**Variables psicosociales y académicas asociadas al optimismo**

**del alumnado universitario de nuevo ingreso**

**Psychosocial and academic variables related to freshmen optimism**

**Resumen**

El alumnado de nuevo ingreso encuentra dificultades al inicio de sus estudios universitarios, afrontando situaciones que generan un alto nivel de estrés, nuevos desafíos académicos y sociales, o expectativas no satisfechas. Todos estos obstáculos pueden repercutir en su adaptación al contexto universitario y en un bajo rendimiento académico, llegando incluso al abandono prematuro por parte del estudiante. Entre las variables de carácter psicosocial que intervienen en la adaptación y contribuirían a superar la situación se encuentra el optimismo disposicional. Nos planteamos como objetivo analizar qué variables contribuyen a explicar el optimismo con el que inicia sus estudios el alumnado universitario de nuevo ingreso. Con este fin, mediante procedimientos de encuesta hemos recogido datos sobre variables académicas y psicosociales para una muestra de 750 estudiantes de diferentes titulaciones de la Universidad de Sevilla en el momento que iniciaban el primer curso en sus respectivas titulaciones. Hemos recurrido al cálculo de estadísticos descriptivos básicos, junto a técnicas como el análisis factorial, para explorar la dimensionalidad del constructo optimismo, y la regresión logísitica binaria, de cara a identificar variables relevantes en la diferenciación entre estudiantes optimistas y pesimistas. Los resultados muestran que las variables rendimiento académico previo, apoyo social percibido, autoestima y autoeficacia percibida se asocian al optimismo de los estudiantes. A partir de estos resultados se derivan recomendaciones de cara a la intervención orientadora sobre el alumnado universitario de nuevo ingreso, con el fin de favorecer su adaptación al contexto universitario.

**Palabras claves**

Optimismo, variables psicosociales, rendimiento académico previo, educación superior, estudiantes universitarios.

**Abstract**

The freshmen find difficulties at the beginning of their university studies, facing situations that generate a high level of stress, new academic and social challenges, or unfulfilled expectations. Among the psychosocial variables that intervene in the adaptation and contribute to overcome the situation is the dispositional optimism. The aim of this study was to analyse which variables contribute to explain the optimism with which new university students start their studies. Through survey procedures we have collected data on academic and psychosocial variables for a sample of 750 students of different degrees from the University of Seville at the time they started the first course in their respective degrees. We have used the calculation of basic descriptive statistics, along with techniques such as factor analysis, to explore the dimensionality of construct optimism, and binary logistic regression, to identify relevant variables in the differentiation between optimistic and pessimistic students. The results show how previous academic performance, perceived social support, self-esteem and perceived self-efficacy are associated with student optimism. Based on these results, recommendations are derived for the orientation intervention on new university students, to favour their adaptation to the university context.

**Key words**

Optimism, psychosocial factors, pre-university achievement, higher education, university students.

**Introducción**

El acceso a la educación superior supone para el estudiante de nuevo ingreso un momento de incertidumbre, en el que debe afrontar los retos y nuevas situaciones que implica cursar una titulación universitaria en un entorno hasta entonces desconocido. Johnston (2013) hace referencia a diferentes tipos de cambios (académicos, sociales y personales) que vive el estudiante en su transición a la universidad. En este nuevo escenario, el alumnado que comienza su primer año de estudios en la universidad tendrá que superar dificultades para lograr alcanzar sus metas académicas con éxito (Gairín, Muñoz, Feixas & Guillamón, 2009). Entre estas dificultades, se encuentra los altos niveles de estrés que podría llegar a experimentar ante la elevada demanda de actividad que generan los nuevos desafíos (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco & Natividad, 2012). Además, las altas expectativas académicas iniciales pueden no verse realizadas (Alfonso et al., 2013), llegando a producirse insatisfacción y frustración en el alumnado. En conjunto, estos problemas pueden llevar a una pobre adaptación o incluso al abandono académico del estudiante de primer año (Buote et al., 2007). De hecho, los estudiantes universitarios de primer año constituyen el colectivo con la tasa de abandono más alta en el contexto europeo (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015).

Esta situación lleva a plantearse el estudio de los factores que podrían contribuir a facilitar el ajuste al contexto universitario y la mejora del rendimiento académico en el alumnado de nuevo ingreso. Entre las variables facilitadoras de carácter psicosocial señaladas en la literatura, se encuentra el optimismo disposicional. La variable optimismo disposicional ha sido definida como un constructo cognitivo que engloba las expectativas con respecto a resultados futuros (Carver & Scheier, 2014). Londoño (2009) añade que estas expectativas de buenos resultados futuros se darían incluso ante situaciones y circunstancias de adversidad. A la hora de actuar, las personas optimistas atribuirían las causas negativas de un acontecimiento a orígenes externos, mientras que los sujetos poco optimistas tenderán a explicarlas culpándose a sí mismos (Seligman, 2003). Además, Laranjeira (2008) destaca los beneficios del optimismo sobre la salud, al hallar relación con el bienestar tanto psicológico, social y físico.

Circunscribiéndonos al contexto de la educación superior, en el que se centra el presente estudio, investigaciones anteriores han aportado evidencias acerca de los beneficios del optimismo disposicional para el alumnado universitario. Se ha constatado que este contribuye a prevenir el abandono académico (Londoño, 2009; Roso-Bas, Jiménez & García-Buades, 2016), a mejorar la adaptación dentro del contexto universitario (Chemers, Hu & García, 2001; Montgomery, Haemmerlie & Ray, 2003; Perera & McIlveen, 2014) o incluso a aumentar el rendimiento académico de los estudiantes (Guillén, Pérez-Luzardo & Arnaiz, 2013; Monteiro, Tavares & Pereira, 2008; Solberg, Evans, & Segerstrom, 2009). En esta línea, Brissette, Scheier & Carver (2002) señalan el poder amortiguador que ejerce el optimismo ante situaciones de estrés. Así, señala que el optimismo ayuda a manejar nuevos entornos como el universitario, aumentando el uso de estrategias activas de afrontamiento y reduciendo los niveles de estrés.

La literatura científica ha identificado variables relevantes por su relación con el optimismo dentro del contexto universitario. En lo que respecta a rasgos demográficos de los estudiantes, se han explorado las diferencias de optimismo en función del género, sin que los resultados apunten de manera consistente en una u otra dirección. Así, los resultados del estudio de Puskar et al. (2010) evidencian menos niveles de optimismo en mujeres que en hombres, mientras que en otros trabajos no se encontraron diferencias significativas (Huan, Yeo, Ang, & Chong, 2006; Patton, Bartrum, & Creed, 2004). En cuanto a la edad, el estudio de Londoño (2009) sobre alumnado universitario mostró una correlación positiva de esa variable con el optimismo. Este resultado respalda empíricamente planteamientos de autores como Seligman (2003) y Martin (2002), quienes plantean en sus teorías el optimismo como una característica aprendida sobre todo en la edad adulta, por lo que cabe esperar que, con el aumento de la edad, el individuo muestre niveles más altos de optimismo.

También ha sido analizada la relación entre el optimismo y otras variables psicosociales medidas en los estudiantes. Se ha encontrado que el optimismo, en conexión con altos niveles de apoyo social, incrementaba el bienestar subjetivo de estudiantes universitarios (Marrero & Carballeira, 2010) y permitía afrontar con éxito aquellas demandas caracterizadas por ser estresantes (Fernández-González, González-Hernández & Trianes-Torres, 2015). Por otra parte, en los estudiantes universitarios, las expectativas optimistas de futuro se asocian a una alta autoestima (Montgomery et al., 2003). En muestras con estudiantes de educación secundaria, se ha encontrado igualmente una correlación positiva entre autoestima y optimismo (Monzani, Steca, & Greco, 2014). Otra variable que ha centrado la atención de los investigadores es la autoeficacia percibida. Analizando la adaptación al contexto universitario en el alumnado de nuevo ingreso, Morton, Mergler & Boman (2014) constataron la relación directa entre autoeficacia y optimismo, al tiempo que ambas variables se asociaban con la adaptación universitaria. En el mismos sentido, Jovanović & Gavrilov-Jerković (2013) hallaron correlaciones positivas entre la autoeficacia percibida y el optimismo disposicional en una muestra compuesta por estudiantes universitarios y de secundaria.

La conexión entre el optimismo y los logros académicos es otro ámbito de estudio que ha centrado el interés de los investigadores. Monteiro et al. (2008) encontraron una correlación positiva y significativa entre ambas variables, concluyendo que aquellos estudiantes que presentaban niveles altos de optimismo mostraban un mayor rendimiento académico al finalizar su semestre académico. En el estudio de Chemers et al. (2001), el optimismo junto con la autoeficacia fueron factores tenidos en cuenta de cara a explicar la adaptación universitaria y el rendimiento académico en el alumnado de nuevo ingreso. Los resultados fueron claros al señalar que ambas variables inciden en el rendimiento académico y en el ajuste de los estudiantes al nuevo contexto.

De forma consistente, la literatura ha señalado el poder del optimismo como variable que favorece la adaptación universitaria del estudiante de nuevo ingreso. Por este motivo, diferentes autores que han realizado trabajos empíricos sobre el optimismo en los estudiantes universitarios derivan de sus resultados la recomendación de diseñar e implementar programas que promuevan el optimismo (Fernández-González et al., 2015; Monteiro et al., 2008; Perera & McIlveen, 2014).

De cara a concretar algunos de los aspectos que den contenido a programas o estrategias de intervención en este ámbito, es interesante identificar los factores que se asocian en mayor medida al optimismo. Por ese motivo, en el presente trabajo nos hemos planteado como objetivo analizar la relevancia de diferentes variables psicosociales y académicas en la explicación del optimismo con que el alumnado afronta el inicio de sus estudios universitarios.

**Método**

Participantes

La población considerada en este estudio es la constituida por el alumnado que accede por primera vez a una titulación universitaria de Grado en la Universidad de Sevilla. A través de un procedimiento de muestreo no probabilístico y atendiendo a los criterios de accesibilidad, se ha constituido una muestra de 750 estudiantes universitarios de nuevo ingreso, de las cinco áreas de enseñanza universitaria (ver tabla 1). Se excluyó de la muestra a aquellos estudiantes de primer curso que fuesen repetidores, que tuviesen otra titulación universitaria ya terminada o que proviniesen de otras titulaciones de grado no completadas. El 57,5% son mujeres y un 42,5% hombres. La media de edad para los participantes es de 18,94 años (D.T.=2,20).

Tabla 1

Muestra de estudiantes universitarios de nuevo ingreso



Variables e instrumentos

Hemos considerado como variable dependiente el optimismo disposicional, medido a través del Test de Orientación Vital (LOT-R), en su versión revisada (Scheier, Carver & Bridges, 1994). El test está formado por 10 ítems con una escala de respuesta tipo Likert, de los cuales tres se refieren al optimismo, tres al pesimismo y además se incluyen cuatro ítems que sirven para hacer menos evidente el contenido del test y no son considerados a efectos de puntuación. Las respuestas oscilan entre *muy en desacuerdo* (1) y *muy de acuerdo* (5). Para este instrumento, Scheier, Carver & Bridges (1994) obtuvieron una fiabilidad estimada por alfa de Cronbach de 0,78, y plantearon una estructura unifactorial, entendiendo que el constructo optimismo-pesimismo constituye un solo rasgo con dos polos. La adaptación al castellano empleada en el presente estudio es la utilizada por Ferrando, Chico & Tous (2002). En contra de la estructura unidimensional atribuida originalmente al LOT-R, los citados autores recogen diferentes estudios que plantean la bidimensionalidad del instrumento y constatan la existencia de dos factores que se corresponden con optimismo y pesimismo. Con el objetivo de clarificar esta cuestión, en el presente estudio hemos aplicado un análisis de componentes principales. La idoneidad de la matriz de correlaciones para llevar a cabo este análisis ha sido confirmada mediante el test de esfericidad de Barlett (chi cuadrado=912,97; p=,000) y la medida de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0,80). Tras desarrollar la extracción de factores, hemos identificado una sola dimensión (autovalor=2,689), que explica el 44,81% de la varianza total. Los seis ítems que informan sobre optimismo-pesimismo saturan en este factor con pesos comprendidos entre 0,487 y 0,746 (ver tabla 2). En consecuencia, el rasgo optimismo disposicional ha sido utilizado en nuestros análisis como una sola puntuación.

Tabla 2

Saturaciones de los ítems en la dimensión optimismo



Como variables independientes, hemos incluido la autoestima, la autoeficacia, el apoyo social percibido, el rendimiento académico previo y los rasgos demográficos sexo y edad. La autoestima ha sido medida a través de la Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965), adaptada al español por Martín-Albo, Núñez, Navarro & Grijalvo (2007). Estos autores realizaron dos administraciones del instrumento a una muestra de alumnado universitario, confirmando su estructura unidimensional y obteniendo valores de fiabilidad medida por alfa de Cronbach de 0.85 y 0,88 en cada una de ellas. Este instrumento consta de 10 ítems, donde cinco están enunciadas de forma positiva y cinco de forma negativa. Las respuestas de los sujetos se expresan a través de una escala Likert de cuatro puntos, desde *totalmente en desacuerdo* (1) hasta *totalmente de acuerdo* (4).

Para medir la variable autoeficacia se recurrió a la Escala de Autoeficacia General (Baessler & Schwarcer, 1996). Este instrumento mide un único constructo, a través de 10 ítems con cinco alternativas de respuesta que adoptan el formato de una escala tipo Likert con cuatro grados de acuerdo que van desde *totalmente en desacuerdo* (1) hasta *totalmente de acuerdo* (4). La adaptación española de este instrumento, utilizada en el presente estudio, es la propuesta por Sanjuán, Pérez & Bermúdez (2000), quienes obtuvieron para el mismo una fiabilidad α=0,87.

La medición de la variable apoyo social percibido se ha realizado con la Escala de Apoyo Social Familiar y de Amigos (AFA-R), de González-Ramírez & Landero-Hernández (2014). Está compuesta por 14 ítems referidos al apoyo que reciben de la familia o de los amigos. Los ítems son respondidos utilizando una escala de frecuencia con cinco niveles, donde 1 se corresponde con *nunca* y 5 con *siempre*. Aplicándola a estudiantes universitarios, sus autores hallaron una fiabilidad de 0,92 para el instrumento.

Las variables edad, sexo y rendimiento académico previo fueron obtenidas a partir de preguntas formuladas a los sujetos encuestados en el momento de cumplimentar los instrumentos de medida. En el caso del rendimiento académico, se les pidió que consignaran la calificación obtenida en la prueba de acceso a la universidad, con la cual accedieron a la titulación de grado que cursaban.

Procedimiento

La recogida de datos se realizó en el segundo cuatrimestre del curso académico 2016/2017. Se contactó mediante email con profesorado que se encontraba impartiendo asignaturas de primer año universitario en diferentes titulaciones. La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo dentro del aula y tuvo una duración aproximada de 15 minutos, incluyendo la presentación del estudio, la explicación sobre los instrumentos de recogida de datos y la cumplimentación de los mismos por parte de los alumnos y alumnas. Se garantizó el anonimato de los participantes, quienes respondieron a los cuestionarios de manera voluntaria, tras haber recibido información sobre el propósito y la naturaleza del estudio.

De cara al análisis, las respuestas a los ítems utilizados en las escalas de autoestima, autoeficacia, apoyo social percibido y optimismo fueron codificadas de 1 a 5, invirtiendo estos valores en el caso de ítems de sentido negativo, de tal forma que una puntuación alta se corresponde siempre con un nivel alto en el rasgo medido. El análisis se inició con el cálculo de estadísticos descriptivos e índices de consistencia interna, tanto para la medida de optimismo disposicional como para las restantes variables consideradas en el estudio. Utilizando las puntuaciones factoriales en optimismo, derivadas del análisis de componentes principales aplicado para contrastar la unidimensionalidad del instrumento, la muestra fue dividida en tres grupos. Para ello, se utilizaron los terciles de la distribución, posibilitando diferenciar alumnado optimista, alumnado que no se decanta hacia posiciones optimistas o pesimistas, y alumnado claramente pesimista. Reteniendo a los que se ubican en el tercio de alumnado con mayor y menor optimismo, el análisis de regresión logística binaria ha permitido explorar en qué medida las variables psicosociales y académicas estudiadas contribuyen a la diferenciación entre optimistas y pesimistas.

**Resultados**

*Estudio descriptivo de las variables*

Además de las variables demográficas edad y sexo, ya descritas al presentar los participantes en el estudio, se recogió información sobre la nota obtenida en las pruebas de acceso a la universidad. La media alcanza el valor 10,9 (D.T.=1,69) en una escala de puntuación con un máximo de 14. En el caso de las variables optimismo, autoestima, autoeficacia y apoyo social, las puntuaciones totales en cada uno de los instrumentos utilizados para su medición fueron divididas por el número de ítems, de tal manera que quedaron expresadas en valores comprendidos entre 1 y 5 para las variables optimismo y apoyo social, y en valores de 1 a 4 para autoestima y autoeficacia. La tabla 3 muestra que los estudiantes universitarios participantes en el presente estudio perciben un elevado apoyo de sus familias y amigos, reflejado en una puntuación media de 4,22. Tienden a mostrarse optimistas, con una puntuación de 3,39, ligeramente ubicada por encima del valor 3 que constituye el punto central de la escala, y se sitúan en niveles elevados en lo que respecta a autoeficacia y autoestima, con valores que superan el 3 en una escala que va de 1 a 4.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos y fiabilidad



Junto con los estadísticos descriptivos básicos, la tabla 3 incluye los valores de α de Cronbach, indicando niveles de consistencia interna similares a los documentados en la literatura para los instrumentos de medida utilizados. El valor más bajo es el correspondiente a optimismo, cifrado en α=.75. No obstante, este valor puede considerarse aceptable teniendo en cuenta que la medida obtenida con el test LOT-R se apoya únicamente en seis ítems.

*Explicación del optimismo a partir de variables psicosociales y académicas*

Hemos recurrido al análisis de regresión logística binaria para valorar en qué medida se asocian al optimismo del alumnado las variables psicosociales y académicas consideradas en este estudio. Un paso previo ha sido la construcción de una variable binaria a partir de las puntuaciones derivadas del análisis de componentes principales para los ítems del test de optimismo disposicional. Tras seleccionar el tercio de alumnado con mayor nivel de optimismo y el tercio de alumnado que presenta las cotas más bajas, contamos con una variable dependiente binaria cuyas modalidades diferencian alumnado optimista (valor 1) y alumnado pesimista (valor 0).

El modelo de regresión ha incluido como variables independientes el sexo, la edad, el rendimiento académico previo, la autoestima, la autoeficacia y el apoyo social percibido. De acuerdo con el test de Hosmer y Lemeshow, el modelo construido con estas variables se ajusta adecuadamente a los valores observados, ya que al estadístico de contraste chi-cuadrado=9,461 se asocia un grado de significación p=,305 que permite mantener la hipótesis nula de igualdad entre los valores observados y los valores esperados según el modelo. La bondad del modelo se ha estimado también a partir de la R cuadrado de Cox y Sell (R2=,365) y la R cuadrado de Nagelkerke (R2=,487), cuyos valores indican una buena explicación de la variable dependiente por las variables independientes. Además, su potencia explicativa se apoya en el elevado porcentaje de estudiantes correctamente clasificados como optimistas y pesimistas, que se cifran en 80,3% y 74,1% respectivamente, con un porcentaje global de pronóstico exitoso para el 77,2% del alumnado.

En la tabla 4 se recogen los resultados del análisis de regresión logísitica, mostrando que las variables con mayor grado de asociación al optimismo disposicional son la autoestima y la autoeficacia (p<,001). También resulta significativo el efecto de las variables rendimiento académico previo (p=0.008) y, en menor medida, del apoyo social percibido (p=0,033). En presencia de las restantes variables, los rasgos demográficos sexo y edad no han resultado relevantes en la explicación del optimismo (p>0,05), aunque se apunta una ligera tendencia a que una mayor edad aumente las probabilidades de ser optimista y la condición de mujer las reduzca.

Tabla 4

Coeficientes, odds ratios y F de Wald para los efectos sobre el optimismo



1 Odds ratio asociada al incremento de una unidad en la variable independiente.

2 Categoría de referencia: hombre.

Atendiendo a las odds ratios podemos cuantificar la importancia de cada una de las variables en la diferenciación de alumnado universitario optimista y pesimista. Su valor indica cuánto más probable es presentar una disposición optimista por cada unidad en que se incrementa la puntuación registrada en la variable independiente considerada. Así, el incremento unitario de la puntuación en autoestima supone aproximadamente multiplicar por diez las probabilidades de ser optimista (odds ratio 10,592), al tiempo que aumentar un punto en autoeficacia cuadriplica las probabilidades de que el estudiante se muestre optimista. Menos importantes son los efectos del rendimiento previo o el apoyo social (odds ratio de 1,239 y 1,604 respectivamente).

**Discusión y conclusiones**

El alumnado que inicia sus estudios en la Universidad de Sevilla lo hace con una disposición optimista. Los niveles de optimismo mostrados por los estudiantes de nuevo ingreso se sitúan por encima del punto medio de la escala utilizada para su medición. Teniendo en cuenta el modo en que se define el constructo optimismo disposicional, este primer resultado nos lleva a considerar que los nuevos estudiantes acceden a la universidad con expectativas de lograr resultados académicos positivos. Adoptando una perspectiva transcultural, los niveles de optimismo expresados por el alumnado participante en nuestro estudio se aproximan a los constatados en trabajos anteriores llevados a cabo en el contexto anglosajón, con estudiantes que cursan su primer año académico en la universidad (Chemers et al., 2001; Solberg et al., 2009; Perera & McIlveen, 2014). En cambio, se distancian de los niveles bajos de optimismo hallados para el alumnado de nuevo ingreso en sistemas universitarios latinoamericanos (Gustems-Carnicer, Calderón & Forn, 2017; Laranjeira, 2008).

Ante la controversia suscitada por la dimensionalidad del factor optimismo disposicional, medido a través de la escala LOT-R, nuestros resultados corroboran la existencia de una sola dimensión bipolar, propuesta por los autores del instrumento (Scheier, Carver & Bridges, 1994). Partiendo de las medidas obtenidas para el constructo optimismo disposicional, el objetivo fundamental del presente trabajo ha sido establecer qué variables contribuyen a explicar el optimismo. De acuerdo con nuestros hallazgos, los principales factores vinculados al optimismo expresado por el alumnado de nuevo ingreso son la autoestima y la autoeficacia. Estos resultados convergen con los aportados en la literatura previa, donde se ha constatado que los estudiantes optimistas presentan una mayor autoestima, registrando correlaciones significativas de nivel bajo (Mustaca, Kamenetzk & Vera-Villarroel, 2010) o moderado (Montgomery et al., 2003). La autoestima ha venido siendo una variable importante en el estudio de la adaptación al contexto universitario (Friedlander, et al., 2007; Salami, 2011). Así, se argumenta que aquellos estudiantes que muestran altos niveles de autoestima se sentirán con más confianza y manejarán mejor aquellos desafíos que encontrarán a su entrada a la educación superior. Hickman, Bartholomae & McKenry (2000) subrayan la importancia de la autoestima en los estudiantes universitarios de cara a conseguir una transición satisfactoria.

En lo que respecta a la autoeficacia percibida, la conexión con el optimismo hallada en este estudio viene a confirmar que cuanto más consciente sea el individuo de que posee las habilidades propias para llevar a cabo cualquier acción, sus expectativas de resultados aumentarán. Este resultado refuerza los hallazgos de estudios previos, en los que se obtuvieron correlaciones positivas entre autoeficacia y optimismo (Jovanović & Gavrilov-Jerković, 2013; Morton, Mergler & Boman, 2014). De acuerdo con ellos, los estudiantes con altos niveles de autoeficacia observarán la entrada a la universidad más como un reto que como una amenaza, actuando con más confianza y optimismo al manejar los nuevos desafíos y utilizando estrategias más efectivas.

Aunque con un menor poder explicativo, las variables apoyo social y rendimiento académico previo también han resultado relevantes en relación con el optimismo del alumnado. El hecho de que el estudiante perciba suficiente apoyo social, incide en sus niveles de optimismo de manera positiva. Este resultado es compatible con los obtenidos en el estudio de Brissete, Scheier & Carver (2002), quienes muestran que los estudiantes optimistas informan de más apoyo social por parte de sus compañeros que aquellos con unas expectativas pesimistas y presentaron un mejor ajuste al contexto universitario al desarrollar mayor apoyo social a partir de sus redes de amistades.

En la línea de trabajos anteriores (Chemers et al., 2001; Monteiro et al., 2008) en los que se halló una relación directa entre optimismo y rendimiento académico, nuestros resultados muestran la conexión entre ambas variables. De acuerdo con los resultados del presente estudio, el rendimiento académico previo es un factor con cierta capacidad de explicar el optimismo con que el alumnado afronta su nueva etapa de estudios universitarios.

En presencia de las variables psicosociales y académicas, los rasgos demográficos tales como género o edad no resultaron relevantes al diferenciar alumnado optimista y pesimista. Estos resultados se alinean con los antecedentes hallados en la literatura, que apuntan entre este tipo de variables demográficas y el optimismo una correlación débil (Londoño, 2009; Moreno & Marrero, 2015) o nula (Huan, Yeo, Ang, & Chong, 2006; Patton, Bartrum, & Creed, 2004; Solberg et al., 2009).

El trabajo que hemos realizado ha adoptado una perspectiva no habitual en el estudio del optimismo disposicional del alumnado. En trabajos anteriores, el optimismo se ha utilizado generalmente como variable independiente capaz de predecir aspectos tales como la adaptación al medio universitario, la permanencia en la universidad, los resultados académicos, el bienestar personal, social y físico. Teniendo en cuenta la importancia del optimismo de cara al éxito del alumnado de nuevo ingreso, su adaptación al medio universitario y su retención, nuestro estudio ha focalizado la atención sobre las variables que contribuirían a explicar el optimismo y que, por tanto, resultan relevantes a la hora de favorecer el desarrollo de una visión y disposición optimistas en los estudiantes universitarios de nuevo ingreso.

Se han documentado en la literatura programas que lograron potenciar e incrementar el grado de optimismo en estudiantes universitarios (Remor, Amorós-Gómez & Carrobles, 2010; Remor & Amorós-Gómez, 2012). De acuerdo con los resultados obtenidos en nuestro estudio, podemos establecer algunas líneas en las que basar este tipo de acciones cuando van dirigidas a estudiantes de nuevo ingreso, y de manera especial a aquellos que cuentan con un pobre rendimiento académico previo y se muestran pesimistas ante la nueva etapa educativa que inician. Un claro ámbito de intervención tiene que ver con la autoestima, que habría de ser fortalecida en el alumnado. En este sentido, los programas de mentoría entre iguales pueden tener incidencia sobre la autoestima tanto del estudiante mentor como del mentorizado, al favorecer y fortalecer el desarrollo personal de estos (Valverde, Ruíz, García, & Romero, 2004). Por otro lado, ante estudiantes que acceden al contexto universitario con niveles pobres de autoeficacia, Ramos-Sánchez, & Nichols (2007) proponen actuaciones basadas en la teoría de Bandura (1986), tales como el aprendizaje vicario o el control de las emociones. También aquí el papel de los mentores puede ser relevante, formándolos para que asuman la enseñanza de técnicas de relajación con el objetivo de reducir la excitación emocional en momentos que el estudiante perciba como amenazantes. Compartir conocimientos y habilidades desarrollados durante su experiencia en la universidad podría propiciar un aprendizaje vicario en los estudiantes mentorizados. Dada la importancia del apoyo social percibido, la intervención desde el contexto universitario habría también de incidir en la mejora del clima relacional entre el alumnado, favoreciendo el establecimiento de nuevos vínculos de amistad que propicien un apoyo recíproco. En la medida que con este tipo de actuaciones se favorezca el optimismo del alumnado, estaremos contribuyendo a mejorar su ajuste al medio universitario, favorecer la consecución de logros académicos y evitar el abandono prematuro.

El trabajo realizado presenta como fortaleza la amplitud de la muestra utilizada y la heterogeneidad de la misma, aspectos que contribuyen a su representatividad a pesar de no haber sido seleccionada mediante procedimientos aleatorios. Además, se incorporan en un mismo modelo multivariable diferentes factores, estudiando su relación con el optimismo. Las principales limitaciones son inherentes a la propia naturaleza del diseño de investigación y de las técnicas de recogida de datos empleadas. El enfoque correlacional adoptado nos permite identificar variables que se asocian con el optimismo y son capaces de explicar su presencia o ausencia en el alumnado universitario. Sin embargo, no es posible establecer relaciones causa-efecto, que proporcionen una base empírica sólida para afirmar la influencia de factores como autoestima, autoeficacia o apoyo social sobre el optimismo. En este sentido, futuros trabajos podrían orientarse hacia el diseño e implementación de intervenciones dirigidas a potenciar los factores mencionados, con el fin de valorar mediante enfoques metodológicos cuasi-experimentales la eficacia de los mismos para favorecer el optimismo del alumnado e el primer año de estudios universitarios.

**Referencias**

Alfonso, S., Deaño, M., Conde, A., Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *21*(1), 125-136.

Baessler, J., & Schwarcer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, *2*, 1-8.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of personality and social psychology*, *82*(1), 102.

Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Maxine, G. W. (2007). The Importance of Friends. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665-689. doi:10.1177/0743558407306344

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, *18*(6), 293-299. doi: 10.1016/j.tics.2014.02.003

Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, *93*(1), 55-64.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). El Espacio Europeo de ES en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Fernández-González, L., González-Hernández, A., & Trianes-Torres, M. V. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *13*(1), 111-130. doi: 10.14204/ejrep.35.14053

Ferrando, P.J., Chico, E., & Tous, J.M. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test (LOT). *Psicothema*, *14*(3), 673-680.

Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates. *Journal of College Student Development*, *48*(3), 259-274. doi: 10.1353/csd.2007.0024

Gairín, J., Muñoz, J. L., Feixas, M., & Guillamón, C. (2009). La transición secundaria- universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes del primer año. *Revista Española de Pedagogía*, *242*, 27-44.

García-Ros, R., Pérez-González, J., Pérez-Blasco, F., & Natividad (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2) 143-154. doi:10.14349/rlp.v44i2.1038

González-Ramírez, M. T., & Landero-Hernández, R. (2014). Propiedades Psicométricas de la Escala de Apoyo Social Familiar y de Amigos (AFA-R) en una Muestra de Estudiantes. *Acta de Investigación Psicológica*, *4*(2), 1469-1480. https://doi.org/10.1016/S2007-4719(14)70387-4

Guillén, F., Pérez-Luzardo, J., & Arnaiz, P. (2013). Relación entre motivación y optimismo disposicional en aprendices de inglés como lengua extranjera en un contexto universitario. *Revista de Educación*,104-128. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-243

Gustems-Carnicer, J., Calderón, C., & Forn, M. (2017). Psychometric properties of the Life Orientation Test (LOT-R) and its relationship with psychological well-being and academic progress in college students. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *49*(1), 19-27. doi: 10.1016/j.rlp.2016.05.001

Hickman, G. P., Bartholomae, S., & McKenry, P. C. (2000). Influence of parenting style on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen. *Journal of College Student Development*, *41*(1), 41-54.

Huan, V. S., Yeo, L. S., Ang, R. P., & Chong, W. H. (2006). The influence of dispositional optimism and gender on adolescents ‘perception of academic stress. *Adolescence*, *41*(163), 533-546.

Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.

Jovanović, V., & Gavrilov-Jerković, V. (2013). Dimensionality and Validity of the Serbian Version of the Life Orientation Test-Revised in a Sample of Youths. *Journal of Happiness Studies*, *14*(3), 771-782. doi: 10.1007/s10902-012-9354-2

Laranjeira, C. A. (2008). Tradução e validação portuguesa do revised life orientation test (LOT-R). *Universitas Psychologica*, *7*(2), 469-476.

Londoño, C. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la Adaptación a la vida universitaria. *Acta colombiana de psicología*, *12*(1), 95-107.

Marrero, R. J., & Carballeira, M. (2010). El papel del optimismo y del apoyo social en el bienestar subjetivo. *Salud mental*, *33*(1), 39-46.

Martin, N. (2002). Feeling optimistic?. *Psychologist*. *15* (6) 309-321.

Martín-Albo, J., Núñez, J., Navarro, J., & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, *10*(2), 458-467. doi:10.1017/S1138741600006727

Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2008). Optimismo disposicional, sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Estudos de Psicologia*, *13*(1), 23-29. doi:10.1590/S1413-294X2008000100003

Montgomery, R. L., Haemmerlie, F. M., & Ray, D. M. (2003). Psychological correlates of optimism in college students. *Psychological reports*, *92*(2), 545-547.

Monzani, D., Steca, P., & Greco, A. (2014). Brief report: Assessing dispositional optimism in adolescence – Factor structure and concurrent validity of the Life Orientation Test – Revised. *Journal of Adolescence*, *37*, 97-101. doi: 1016/j.adolescence.2013.11.006

Moreno, Y., & Marrero, R. J. (2015). Optimismo y autoestima como predictores de bienestar personal: Diferencias de género. *Revista Mexicana de Psicología*, *32*(1), 27-36.

Morton, S., Mergler, A., & Boman, P. (2014). Managing the transition: The role of optimism and self-efficacy for first-year Australian university students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *24*(1), 90-108. doi:.10.1017/jgc.2013.29

Mustaca, A. E., Kamenetzky, G., & Vera-Villarroel, P. (2010). Relaciones entre variables positivas y negativas en una muestra de estudiantes argentinos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, *19*(3), 227-235.

Patton, W., Bartrum, D. A., & Creed, P. A. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *4*(2), 193-209.

Perera, H. N., & McIlveen, P. (2014). The role of optimism and engagement coping in college adaptation: A career construction model. *Journal of Vocational Behavior*, *84*(3), 395-404. doi: 10.1016/j.jvb.2014.03.002

Puskar, K. R., Marie Bernardo, L., Ren, D., Haley, T. M., Hetager Tark, K., Switala, J., & Siemon, L. (2010). Self-esteem and optimism in rural youth: Gender differences. *Contemporary Nurse*, *34*(2), 190-198. doi: 10.5172/conu.2010.34.2.190

Ramos‐Sánchez, L., & Nichols, L. (2007). Self‐efficacy of first‐generation and non‐first‐generation college students: The relationship with academic performance and college adjustment. *Journal of College Counseling*, *10*(1), 6-18.

Remor, E., & Amorós-Gómez, M. (2012). Efecto de un programa de intervención para la potenciación de las fortalezas y los recursos psicológicos sobre el estado de ánimo, optimismo, quejas de salud subjetivas y la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Acta colombiana de Psicología*, *15*(2), 75-86.

Remor, E., Amorós-Gómez, M., & Carrobles, J.A. (2010). Eficacia de un programa manualizado de intervención en grupo para la potenciación de las fortalezas y recursos psicológicos. *Anales de Psicología*, *26* (1), 49-57.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Roso-Bas, F., Jiménez, A. P., & García-Buades, E. (2016). Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish nursing students. *Nurse education today*, *37*, 53-58. doi:10.1016/j.nedt.2015.11.021 0260-6917

Salami, S. O. (2011). Psychosocial Predictors of Adjustment among First Year College of Education Students*. US-China Education Review*, *8*(2), 239-248.

Sanjuán P., Pérez A. M., & Bermúdez J., (2000) Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la Adaptación para población española*, Psicothema*, *12*(2), 509-513.

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of personality and social psychology*, *67*(6), 1063-1078.

Seligman, M.E. (2003). *La auténtica felicidad Barcelona*. Madrid España: Verg.

Solberg, L., Evans, D. R., & Segerstrom, S. C. (2009). Optimism and college retention: Mediation by motivation, performance, and adjustment1. *Journal of Applied Social Psychology*, *39*(8), 1887-1912. doi:10.1111/j.1559-1816.2009.00508.x

Valverde, A., Ruíz, C., García, E., & Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: La memoria como respuesta. *Contextos educativos*, *6*(7), 87-112.