procedimiento de recolección de datos

Se realizó de la siguiente manera:

- Se solicitó la autorización formal a la Escuela de Psicología y Educación de la universidad seleccionada para el estudio, con el propósito de que pudieran evaluar los aspectos éticos de la investigación y obtener el permiso necesario para la aplicación de las pruebas psicológicas.
- Con la autorización de las instancias correspondientes de la universidad, se procedió a coordinar con las asistentes administrativas de cada Escuela, el procedimiento que se seguirá para realizar la comunicación a los docentes y tutores en cargados de enseñar a los estudiantes del primer y último año de ambas carreras profesionales. Con la finalidad de organizar el ingreso a las aulas.
- Se capacitó a un profesional de la carrera de psicología para que brinde su apoyo durante la aplicación del instrumento.
- Previa coordinación con docentes y tutores, se estableció fecha y horario de la aplicación del instrumento de la investigación.
- La recolección de los datos se realizó dentro del campus universitario, antes o al final de clases. El tiempo de aplicación fue de 20 a 40 minutos aproximadamente. Primero se explicó a los estudiantes sobre la

confidencialidad del estudio y la participación voluntaria, detallada en el consentimiento informado (apéndice A). Segundo, se entregó el instrumento y se indicó la escala de clasificación del cuestionario, con el fin de facilitar las respuestas de los estudiantes.

3.4.2 Instrumentos de recolección de datos

A continuación, se describe las características del instrumento utilizado para medir los esquemas desadaptativos tempranos.

a) Ficha técnica

Nombre original : Young Schema Questionnaire
Siglas : YSQ
Autor : Jeffrey Young
Año : 3era edición, 2005
Procedencia : Estados Unidos
Nombre traducido : Cuestionario de esquema de Young
Significatividad : mide esquemas desadaptativos tempranos

b) Descripción del instrumento

Es un cuestionario aplicable a personas de 16 años en adelante. Consta de 90 ítems que permiten medir 18 esquemas, los cuales se denominan esquemas desadaptativos tempranos (EDT).

Desde la aparición del cuestionario ha sido adaptado a diversas lenguas y contextos. El cuestionario de esquemas desadaptativos tempranos nace por la necesidad de comprender mejor la psicopatología de los trastornos de la personalidad y de algunos malestares afectivos como la ansiedad y la depresión (Young et al.,

2003). Young estructuró la primera versión del cuestionario en 1990. Tenía 15 esquemas y se distribuían en 123 ítems. Sin embargo, esta primera versión no tuvo ningún proceso estadístico (Castrillón et al., 2005). Posteriormente, en el año 1991 aparece la segunda versión llamándose Young Schema Questionnaire Long Form - Second Edition, pero en esta ocasión con 205 ítems que reconocía 16 EDT, agrupándose en 6 dimensiones (Matute, 2019).

En el año 1995, Young y sus colaboradores, propusieron una nueva actualización del cuestionario, pero en versión corta con 75 ítems que evaluaban 15 EDT y se agrupaban en 5 dimensiones (Castrillón et al., 2005). En esta ocasión sí realizaron una investigación con 1129 estudiantes universitarios de pregrado en Estados Unidos, organizados en dos subgrupos: el primero está compuesto por 575 participantes, y el segundo por 554. Como resultado, se validaron la mayor parte de los factores y algunos fueron modificados para describir adecuadamente la característica del esquema, por ejemplo: el factor incompetencia fue renombrado a inferioridad (Calvete, 2020).

Finalmente, en el año 2005, Young establece una versión corta del cuestionario con 90 ítems, evaluando 18 EDT agrupados en 5 dimensiones. Esta actualización puede ser utilizada en adolescentes y adultos en diferentes contextos y relacionada adecuadamente los malestares psicopatológicos con los esquemas (Young y Brown, 1994). A pesar de la reducción de ítems, autores como Santos et al. (2018) realizaron una nueva modificación para reducir el tiempo de la aplicación en adolescentes. Esta versión tiene 57 ítems y evalúa 18 esquemas constituidos en 5 dimensiones (Calvete, 2020).

El cuestionario mide 18 factores o esquemas propuestos por Young (2006), organizados en 5 dominios o dimensiones, los que se presentan a continuación:

1. Dominio de desconexión y rechazo. Las personas que tienen alguna alteración en este dominio no pueden establecer apego seguro y estable con los demás. Está compuesto por los siguientes esquemas:

- *Esquema de abandono.* La persona percibe que no tendrá el soporte emocional de los demás y que será abandonada sin importar lo que haga. Se mide con los ítems 2, 20, 38, 56, 74.
- *Esquema de desconfianza.* La persona tiene la idea que los demás ejercerán algún tipo de violencia sobre él. Por ejemplo: humillación, maltrato físico, verbal, psicológico. Sus ítems son: 3, 21, 39, 57, 75.
- *Esquema de privación emocional.* La persona piensa que los demás no podrán satisfacer su necesidad de apoyo emocional. Este esquema se subdivide en: privación de cuidado (*ausencia de atención o afecto*), empatía (*ausencia de escucha, comprensión*) y protección (*ausencia de determinación hacia los demás*). Se mide con los ítems 1, 19, 37, 55, 73.
- *Esquema de imperfección/vergüenza.* La persona se percibe imperfecto, inferior, defectuoso y se esfuerza para no mostrar su esencia ante los demás. Se mide con los ítems 5, 23, 41, 59, 77.
- *Esquema de aislamiento social.* La persona se percibe diferente a los demás y siente que no encaja en ningún grupo o contexto. Se mide con los ítems 4, 22, 40, 58, 76.

2. Dominio de deterioro en autonomía y desempeño. La alteración en este dominio significa que la persona no puede alcanzar la autonomía o la diferenciación con los demás. Está compuesta por los siguientes esquemas:

- *Esquema de dependencia/incompetencia.* El individuo cree que no podrá asumir responsabilidades de la vida cotidiana sin ayuda de los otros. Se mide con los ítems 7, 25, 43, 61, 79.
 - *Esquema de vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad.* Miedo exagerado de que alguna desgracia sucederá, puede ser en la relación a la salud o algo externo como un accidente en auto. Sus ítems son: 8, 26, 44, 62, 80.
 - *Esquema de apego confuso y/o inmaduro/enmarañamiento.* El sujeto con este esquema tiene una aproximación emocional excesiva con los demás, perdiendo su individualidad. Se mide con los ítems 9, 27, 45, 63, 81.
 - *Esquema de fracaso.* La persona tiene la idea que no podrá alcanzar logros como sus compañeros y que por eso fracasará en el futuro (académico, trabajo, profesional, etc.). Sus ítems son: 6, 24, 42, 60, 78.
3. Dominio de límites deficitarios. La persona que tiene algún tipo de alteración emocional, en este dominio, se caracteriza por no expresar adecuadamente sus necesidades afectivas relacionadas con los demás, por lo que se le hace difícil respetar a otras personas con las que establece vínculos cercanos. Está compuesto por los siguientes esquemas:
- *Esquema de grandiosidad.* El sujeto tiene la idea que es superior a otras personas y que merece un trato especial; siempre busca el control y el poder. Se mide con los ítems 14, 32, 50, 68, 86.
 - *Esquema de autocontrol insuficiente/autodisciplina.* La persona tiene poca tolerancia a la frustración para cumplir con las metas personales o para la expresión de sus emociones. Se mide con los ítems 15, 33, 51, 69, 87.
4. Dominio dirigido por las necesidades de los demás. El sujeto que tiene una alteración en este dominio se centra en las necesidades, sentimientos y

respuestas de los demás, dejando de lado sus propias expectativas personales.

Está compuesto por los siguientes esquemas:

- *Esquema de subyugación.* La persona acepta todo por parte de los demás con tal de evitar el castigo, abandono o la ira. Se subdivide en subyugación de necesidades y de emociones. Se mide con los ítems 10, 28, 46, 64, 82.
 - *Esquema de autosacrificio.* El sujeto por su propia voluntad toma atención sobre las necesidades de los otros y trata de que no se perjudiquen de alguna manera. Tampoco quiere sentirse egoísta. Se mide con los ítems 11, 29, 47, 65, 83.
 - *Esquemas de búsqueda de aprobación/búsqueda de reconocimiento.* La persona busca constante aprobación y reconocimiento por parte de los demás, por la necesidad de seguridad y validación de sí mismo. Se mide con los ítems 16, 34, 52, 70, 88.
5. Dominio de sobrevigilancia e inhibición. El sujeto que tiene alguna dificultad en este dominio tiende a restringir sus emociones, sentimientos, deseos, impulsos y solo se rige por un comportamiento estricto. Está compuesto por los siguientes esquemas:
- *Esquema de negatividad/pesimismo.* El sujeto tiene su atención en los aspectos negativos de la vida cotidiana. Sus ítems son: 17, 35, 53, 71, 89.
 - *Esquema de inhibición emocional.* La persona tiene un excesivo control para expresar sus emociones y comunicación de manera espontánea con el fin de no pasar vergüenza o perder el control de sí mismo. Se mide con los ítems 12, 30, 48, 66, 84.

- *Esquema de castigo*. El individuo tiene la convicción que las personas deben ser duramente castigados por sus errores. Se mide con los ítems 18, 36, 54, 72, 90.
- *Esquema de metas inalcanzables*. El sujeto se autocrítica a sí mismo y a las personas de su entorno. Tiene dificultad para el placer, la relajación, sensación de logro y relaciones satisfactorias. Y, trata de controlar su tiempo para realizar sus actividades. Sus ítems son: 13, 31, 49, 67, 85.

c) Validez y confiabilidad de la prueba adaptada al español

La versión adaptada al español del Cuestionario de Esquemas de Young, correspondiente a su versión reducida de 90 ítems, fue llevada a cabo por Cid y Torrubia en 2010, contando con la autorización del autor original (Quiñones et al., 2018).

En todos los casos, su validez y confiabilidad ha sido significativa en la versión reducida de 90 ítems por lo que puede ser empleada en el ámbito de la investigación y en el clínico (Calvete, 2020; Matute, 2019; Quiñones et al., 2018; Castrillón et al. 2005).

Calvete (2020) adaptó el cuestionario de esquemas de Young para adolescentes y jóvenes españoles, en una muestra de 1445 estudiantes de 11 centros educativos y universidades en Bizkaia, España, entre los 15 a 25 años. Encontró que los dominios o dimensiones tienen adecuados coeficientes de consistencia interna, a pesar de que algunos EDT como los esquemas de vulnerabilidad, subyugación y autosacrificio tuvieron bajo puntaje. El análisis factorial confirmatorio mostró correlación adecuada con los 18 factores y fue estadísticamente significativo. Por

último, las dimensiones y sus EDT se relacionan con la ansiedad y depresión que se desprenden del dominio de desconexión y rechazo.

Herrera et al. (2021) validaron el cuestionario de esquemas (YSQ-S3) de Young en 500 universitarios del estado de Hidalgo, entre los 18 y 25 años. Encontraron que el contenido semántico tiene coherencia con la definición de los factores según la propuesta teórica de Young. El análisis factorial confirmatorio indicó que tienen carga fuerte y es similar a otros estudios realizados en Colombia. Finalmente, la consistencia interna tuvo un adecuado Alpha, siendo significativo con la mayoría de las investigaciones psicométricas. También, sus resultados tienen relación significativa problemas emocionales como la ansiedad y depresión.

Castrillón et al. (2005) validaron el cuestionario de Young en 1419 universitarios colombianos entre los 16 a 51 años. Hallaron que la estructura factorial está organizada en 11 factores y con 65% de la varianza y la consistencia interna tuvo un adecuado alfa de Cronbach para cada factor. Este estudio también tiene relación con enfermedades psicopatológicas.

d) Validez y confiabilidad de prueba adaptada en Lima Metropolitana

En el año 2019, Matute llevó a cabo un estudio que examinó las propiedades psicométricas del Cuestionario de Esquemas de Young en una muestra de 562 participantes peruanos, segmentando la población en grupos clínicos y no clínicos, con edades comprendidas entre 18 y 60 años. La validez de contenido estuvo a cargo de 12 jueces y sus resultados fueron estadísticamente significativos. La estructura interna tuvo validez con respecto a la estructura de los 18 esquemas, siendo significativa en concordancia con la prueba original de Young y otras investigaciones. Finalmente, la confiabilidad resultó estadísticamente aceptable.

En el presente estudio, se realizó el análisis de confiabilidad, con la finalidad de evaluar la consistencia interna del instrumento.

Las evidencias de confiabilidad halladas en el presente estudio se derivaron del análisis de la consistencia interna del instrumento, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, tanto de manera general como para cada una de las dimensiones y sus factores asociados. En este sentido, como se observa en el apéndice B se evidencia que el YSQ-3 presenta adecuados índices; puesto que, estos son superiores a ,80.

En la misma línea, se procedió a realizar el análisis de correlación ítem-test, corroborándose así adecuados índices de discriminación; ya que la mayoría de los ítems cuentan con valores superiores a ,20.

En este sentido, se decidió eliminar el ítem 22 debido a que al realizar el análisis de confiabilidad en función a los dieciocho factores planteados por Matute (2019), contaba con un valor de alfa de Cronbach por debajo a los criterios establecidos.

3.5 Técnicas de procedimiento y análisis de datos

Se utilizó el paquete estadístico SPSS en su versión 21 en español para Windows. Primero se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro Wilks (S-W), la cual indicó que la distribución de los datos de la muestra no es normal para los criterios de edad y años de estudios de los participantes.

Posteriormente, se utilizó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis (Hernández et al., 2014), debido a que la edad de los participantes se encuentra distribuida en tres rangos. En cambio, para la comparación por años de estudios se aplicó el estadístico U de Mann-Whitney para grupos independientes. Para medir el tamaño del efecto,

utilizó el coeficiente epsilon ϵ^2 como complemento a la prueba Kruskal-Wallis y la correlación biserial por rangos para la U de Mann-Whitney (Rendón et al., 2021).

3.6 Consideraciones éticas

En primer lugar, es fundamental garantizar el consentimiento informado (apéndice A) de todos los participantes que formen parte de la investigación. Esto significa que los estudiantes necesitan estar completamente al tanto de los objetivos de la investigación, los procedimientos que se realizarán y los posibles riesgos y beneficios de su participación. Se debe garantizar que su participación sea completamente voluntaria y que tengan la facultad de retirarse en cualquier momento sin que esto represente ninguna desventaja. Además, la confidencialidad de la información personal y los datos obtenidos debe ser una prioridad, garantizando que los resultados se presenten de manera agregada y anónima para proteger la identidad de los participantes.

Se deberá solicitar el permiso correspondiente al autor del instrumento de la investigación (apéndice C), asegurando el respeto por los derechos de propiedad intelectual y las normativas éticas establecidas en el ámbito académico. En cuanto a la pertinencia de la investigación, se deberá justificar la relevancia del estudio para la comunidad universitaria y sus posibles aportes. Finalmente, el principio de beneficencia estará presente en la investigación con el objetivo de maximizar los beneficios y minimizar los riesgos para los participantes. Esto requiere un constante análisis crítico sobre cómo los resultados del estudio pueden ser utilizados para mejorar la calidad de vida de los estudiantes y contribuir al bienestar colectivo de la comunidad educativa.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo se exponen los resultados descriptivos correspondientes a la muestra de la investigación, así como los hallazgos inferenciales y las comparaciones realizadas entre los grupos de edad y año de estudio.

4.1 Resultados descriptivos de la muestra

En lo que respecta al análisis descriptivo de los datos se han tomado en consideración las medidas de tendencia central: la media (M), mediana (Md) y moda (Mo) a cada uno de los grupos formados según los grupos de comparación. Asimismo, se han analizado la medida de variabilidad, es decir, la desviación estándar (DS) de la distribución. A su vez, con el interés de conocer la distribución de frecuencias de los datos se analizaron la asimetría (AS) y curtosis (KU).

En este sentido, a partir de la tabla 5 se observa el análisis descriptivo del grupo total; es así como, de manera general, de los factores de las cinco dimensiones. En su mayoría, presentan valores similares con respecto a la M, Md y Mo. En cuanto a la asimetría, se evidencia que la mayoría de las dimensiones se caracterizan por presentar una asimetría positiva, y en cuanto a los factores, solamente el factor de metas inalcanzables/hipercriticismo presenta una asimetría negativa.

Tabla 5*Análisis descriptivo de las puntuaciones de los EDT del grupo total*

Variable	M	Md	Mo	DS	AS	KU
Abandono	14.5	14	14	6.23	0.402	-0.693
Desconfianza	13.8	13	12	5.63	0.427	-0.340
Privación emocional	12.7	12	12	5.25	0.655	0.234
Imperfección/vergüenza	10.3	9	5	5.07	1.28	1.41
Aislamiento social	9.23	9	4	4.43	0.735	-0.0516
Dominio de desconexión y rechazo	60.6	59	39	21.3	0.660	0.236
Dependencia/incompetencia	10.6	10	5	4.52	0.782	0.131
Vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad	14.6	15	15	5.90	0.215	-0.780
Apego confuso y/o inmaduro	11.3	11	12	4.35	0.728	0.616
Fracaso	12.8	11	5	6.34	0.793	-0.0560
Dominio en deterioro en autonomía y desempeño	49.3	48	48	16.4	0.429	-0.182
Grandiosidad/autorización	14.6	14	13	4.70	0.334	-0.340
Autocontrol insuficiente/ autodisciplina	16.3	16	18	5.77	0.241	-0.221
Dominio de límites deficitarios	30.9	31	30	8.87	0.0883	-0.519
Subyugación	16.7	16	13	5.41	0.205	-0.555
Autosacrificio	12.9	12	14	4.97	0.429	-0.394
Búsqueda de aprobación/búsqueda de reconocimiento	15.5	15	13	5.68	0.203	-0.562
Dominio dirigido por las necesidades de los demás	45	46	36	12.8	0.0914	-0.735
Negatividad/pesimismo	15.6	15	14	5.93	0.166	-0.604
Inhibición emocional	14.4	13	12	6.29	0.482	-0.604
Castigo	12.9	11	11	5.39	0.841	0.128
Metas inalcanzables/hipercriticismo	17.9	17	17	4.63	-0.0611	0.338
Dominio de sobrevigilancia e inhibición	60.8	60	47	17.1	0.359	0.319

Nota: la media = M; mediana = Md; moda = Mo; desviación estándar = DS; asimetría = AS; curtosis = KU.

En lo que respecta a la curtosis, se observa que las dimensiones *dominio de desconexión y rechazo*, y *dominio de sobrevigilancia e inhibición* presentan una distribución leptocúrtica; por otro lado, las dimensiones *dominio de deterioro en autonomía y desempeño*, *dominio de límites deficitarios*, y *dominio dirigido por las necesidades de los demás* presentan una distribución platicúrtica. En cuanto a los factores, solamente el factor de abandono presenta una distribución platicúrtica; ya que, los restantes se caracterizan por una distribución leptocúrtica.

En la tabla 6 se observan los resultados descriptivos de la evaluación de los dominios de los esquemas desadaptativos tempranos de los estudiantes cuyas edades se encuentran entre los 18 y 20 años. Se contrasta que, en su mayoría, los cinco dominios presentan valores similares en lo que respecta a la M, Md y Mo. Con respecto a la asimetría, se evidencia que tanto los dominios como sus factores presentan una asimetría positiva.

Tabla 6

Análisis descriptivo de los dominios de los EDT - edades de 18 a 20 años

Dominio	M	Md	Mo	DS	AS	KU
Desconexión y rechazo	66.3	63	55	21.3	0.828	0.532
Deterioro en autonomía y desempeño	52.6	50	52	15.5	0.809	0.441
Límites deficitarios	31.3	32	32	8.08	0.130	-0.0735
Necesidades de los demás	46.6	47	36	11.9	0.383	-0.686
Sobrevigilancia e inhibición	62.6	60	47	15.5	0.877	0.827

Nota: la media = M; mediana = Md; moda = Mo; desviación estándar = DS; asimetría = AS; curtosis = KU.

En cuanto a la curtosis, se observa que los dominios *desconexión y rechazo*; *deterioro en autonomía y desempeño*; y *sobrevigilancia e inhibición* presentan una distribución leptocúrtica; y los dominios *límites deficitarios y necesidades de los demás* presentan una distribución platicúrtica.

En referencia a los factores, como se presenta en el apéndice D, solamente los factores abandono, vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad, fracaso, autocontrol insuficiente/autodisciplina, subyugación, autosacrificio, búsqueda de aprobación/búsqueda de reconocimiento, negatividad/pesimismo, inhibición emocional y metas inalcanzables/hipercriticismo presentan una distribución platicúrtica, mientras que los factores restantes se caracterizan por una distribución leptocúrtica.

En la tabla 7 se presentan los resultados descriptivos de la evaluación de los EDT de los estudiantes cuyas edades se encuentran entre los 21 y 24 años. Se encuentra que, en su mayoría, los factores de las cinco dimensiones presentan valores que tienden a ser similares en lo que respecta a la M y Md. Con respecto a la asimetría, se evidencia que los dominios presentan una asimetría positiva, mientras que, al analizar la curtosis, se observa que solamente el dominio *sobrevigilancia e inhibición* presenta una distribución leptocúrtica; ya que, las demás dimensiones presentan una distribución platicúrtica.

Tabla 7*Análisis descriptivo de los dominios de los EDT - edades de 21 a 24 años*

Dominio	M	Md	Mo	DS	AS	KU
Desconexión y rechazo	58.1	54.5	37	21.6	0.557	-0.0333
Deterioro en autonomía y desempeño	46	47.5	27	16.6	0.162	-1.15
Límites deficitarios	29.7	30	30	9.22	0.110	-0.312
Necesidades de los demás	42.3	39	36	13.5	0.180	-0.844
Sobrevigilancia e inhibición	57.7	58.5	58	18.5	0.256	0.115

Nota: la media = M; mediana = Md; moda = Mo; desviación estándar = DS; asimetría = AS; curtosis = KU.

Con respecto a la asimetría, como se observa en el apéndice E, los factores presentan una asimetría positiva, a diferencia del factor *metas inalcanzables/hipercriticismo*, el cual presenta una asimetría negativa. En cuanto a la curtosis, solamente los factores imperfección/vergüenza y fracaso presentan una distribución leptocúrtica; mientras que, los factores restantes se caracterizan por una distribución platicúrtica.

En la tabla 8 se presentan los resultados del análisis descriptivo de los dominios de los EDT de los estudiantes mayores a los 25 años. Se observa que, en su mayoría, los cinco dominios presentan valores que tienden a ser cercanos en lo que respecta a la M y Md. En cuanto a la asimetría, se evidencia que los dominios *desconexión y rechazo*, y *deterioro en autonomía y desempeño* presentan una asimetría positiva; en tanto que, los dominios *límites deficitarios*, *necesidades de los demás*, y *sobrevigilancia e inhibición* presentan una asimetría negativa. Con respecto a la curtosis, se contrasta que todos los dominios presentan una distribución platicúrtica.

Tabla 8*Análisis descriptivo de los dominios de los EDT - edades de 25 a 29 años*

Dominio	M	Md	Mo	DS	AS	KU
Desconexión y rechazo	60.5	64	42	21.5	0.266	-0.277
Deterioro en autonomía y desempeño	45.2	44.5	38	17.5	0.583	-0.435
Límites deficitarios	33	34.5	37	10.7	-0.0925	-0.438
Necesidades de los demás	46.8	52	36	13.8	-0.685	-0.633
Sobrevigilancia e inhibición	62.6	64	66	18.4	-0.188	-0.683

Nota: la media = M; mediana = Md; moda = Mo; desviación estándar = DS; asimetría = AS; curtosis = KU.

Por otro lado, como se observa en el apéndice F, la mayoría de los factores presentan una asimetría positiva, a excepción de los factores abandono, grandiosidad/autorización, búsqueda de aprobación/búsqueda de reconocimiento, negatividad/pesimismo y metas inalcanzables/hipercriticismo, los cuales presentan una asimetría negativa. Con respecto a la curtosis, se contrasta que la mayoría de sus factores presentan una distribución platicúrtica; de manera que, solamente los factores de privación emocional, dependencia/incompetencia, vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad, fracaso, autosacrificio y metas inalcanzables/hipercriticismo presentan una distribución leptocúrtica.

A partir de la tabla 9 se observan los resultados del análisis descriptivo de los EDT de los estudiantes que se encuentran cursando el primer año de estudios. Se observa que la mayoría de los cinco dominios presentan valores similares en lo que respecta a la M, Md y Mo. Asimismo, los valores de la asimetría de los dominios son positivos, en tanto que la curtosis de los dominios de *desconexión y rechazo*, *deterioro en autonomía y desempeño*, y *sobrevigilancia e inhibición* presentan una distribución leptocúrtica; y en los dominios *límites deficitarios* y *necesidades de los demás* presentan una distribución platicúrtica.

Tabla 9

Análisis descriptivo de las variables del grupo de estudiantes pertenecientes al primer año de estudios

Dominio	M	Md	Mo	DS	AS	KU
Desconexión y rechazo	62.9	59	49	20.8	0.724	0.248
Deterioro en autonomía y desempeño	51.9	49	52	15.5	0.653	0.177
Límites deficitarios	31.6	32	23	8.21	0.102	-0.344
Necesidades de los demás	45.8	46	36	12	0.355	-0.752
Sobrevigilancia e inhibición	63.5	62	47	15.6	0.683	0.234

Nota: la media = M; mediana = Md; moda = Mo; desviación estándar = DS; asimetría = AS; curtosis = KU.

En el apéndice G se observa que la mayoría de los factores presentan valores similares en lo que respecta a la M, Md y Mo. Con respecto a la asimetría, los factores presentan una asimetría positiva y los valores de la curtosis demuestran que los factores privación emocional, imperfección/vergüenza, aislamiento social, dependencia/incompetencia, apego confuso y/o inmaduro y metas inalcanzables/hipercriticismo presentan una distribución leptocúrtica, en tanto que los restantes se caracterizan por una distribución platicúrtica.

En la tabla 10 se presenta el análisis descriptivo de los EDT de los estudiantes que se encuentran cursando el último año de estudios. Se observa que los dominios presentan valores similares en lo que respecta a la M y Md. Con respecto a la asimetría, todos los dominios, a excepción del de las necesidades de los demás, presentan una asimetría positiva. En cuanto a la curtosis, solo los dominios *desconexión y rechazo*, y *sobrevigilancia e inhibición* presentan una distribución leptocúrtica, mientras que los demás tienen una distribución platicúrtica.

Tabla 10

Análisis descriptivo de las variables del grupo de estudiantes pertenecientes al último año de estudios

Dominio	M	Md	Mo	DS	AS	KU
Desconexión y rechazo	56.3	55	92	21.8	0.682	0.354
Deterioro en autonomía y desempeño	44.2	46.5	54	17	0.359	-0.937
Límites deficitarios	29.5	30	30	14.3	0.209	-0.176
Necesidades de los demás	43.4	44.5	36	9.93	-0.099	-1.01
Sobrevigilancia e inhibición	55.6	58	43	18.6	0.313	0.181

Nota: la media = M; mediana = Md; moda = Mo; desviación estándar = DS; asimetría = AS; curtosis = KU.

En el apéndice H, se observa que la mayoría de los factores presentan valores similares en lo que respecta a la M y Md; la mayoría de los factores, a excepción de grandiosidad/autorización y metas inalcanzables/hipercriticismo, presentan una asimetría positiva, En cuanto a la curtosis, solo los factores privación emocional, imperfección/vergüenza, fracaso y castigo presentan una distribución leptocúrtica, en tanto que los demás se caracterizan por tener una distribución platicúrtica.

4.2 Análisis estadístico inferencial

A continuación, se brindan los resultados del análisis de la normalidad de los resultados, a partir de los cuales se toma la decisión de aplicar los estadísticos respectivos para la contrastación de las hipótesis.

4.2.1 Análisis de normalidad

El análisis de normalidad se realizó a partir de los resultados de la prueba de Shapiro Wilks (S-W). En la tabla 11 se evidencia que la mayoría de los datos obtenidos revelan que no existen evidencias suficientes que contrasten la existencia de una distribución normal de las puntuaciones a nivel de la muestra total del estudio; puesto que, la mayoría de los valores son menores a ,05.

Tabla 11*Prueba de normalidad de las variables en la muestra total*

Variable	S-W	gl.	p
Abandono	,961	203	<,001
Desconfianza	,967	203	<,001
Privación emocional	,957	203	<,001
Imperfección/vergüenza	,874	203	<,001
Aislamiento social	,924	203	<,001
Dominio de desconexión y rechazo	,967	203	<,001
Dependencia/incompetencia	,927	203	<,001
Vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad	,975	203	<,001
Apego confuso y/o inmaduro	,951	203	<,001
Fracaso	,925	203	<,001
Dominio en deterioro en autonomía y desempeño	,979	203	,003
Grandiosidad/autorización	,978	203	,003
Autocontrol insuficiente/autodisciplina	,981	203	,007
Dominio de límites deficitarios	,993	203	,388
Subyugación	,983	203	,015
Autosacrificio	,969	203	<,001
Búsqueda de aprobación/búsqueda de reconocimiento	,980	203	,006
Dominio dirigido por las necesidades de los demás	,977	203	,002
Negatividad/pesimismo	,980	203	,006
Inhibición emocional	,955	203	<,001
Castigo	,933	203	<,001
Metas inalcanzables/hipercriticismo	,988	203	,075
Dominio de sobrevigilancia e inhibición	,987	203	,061

En lo que respecta a los resultados de la prueba de normalidad para los puntajes de las variables en la muestra de estudiantes según edad (tabla 12), se evidencia que la mayoría de los puntajes para los tres grupos formados (de 18 a 20 años, de 21 a 24 y de 25 a 29 años) presentan valores menores a ,05, por lo que, no se encuentran evidencias suficientes que corroboren la normalidad de la distribución de los datos.

Tabla 12*Prueba de normalidad de las variables según edad*

Variable	18 a 20 (gl 103)	21 a 24 (gl 76)	25 a + (gl 24)
Abandono	,943***	,922***	,934
Desconfianza	,968*	,951**	,961
Privación emocional	,954**	,942**	,933
Imperfección/vergüenza	,851***	,853***	,904*
Aislamiento social	,938**	,910***	,802***
Dominio de desconexión y rechazo	,945***	,937***	,968
Dependencia/incompetencia	,938***	,910***	,772***
Vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad	,966**	,959*	,939
Apego confuso y/o inmaduro	,950***	,933***	,920*
Fracaso	,919***	,895***	,820***
Dominio en deterioro en autonomía y desempeño	,953**	,944**	,945
Grandiosidad/autorización	,965**	,967*	,951
Autocontrol insuficiente/autodisciplina	,980	,974	,943
Dominio de límites deficitarios	,986	,987	,965
Subyugación	,980	,983	,939
Autosacrificio	,971*	,940**	,959
Búsqueda de aprobación/búsqueda de reconocimiento	,971*	,974	,932
Dominio dirigido por las necesidades de los demás	,960**	,964*	,904
Negatividad/pesimismo	,970*	,961*	,909*
Inhibición emocional	,940***	,926***	,957
Castigo	,930***	,934***	,857**
Metas inalcanzables/hipercriticismo	,980	,986	,963
Dominio de supervigilancia e inhibición	,942***	,988	,974

Nota: * $p = .05$; ** $p = .01$; *** $p = .001$

Con respecto a los resultados de la prueba de normalidad para los puntajes de las variables en la muestra de estudiantes según año de estudios (primer y último año), en la tabla 13 se evidencia que la mayoría de los puntajes presentan valores menores a ,05, por ende, no existen evidencias suficientes que corroboren la normalidad de la distribución de los datos.

Tabla 13*Prueba de normalidad de las variables según año de estudios*

Variable	Primer año (gl 133)	Último año (gl 70)
Abandono	,948***	,937**
Desconfianza	,975*	,943**
Privación emocional	,966**	,934**
Imperfección/vergüenza	,877***	,837***
Aislamiento social	,946***	,918***
Dominio de desconexión y rechazo	,958***	,944**
Dependencia/incompetencia	,938***	,859***
Vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad	,968**	,951**
Apego confuso y/o inmaduro	,955***	,922***
Fracaso	,921***	,871***
Dominio en deterioro en autonomía y desempeño	,966**	,932***
Grandiosidad/autorización	,961***	,969*
Autocontrol insuficiente/autodisciplina	,976*	,966*
Dominio de límites deficitarios	,987	,978
Subyugación	,984	,970*
Autosacrificio	,969**	,947**
Búsqueda de aprobación/búsqueda de reconocimiento	,980*	,966*
Dominio dirigido por las necesidades de los demás	,962***	,952**
Negatividad/pesimismo	,975*	,955*
Inhibición emocional	,946***	,919***
Castigo	,945***	,907***
Metas inalcanzables/hipercriticismo	,968**	,974
Dominio de sobrevigilancia e inhibición	,958***	,984

Nota: * $p = .05$; ** $p = .01$; *** $p = .001$

A partir de los resultados obtenidos de la prueba de normalidad de Shapiro Wilks para los cinco grupos formados, según la edad y años de estudios, además del grupo total de participantes, se evidencia que los puntajes obtenidos no contrastan las evidencias suficientes para asumir una distribución normal de los puntajes; por tanto, se propone aplicar pruebas no paramétricas para la contratación de las hipótesis y los resultados complementarios.

4.3 Resultados del análisis comparativo

En lo que respecta al análisis comparativo con respecto a la edad, se procedió a aplicar la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis, ya que la comparación se realiza entre más de dos grupos (Hernández et al., 2014): aquellos cuyas edades se encuentran entre los 18 y 20 años, entre 21 y 24 años, y de 25 a 29 años.

Al realizar la contrastación de las hipótesis H_{1.1}, H_{1.2}, H_{1.3}, H_{1.4} y H_{1.5} (tabla 14), las cuales plantean la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los factores del dominio desconexión y rechazo entre los estudiantes según su edad, se contrasta que no existen diferencias estadísticamente significativas en los factores de abandono, desconfianza, privación emocional, imperfección/vergüenza y aislamiento social. Por tanto, se rechazan las hipótesis H_{1.1}, H_{1.2}, H_{1.3}, H_{1.4} y H_{1.5}.

Tabla 14

Comparaciones del dominio de desconexión y rechazo según edad

Factores del dominio de desconexión y rechazo	Rango promedio			χ^2	Sig.	ϵ^2
	18-20	21-24	25 a 29			
Abandono	15.1	13.6	15.3	4.376	,112	0.02166
Desconfianza	13.9	13.9	13	0.301	,860	0.000149
Privación emocional	13.2	12	12.8	2.331	,312	0.001154
Imperfección/vergüenza	10.7	9.86	10.5	2.225	,329	0.01102
Aislamiento social	9.56	8.88	8.92	2.072	,355	0.01026

Asimismo, en la tabla 15 se presenta la contrastación de las hipótesis H_{1.6}, H_{1.7}, H_{1.8} y H_{1.9}, las cuales plantean la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los factores del dominio deterioro en autonomía y desempeño según la edad de los estudiantes.

Tabla 15*Comparaciones del dominio en deterioro en autonomía y desempeño según edad*

Factores del dominio en deterioro en autonomía y desempeño	Rango promedio			χ^2	Sig.	ϵ^2
	18-20	21-24	25 a 29			
Dependencia/incompetencia	11.4	9.89	9.50	8.786	,012	,04350
Vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad	15.4	13.7	14	3.569	,168	,01767
Apego confuso y/o inmaduro	12.1	10.5	10.3	7.133	,028	,03531
Fracaso	13.8	13.9	15.5	9.340	,009	,05624

Es así como se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto bajo, en los factores dependencia/incompetencia y, apego confuso y/o inmaduro entre los estudiantes según edad, a favor de aquellos cuyas edades se encuentran entre los 18 y 20 años; por lo que, se aceptan las hipótesis H_{1.6} y H_{1.8}. También se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto bajo en el factor fracaso, a favor de los estudiantes cuyas edades son mayores a los 25 años, por lo que se acepta la hipótesis H_{1.9}. Finalmente, se rechaza la hipótesis H_{1.7} por no encontrarse diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos.

En la misma línea, en la tabla 16 se muestra la contrastación de las hipótesis H_{1.10} y H_{1.11}, las cuales plantean la existencia de diferencias estadísticamente significativas con respecto a los factores del dominio límites deficitarios, según la edad de los estudiantes. Por tanto, no se encuentra que existen diferencias estadísticamente significativas en los factores de grandiosidad/autorización y en el de autocontrol insuficiente/autodisciplina; por tanto, se rechazan las hipótesis H_{1.10} y H_{1.11}.

Tabla 16*Comparaciones del dominio de límites deficitarios según edad*

Factores del dominio de límites deficitarios	Rango promedio			χ^2	Sig.	ϵ^2
	18-20	21-24	25 a 29			
Grandiosidad/autorización	14.8	13.9	15.5	3.406	,182	,01686
Autocontrol insuficiente/ autodisciplina	16.4	15.8	17.4	1.162	,559	,00575

En la tabla 17 se presenta la contrastación de las hipótesis H_{1.12}, H_{1.13} y H_{1.14}, las cuales plantean la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los factores del dominio dirigido por las necesidades de los demás según la edad de los estudiantes. No se corrobora que existan diferencias estadísticamente significativas en los factores de subyugación, autosacrificio y búsqueda de aprobación/búsqueda de reconocimiento; por tanto, se rechazan las hipótesis H_{1.12}, H_{1.13} y H_{1.14}.

Tabla 17*Comparaciones del dominio dirigido por las necesidades de los demás según edad*

Factores del dominio dirigido por las necesidades de los demás	Rango promedio			χ^2	Sig.	ϵ^2
	18-20	21-24	25 a 29			
Subyugación	17.5	15.7	16.1	4.866	,088	,02409
Autosacrificio	13.4	12.1	13	4.372	,112	,02164
Búsqueda de aprobación/búsqueda de reconocimiento	15.7	14.5	17.6	5.645	,059	,02794

Finalmente, en la tabla 18 se presenta la contrastación de las hipótesis H_{1.15}, H_{1.16}, H_{1.17} y H_{1.18}, las cuales plantean la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los factores del dominio de sobrevigilancia e inhibición según la edad de los estudiantes.

Tabla 18*Comparaciones del dominio de sobrevigilancia e inhibición según edad*

Factores del dominio de sobrevigilancia e inhibición	Rango promedio			χ^2	Sig.	ϵ^2
	18-20	21-24	25 a 29			
Negatividad/pesimismo	16.1	14.8	15.5	1.373	,503	,00680
Inhibición emocional	15.4	13.4	13.6	4.837	,089	,02394
Castigo	13	12.8	13.5	0.276	,871	,00137
Metas inalcanzables/hipercriticismo	18.2	16.8	20	7.942	,019	,03932

Se evidencia la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el factor metas inalcanzables/hipercriticismo con un tamaño del efecto bajo, a favor de aquellos estudiantes cuyas edades mayores a los 25 años, por tanto, se acepta la hipótesis H_{1.18}.

En la misma línea, en cuanto al análisis comparativo de los EDT según el año de estudios de los participantes, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes.

En este sentido, en referencia a los años de estudio, se han conformado dos grupos: aquellos que se encuentran cursando el primer año de estudios y los que están cursando el último año.

Al realizar la contrastación de las hipótesis H_{2.1}, H_{2.2}, H_{2.3}, H_{2.4} y H_{2.5} (tabla 19), las cuales plantean la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los factores del dominio desconexión y rechazo entre los estudiantes según su año de estudio.

Tabla 19

Comparaciones del dominio de desconexión y rechazo entre los estudiantes de primer y último año de estudios

Factores del dominio de desconexión y rechazo	Rango promedio		U	Sig.	r.
	Primer año	Último año			
Abandono	14.7	14.3	4412	,541	,0522
Desconfianza	14.2	13	4004	,101	,1400
Privación emocional	13.6	10.9	3192	<,001	,3144
Imperfección/vergüenza	10.7	9.67	3837	,039	,1758
Aislamiento social	9.62	8.50	3727	,019	,1995

Se encuentra que existen diferencias estadísticamente significativas entre los factores: privación emocional (con un tamaño del efecto medio), imperfección/vergüenza (con un tamaño del efecto bajo) y aislamiento social (con un tamaño del efecto bajo), a favor de los estudiantes pertenecientes al primer año de estudios. Por tanto, se aceptan las hipótesis H_{2.3}, H_{2.4} y H_{2.5} y se rechazan las hipótesis H_{2.1}, y H_{2.2}.

A su vez, en la tabla 20 se presenta la contrastación de las hipótesis H_{1.24}, H_{1.25}, H_{1.26} y H_{1.27}, las cuales plantean la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los factores del dominio deterioro en autonomía y desempeño. Se corrobora que existen diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto bajo en los factores dependencia/incompetencia, vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad, apego confuso y/o inmaduro, y fracaso a favor de los estudiantes del primer año de estudios, aceptándose las hipótesis H_{2.6}, H_{2.7}, H_{2.8} y H_{2.9}.

Tabla 20

Comparaciones del dominio en deterioro en autonomía y desempeño entre los estudiantes del primer y último año de estudios

Factores del dominio en deterioro en autonomía y desempeño	Rango promedio		U	Sig.	r.
	Primer año	Último año			
Dependencia/incompetencia	11	9.84	3719	,018	,2011
Vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad	15.4	12.9	3491	,003	,2502
Apego confuso y/o inmaduro	11.9	9.99	3398	,002	,2700
Fracaso	13.5	11.4	3579	,007	,2313

En la misma línea, en la tabla 21 se muestra la contrastación de las hipótesis H_{2.10} y H_{2.11} las cuales plantean la existencia de diferencias estadísticamente significativas con respecto a los factores del dominio límites deficitarios, según el año de estudios de los estudiantes. No se evidencian diferencias estadísticamente significativas en los factores de grandiosidad/autorización y autocontrol insuficiente/autodisciplina, por lo que se rechazan las hipótesis H_{2.10} y H_{2.11}.

Tabla 21

Comparaciones del dominio de límites deficitarios entre los estudiantes del primer y último año de estudios

Factores del dominio de límites deficitarios	Rango promedio		U	Sig.	r.
	Primer año	Último año			
Grandiosidad/autorización	14.9	13.9	4182	,234	,1016
Autocontrol insuficiente/autodisciplina	16.6	15.6	4153	,206	,1079

A su vez, en la tabla 22 se presenta la contrastación de las hipótesis H_{2.12}, H_{2.13} y H_{2.14}, las cuales plantean la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los factores del dominio dirigido por las necesidades de los demás, entre los estudiantes del primer y último año de estudios. Se corrobora que existen diferencias

estadísticamente significativas con un tamaño del efecto bajo en el factor subyugación, a favor de los estudiantes de primer año, aceptándose así la H_{2.12} y rechazándose las hipótesis H_{2.13} y H_{2.14}.

Tabla 22

Comparaciones del dominio dirigido por las necesidades de los demás entre los estudiantes del primer y último año de estudios

Factores del dominio dirigido por las necesidades de los demás	Rango promedio		U	Sig.	r.
	Primer año	Último año			
Subyugación	17.4	15.2	3538	,005	,2401
Autosacrificio	13.1	12.5	4273	,336	,0822
Búsqueda de aprobación/búsqueda de reconocimiento	15.4	15.6	4482	,664	,0372

Finalmente, en la tabla 23 se presenta la contrastación de las hipótesis H_{2.15}, H_{2.16}, H_{2.17} y H_{2.18}, las cuales plantean la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los factores del dominio *sobrevigilancia e inhibición* según el año de estudios. Se evidencia la existencia de diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto bajo en los factores de inhibición emocional y castigo, a favor de los estudiantes de primer año, aceptándose las hipótesis H_{2.16} y H_{2.17}. En cambio, se rechazan las hipótesis H_{2.15} y H_{2.18}.

Tabla 23

Comparaciones del dominio de sobrevigilancia e inhibición entre los estudiantes del primer y último año de estudios

Factores del dominio de sobrevigilancia e inhibición	Rango promedio		U	Sig.	r.
	Primer año	Último año			
Negatividad/pesimismo	16.1	14.5	4042	,123	,1318
Inhibición emocional	15.5	12.2	3203	<,001	,3119
Castigo	13.6	11.8	3826	,037	,1782
Metas inalcanzables/hipercriticismo	18.3	17.1	4311	,386	,0739



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La vida universitaria puede desencadenar diversos malestares socioemocionales en muchos jóvenes, ya que representa un periodo de transición y desarrollo en los ámbitos personal, cognitivo, social y profesional. Estas circunstancias pueden provocar en los estudiantes sentimientos de vulnerabilidad, debido a la presión académica, las expectativas sociales y el proceso de adaptación a la vida adulta. En consecuencia, este estudio tiene como objetivo identificar y analizar las diferencias en los esquemas desadaptativos tempranos (EDT) de los estudiantes de Ciencias Humanas en una universidad de Lima Metropolitana, teniendo en cuenta dos variables fundamentales: la edad y los años de estudio.

Al comparar estos esquemas, la investigación busca revelar cómo estas características demográficas y académicas influyen en la presencia y activación de los EDT en los participantes. Para conocer esta realidad, se utilizó el cuestionario de Young (YSQ-S3), adaptado en el Perú por Matute (2019). De igual forma, en este estudio se confirmó su idoneidad para evaluar los EDT a través del análisis de consistencia interna, el cual brindó buenos resultados. Dicha herramienta permitió observar las experiencias tempranas y su impacto en los universitarios participantes.

Este instrumento explora las experiencias de la primera infancia. Según Young et al. (2003), el uso de esta herramienta permite la observación y el análisis de las sensaciones, emociones, pensamientos y conductas de los individuos, lo que facilita la identificación de ciertas psicopatologías. Por ello se divide en 5 dominios y cada uno de ellos está compuesto por un grupo de esquemas.

Los participantes tienen entre 18 y 29 años y están en los primeros y últimos años de su formación profesional. La mayoría de los estudiantes se encuentran en la carrera de Psicología, que representa el 56.1%, de los cuales el 40.3% son mujeres y el 15.7% son hombres. En cambio, los participantes de la Escuela de Educación representan el 43.8% del total, de ellos, el 33.4% son mujeres y el 10.3% son hombres.

Estos futuros profesionales deberán desarrollar un perfil de egreso y personal que se centre en el servicio al otro, enfocándose en comprender el comportamiento, las actitudes, los hechos, las conductas y los pensamientos, pero con un enfoque centrado en la perspectiva subjetiva y holística de la experiencia humana (Rogers, 1980; Gil, 2013).

Por esta razón, se plantea la necesidad de comparar los EDT de los participantes, considerando que se trata de patrones cognitivos profundos que pueden afectar de manera negativa la forma en que las personas perciben y responden a diversas situaciones tanto personales como académicas (Young et al., 2003). Para comprender los EDT de este grupo de universitarios se aborda cada dominio y sus esquemas según la edad y año de estudios:

La edad es un constructo temporal que se refiere al período transcurrido desde el nacimiento de un individuo hasta su presente. Se define por un incremento en la acumulación de experiencias, habilidades y transformaciones biológicas, en el que confluyen elementos biológicos, psicológicos y sociales que afectan el comportamiento, las expectativas y las oportunidades de los individuos a lo largo de diversas etapas de la vida (Osorio, 2010). Esta complejidad multidimensional hace que la edad no solo sea un indicador del tiempo de vida, sino también un elemento fundamental en la construcción de la identidad y el desarrollo personal dentro de

contextos socioculturales particulares, como el ámbito universitario, por lo que se considera importante profundizar en las diferencias de los universitarios según su edad.

Las primeras hipótesis (H_{1.1}, H_{1.2}, H_{1.3}, H_{1.4}, H_{1.5}) permiten analizar las diferencias según la edad de los participantes del *dominio de desconexión y rechazo* que engloba los esquemas asociados con la percepción de que las necesidades básicas de seguridad, estabilidad, cuidado y amor no son satisfechas en las relaciones interpersonales (Young et al., 2003).

Los resultados obtenidos evidencian que ninguno de los factores de este dominio (abandono, desconfianza, privación emocional, imperfección/vergüenza y aislamiento social) se diferencian entre los estudiantes del área de Ciencias Humanas según la edad. Si bien se podría pensar que las personas más jóvenes mantienen lazos afectivos más fuertes por su aún dependencia (especialmente económica) de las figuras paternas y que los mayores tienen mayor independencia debido a su formación profesional o a la posibilidad de ocupar un puesto laboral, los resultados de este estudio demuestran que no es así. En efecto, se observa que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos mencionados.

Pese a la ausencia de las diferencias y gracias a los resultados descriptivos, se observa que el *esquema de abandono* es constante en los estudiantes participantes independientemente de la edad. Esto quiere decir que tienen la percepción de no ser queridos y sienten un miedo constante de perder a las personas queridas de su entorno, lo que pudo detonar o activarse con factores comunes como: vivir solos en la ciudad de Lima Metropolitana y la inseguridad de valerse por sí mismos en un contexto nuevo como el universitario.

Si se pregunta de dónde deviene esta percepción y sentimiento de abandono, se puede recurrir al estudio de Kaya & Aydin (2020) que indican que el apego inseguro entre madre e hijo produce esquemas que limitan la seguridad, la confianza y los vínculos estables ante los demás, situación que ocasiona malestar emocional cuando se experimenta vivencias similares en la vida adulta.

Otro esquema presente entre los participantes es el de la *privación emocional*. Independientemente de su edad, sienten falta de apoyo emocional, posiblemente debido a que no creen que recibirán sostén emocional que requieren, por lo que sus habilidades sociales son limitadas para establecer relaciones interpersonales en la universidad. Este hallazgo coincide con Asto (2020), quien indica que la activación del esquema de privación emocional dificulta construir relaciones saludables y aumenta la ansiedad. Sameroff (2009) también señala que una crianza autoritaria o negligente puede obstaculizar el desarrollo de relaciones positivas.

La ausencia de diferencias significativas en los EDT del dominio *desconexión y rechazo*, según la edad de los participantes, puede estar influenciada por otros factores como: el modelo de crianza, la cultura y por experiencias previas al contexto universitario. Es importante recordar que los EDT se pueden conservar en el tiempo y se activan (causan malestar subjetivo), cuando una situación similar al pasado se vive en el presente (Young et al., 2003). Por ejemplo, Roelofs et al. (2011) encontraron que dicha dimensión surge por el vínculo inadecuado con los padres o cuidadores, ocasionando síntomas depresivos. Mientras que otros estudios han demostrado que los individuos que tienen un entorno de crianza cálido, afectuoso y de apoyo desarrollan habilidades sociales saludables y empáticas (Sameroff, 2009).

En síntesis, se puede decir que el no encontrar diferencias según la edad, aunque sí EDT activos del *dominio de desconexión y rechazo*, evidencia que los estudiantes de Ciencias Humanas tienen patrones de apego y vínculos tempranos que influyen en cómo perciben el entorno y sus relaciones. Este análisis permite reflexionar sobre la importancia de los antecedentes familiares con los que llegan los participantes al contexto universitario.

Al contrastar el segundo grupo de hipótesis (H_{1.6}, H_{1.7}, H_{1.8} y H_{1.9}) sobre las diferencias según la edad de los participantes en cuanto al dominio *deterioro en autonomía y desempeño* que se caracteriza por la falta de agencia para asumir las responsabilidades, decisiones y retos de la vida cotidiana, buscando el soporte constante en los demás (Young et al., 2003), se encuentra lo siguiente:

Los hallazgos indican que los factores de este dominio (dependencia, vulnerabilidad, apego confuso y fracaso) varían entre los estudiantes de Ciencias Humanas según su edad. Los más jóvenes tienen menos experiencia en la gestión de su autonomía en comparación con los mayores. Esto refleja el cambio del entorno escolar, más estructurado y controlado, hacia un contexto universitario que promueve la autonomía en la organización del tiempo, estrategias de estudio y formas de interacción (Duche et al., 2020; Pérez et al., 2022).

Se observa que los esquemas de *dependencia* (H_{1.6}) y *apego confuso* (H_{1.8}) disminuyen con la edad de los participantes. Los jóvenes de 18 a 20 años presentan niveles más altos de dependencia, lo que sugiere que su maduración y capacidad de adaptación podría aún estar limitada para afrontar exigencias académicas y sociales, dado que aún transitan en la adolescencia. Asimismo, a medida que los estudiantes crecen, sus vínculos con figuras significativas como los padres se reduce, lo que les

permite tomar decisiones de forma autónoma y mejorar sus relaciones interpersonales (González et al., 2021; Rodríguez y Sánchez, 2023).

A diferencia de los más jóvenes, los estudiantes de 25 a 29 años experimentan el EDT de *fracaso* (H_{1.9}), caracterizado por una sensación persistente de falta de éxito en comparación con sus pares y la creencia de ser menos talentosos o inteligentes (Young et al., 2003). A medida que avanzan en edad, enfrentan mayores presiones sociales para triunfar, especialmente al acercarse a sus prácticas preprofesionales, lo que puede intensificar la percepción de no ser buenos estudiantes o de carecer de las habilidades necesarias para su carrera (Asto, 2020).

Estos hallazgos evidencian que los esquemas de autonomía y desempeño varían según la edad, con una mayor dependencia emocional y apego confuso en los estudiantes más jóvenes. En contraste, los estudiantes en etapas avanzadas de su formación universitaria tienden a experimentar sentimientos de fracaso más intensos. Así, se identifica un grupo que requiere estrategias para fortalecer su independencia y otro que necesita apoyo para gestionar las expectativas relacionadas con su progreso académico (Duche et al., 2020).

El tercer grupo de hipótesis (H_{1.10} y H_{1.11}) se relaciona al dominio de *límites deficitarios* en función a la edad. Los EDT de este dominio conllevan a la persona a centrarse en sí misma y no respetar los derechos de los demás, por lo que enfrentan dificultades para llevar a cabo sus obligaciones, delimitarlas y encontrar objetivos personales realistas, además, no toleran la frustración o reprimen excesivamente sus emociones (Young et al., 2003).

Los hallazgos sugieren que no existen diferencias significativas en los factores de grandiosidad (H_{1.10}) y autocontrol insuficiente (H_{1.11}) entre los estudiantes de

Ciencias Humanas en función de la edad, lo que sugiere que estos rasgos son más estables y pueden estar vinculados a características de personalidad. Young et al. (2003) sostienen que la reacción de cada persona depende de su temperamento emocional, una tendencia innata a experimentar y expresar emociones, donde las necesidades emocionales no satisfechas influyen en la manera de reaccionar ante ciertas circunstancias.

Por otro lado, esta fundamentación también invita a considerar la propuesta de Eysenck (1990), quien plantea que el temperamento emocional de un individuo está afectado por su nivel de neuroticismo o estabilidad emocional, lo cual influye en su inclinación a sentir emociones negativas como la ansiedad, el miedo o la tristeza.

Complementariamente, los resultados descriptivos indican que el factor de *grandiosidad* (H_{1.10}) no se presenta activamente en los universitarios del estudio. Mientras que el patrón de autocontrol insuficiente (H_{1.11}) está presente en los participantes de todas las edades.

El *autocontrol insuficiente* sugiere una tendencia a controlar excesivamente los impulsos, influenciada por las exigencias socio-académicas. Los jóvenes que están en la transición de la adolescencia a la adultez muestran carencias en la gestión emocional y en la expresión espontánea, habilidades que son fundamentales para los estudiantes de Ciencias Humanas. Durante la adolescencia, los cambios en el desarrollo cognitivo y emocional afectan la regulación de impulsos (Steinberg, 2005). Esto enfatiza la relevancia de la teoría de los cinco grandes rasgos de personalidad propuesta por Goldberg en 1990, que vincula rasgos como la extraversión y la estabilidad emocional con el éxito en la profesión docente. Esto último también es relevante para el campo de la psicología.

En general, esto sugiere que, al abordar estos EDT en contextos universitarios, las intervenciones no necesariamente deben variar en función de la edad y a las características personales, que pueden influir en la persistencia de estos esquemas a lo largo del tiempo. Para ello se requiere sensibilizar a los estudiantes de Ciencias Humanas en su desarrollo personal.

El cuarto grupo de hipótesis (H1.12, H1.13 y H1.14) permite comparar los EDT del dominio *dirigido por las necesidades de los demás*, que expresa la tendencia a centrarse en las necesidades afectivas de los otros, con la finalidad de obtener atención, amor y aprobación de las personas del entorno cercano (Young et al., 2003).

Los resultados sobre subyugación, autosacrificio y búsqueda de aprobación no muestran diferencias significativas según la edad, lo que indica que estos esquemas pueden formarse desde la infancia hasta la adolescencia a través de la interacción con el entorno, influenciados por factores familiares y educativos que fomentan la internalización de normas y expectativas sociales. Por ejemplo, *"Deja el juego y ayúdame"*. Lo que podría perdurar en la adultez como: *"primero son los demás, luego yo"* o *"las personas buenas sacrifican todo"*.

Cabe destacar que los universitarios más jóvenes siguen en el proceso de desarrollar sus rasgos de personalidad, ya que aún transitan en la última fase de la adolescencia, lo que definirá patrones cognitivos duraderos que, como señalan Beck y Clark (2012), son fundamentales para interpretar la realidad. Si dichos patrones son negativos, pueden resultar desadaptativos y generar malestar emocional a través de pensamientos, emociones y sensaciones corporales (Young et al., 2003).

Esto conlleva a la cuestión sobre el comportamiento de los participantes adultos que han dejado la adolescencia. Es probable que estos estudiantes hayan

desarrollado estrategias de afrontamiento para gestionar su malestar emocional; sin embargo, no todas son beneficiosas para su desarrollo personal. Aldao et al. (2010) señalan que las estrategias inadecuadas, como la evitación, pueden tener efectos negativos sobre el bienestar emocional. En cambio, las estrategias adaptativas, como la confrontación activa y la reestructuración cognitiva, favorecen un mejor manejo emocional y un crecimiento personal positivo (Folkman & Moskowitz, 2004).

Finalmente, se presenta el quinto grupo de hipótesis (H_{1.15} H_{1.16}, H_{1.17} y H_{1.18}) según la edad, relacionados a los EDT del *dominio sobrevigilancia e inhibición* que se distingue por la internalización excesiva de normas y expectativas elevadas en relación con el desempeño, con las que el sujeto experimenta poco placer, felicidad y relajación (Young et al., 2003).

Los hallazgos relacionados con este dominio (negatividad, inhibición emocional, castigo y metas inalcanzables) revelan diferencias significativas únicamente en el último esquema. Esto sugiere que los esquemas desadaptativos asociados con *la negatividad, la inhibición emocional y el castigo* no están influenciados por la edad de los estudiantes y podrían estar relacionados con otros factores como el estilo de crianza, las normas y reglas del entorno familia o escolar.

El esquema de negatividad (H_{1.15}), la inhibición emocional (H_{1.16}) y el castigo (H_{1.17}) no presentan diferencias significativas en relación con la edad de los estudiantes de Ciencias Humanas. Esto sugiere que todos los participantes comparten un mismo patrón inadecuado para reaccionar ante las dificultades, ya sea a través de una visión negativa, un exceso de control sobre sus emociones o la creencia de que los errores merecen sanciones. Esta observación se apoya en la teoría de la sensibilidad emocional de Aron (1996), quien afirma que las personas con alta

sensibilidad experimentan emociones con mayor intensidad. Sin embargo, esta teoría es insuficiente, ya que sería necesario explorar en profundidad factores como el temperamento, las experiencias tempranas y los rasgos de personalidad que podrían intensificar el malestar. Además, los resultados descriptivos no evidencian que estos esquemas se encuentren activos en el grupo de universitarios analizados.

Por el contrario, el esquema de *metas inalcanzables* (H_{1.18}) mostró diferencias significativas que aumentan con la edad, indicando que los estudiantes mayores de 25 años tienden a establecer estándares poco realistas y a ser excesivamente autocríticos. Esto sugiere que, a medida que aumenta la edad, también crece la conciencia sobre los retos y responsabilidades que enfrentan. En contraste, los estudiantes más jóvenes suelen tener más dificultades para desarrollar su autonomía, como se mencionó anteriormente.

Esto hace pensar que a medida que los estudiantes alcanzan una mayor madurez, son más susceptibles a establecer objetivos extremadamente ambiciosos y a ejercer una autocrítica más intensa. Investigaciones llevadas a cabo por Pfeiffer y Da Rosa (2022) respaldan esta afirmación, señalando que los universitarios se fijan metas autoexigentes y mantienen una actitud crítica hacia sí mismos, lo que podría resultar en niveles elevados de ansiedad y síntomas depresivos a lo largo de su formación académica.

En general, se puede afirmar que la experiencia universitaria de los estudiantes está influenciada por factores internos y externos que trascienden la edad. Los EDT impactan no solo en el bienestar emocional y las relaciones interpersonales, sino también en el rendimiento académico. Por esta razón, es esencial que las universidades desarrollen programas de intervención que tomen en cuenta la

diversidad de experiencias y necesidades de los estudiantes, considerando su contexto particular.

En cuanto a los resultados sobre las diferencias en función al año de estudio, es preciso recordar que los años de estudio universitarios constituyen el período durante el cual un estudiante se compromete de manera formal a la adquisición de conocimientos y habilidades particularizadas en su área profesional (González y Abarca, 2017). Además, esta etapa no solo se limita al desarrollo cognitivo, sino que también incorpora aspectos como la socialización y el desarrollo de competencias profesionales, vinculadas a la Ciencias Humanas (Soria y Zúñiga, 2014).

Para llevar a cabo el análisis de los resultados relativos a las hipótesis (H_{2.1}, H_{2.2}, H_{2.3}, H_{2.4} y H_{2.5}), que abordan las diferencias en el *dominio de desconexión y rechazo* según los años de estudio de los participantes, es importante tener presente que se vinculan con la percepción de que las necesidades fundamentales de seguridad, estabilidad, cuidado y amor no serán atendidas en las relaciones interpersonales (Young et al., 2003).

Los resultados sugieren que los esquemas correspondientes a este dominio (abandono, desconfianza, privación emocional, imperfección y aislamiento social) presentan variaciones entre los estudiantes de primer año y aquellos de último año. Según Hernández et al. (2023), esto refleja la vulnerabilidad emocional y social que enfrentan al ingresar a un nuevo entorno académico, aumentando el riesgo de deserción universitaria si no se brindan los apoyos adecuados. Así, el inicio de la vida universitaria se torna difícil, ya que los estudiantes deben dejar atrás sus vínculos previos y establecer nuevos en medio de la incertidumbre del nuevo espacio académico.

A medida que los estudiantes progresan en su formación académica, se observa una tendencia a la disminución de estos esquemas relacionados con la desconexión y el rechazo. Esto podría ser un indicador de cómo la madurez emocional y el sentido de pertenencia aumentan con la preparación académica que van recibiendo con el paso de los semestres. Como refiere González et al. (2023) el sentido de pertenencia se manifiesta cuando los estudiantes perciben que forman parte de un colectivo, involucrando la experiencia subjetiva, afectiva y cognitiva.

Los hallazgos de las hipótesis H_{2.1} y H_{2.2} indican que no hay diferencias significativas en los esquemas de *abandono* y *desconfianza* según el año de estudios. Estos esquemas no dependen del nivel formativo, sino que están influenciados por características personales y experiencias de infancia y escolar. Esto sugiere que los participantes centran su atención en adquirir conocimientos y habilidades relacionadas con su carrera como estrategia para evitar el malestar y buscar motivación. Según Ryan y Deci (2000), el aprendizaje es una actividad que requiere esfuerzo individual y motivación intrínseca.

Contrariamente, el *esquema de privación emocional* (H_{2.3}) presenta diferencias significativas según el año de estudios. Los estudiantes de primer año, al dejar atrás su red de apoyo (familia, amigos), refuerzan la creencia de que sus emociones no serán comprendidas. Esto contrasta con el estudio de Tataje et al. (2024), que muestra que los estudiantes de primer año cuentan con recursos para enfrentar retos académicos y emocionales, así como con la investigación de Guillén (2019), que indica una adecuada adaptación al contexto universitario. No obstante, esta investigación se destaca por las diferencias de los EDT que se relacionan con las cogniciones, emociones, sensaciones, conducta de una persona y es particular a sus experiencias tempranas.

En esta investigación se evidencia que, a medida que los estudiantes avanzan en su proceso educativo, encuentran formas de manejar sus necesidades emocionales y desarrollan habilidades personales para el estudio, estableciendo redes de apoyo, especialmente con compañeros. Esto coincide con la propuesta de Solorio y Medina (2019), quienes destacan la red de apoyo como un espacio esencial de contención afectiva y académica, que también previene la deserción universitaria. Por otro lado, el estudio de Pauta (2020) revela que los estudiantes del quinto ciclo sienten apoyo familiar y de amigos, pero no perciben soporte institucional, lo que sugiere un área interesante para seguir explorando en la educación superior.

Por otra parte, sí existen diferencias significativas en el esquema de imperfección (H_{2.4}) según el año de estudios. Los universitarios del primero año pueden sentir una mayor presión por encajar y ocultar sus defectos con tal de ser aceptados, reavivando sentimientos de inferioridad o vergüenza, especialmente si enfrentan dificultades académicas, sociales o si se comparan con otros durante su adaptación universitaria. Contrariamente, los estudiantes del último año, probablemente, se encuentran más seguros en el espacio académico, por lo que no tienen hipersensibilidad hacia el rechazo por algún defecto propio.

Este planteamiento hace pensar en la investigación de Pfeiffer y Da Rosa (2022) que indica que algunos EDT producen menor nivel de autocompasión, revelando que los universitarios tienen una mirada dura de sí mismos y podrían percibirse vulnerables ante situaciones complejas. En este sentido, los estudiantes del primero año perciben la universidad como un entorno competitivo, en el que constantemente se ponen en evidencia sus fortalezas y, sobre todo, sus debilidades (defectos) para asumir la profesión elegida. Mientras que, los alumnos del último año

tienen mayor capacidad de comprenderse así mismo, producto de su formación académica y desarrollo personal. Esto podría ser una ventaja de las carreras de Ciencias Humanas.

Las diferencias en el EDT de aislamiento social (H_{2.5}) indican que los estudiantes de primer año experimentan un fuerte sentimiento de desconexión al iniciar su carrera, debido a la dificultad para construir nuevas relaciones y la falta de pertenencia. Esta situación genera soledad, activando el esquema de aislamiento. En cambio, al finalizar su carrera, logran identificarse con la universidad, lo que fortalece sus lazos de aceptación y seguridad.

En términos generales, los estudiantes de primer año se encuentran en un período de transición que involucra incertidumbre social, emocional y académica, cuyos factores detonantes pueden ser el cambio de entorno, falta de red de apoyo, inadecuada adaptación social y demandas académicas. Estas situaciones activan los EDT relacionados con el *dominio de desconexión y el rechazo*, pueden disminuir con el avance de la carrera siempre que desarrollen una red de apoyo más estable.

El segundo grupo de hipótesis (H_{2.6}, H_{2.7}, H_{2.8} y H_{2.9}) está relacionado al dominio *deterioro en autonomía y desempeño*, que se caracteriza por la falta de capacidad y agencia para asumir las responsabilidades, decisiones y retos de la vida cotidiana, buscando el soporte constante en los demás (Young et al., 2003).

Los resultados indican que los estudiantes de primer año muestran esquemas más altos de inseguridad respecto a sus responsabilidades en el contexto autónomo de la universidad. Kaya & Aydin (2020) señalan que un apego inseguro entre madre e hijo puede generar esquemas que limitan la seguridad, afectando cómo se enfrentan a retos cotidianos. Oldham et al. (2007) mencionan que las conductas surgen de

interpretaciones personales, generando respuestas emocionales y control de impulsos. Esta inseguridad podría estar relacionada con una mayor percepción de vulnerabilidad y temor a situaciones adversas al inicio de su formación, aunque tiende a reducirse con el avance en la carrera debido a las competencias socio-académicas adquiridas.

Resulta particularmente relevante que los estudiantes de primer año se perciban poco capaces de afrontar los desafíos universitarios y sientan que necesitan asistencia constante para manejar las situaciones académicas. Esta dependencia puede estar relacionada con experiencias infantiles de sobreprotección (Gómez y Pérez, 2017; Gutiérrez et al., 2010). Sin embargo, en los estudiantes de último año, esta percepción cambia al ganar confianza a lo largo de los semestres, favorecida por el sentido de pertenencia que aporta la vida universitaria, incluyendo la tutoría, el apoyo psicológico y las actividades académicas y extracurriculares.

Los estudiantes de primer año sienten una mayor vulnerabilidad y miedo ante situaciones adversas al iniciar la universidad (H_{2.7}), creyendo ser susceptibles a peligros y amenazas. Esto podría llevarlos a estar en un estado constante de alerta, aumentando el riesgo de síntomas de ansiedad y ataques de pánico, influenciados por su temperamento o sensibilidad emocional (Aron, 1996; Eysenck, 1990). Es importante investigar las experiencias previas relacionadas con abusos, enfermedades o eventos traumáticos en el entorno familiar que podrían haber afectado a los estudiantes.

Mientras que los universitarios del último año parecen desarrollar otras estrategias de afrontamiento que les permite la adaptación académica y social, por lo que el estado de alerta o vulnerabilidad se disipa con el transcurso de la formación

profesional. Lazarus y Folkman (1984) refieren que la forma como se asumen los retos dependerá de una variabilidad de factores, alguno de ellos puede depender del ambiente, en este caso de las herramientas que puede brindar la universidad.

El apego confuso (H_{2.8}) es mayor en los estudiantes de primer año, quienes parecen carecer de la capacidad para establecer relaciones interpersonales. Según Young et al. (2003), estos estudiantes experimentan ansiedad en las interacciones sociales, temiendo el acercamiento a los demás, lo que genera vínculos caóticos. Bowlby (1989) señala que los jóvenes sanos y seguros provienen de cuidadores emocionalmente equilibrados, lo que les permite enfrentar los retos de la vida y relacionarse adecuadamente.

Contrariamente, los estudiantes de último año interactúan adecuadamente con el entorno universitario gracias a sus habilidades sociales, probablemente adquiridas a través de los cursos de desarrollo personal en Ciencias Humanas. Según Bowlby (1989), el buen desarrollo se refleja en la capacidad del sujeto para enfrentar adversidades, como problemas familiares y demandas sociales y académicas.

El último esquema dentro del *dominio de autonomía y desempeño*, denominado *fracaso* (H_{2.9}), también muestra diferencias significativas entre los estudiantes según el año académico. La transición académica (colegio – universidad) que experimentan los alumnos del primer año puede ser compleja y desafiante, lo que conduce a la aparición del factor mencionado. Según el modelo de transición de Schlossberg (1981), el éxito en la adaptación universitaria depende de la forma en que la persona evalúa la situación, sus recursos y estrategias de afrontamiento, y el apoyo que recibe de su entorno.

Este proceso de adaptación se ve influenciado por factores como el desarrollo de habilidades de afrontamiento y la percepción de autoeficacia, tal como lo destaca Bandura (1997), quien enfatiza que la creencia en las propias capacidades influye en la motivación y el desempeño académico. Además, se debe pensar en los contenidos de cada curso requieren un nivel de exigencia en su desarrollo y estudio, lo que incrementa la inseguridad en relación con el cumplimiento de las expectativas establecidas por los docentes.

Hacia el último año de estudio, este sentimiento de fracaso parece no estar presente. Los participantes del último año de estudios se encuentran con mayores recursos académicos para afrontar los retos de las asignaturas y las demandas de la exigencia universitaria. Esta concepción, también, se relaciona con la propuesta de Schlossberg (1981) que refiere que cada transición (adaptación) ocurre en un tiempo específico y tiene una duración que puede influir en cómo se siente la persona acerca de su contexto.

En términos generales, los estudiantes de primer año experimentan mayores dificultades en cuanto a su autonomía y desempeño, evidenciando una mayor dependencia emocional, una sensación de incompetencia y un temor al fracaso. Este fenómeno podría indicar una mayor inseguridad y vulnerabilidad al inicio de sus estudios, en contraste con los estudiantes de último año, quienes han tenido más tiempo para adaptarse y fortalecer su confianza. Esta distinción podría estar vinculada al desarrollo de habilidades para enfrentar situaciones y a la consolidación de una identidad académica y personal más sólida.

Según los hallazgos de este estudio, los esquemas de grandiosidad (H_{2.10}) y autocontrol insuficiente (H_{2.11}), pertenecientes al dominio de *límites deficitarios*, no

tienen diferencias significativas según el año de estudios. Se puede pensar que estos esquemas se encuentran presentes a lo largo de los estudios universitarios y estaría relacionado con características personales propias del temperamento emocional de cada sujeto y con las experiencias tempranas (Young et al., 2003; Aron, 1996; Eysenck, 1990).

Gracias a los hallazgos descriptivos, tampoco se observa que estén activos en los participantes y no parecen estar afectados por el progreso académico. Es posible que estos esquemas sean más resistentes al cambio a lo largo del tiempo y menos sensibles a las experiencias académicas.

Los resultados obtenidos en el dominio *dirigido por las necesidades de los demás* indican que solo el esquema de subyugación (H_{2.12}) es diferente en función al año de estudios. Este hallazgo sugiere que los patrones de conducta y de pensamiento pueden estar vinculados a factores sociales y culturales que impactan en los estudiantes, sin distinción de su progreso académico.

El *esquema de autosacrificio* (H_{2.13}) no varía según el año de estudio y refleja una cultura académica que valora la dedicación y el sacrificio personal por el éxito académico. Este enfoque, orientado a satisfacer las necesidades ajenas, puede generar sentimientos de egoísmo y enojo (Young et al., 2003). Además, el autosacrificio a menudo se relaciona con el perfeccionismo, llevando a los estudiantes a priorizar las expectativas externas sobre su bienestar (Frost et al., 1990). Esta cultura que premia el sacrificio puede cultivar una visión negativa del autocuidado, contribuyendo al agotamiento y estrés en los estudiantes, como señala Maslach y Leiter (2016) en su estudio sobre el burnout académico.

De igual manera sucede con el factor de *búsqueda de aprobación* (H2.14) no muestra diferencias según el año de estudio, indicando que los estudiantes comparten una necesidad de reconocimiento social. Algunas investigaciones sugieren que esta necesidad está relacionada con la autoestima y la autoeficacia, que influyen en la motivación (Leary y Kowalski, 1990). Además, González, A. y González, E. (2018) destacan que la presión social y el deseo de aceptación por parte de los pares pueden intensificar esta búsqueda en el contexto universitario.

En términos generales, los estudiantes de primer año experimentan desafíos emocionales y psicológicos que difieren de los que enfrentan aquellos que se encuentran en su último año de formación profesional. A medida que progresan en su trayectoria académica, se ven expuestos a distintos retos emocionales que pueden influir en su confianza y bienestar.

Finalmente, al contrastar el quinto grupo de hipótesis (H2.15, H2.16, H2.17 y H2.18) relacionado al *dominio sobrevigilancia e inhibición*, se observa una internalización excesiva de normas y expectativas elevadas en relación con el desempeño (Young et al., 2003). Los hallazgos del dominio demuestran que solo existen diferencias según el año de estudios en los esquemas de inhibición emocional y castigo.

En efecto, los estudiantes de primer año presentan mayores dificultades para expresar sus emociones, internalizando la creencia de que manifestarlas no es adecuado (H2.16). Esta inhibición puede llevar a la represión de sentimientos como la tristeza y la ira, generando malestar subjetivo (Young et al., 2003). Estudios recientes indican que los estudiantes universitarios, especialmente en su primer año, enfrentan altos niveles de ansiedad y depresión, exacerbados por la presión social de mantener una imagen de invulnerabilidad emocional (Reinhold et al., 2021; Spitzer et al., 2022). Esto puede afectar negativamente su desarrollo profesional en Ciencias Humanas,

donde las habilidades sociales y socioemocionales son cruciales. Además, la falta de regulación emocional se relaciona con dificultades en la comunicación y el trabajo en equipo, aspectos esenciales en psicología y educación (Baucom et al., 2020; Versloot et al., 2023).

A diferencia de los estudiantes de primer año, los alumnos de último año demuestran una mayor habilidad para expresar sus emociones a medida que progresan en su formación académica. Esta evolución puede deberse a la adquisición de conocimientos y competencias esperadas. Investigaciones recientes indican que los universitarios en sus últimos años desarrollan mayor inteligencia emocional, lo que se asocia con un mejor rendimiento académico y resiliencia (García et al., 2021; López et al., 2022). Además, un fuerte vínculo con los docentes puede ser clave para mejorar las competencias socioemocionales (Smith et al., 2023).

Los estudiantes de primer año tienden a ser más autocríticos y a creer que sus errores merecen sanción por no cumplir con sus propias expectativas o las de otros (H_{2.17}). Esta tendencia puede estar influenciada por rasgos de personalidad y entornos punitivos, y se agrava por la presión académica inicial (Meyer et al., 2021). Sin embargo, investigaciones indican que a medida que avanzan en su trayectoria académica, desarrollan mayor resiliencia emocional y una visión más equilibrada sobre el error, lo que promueve una autocrítica más constructiva (Smith y Lee, 2022; Thompson et al., 2023).

En cuanto al EDT de *negatividad* (H_{2.17}), los estudiantes muestran una tendencia a centrarse en aspectos adversos de la vida cotidiana, evidenciando actitudes negativas como miedo excesivo, preocupaciones persistentes, pesimismo y dificultades para tomar decisiones (Young et al., 2003). Investigaciones recientes

sugieren que estos patrones pueden relacionarse con el estrés académico y las expectativas sociales, aumentando la percepción de amenaza y ansiedad (Huang et al., 2021; Tran y Nguyen, 2022). Además, la falta de habilidades de afrontamiento adaptativas puede agravar estas actitudes negativas, dificultando su desarrollo emocional y académico (García et al., 2023).

Por último, el análisis del *esquema de normas inalcanzables* (H_{2.18}) revela que tanto los estudiantes de primer como de último año comparten una tendencia hacia el hipercriticismo, intensificada por la presión académica y las expectativas profesionales. Los estudiantes en los primeros ciclos buscan calificaciones sobresalientes para mantener beneficios universitarios, mientras que los que finalizan sus carreras enfrentan mayores desafíos del mercado laboral, aumentando su ansiedad y afectando su bienestar emocional (Cheng et al., 2023; Restubog et al., 2022). Investigaciones recientes indican que estas crecientes expectativas académicas están vinculadas al perfeccionismo, lo que puede provocar mayor estrés y deterioro de la salud mental (Smith et al., 2023).

En resumen, las diferencias según el año de estudios revelan patrones significativos en la experiencia emocional y social de los estudiantes. Los participantes en etapas iniciales enfrentan una mayor vulnerabilidad emocional, probablemente debido a la adaptación a un nuevo entorno y a dificultades para establecer redes de apoyo. Estos hallazgos destacan la necesidad de implementar estrategias de apoyo específicas para los estudiantes de primer año, con el objetivo de facilitar su adaptación, promover su bienestar y optimizar su rendimiento académico, considerándola como un factor protector.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan las conclusiones alcanzadas en este estudio, así como las recomendaciones que surgen del análisis de la problemática tratada.

6.1 Conclusiones

1. En el dominio de desconexión y rechazo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los esquemas de abandono, desconfianza, privación emocional, imperfección y aislamiento social según la edad.
2. En el dominio de deterioro en autonomía y desempeño, se encontró que los EDT de dependencia emocional y apego confuso son más altos en los estudiantes más jóvenes (18-20 años) en comparación a los de más edad (de 21 a 24 años y de 25 a 29 años).
3. En el dominio de deterioro en autonomía y desempeño, se encontró que los EDT de fracaso es más alto en los estudiantes mayores (25 a 29 años) en comparación a los de menos edad (de 18 a 24 años).
4. En el dominio de deterioro en autonomía y desempeño, se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas en el EDT de vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad de los grupos de participantes según edad.
5. En el dominio de límites deficitarios, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los esquemas de grandiosidad y autocontrol insuficiente según la edad.
6. En el dominio dirigido por las necesidades de los demás, los esquemas de subyugación, autosacrificio y búsqueda de aprobación no presentan diferencias estadísticamente significativas según la edad.

7. En el dominio de sobrevigilancia y la inhibición, se observaron diferencias significativas en relación con el establecimiento de metas inalcanzables, siendo los puntajes más elevados en los estudiantes mayores de 25 años. Esto sugiere que los alumnos de mayor edad suelen fijar expectativas considerablemente altas y tienden a ser más autocríticos.
8. En el dominio de sobrevigilancia y la inhibición, no se revelaron diferencias estadísticamente significativas en los indicadores de negatividad, inhibición emocional y castigo entre los estudiantes, sin importar su edad.
9. En el dominio de desconexión y rechazo, los estudiantes de primer año exhiben niveles más elevados de los indicadores de privación emocional, imperfección y aislamiento social en comparación con aquellos que cursan el último año.
10. En el dominio de desconexión y rechazo, no se observan diferencias estadísticamente significativas de los EDT de abandono y desconfianza, entre los estudiantes de primer y último año de estudios.
11. En el dominio de deterioro en autonomía y desempeño, los estudiantes de primer año mostraron una mayor dependencia, vulnerabilidad, apego confuso y sensación de fracaso en comparación con los estudiantes del último año.
12. En el dominio de límites deficitarios, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los esquemas de grandiosidad y autocontrol insuficiente, entre los estudiantes de primer y último año de estudios.
13. El dominio dirigido por las necesidades de los demás, los estudiantes de primer año presentaron mayores niveles de subyugación en comparación a los del último año, lo que sugiere una mayor presión por cumplir con las expectativas de los demás.

14. El dominio dirigido por las necesidades de los demás, no se observan diferencias estadísticamente significativa en los EDT de autosacrificio y búsqueda de aprobación entre los estudiantes de primer año y los del último año.
15. En el dominio de sobrevigilancia y la inhibición, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en relación con los esquemas de inhibición emocional y castigo, los cuales fueron más elevados en los estudiantes de primer año en comparación con los del último año.
16. En el dominio de sobrevigilancia e inhibición, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los esquemas de negatividad y metas inalcanzables según el año de estudios.

6.2 Recomendaciones

1. Realizar otros estudios que profundicen en la relación de los EDT activos y la personalidad, la cultura y el género en estudiantes universitarios. Son factores que influyen fuertemente en cómo los estudiantes aprenden, interactúan y se sienten motivados.
2. Continuar con la validación del instrumento en otros espacios universitarios para asegurar que la medición sea confiable y aplicable en distintas poblaciones de educación superior.
3. La institución beneficiaria de los resultados puede desarrollar intervenciones socioemocionales según cada dominio para ayudar a los estudiantes a identificar y modificar sus patrones de pensamiento desadaptativos.

4. Se recomienda programas de apoyo y tutoría emocional orientados a los estudiantes de primer año, con el objetivo de facilitar su adaptación a la vida universitaria y fomentar su sentido de pertenencia hacia la institución.
5. Se recomienda acompañar y retroalimentar a los estudiantes del último año formativo sobre sus metas personales y laborales. Esto podría ayudar a reducir los sentimientos de fracaso y aumentar su confianza en el logro de sus objetivos profesionales.
6. Otra sugerencia es la promoción del reconocimiento de los logros individuales y el respeto por los límites personales, a través de actividades académicas de integración y competencia saludable para que se genere un ambiente seguro y protector entre los estudiantes.
7. Se sugiere que las entidades encargadas de supervisar a las universidades deben promover acciones enfocadas en el cuidado de la salud mental dentro de la comunidad estudiantil, de manera que las instituciones de educación superior se conviertan en factores protectores para sus estudiantes y contribuyan a la prevención de riesgos para su bienestar integral.

REFERENCIAS

- Aceves, Y., Martínez, Y., Ortega, N., y Farfán, M. (2022). Estados emocionales experimentados por estudiantes de psicología durante contingencia académica por COVID-19. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(25), 1-15.
- Albillo, V. (1979). Aproximación al concepto psicológico de adaptación. *Revista de pedagogía*, 37(146), 95 – 113.
- Aldao, A., Nolen, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.10.004>
- Álvarez, M., Ramírez, B., Silva, A., Coffin, N., y Jiménez, M. (2009). La relación entre depresión y conflictos familiares en adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 205-216.
- American Psychological Association. (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* (Amended February 20, 2010). Recuperado de: <https://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre percepción que tienen las personas. *Revista Horizonte pedagógica*, 8(1), 9 – 22.
- Aron, E. N. (1996). *The highly sensitive person: How to thrive when the world overwhelms you*. Broadway Books
- Asto, F. (2020). Ansiedad rasgo y esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de psicología de una universidad privada de lima metropolitana [Tesis de Licenciatura, Universidad San Martín de Porres]. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/7034/ASTO_V_C.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Balleza, A., Cruz, J., González, B., y Sánchez, A. (2021). Influencia familiar en la orientación vocacional. En *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 7(13), 8-14.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Barrick, M., Mount, M., & Judge, T. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1-2), 9–30. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00160>
- Barrientos, N., Giraldo, D., Hernández, M., y Sánchez, A. (2023). Esquemas maladaptativos tempranos y depresión en una muestra de las estudiantes de

- psicología del Tecnológico de Antioquia, Medellín 2023. *Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria*.
- Baucom, B., Rinkle, D., & Fanning, J. (2020). The role of emotional regulation in undergraduate students' psychological well-being and academic performance. *Journal of American College Health*, 68(5), 460-467. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1776638>
- Beck, A., y Clark, D. (2012). *Terapia Cognitiva para trastornos de ansiedad*. Editorial: Desclée de Brower, S.A
- Beck, A., Freeman, A., & Davis, D. (2004). *Cognitive therapy of personality disorders* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Borghans, L., Duckworth, A., Heckman, J., & Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*, 43(4), 972-1059.
- Borzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta colombiana de psicología*, 20 (1), 266-274. <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura*. Editorial: Paidós.
- Calvete, E. (2020). El Cuestionario de Esquemas de Young: Adaptación de una versión breve a adolescentes y jóvenes españoles. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(3). <https://doi.org/10.5944/rppc.29013>
- Camacho, J. (2003). *ABC de la terapia cognitiva*. <https://www.fundacionforo.com/pdfs/archivo23.pdf>
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H., y Valdéz, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Psicología*, 21(2). <https://doi.org/10.18800/psico.200302.006>
- Castrillón, D., Chaves, L., Ferrer, A., Londoño, N., Maestre, K., Marín, C., y Schnitter, M. (2005). Validación del Yong Schema Questionnaire Long Form - Second Edition (YSQ - L2) en población colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 541-560.
- Chamorro, T., y Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), 319–338. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00578-0](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00578-0)
- Chau, C., y Saravia, J. (2014). Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 269-284. <https://doi:10.15446/rcp.v23n2.41106>
- Cheng, Y., Zhang, X., & Zang, M. (2023). The relationship between perfectionism, academic stress, and psychological distress among university students: A longitudinal study. *International Journal of Stress Management*, 30(1), 23-34. <https://doi.org/10.1037/str0000278>

- Cobo, C. (2003). El comportamiento humano. *Cuadernos de administración*, 19(29), 113-130.
- Duche, A., Paredes, M., Gutiérrez, O., y Carcausto, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 244-257.
- Elías, M., Greenberg, M., Hughy, R., y O'Brien, M. (2020). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Corwin Press.
- Eysenck, H. J. (1990). Biological dimensions of personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 244–276). The Guilford Press.
- Farber, B. (2018). *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*. John Wiley and Sons.
- Fernández, M., Mora, J., y Ponce, F. (2022). Contribución de la personalidad y la autoeficacia en la comprensión de los intereses vocacionales. *Revista Iberoamericana de Desarrollo Educativo*, 64(3), 1-14. <https://doi.org/10.21865/RIDEP64.3.05>
- Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (11 de junio de 2024). *Cerca de 400 millones de niños y niñas pequeños de todo el mundo sufren habitualmente algún tipo de disciplina violenta en sus hogares, según UNICEF*. <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/cerca-de-400-millones-de-ninos-y-ninas-mundo-sufren-disciplina-violenta-hogares>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2015). *Una aproximación a la situación de los adolescentes y jóvenes en América Latina y el Caribe*. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-04/UNICEF_Situacion_de_Adolescentes_y_Jovenes_en_LAC_junio2105.pdf
- Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Frost, R., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- García, A., Martínez, M., & Rivera, L. (2021). Emotional intelligence and academic performance in university students: A longitudinal study. *Educational Psychology*, 41(4), 499-512. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1862155>
- García, A., Ramírez, M., & Sosa, R. (2023). Coping strategies and emotional well-being in university students: A longitudinal analysis. *Journal of College Counseling*, 26(1), 15-29. <https://doi.org/10.1002/jocc.12345>

- García, L., y Colas, P. (2020). Factores pedagógicos asociados con el compromiso de los universitarios con sus estudios. *Formación Universitaria*, 13(6), 181-190.
- García, R., Poblano, E., y García, L. (2024). Factores determinantes en la elección de una carrera universitaria. *Investigación Administrativa*, 53(133), 1-20.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books/Hachette Book Group.
- Gil, M. (2013). El discurso de las Ciencias humanas y sociales. *Boletín Redipe*, (824), 59-74.
- Giroux, H. (2019). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative description of personality: The Big Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Gómez, M., y Pérez, E. (2017). Particularidades de los motivos de consulta psicológica de los estudiantes que asisten a la dirección de bienestar universitario, Universidad de Antioquia. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 9(1), 75-92. [https://DOI: 10.17533/udea.rpsua.v9n1a06](https://doi.org/10.17533/udea.rpsua.v9n1a06)
- González, A., y González, E. (2018). La influencia de la presión social en la búsqueda de aprobación entre estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 23(2), 123-140. <https://doi.org/10.1016/j.psed.2017.12.001>
- González, A., Martínez, J., y López, T. (2021). *Efectos del apego en la adaptación universitaria: un enfoque longitudinal*. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 23-37.
- González, J., Agredo, J., Campo, M., Hernández, M., y Oviedo, N. (2023). El sentido de pertenencia y el compromiso estudiantil en el contexto de educación superior a distancia con mediación virtual. *Revista Educación*, 47(1), 1-29.
- González, R., y Abarca, M. (2017). *La transición del estudiante universitario: El primer año de estudios en la Universidad de Colima*. Universidad de Colima.
- Guillén, D. R. (2019). *Adaptación socioacadémica en alumnos becarios de una universidad privada de Lima* [Tesis de Bachillerato, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola
- Gutiérrez, J., Montoya, L. Toro, B., Briñón, M., Rosas, E., y Salazar, L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES medicina*, 24(1), 7-17.
- Hernández, A., Martínez, Ansola, E., y García, J. (2023). Estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en la CUJAE: Una aproximación a su conceptualización. *Referencia Pedagógica*, 11(1), 120-137.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. Edición). McGraw-Hill/Interamericana Editores.

- Herrera, A., García, R., Higareda, J., Romero, A., y Del Castillo, A. (2021). Validación del Cuestionario de Esquemas de Young (YSQ-S3) en jóvenes mexicanos. *Acta de investigación psicológica*, 11(2), 105-118. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2021.2.386>
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Huang, J., Liu, Y., & Xu, Z. (2021). The impact of academic stress on well-being and coping styles among college students. *International Journal of Stress Management*, 28(4), 397-410. <https://doi.org/10.1037/str0000189>
- Jovev, M., & Jackson, J. (2004). Early Maladaptive Schemas in Personality Disordered Individuals. *Journal of Personality Disorders*, 18(5), 467–478. <https://doi.org/10.1521/pedi.18.5.467.51325>
- Kagan, J. (1989). *Unstable ideas: Temperament, cognition, and self*. Harvard University Press.
- Kagan, J., Snidman, N., Kahn, V., y Towsley, S. (2007). The preservation of two infant temperaments into adolescence. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72(2), 1-75; discussion 76-91. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2007.00436.x>
- Kaya, Y., & Aydin, A. (2020). The Mediating Role of Early Maladaptive Schemas in the Relationship Between Attachment and Mental Health Symptoms of University Students. *Journal of Adult Development*, 28(5). DOI: 10.1007 / s10804-020-09352-2
- Klassen, R., Perry, N., & Frenzel, A. (2012). Teacher–student relationships: A overlooked component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Kohlenberg, R., Hayes, S., & Tsai, M. (1993). Radical Behavioral Psychotherapy: Two contemporary examples. *Clinical Psychology Review*, 13, 579-592.
- Kohn, E. (2013). *How forests think: Towards an anthropology beyond the human*. University of California Press.
- Ladson, G. (2014). Pedagogía culturalmente relevante 2.0: También conocida como la remezcla. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Editorial: Springer. https://www.academia.edu/37418588/_Richard_S_Lazarus_PhD_Susan_Folkman_PhD_Stress_BookFi_
- Lazarus, R., Opton, E., y Averill, J. (1969). Adaptación psicológico y emociones. *Revista Latinoamericana de psicología*, 1(3), 105 – 132.

- Leary, M., & Kowalski, R. (1990). Impression management: A literature review and two-component model. *Psychological Bulletin*, 107(1), 34-47. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.1.34>
- León, M., Garrido, M., Senín, C., Perona, S., Gilbert, P., y Rodríguez, J. (2019). Evaluación de experiencias de la vida temprana: la escala ELES y su uso clínico. *Anales de Psicología*, 35(2), 195-203. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.2.304501>
- Londoño, L., Aguirre, D., Naranjo, S., y Echevarría, V. (2012). Esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes de grado décimo y undécimo con contrato pedagógico disciplinar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 36, 158-172. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224431008>
- López, J., Ramírez, T., y Núñez, E. (2022). The role of supportive teacher-student relationships in the development of emotional skills in higher education. *Journal of Educational Psychology*, 114(6), 1035-1048. <https://doi.org/10.1037/edu0000590>
- Maslach, C., & Leiter, M. (2016). Burnout and engagement in the workplace: A review of the literature. En F. C. López & L. A. Mena (Eds.), *Burnout and engagement: Theoretical and practical perspectives* (pp. 3-23). Routledge.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Matute, A. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario de esquemas de Young (ysq-s3) en muestra mixta peruana. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Lima]. https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/9302/Matute_Cruces_Andrea_Alessandra.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- McCrae, R., & Costa, P. (1989). Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicator from the five-factor model perspective. *Journal of Personality*, 57(1), 17-40. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb00759.x>
- McCrae, R., & Costa, P. (1999). A Five-Factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 139-153). Guilford Press.
- Meyer, J., Wong, P., & O'sullivan, P. (2021). Academic pressure and self-criticism: The role of personality in first-year college students. *Journal of College Student Development*, 62(3), 306-320. <https://doi.org/10.1353/csd.2021.0035>
- Oldham, H., Skodol, A., y Bender, D. (2007). *Tratados de los trastornos de la personalidad*. Editorial: Elsevier Masson.
- Organización Mundial de la Salud (10 de octubre de 2018). *Los jóvenes y la salud mental en un mundo de transformación*. https://www.who.int/mental_health/world-mental-health-day/2018/es/

- Organización Mundial de la Salud. (18 de enero de 2021). *Salud del adolescente y adulto joven*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- Organización Mundial de la Salud. (8 de junio de 2022). *Trastornos mentales*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Organización Mundial de la Salud. (2000). La salud de los jóvenes: Un desafío para la sociedad. Editorial: Organización Mundial de la Salud. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/36922/WHO_TRS_731_spa.pdf;jsessionid=293261F06EFB36A52C2B925232D64820?sequence=1
- Osorio, P. (2010). La edad mayor como producción sociocultural. *Revista Comunicación y medios*, 22, 30-35.
- Pauta, C. (2020). *Redes de apoyo social para la permanencia de los estudiantes del 5to ciclo de las carreras de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Cuenca 2019-2020* (Tesis de maestría). Universidad Politécnica Salesiana-Ecuador.
- Pérez, G., Velado, L., García, B., y Sánchez, M. (2021). Inteligencia emocional y esquemas tempranos desadaptativos en futuros educadores: Ampliando fronteras. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.435821>
- Pérez, G., y García, B. (2023). La gestión emocional como “competencia blanda” y su vinculación con los esquemas desadaptativos tempranos en futuros docentes de educación infantil. *Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 21-30.
- Pérez, M., Torres, L., y Castillo, A. (2022). *Desafíos de autonomía en estudiantes universitarios: un enfoque multidimensional*. *Journal of Higher Education Studies*, 12(3), 45-60.
- Pfeiffer, S. y Da Rosa, J. (2022). Associação entre autocompaixão e esquemas iniciais desadaptativos. *PSICO*, 53(1), 1-13. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2022.1.37365>
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child* (D. Coltman, Trad.). Orion Press.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barral Editores.
- Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions. *American Scientist*, 89(4), pp. 344 - 350.
- Poropat, A (2009). Un metaanálisis del modelo de cinco factores de personalidad y rendimiento académico. *Psychological Bulletin*, 135 (2), 322–338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Quiñones, A., Ramírez, P., Cid, J., Melipillán, R., Ugarte, C., y Florenzano, R. (2018). Cuestionario de esquemas de Young CEY-S3: Propiedades psicométricas en una muestra chilena mixta. *Terapia psicológica*, 36(3), 144-155. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082018000300144>

- Reinhold, S., l'Haridon, O., & Kepa, M. (2021). Social support, social media usage, and psychological well-being among first-year university students. *The Journal of Social Psychology*, 161(5), 603-616. <https://doi.org/10.1080/00224545.2020.1860771>
- Rendón, M., Zarco, I., y Villasis, M. (2021). Métodos estadísticos para el análisis del tamaño del efecto. *Revista Alergia*, 68(2), 128-136.
- Restubog, S., Bordia, P., & Bordia, S. (2022). The impact of academic stress on students' psychological well-being and resilience: A comparative study of students nearing graduation. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 335-349. <https://doi.org/10.1037/edu0000666>
- Ríos, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: Autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34(2), 95–112.
- Roberts, B., Kuncel, N., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L. (2007). The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, 2(4), 313–345. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x>
- Rodríguez, F., y Sánchez, M. (2023). *Desarrollo de la autonomía en estudiantes universitarios: una revisión crítica*. *Journal of Adult Development*, 30(2), 150-163.
- Roelofs, J., Lee, C., Ruijten, T., y Lobbestael, J. (2011). El papel mediador de los esquemas desadaptativos tempranos en la relación entre la calidad de las relaciones de apego y los síntomas de depresión en adolescentes. *Psicoterapia conductual y cognitiva*, 39(4), 471-479. <https://doi.org/10.1017/S1352465811000117>
- Rogers, C. R. (1980). *Una forma de ser*. Houghton Mifflin.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sameroff, A. (2009). The transactional model of development: How children and contexts shape each other. *American Psychologist*, 44(2), 166-183.
- Sánchez, A., Andrade, P., y Gómez M. (2019). Esquemas desadaptativos tempranos en escolares de México. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(2), 15-21. doi: 10.21134/rpcna.2019.06.2.2
- Sánchez, G. (2020). Las ciencias humanas y sociales y la universidad en la era planetaria. *Rev. Guillermo de Ockham*, 18(1), 3-5. doi: <https://doi.org/10.21500/22563202.4800>

- Sánchez, H., y Reyes, C. (2021). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Editorial: Bussines Support.
- Santos, L., Vagos, P., y Rijo, D. (2018). Dimensionality and measurement invariance of a brief form of the Young Schema Questionnaire for adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 27(7), 2100-2111. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1050-3>
- Saxer, K., Schnell, J., Mori, J., & Hascher, T. (2024). The role of teacher–student relationships and student–student relationships for secondary school students' well-being in Switzerland. *International Journal of Educational Research Open*, 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijero.2023.100318>
- Schlossberg, N. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18. <https://doi.org/10.1177/001100008100900202>
- Secretaría Nacional de la Juventud (20 de junio de 2023). *El 32.3 % de jóvenes de 15 a 29 años presentaron algún problema de salud mental*. <https://juventud.gob.pe/2023/06/el-32-3-de-jovenes-de-15-a-29-anos-presentaron-algun-problema-de-salud-mental/>
- Shafiei, K., Mirpour, A., Sheikholeslami, F., y Rahmati, F. (2021). La relación entre las habilidades de comunicación y los esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes universitarios. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 23 (5), 323-329. doi: 10.22038/jfmh.2021.19153
- Sicre, E., y Casaro, L. (2014). Estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología. *Coping Strategies*, 10(20), 61-72.
- Smith, R., & Lee, H. (2022). Emotional resilience in higher education: Changes across academic years. *Educational Psychology Review*, 34(2), 553-570. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09657-z>
- Smith, J., Williams, R., & Thompson, L. (2023). The impact of academic perfectionism on student mental health: A systematic review. *Journal of College Counseling*, 26(2), 99-110. <https://doi.org/10.1002/jocc.12257>
- Smith, R., Kim, S., & Li, H. (2023). Teacher engagement and students' emotional development: Implications for educational practices. *International Journal of Educational Research*, 112, Article 101879. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.101879>
- Snyder, C., & Ingram, R. (2017). *Handbook of psychological assessment*. Guilford Press.
- Socarrás, D., Colunga, S., y Matos, A. (2020). Dificultades en la regulación emocional en estudiantes de psicología de la Universidad de Camagüey. *Didáctica y Educación*, 11(4), 135.

- Solorio, M., y Medina, R. (2019). Las redes de apoyo personal y el impacto en la trayectoria académica de alumnos y alumnas en el contexto universitario. *Revista de Educación y Desarrollo*, 51, 41-47.
- Soria, K., y Zúñiga, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 7(5), 41-50. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062014000500006>
- Spitzer, M., Döring, S., & Voss, P. (2022). Coping strategies in first-year university students and their relationship with mental health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), Article 1371. <https://doi.org/10.3390/ijerph190301371>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Annual Review of Psychology*, 56, 683-710.
- Suárez, P., y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: Una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 173-198.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU]. (2021). *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3018068/III%20Informe%20Bienal.pdf?v=1649883911>
- Tataje, A., Chacaltana, A., y Varela, S. (2024). Adaptação universitária em alunos do primeiro ano de uma universidade pública de Ica – Peru. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8092>
- Thompson, K., Edwards, T., & Graham, C. (2023). Navigating academic pressure: The evolving mindset of university students. *Studies in Higher Education*, 48(1), 78-91. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1882356>
- Tinto, V. (2017). Artículo a través de los ojos de los estudiantes. *Revista de Retención de Estudiantes Universitarios: Investigación, Teoría y Práctica*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Tran, M., & Nguyen, T. (2022). Anxiety and pessimism among university students: The role of contextual factors. *Educational Psychology*, 42(5), 543-564. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1966543>
- Versloot, J., Van Der Molen, H., & Vervoort, T. (2023). Enhancing emotional intelligence in higher education: A practical approach towards improving emotional regulation and teamwork in students. *Education Sciences*, 13(2), Article 127. <https://doi.org/10.3390/educsci13020127>
- Villamizar, G., y Delgado, J. (2017). Identificación de los motivos para estudiar psicología en estudiantes de primer año de la Corporación Universitaria de Investigación y Desarrollo. *Revista Espacios*, 38(30), 27.

- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. Hogarth Press
- Young, J. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders : a schema-focused approach*. Editorial: Professional Resource Press
- Young, J. (2006). *Young Schema Questionnaire-3*. Cognitive Therapy Center.
- Young, J., & Brown, G. (1994). Young Schema Questionnaire (segunda edición). En J. E. Young (Ed.), *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach* (2.ª ed.). Professional Resource Exchange, Inc.
- Young, J., Klosko, J. y Weishaar, M. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.
- Zubenko, O. (2021). Esquemas desadaptativos tempranos como determinantes del estilo de vida juvenil de los estudiantes. *Revista de la Universidad Nacional VN Karazin Kharkiv*, (70), 29-36. <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2021-70-04>



APÉNDICES

APÉNDICE A: Consentimiento informado

APÉNDICE B: Coeficientes alfa de Cronbach del YSQ-S3

APÉNDICE C: Declaración de uso de instrumentos

APÉNDICE D: Descripción de las variables del grupo de estudiantes con edad rango de 18 a 20 años.

APÉNDICE E: Descripción de las variables del grupo de estudiantes con edad rango de 21 a 24 años.

APÉNDICE F: Descripción de las variables del grupo de estudiantes con edad rango de 25 a 29 años.

APÉNDICE G: Descripción de las variables del grupo de estudiantes con edad rango de 25 a 29 años.

APÉNDICE H: Descripción de las variables del grupo de estudiantes pertenecientes al último año de estudios.

APÉNDICE I: Carta a los expertos.

APÉNDICE A

Consentimiento Informado

La presente aplicación del instrumento psicológico es conducida por ROSA MILAGROS ISLA CASTILLO, egresada de la Maestría en Psicología Clínica y de la Salud en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. El objetivo de este estudio es: *Comparar los esquemas desadaptativos tempranos de los estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad en Lima Metropolitana según edad y años de estudios.*

Si usted accede a participar en esta aplicación, se le pedirá responder la prueba psicológica que se encuentran en formato impreso y/o en Google Drive. Toda la información que agregue será anónima y le tomará 40 minutos aproximadamente. Al finalizar podría conocer los resultados de su prueba si las condiciones del ambiente lo permiten (*privacidad y tiempo de ambas partes*) de lo contrario se coordinará una reunión individual si así lo desea.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de la presente investigación. Los datos solicitados no revelan su identidad.

Su participación en esta aplicación es voluntaria y puede dejar de participar en el momento que desee sin que esto lo perjudique de ninguna forma. Si tiene alguna duda, puede escribir a rosa.islac@unife.pe

Desde ya le agradezco su participación.

Acepto participar voluntariamente. He sido informado(a) del objetivo, duración y otras características de la aplicación de los instrumentos psicológicos.

Reconozco que mi participación es voluntaria y que la información que yo provea es confidencial.

Nombre y firma del Participante

Firma de la psicóloga evaluadora

Fecha:

APÉNDICE B

Coeficientes alfa de Cronbach del YSQ-S3

Ítem	Correlación total de ítems corregida	Alfa si se elimina el ítem	Ítem	Correlación total de ítems corregida	Alfa si se elimina el ítem
Dimensión 1. Dominio de desconexión y rechazo ($\alpha = ,918$)					
1	,214	,963	40	,528	,963
2	,446	,963	41	,446	,963
3	,531	,963	55	,413	,963
4	,543	,963	56	,642	,962
5	,619	,962	57	,577	,962
19	,420	,963	58	,567	,963
20	,525	,963	59	,632	,962
21	,538	,963	73	,250	,963
23	,607	,963	74	,610	,962
37	,623	,962	75	,533	,963
38	,614	,962	76	,525	,963
39	,626	,962	77	,642	,962
Dimensión 2. Dominio de deterioro en autonomía y desempeño ($\alpha = ,872$)					
6	,583	,962	44	,517	,963
7	,441	,963	45	,428	,963
8	,527	,963	60	,526	,963
9	,364	,963	61	,452	,963
24	,598	,963	62	,434	,963
25	,327	,963	63	,322	,963
26	,402	,963	78	,593	,962
27	,208	,963	79	,640	,962
42	,469	,963	80	,411	,963
43	,443	,963	81	,512	,963
Dimensión 3. Dominio de límites deficitarios ($\alpha = ,749$)					
14	,310	,963	51	,531	,962
15	,465	,963	68	,302	,963
32	,112	,964	69	,450	,963
33	,584	,962	86	,298	,963
50	,277	,963	87	,554	,963
Dimensión 4. Dominio dirigido por las necesidades de los demás ($\alpha = ,838$)					
10	,610	,962	52	,558	,963
11	,295	,963	64	,517	,963
16	,343	,963	65	,335	,963
28	,642	,962	70	,501	,963

29	,370	,963	82	,567	,963
34	,507	,963	83	,547	,963
46	,425	,963	88	,220	,963
47	,524	,963			

Dimensión 5. Dominio de sobrevigilancia e inhibición ($\alpha = ,868$)

12	,458	,963	53	,648	,962
13	,315	,963	54	,494	,963
17	,648	,962	66	,419	,963
18	,499	,963	67	,500	,963
30	,429	,963	71	,484	,963
31	,306	,963	72	,440	,963
35	,588	,962	84	,441	,963
36	,519	,963	85	,292	,962
48	,455	,963	89	,588	,962
49	,139	,963	90	,511	,963

Escala total: $\alpha = ,963$



APÉNDICE C

Declaración de uso de instrumentos

Declaración de uso de instrumentos

Yo, Rosa Milagros Isla Castillo, con DNI 44621638, declaro haber utilizado el "Cuestionario de Young (YSQ-S3)", con el permiso correspondiente para realizar la investigación titulada "Esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes de Ciencias Humanas de una universidad de Lima según grupos diferenciados".

Para tal fin, el 22 de febrero de 2024, a través de mi cuenta institucional de la universidad, envíe un correo al autor Jordi Cid Colom, solicitando su permiso para el uso de la prueba psicológica para mi estudio. Comunicación que fue respondida el 23 de febrero del mismo año, a través de un documento de autorización y parabienes para iniciar con la investigación propuesta.

Atte.



Rosa Milagros Isla Castillo

DNI 44621638

APÉNDICE D

Descripción de las variables del grupo de estudiantes con edad rango de 18 a 20 años

Variable	M	Md	Mo	DS	AS	KU
Abandono	15.1	14	12	5.80	0.652	-0.243
Desconfianza	13.9	13	12	5.46	0.550	0.0625
Privación emocional	13.2	12	12	5.47	0.651	0.319
Imperfección/vergüenza	10.7	9	6	5.13	1.53	2.41
Aislamiento social	13.5	13	10	4.64	0.619	0.511
Dominio de desconexión y rechazo	66.3	63	55	21.3	0.828	0.532
Dependencia/incompetencia	11.4	10	10	4.42	0.796	0.563
Vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad	15.4	15	8	5.75	0.163	-0.969
Apego confuso y/o inmaduro	12.1	12	12	4.63	0.751	0.856
Fracaso	13.8	12	9	6.01	0.835	-0.0981
Dominio en deterioro en autonomía y desempeño	52.6	50	52	15.5	0.809	0.441
Grandiosidad/autorización	14.8	14	13	4.53	0.488	0.0325
Autocontrol insuficiente/ Autodisciplina	16.4	16	11	5.40	0.304	-0.378
Dominio de límites deficitarios	31.3	32	32	8.08	0.130	-0.0735
Subyugación	17.5	17	15	5.54	0.0950	-0.718
Autosacrificio	13.4	14	15	4.62	0.412	-0.284
Búsqueda de aprobación/búsqueda de reconocimiento	15.7	15	13	5.31	0.421	-0.450
Dominio dirigido por las necesidades de los demás	46.6	47	36	11.9	0.383	-0.686
Negatividad/pesimismo	16.1	15	12	5.73	0.386	-0.334
Inhibición emocional	15.4	14	8	6.19	0.593	-0.557
Castigo	13.0	11	11	5.49	0.936	0.540
Metas inalcanzables/hipercriticismo	18.2	18	16	3.72	0.348	-0.159
Dominio de sobrevigilancia e inhibición	62.6	60	47	15.5	0.877	0.827

APÉNDICE E

Descripción de las variables del grupo de estudiantes con edad rango de 21 a 24 años

Variable	M	Md	Mo	DS	AS	KU
Abandono	13.6	11	5	6.74	0.470	-0.964
Desconfianza	13.9	13	8	5.97	0.342	-0.670
Privación emocional	12.0	12	10	5.13	0.577	-0.239
Imperfección/vergüenza	9.86	7.5	5	5.07	1.14	0.562
Aislamiento social	8.88	8.50	4	4.23	0.622	-0.451
Dominio de desconexión y rechazo	58.1	54.5	37	21.6	0.557	-0.0333
Dependencia/incompetencia	9.89	9	5	4.17	0.582	-0.791
Vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad	13.7	13	9	6.15	0.298	-0.849
Apego confuso y/o inmaduro	10.5	10	6	3.95	0.553	-0.529
Fracaso	11.9	12	13	6.26	0.845	0.181
Dominio en deterioro en autonomía y desempeño	46	47.5	27	16.6	0.162	-1.15
Grandiosidad/autorización	13.9	13	10	4.83	0.419	-0.326
Autocontrol insuficiente/ Autodisciplina	15.8	15.5	10	5.92	0.145	-0.818
Dominio de límites deficitarios	29.7	30	30	9.22	0.110	-0.312
Subyugación	15.7	16	13	5.09	0.257	-0.0394
Autosacrificio	12.1	11	5	5.28	0.571	-0.528
Búsqueda de aprobación/búsqueda de reconocimiento	14.5	14	14	5.74	0.208	-0.479
Dominio dirigido por las necesidades de los demás	42.3	39	36	13.5	0.180	-0.844
Negatividad/pesimismo	14.8	15	8	6.21	0.170	-0.852
Inhibición emocional	13.4	12	5	6.54	0.494	-0.851
Castigo	12.8	11	10	5.27	0.746	-0.132
Metas inalcanzables/hipercriticismo	16.8	17	17	5.20	-0.168	-0.168
Dominio de sobrevigilancia e inhibición	57.7	58.5	58	18.5	0.256	0.115

APÉNDICE F

Descripción de las variables del grupo de estudiantes con edad rango de 25 a 29 años

Variable	M	Md	Mo	DS	AS	KU
Abandono	15.3	16.5	6	6.2	-0.275	-0.931
Desconfianza	13	13	14	5.41	0.247	-0.696
Privación emocional	12.8	12	11	4.58	1.04	1.78
Imperfección/vergüenza	10.5	10.5	5	4.87	0.669	-0.426
Aislamiento social	12.8	11	11	5.75	0.748	-0.219
Dominio de desconexión y rechazo	60.5	64	42	21.5	0.266	-0.277
Dependencia/incompetencia	9.50	7	6	5.52	1.40	0.842
Vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad	14	15	6	5.46	0.408	1.21
Apego confuso y/o inmaduro	10.3	10	10	3.81	0.452	-0.528
Fracaso	11.3	8.50	5	7.43	1.10	0.326
Dominio en deterioro en autonomía y desempeño	45.2	44.5	38	17.5	0.583	-0.435
Grandiosidad/autorización	15.5	16.5	13	4.97	-0.332	-0.910
Autocontrol insuficiente/ Autodisciplina	17.4	18	18	6.81	0.257	-0.484
Dominio de límites deficitarios	33	34.5	37	10.7	-0.0925	-0.438
Subyugación	16.1	14	13	5.42	0.362	-0.846
Autosacrificio	13	13	12	5.27	0.460	0.345
Búsqueda de aprobación/búsqueda de reconocimiento	17.6	17.5	23	6.54	-0.500	-0.509
Dominio dirigido por las necesidades de los demás	46.8	52	36	13.8	-0.685	-0.633
Negatividad/pesimismo	15.5	17.5	21	5.91	-0.537	-1.03
Inhibición emocional	13.6	14	18	5.46	0.099 00	-0.382
Castigo	13.5	11	11	5.50	0.785	-0.669
Metas inalcanzables/hipercriticismo	20	20	17	5.41	-0.115	0.469
Dominio de sobrevigilancia e inhibición	62.6	64	66	18.4	-0.188	-0.683

APÉNDICE G

Descripción de las variables del grupo de estudiantes pertenecientes al primer año de estudios

Variable	M	Md	Mo	DS	AS	KU
Abandono	14.7	14	12	5.92	0.582	-0.444
Desconfianza	14.2	14	12	5.49	0.381	-0.268
Privación emocional	13.6	14	12	5.44	0.501	0.0661
Imperfección/vergüenza	10.7	10	6	5.01	1.36	1.93
Aislamiento social	9.62	9	4	4.18	0.719	0.349
Dominio de desconexión y rechazo	62.9	59	49	20.8	0.724	0.248
Dependencia/incompetencia	11	10	10	4.29	0.855	0.763
Vulnerabilidad al peligro o a la Enfermedad	15.4	15	15	5.55	0.133	-0.957
Apego confuso y/o inmaduro	11.9	12	12	4.48	0.691	0.712
Fracaso	13.5	12	9	6.24	0.822	-0.157
Dominio en deterioro en autonomía Y desempeño	51.9	49	52	15.5	0.653	0.177
Grandiosidad/autorización	14.9	14	13	4.67	0.532	-0.196
Autocontrol insuficiente/ autodisciplina	16.6	16	11	5.54	0.241	-0.683
Dominio de límites deficitarios	31.6	32	23	8.21	0.102	-0.344
Subyugación	17.4	17	15	5.36	0.0709	-0.623
Autosacrificio	13.1	12	15	4.60	0.457	-0.345
Búsqueda de aprobación/búsqueda de reconocimiento	15.4	15	17	5.59	0.301	-0.480
Dominio dirigido por las necesidades de los demás	45.8	46	36	12	0.355	-0.752
Negatividad/pesimismo	16.1	15	12	5.77	0.285	-0.591
Inhibición emocional	15.5	14	13	6.07	0.524	-0.638
Castigo	13.6	12	11	5.63	0.694	-0.193
Metas inalcanzables/hipercriticismo	18.3	18	16	4.01	0.589	0.166
Dominio de sobrevigilancia e inhibición	63.5	62	47	15.6	0.683	0.234

APÉNDICE H

Descripción de las variables del grupo de estudiantes pertenecientes al último año de estudios

Variable	M	Md	Mo	DS	AS	KU
Abandono	14.3	15	5	6.82	0.205	-1.07
Desconfianza	13	12	5	5.84	0.581	-0.285
Privación emocional	10.9	10	10	4.38	0.862	0.781
Imperfección/vergüenza	9.67	7.50	5	5.15	1.22	0.708
Aislamiento social	8.50	6	4	4.81	0.910	-0.297
 dominio de desconexión y rechazo	56.3	55	92	21.8	0.682	0.354
Dependencia/incompetencia	9.84	8	5	4.87	0.842	-0.491
Vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad	12.9	12	5	6.23	0.539	-0.300
Apego confuso y/o inmaduro	9.99	10	10	3.81	0.674	-0.220
Fracaso	11.4	9	5	6.33	0.869	0.264
 dominio en deterioro en autonomía y desempeño	44.2	46.5	54	17	0.359	-0.937
Grandiosidad/autorización	13.9	13	13	4.72	-0.008	-0.906
Autocontrol insuficiente/ autodisciplina	15.6	16.5	18	6.17	0.314	-0.284
 dominio de límites deficitarios	29.5	30	30	14.3	0.209	-0.176
Subyugación	15.2	14	13	5.25	0.496	-0.010
Autosacrificio	12.5	12	5	5.62	0.461	-0.536
Búsqueda de aprobación/búsqueda de reconocimiento	15.6	16	16	5.88	-0.036	-0.641
 dominio dirigido por las necesidades de los demás	43.4	44.5	36	9.93	-0.099	-1.01
Negatividad/pesimismo	14.5	15	18	6.13	0.049	-0.814
Inhibición emocional	12.2	10.5	5	6.17	0.620	-0.576
Castigo	11.8	11	11	4.72	1.13	1.19
Metas inalcanzables/hipercriticismo	17.1	17	17	5.56	-0.331	-0.346
 dominio de sobrevigilancia e inhibición	55.6	58	43	18.6	0.313	0.181

APÉNDICE I

Lima, 17 de setiembre de 2022

Nombres y Apellidos

Presente. –

De mi consideración:

Es grato dirigirme a usted para saludarla cordialmente. Mi nombre es Rosa Milagros Isla Castillo, egresada de la Maestría en Psicología con mención en Psicología clínica y de la salud de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Tengo el agrado de comunicarle que, actualmente, me encuentro desarrollando la tesis para la obtención del grado de maestra, con el título *“Esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes de ciencias humanas de una universidad de Lima según grupos diferenciados”*, teniendo como asesora a la Dra. Leni Álvarez Taco.

En este sentido considero necesario la validación de los instrumentos que utilizaré para mi investigación, mediante la colaboración de docentes investigadores y/o especialistas en el tema. La prueba psicológica seleccionada es: el cuestionario de esquemas de Young - YSQ-S3, usted evaluaría si es **representativo del área y su goza de claridad en su redacción**, para lo cual adjunto a la presente, las definiciones correspondientes, así como las dimensiones, subdimensiones y los ítems.

Por lo mencionado, le solicito a usted su colaboración en este proceso de validación y en caso de considerar que pueden ser mejorados los instrumentos, sírvase brindar sus comentarios en la columna de observaciones.

Agradeciendo de antemano su gentil colaboración, aprovecho la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi más alta estima.

Atentamente.

Rosa Milagros Isla Castillo
DNI: 44621638