



**Universidad
Europea** MADRID

Bienestar psicológico, apoyo social percibido, compromiso académico y resiliencia en estudiantes universitarios en España

Máster de Psicología General Sanitaria

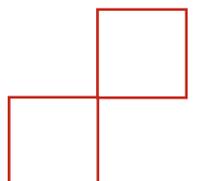
Autora: Diana Barrio Luquero

Tutora: Dimitra Manos

05 de febrero de 2022

Campus Villaviciosa de Odón
Calle Tajo S/N, Villaviciosa de Odón
28670 Madrid
universidadeuropea.com

Campus Alcobendas
Avenida Fernando Alonso, 8
28108 Madrid



Resumen

Este estudio pretende determinar si existe relación entre el bienestar psicológico, el apoyo social percibido, el compromiso académico y la resiliencia en una muestra de estudiantes universitarios, así como explorar la influencia entre sí de dichas variables, y examinar las posibles diferencias entre la edad y el sexo. Se realizó un diseño no experimental, correlacional y transversal. La muestra se compuso de 107 estudiantes universitarios (73 mujeres y 34 hombres) de entre 18 y 26 años residentes en España. Como instrumentos de evaluación, se emplearon la escala de bienestar psicológico de Ryff de 29 ítems (EBP), la escala multidimensional de apoyo social percibido (EMASP), la escala de compromiso académico para estudiantes (UWES-S 9) y la escala de resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC 10). Los resultados corroboran la existencia de una correlación positiva y significativa entre las cuatro variables de estudio. Asimismo, a mayor bienestar psicológico, apoyo social percibido y resiliencia, mayor compromiso académico; mientras que, a mayor resiliencia y apoyo social percibido, mayor bienestar psicológico. No se hallaron diferencias en función de la edad y el sexo.

Palabras clave: apoyo social percibido, bienestar psicológico, compromiso académico, estudiantes universitarios, resiliencia.

Abstract

This study aims to determine whether a relationship between psychological well-being, perceived social support, academic engagement and resilience in a sample of university students exists. Also, it aims to explore the influence between such variables, and to explore differences related to age and gender. A non-experimental, correlational, transversal design was performed. The sample consisted of 107 university students (73 women and 34 men) from 18 to 26 years old living in Spain. The measurement instruments used were: the 29-item Ryff's psychological well-being scale (PWBS), the multidimensional perceived social support scale (MSPSS), the academic engagement for students scale (UWES-S 9) and the Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC 10). Results confirm that there is a significant positive correlation between these four variables. Also, the greater the psychological well-being, perceived social support and resilience are, the greater the academic engagement is; and the greater the resilience and perceived social support are, the greater the psychological well-being is. No differences related to age and gender were found.

Keywords: academic engagement, perceived social support, psychological well-being, resilience, university students.



ÍNDICE

1. Introducción.....	5
1.1. Justificación y relevancia.....	5
1.2. Antecedentes.....	6
1.2.1. Bienestar psicológico y compromiso académico.....	6
1.2.2. Apoyo social percibido y compromiso académico.....	9
1.2.3. Apoyo social percibido y bienestar psicológico.....	10
1.2.4. El papel de la resiliencia.....	11
1.3. Objetivos e hipótesis.....	12
2. Metodología.....	14
2.1. Diseño de la investigación.....	14
2.2. Muestra.....	14
2.3. Instrumentos y/o materiales.....	16
2.4. Procedimiento.....	19
2.5. Análisis estadístico.....	19
3. Resultados.....	21
4. Discusión.....	32
4.1. Limitaciones.....	38
4.2. Futuras líneas de investigación.....	38
5. Conclusiones.....	40
6. Referencias bibliográficas.....	41
7. ANEXOS.....	49
7.1. ANEXO 1: Modelo de formulario.....	49

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra.....	15
Tabla 2. Estadísticos descriptivos para la escala de bienestar psicológico EBP y sus subescalas	21
Tabla 3. Estadísticos descriptivos para la escala de apoyo social percibido EMASP y sus subescalas	22
Tabla 4. Estadísticos descriptivos para la escala de compromiso académico UWES-S 9 y sus subescalas ..	23
Tabla 5. Estadísticos descriptivos para la escala de resiliencia CD-RISC 10.....	24
Tabla 6. Correlación de Pearson entre las escalas EBP, EMASP, UWES-S 9 y CD-RISC 10.....	25
Tabla 7. Modelo de regresión para el compromiso académico en relación al resto de variables	26
Tabla 8. Modelo de regresión para el bienestar psicológico en relación al apoyo social percibido y resiliencia	27
Tabla 9. Diferencias por edad en relación a las escalas EBP, UWES-S 9, EMASP y CD-RISC 10.....	28
Tabla 10. Diferencias por sexo en relación a las escalas EBP, UWES-S 9, EMASP y CD-RISC 10	30

1. Introducción

1.1. Justificación y relevancia

La reciente pandemia por COVID-19 declarada en marzo de 2020 (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020), ha puesto de manifiesto la importancia de la salud mental en la población. En particular, los estudiantes se han visto afectados por las consecuencias derivadas de esta situación, influyendo en su bienestar psicológico y resultados académicos (Vivanco et al., 2020).

En este sentido, cabe destacar la relevancia del bienestar psicológico sobre cada individuo en general y sobre los estudiantes en particular, así como el apoyo social percibido que, como se describe más adelante, juega un papel fundamental como amortiguador de las situaciones vitales estresantes, pudiendo llegar a influir en el compromiso académico de los estudiantes.

Pero, ¿cómo afecta esto a los estudiantes universitarios? ¿Puede el bienestar psicológico influir sobre el apoyo social percibido o viceversa? ¿Qué relación guardan estas variables con el compromiso académico? ¿Puede la resiliencia llegar a tener influencia sobre estas tres variables?

Como se destaca más adelante en esta introducción, aún no existe suficiente evidencia respecto a si existe relación entre el bienestar psicológico y el compromiso académico, aunque sí se ha relacionado el rendimiento académico; asimismo, existen escasos estudios acerca la relación entre bienestar psicológico y apoyo social percibido en población universitaria (Rosa et al., 2014). Respecto a la resiliencia, en la literatura existen controversia y resultados contradictorios sobre el papel que juega con respecto al apoyo social percibido y al compromiso académico. De este modo, resulta interesante continuar con estas líneas de investigación para poder esclarecer algo más estas cuestiones.

Además, dado que el abandono escolar continúa siendo un tema de gran relevancia al que se sigue intentando poner freno (Esteban et al., 2016), resulta útil indagar más acerca del compromiso académico, un constructo conceptualmente opuesto al del burnout académico y su posible relación con otras variables para, así, ser capaces de contribuir tanto a la mejora de la salud mental como al rendimiento académico de los estudiantes.

Por tanto, la finalidad del presente estudio consiste en conocer cómo se relacionan el bienestar psicológico, el apoyo social percibido, el compromiso académico y la resiliencia en una muestra compuesta por estudiantes universitarios para determinar si existe relación entre estas variables. Asimismo, pretende explorar la posible influencia de unas variables sobre otras; y, por último, señalar las posibles diferencias existentes en cuanto a la edad y sexo de los participantes para cada una de las variables estudiadas.

1.2. Antecedentes

1.2.1. Bienestar psicológico y compromiso académico

El bienestar psicológico ha sido ampliamente estudiado durante las últimas décadas, dando lugar a dos vertientes: el bienestar hedónico y el bienestar eudaimónico (Keyes et al., 2002; Ryan y Deci, 2001). El bienestar hedónico se encuentra relacionado con la felicidad de cada individuo; algunos autores como, por ejemplo, Diener (1994) incluso lo definen como satisfacción con la vida. Por otra parte, el bienestar eudaimónico hace referencia al desarrollo y crecimiento personales (Díaz et al., 2006).

De acuerdo con Keyes et al. (2002), el bienestar hedónico también puede denominarse bienestar subjetivo y, el bienestar eudaimónico, como bienestar psicológico.

En cuanto al estudio del bienestar psicológico, resultan de gran importancia el modelo teórico propuesto por Ryff (1989b), según el cual, el bienestar psicológico consta de seis factores: autoaceptación, relaciones positivas con los demás, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. Además, también ha de tenerse en cuenta la etapa evolutiva de cada persona (Ryff y Singer, 2008).

En este sentido, se han hallado diferencias significativas para las variables edad y bienestar psicológico, siendo más altas las puntuaciones en las personas de mayor edad respecto a las más jóvenes, en general (García, 2013; Ryff, 1989b). Sin embargo, dichas

diferencias se dan entre grupos amplios de edad (18-29 años y 30-55 años, aproximadamente), de manera que es plausible asumir que dichas diferencias no se apreciarán en grupos más reducidos de edad, como es el caso de esta investigación.

A pesar de que hay mucha diversidad de resultados en torno a las diferencias para las variables sexo y bienestar psicológico, en general, parece que las mujeres puntúan más alto en las dimensiones de relaciones positivas y crecimiento personal, mientras que los hombres obtienen mayores puntuaciones en las dimensiones de autoaceptación y autonomía. Las dimensiones de dominio del entorno y propósito en la vida no arrojan resultados concluyentes (García, 2013).

El bienestar psicológico también ha sido estudiado en población universitaria. Según Barrantes y Ureña (2015), los primeros años de vida universitaria suponen un importante reto para los estudiantes, pudiendo llegar a convertirse en una fuente de estrés y malestar; esto coincide con los hallazgos de Rodríguez y Quiñones (2012), quienes, además, postulan que el bienestar psicológico podría constituir un factor determinante para el éxito y rendimiento académicos. Otros autores (Barrera et al., 2019; Carranza et al., 2017; Correa et al., 2016; Velásquez et al., 2008) también determinaron que existe una relación significativa entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico.

No obstante, el compromiso académico no ha sido tan estudiado como el rendimiento académico en relación al bienestar psicológico. Pero para hablar de compromiso o *engagement* y, en concreto, de compromiso académico, primero debemos hablar sobre el *burnout* o síndrome de estar quemado, ya que supone el origen conceptual de este constructo. El *burnout* fue definido como cansancio físico y emocional crónicos, poca realización personal, falta de interés en la actividad laboral y deshumanización (Freudenberger, 1989). Más adelante, Maslach et al. (2001) lo conceptualizaron como un síndrome tridimensional compuesto por agotamiento emocional, despersonalización o cinismo y falta de logro personal, creando un instrumento de evaluación que, a su vez, permitió estudiar el *burnout* fuera del contexto laboral, centrándose en los estudiantes. De este modo, el estudio del

burnout fue virando progresivamente hacia su opuesto teórico, el compromiso o *engagement* (Salanova et al., 2005).

El compromiso o *engagement* fue definido por Schaufeli et al. (2002) como un estado afectivo-cognitivo persistente y relacionado con el trabajo, compuesto por tres dimensiones: vigor (energía necesaria para llevar a cabo una tarea específica), dedicación (implicación) y absorción en la tarea (o inmersión en la tarea). Al igual que ocurrió con el *burnout*, estos autores consideraron que este estado no solo se encontraba limitado al ámbito laboral, sino que también afectaba a otros contextos, por ejemplo, al contexto académico, dando lugar al concepto de compromiso académico (Schaufeli et al., 2002), en relación a los estudiantes.

Así, el compromiso académico supone un elemento a tener en cuenta respecto a la población universitaria, sobre todo si queremos evitar que aumente el *burnout* entre los estudiantes, que suele desembocar en el abandono escolar (Esteban et al., 2016).

El compromiso académico se ha relacionado con variables tales como la autoestima, la autoeficacia, o el apoyo social percibido, como se describe más adelante. Sin embargo, y como se menciona anteriormente, la relación entre el compromiso académico y el bienestar psicológico no ha sido tan estudiada; por ello, resulta de especial interés conocer cómo se relacionan estas dos variables, esperando que también se dé una relación positiva entre ambas, dado que el compromiso académico es uno de los factores relacionados con el rendimiento académico (Pérez et al., 2000). Aun así, sí se han realizado algunos estudios sobre el bienestar subjetivo y el compromiso académico (Datu y King, 2018), confirmando la existencia de relación entre ambas variables.

Por otra parte, el compromiso académico y sus tres dimensiones no presentan diferencias significativas en función del sexo de los estudiantes (Benevides et al., 2009). En cambio, y según los mismos autores, mantiene una correlación débil con la edad, según la cual, a mayor edad, mayor nivel de compromiso académico.

1.2.2. Apoyo social percibido y compromiso académico

Dadas la amplitud y numerosas definiciones del apoyo social como constructo, cabe precisar y simplificar este término.

El concepto de apoyo social surgió a raíz de los estudios sobre procesos psicosociales y estrés publicados por Cassel (1974, 1976) y Cobbs (1976) (citado en Aranda y Pando, 2013). Posteriormente, estos trabajos ayudarían a definir el apoyo social como el proceso durante el cual se producen intercambios entre las personas o, en palabras de Johnson y Sarason (1979): "grado en que los individuos tienen acceso a recursos sociales, a partir de relaciones de confianza con otros individuos" (citado en Aranda y Pando, 2013, p. 234).

El apoyo social puede dividirse en dos dimensiones: apoyo social recibido o real y apoyo social percibido o subjetivo. Así, el apoyo social percibido tiene que ver con la valoración subjetiva y personal de la calidad de los recursos de los que dispone, ya sean de tipo instrumental, informativo o emocional (Vega y González, 2009).

De acuerdo con Barrón y Chacón (1992), ambas dimensiones del apoyo social se relacionan con el bienestar de las personas, ya que ambas son capaces de amortiguar y proteger de los sucesos vitales estresantes (Cobbs, 1976) y de proporcionar una sensación de estabilidad y control que ayuda a percibir el ambiente de manera más positiva (Barra, 2004).

Para algunos estudiantes universitarios, el cambio y transición hacia una nueva etapa académica puede suponer una fuente de estrés adicional al que hacer frente (Cornejo y Lucero, 2005). Por ello, el compromiso académico, entre otros, podría verse afectado si el estudiante no consigue superar estas dificultades. Por este motivo, el apoyo social percibido, como amortiguador del estrés, puede resultar un factor clave.

Para Mackinson (2012), el efecto de apoyo social sobre el compromiso académico supone un elemento clave para el desarrollo y promoción de la salud mental y los resultados académicos de los estudiantes. Además, se ha determinado que tanto el apoyo de los profesores como el apoyo familiar influyen en el éxito y compromiso académicos (Gutiérrez et

al., 2017; Klem y Connell, 2004). Del mismo modo, Wentzel (1994) vincula significativamente el apoyo social recibido por amigos y profesores con las metas académicas de los estudiantes; así, el apoyo social es capaz de reducir el estrés, mejorando el compromiso académico.

Para finalizar, los hallazgos de Vivaldi y Barra (2012) concluyen que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto al apoyo social percibido, ya sea en estudiantes universitarios o en adultos mayores. Sin embargo, en otras investigaciones sí se hallaron diferencias entre hombres y mujeres (Feldman et al., 2008; Rosa et al., 2014). Asimismo, no se han encontrado estudios acerca de las posibles diferencias respecto a la edad.

1.2.3. Apoyo social percibido y bienestar psicológico

Por otro lado, el apoyo social percibido también se ha relacionado positivamente con el bienestar psicológico, demostrándose que estas variables tienen una relación significativa entre ellas (Barra, 2011; Barrón y Sánchez, 2001; Vivaldi y Barra, 2012), tanto en población adulta como en población mayor. Igualmente, algunos autores señalan la relación entre estas dos variables en una muestra de adolescentes (Orcasita y Uribe, 2010) a través de la resiliencia como variable mediadora (González et al., 2018).

A pesar de ello, de acuerdo con Rosa et al. (2014), todavía no existe suficiente evidencia científica al respecto en los estudiantes universitarios, de manera que se hace necesario investigar más acerca de la relación entre bienestar psicológico y apoyo social percibido en este tipo de población en particular, así como las diferencias en cuanto a la variable sexo. Además, según señalan Wang y Castañeda (2008), el apoyo social percibido es un importante factor para el bienestar de los estudiantes universitarios, siendo capaz de reducir el estrés (citado en Rosa et al., 2014).

No obstante, Awang et al. (2014) también hallaron una relación significativa entre apoyo social percibido y bienestar psicológico en una muestra de estudiantes universitarios, si bien

la muestra se compuso de tan solo 16 participantes. En ambos casos, el mayor tipo de apoyo provenía de los padres y compañeros de los estudiantes.

1.2.4. El papel de la resiliencia

La resiliencia puede definirse como la capacidad de los seres humanos para enfrentarse, sobreponerse y salir fortalecido ante situaciones adversas y/o acontecimientos y sucesos de carácter estresante (Becoña, 2006). Además, a lo largo de todo este proceso pueden interactuar dos tipos de factores: factores protectores y factores de riesgo.

Algunas investigaciones realizadas con estudiantes universitarios han demostrado la existencia de una relación entre la resiliencia y el bienestar psicológico (Benavente y Quevedo, 2018; Morales y González, 2014), puesto que, al aumentar los niveles de las dimensiones de la resiliencia, también aumentan los del bienestar psicológico.

Por otra parte, las dos primeras investigaciones mencionadas no hallaron correlaciones entre la resiliencia y el rendimiento académico, en contraposición a los resultados obtenidos por Salanova et al. (2010), quienes afirman que un estado psicológico positivo como la resiliencia puede ser importante para explicar el desempeño académico. Esto coincide con los resultados de Ordóñez (2020), quien encontró una relación altamente significativa entre la resiliencia y el compromiso académico en una muestra de estudiantes universitarios peruanos. Aun así, no parece haber consenso respecto a la posible relación existente entre estas dos variables, ya que la literatura consultada muestra resultados contradictorios.

Finalmente, no queda tan claro el papel que juega la resiliencia en cuanto al apoyo social, tal como afirman Rodríguez et al., (2015); en cambio, y según estos autores, otros estudios sí confirman la presencia de relación entre ambas variables durante la adolescencia.

La investigación de Hamdan et al. (2014), realizada con estudiantes universitarios sustentan que el apoyo social percibido es un predictor significativo de la resiliencia, puesto

que los estudiantes con altos niveles de apoyo social percibido son capaces de ajustarse mejor a las exigencias de una nueva etapa académica como es la universidad, respecto a los estudiantes con bajos niveles de apoyo social percibido. No obstante, sigue siendo necesaria una mayor evidencia científica al respecto en población universitaria.

Por último, los resultados difieren respecto a las diferencias entre edad, sexo y resiliencia. Mientras que García et al. (2019) y Wagnild (2009) no reportan diferencias en función del sexo, otras investigaciones (Benavente y Quevedo, 2018; Pulido et al., 2020) sí avalan estas diferencias, pero indicando resultados contradictorios entre sí, ya que en un estudio los hombres puntuaban ligeramente más alto que las mujeres mientras que, en el otro, eran las mujeres quienes puntuaban más alto que los hombres. Respecto a la edad, García et al. (2019) tampoco encontraron diferencias significativas, al contrario que Fínez et al. (2019), quienes encontraron que, a mayor edad, mayores puntuaciones en resiliencia.

1.3. Objetivos e hipótesis

Teniendo en cuenta la literatura científica revisada, el objetivo principal de este estudio es explorar el bienestar psicológico, el apoyo social percibido, el compromiso académico y la resiliencia de los estudiantes universitarios en la actualidad. De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos y sus correspondientes hipótesis:

- **Objetivo 1:** determinar si existe relación entre las variables bienestar psicológico, apoyo social percibido, compromiso académico y resiliencia.
 - Hipótesis 1: existe relación entre el bienestar psicológico, el apoyo social percibido y el compromiso académico.
 - Hipótesis 2: existe relación entre la resiliencia con el bienestar psicológico y el apoyo social percibido. No se espera relación entre la resiliencia y el compromiso académico.
- **Objetivo 2:** estudiar la influencia de las variables bienestar psicológico, apoyo social percibido y resiliencia respecto a las variables compromiso académico y bienestar psicológico.

- Hipótesis 3: los estudiantes con mayor nivel de bienestar psicológico, apoyo social percibido y resiliencia muestran un mayor nivel de compromiso académico.
- Hipótesis 4: los estudiantes con mayor nivel de resiliencia y apoyo social percibido también presentan mayores niveles de bienestar psicológico.
- **Objetivo 3:** identificar si existen diferencias en función de la edad y sexo para las variables bienestar psicológico, apoyo social percibido, compromiso académico y resiliencia.
 - Hipótesis 5: no se esperan diferencias entre las variables edad y bienestar psicológico, pero sí se esperan diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones del bienestar psicológico.
 - Hipótesis 6: no se esperan diferencias para las variables edad y sexo respecto a la variable apoyo social percibido.
 - Hipótesis 7: se esperan diferencias en función de la edad para la variable compromiso académico, pero no se esperan diferencias respecto a la variable sexo.
 - Hipótesis 8: no se esperan diferencias para la variable sexo respecto a la variable resiliencia; en cambio, se esperan diferencias para la variable edad.

2. Metodología

2.1. Diseño de la investigación

Para esta investigación se realizó un diseño de tipo no experimental con carácter descriptivo, transversal y correlacional. Se estudió la relación entre las variables bienestar psicológico, apoyo social percibido, compromiso académico y resiliencia, así como la influencia de unas variables sobre otras y las posibles diferencias para las variables edad y sexo.

2.2. Muestra

La muestra incluyó un total de 107 participantes (N=107), 34 de los cuales fueron varones y 77 fueron mujeres con edades comprendidas entre los 18 y 26 años. Como criterios de inclusión se especificó que se tratase de estudiantes universitarios de entre 18 y 26 años (ambos inclusive) que hubiesen residido en España durante el curso académico 2021/2022. Por este motivo, 16 participantes fueron excluidos de la muestra al no cumplir con estos criterios, pues la muestra original se componía de 123 participantes; no se especificaron otros criterios de exclusión adicionales.

A continuación, se muestra la Tabla 1, la cual recoge las principales características de todos los participantes seleccionados para la muestra:

Tabla 1

Características sociodemográficas de la muestra (N=107)

Variable	Media	DT	Mínimo	Máximo	Frecuencia	Porcentaje
Edad	21.28	2.72	18	26		
Grupo 18-20					44	41.12
Grupo 21-22					28	26.17
Grupo 23-26					35	32.71
Sexo						
Hombre					34	31.78
Mujer					73	68.22
Tipo de curso						
Presencial					85	79.44
Semipresencial					18	16.82
Online					4	3.73
Convivencia						
Solo					3	2.80
Familia					88	82.24
Pareja					5	4.68
Compañero piso					11	10.28

Nota: DT: Desviación Típica

Los participantes fueron reclutados por vía telemática a través de la app de mensajería instantánea WhatsApp y la red social Twitter por medio de un muestreo no probabilístico. A su vez, se pidió a los participantes que colaboraran con la difusión del formulario entre sus contactos, utilizando así la denominada técnica de bola de nieve para reclutar a un mayor número de estudiantes.

2.3. Instrumentos y/o materiales

Los instrumentos de evaluación empleados durante esta investigación fueron la versión de 29 ítems de la escala de bienestar psicológico de Ryff (EBP), la escala multidimensional de apoyo social percibido (EMASP), la versión abreviada de 9 ítems de la escala de compromiso académico para estudiantes (UWES-S 9) y la versión reducida de 10 ítems de la escala de resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC 10), así como un cuestionario sociodemográfico.

La **escala de bienestar psicológico de Ryff EBP, PWBS o *Psychological Well-Being Scale*** en sus siglas originales, tiene como objetivo evaluar la satisfacción con la trayectoria de vida en la población general (Ryff, 1989a). Existen diferentes versiones de este instrumento en función del número de ítems, ya que la versión inicial se componía de 84 ítems y, posteriormente, se fueron reduciendo. Se aplicó la versión abreviada de 29 ítems adaptada y validada al contexto español por Díaz et al. (2006).

La EBP es una escala autoaplicable de tipo Likert con 6 opciones de respuesta, siendo 1="Totalmente en desacuerdo", 2="Parcialmente en desacuerdo", 3="Un poco en desacuerdo", 4="Un poco de acuerdo", 5="Parcialmente de acuerdo" y 6="Totalmente de acuerdo". También consta de seis subescalas: Autoaceptación, Relaciones positivas, Autonomía, Dominio del entorno, Propósito en la vida y Crecimiento personal.

Se establecen las siguientes categorías para las puntuaciones: "Bajo", "Moderado", "Alto" y "Elevado".

La versión española de esta escala presenta una estructura de seis factores y un factor de segundo orden, cuyo modelo muestra un buen ajuste en comparación con la escala original. Por otra parte, también posee buenas propiedades psicométricas, con una consistencia interna (alfa de Cronbach) de 0.84, 0.78, 0.70, 0.82, 0.70 y 0.71 para las subescalas de Autoaceptación, Relaciones positivas, Autonomía, Dominio del entorno, Propósito en la vida y Crecimiento personal, respectivamente. (Díaz et al., 2006).

La **escala multidimensional de apoyo social percibido EMASP, MSPSS o *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*** en sus siglas originales, consta de 12 ítems y tiene como objetivo evaluar la presencia de recursos provenientes de otras personas (Zimet et al., 1988). Se aplicó la versión española adaptada y validada en estudiantes por Landeta y Calvete (2002).

La EMASP es una escala autoaplicable de tipo Likert con 6 opciones de respuesta, siendo 1="Totalmente en desacuerdo", 2="Bastante en desacuerdo", 3="Un poco en desacuerdo", 4="Un poco de acuerdo", 5="Bastante de acuerdo" y 6="Totalmente de acuerdo". Consta de tres subescalas: Familia, Amigos y Personas Relevantes.

Pese a que no existen puntos de corte para las puntuaciones de esta escala, los autores originales sí proponen las siguientes categorías en caso de querer dividir las: "Alto", "Medio", y "Bajo".

La versión española de esta escala presenta una estructura trifactorial y posee buenas propiedades psicométricas, con una consistencia interna (alfa de Cronbach) global de 0.89, y una consistencia interna de 0.89, 0.92 y 0.89 para las subescalas de Familia, Amigos y Personas Relevantes, respectivamente (Landeta y Calvete, 2002).

La **escala de compromiso académico para estudiantes UWES-S, *Utrecht Work Engagement Scale for Students***, consta de 17 ítems en su versión original (Schaufeli y Bakker, 2003) y de 9 ítems en su versión abreviada (Schaufeli et al., 2006). Se aplicó la versión abreviada y validada en español por Benevides et al. (2009), cuyo propósito es evaluar el nivel de implicación y satisfacción de los estudiantes universitarios en sus tareas académicas.

La UWES-S 9 se puede aplicar tanto de manera individual como grupal. Se trata de una escala autoaplicable de tipo Likert con 7 opciones de respuesta: 0="Nunca", 1="Casi nunca", 2="Algunas veces", 3="Regularmente", 4="Bastantes veces", 5="Casi siempre" y 6="Siempre". También se compone de tres subescalas denominadas Vigor, Dedicación y Absorción; cada una de ellas agrupa 3 ítems.

Se establecen cinco categorías para las puntuaciones: “Muy bajo”, “Bajo”, “Medio”, “Alto” y “Muy alto”.

De acuerdo con Benevides et al. (2009), la versión española de este instrumento presenta una estructura trifactorial, al igual que la versión original. Todas las escalas presentan una buena consistencia interna, ya que el coeficiente alfa de Cronbach arroja un valor de 0.84 para la escala global, y de 0.73, 0.76 y 0.70 para las subescalas Vigor, Dedicación y Absorción, respectivamente. Asimismo, se han estudiado sus propiedades psicométricas en población universitaria de diferentes nacionalidades y también se han obtenido resultados satisfactorios.

La **escala de resiliencia CD-RISC, Connor-Davidson Resilience Scale**, (Connor y Davidson, 2003) en su versión original está compuesta por 25 ítems; para este estudio, se aplicó la versión española y reducida de 10 ítems, validada para estudiantes universitarios o jóvenes adultos (Notario et. al, 2011) y cuyo objetivo es medir la capacidad de adaptación ante situaciones adversas.

Se trata de una escala autoaplicable de tipo Likert con 5 opciones de respuesta, siendo 0=“En absoluto”, 1=“Rara vez”, 2=“A veces”, 3=“A menudo” y 4=“Casi siempre”.

Se establecen tres categorías para las puntuaciones: “Bajo”, “Medio” y “Alto”.

A diferencia de los resultados obtenidos por Connor y Davidson (2003), la versión española parece mostrar una estructura unifactorial en lugar de cinco factores. Sin embargo, sí muestra buenas propiedades psicométricas, hallando una consistencia interna (coeficiente alfa de Cronbach) de 0.85 para población universitaria similar a la versión original y una fiabilidad test-retest (coeficiente de correlación intraclase) de 0.71 (Notario et. al, 2011).

Por último, el cuestionario sociodemográfico se compuso de 6 preguntas relativas a la edad, sexo, país de residencia, modalidad de estudios y tipo de convivencia de los participantes seleccionados.

2.4. Procedimiento

Una vez planteado el diseño de la investigación, se elaboró un formulario de Google (adjuntado en el ANEXO 1) en el que se transcribieron las preguntas del cuestionario sociodemográfico y de las escalas EBP, EMASP, UWES-S 9 y CD-RISC 10. También incluía una nota informativa que recogía brevemente el propósito de la investigación y su carácter voluntario, anónimo y confidencial, así como los criterios de inclusión y exclusión de la muestra y el consentimiento informado.

El formulario fue difundido mediante una publicación que adjuntaba el enlace a través de las plataformas mencionadas con anterioridad, indicando a los participantes que también podían colaborar en la difusión del mismo. Los participantes rellenaron dicho formulario entre el 8 de enero de 2022 y el 27 de enero de 2022.

Tras haber recogido toda la información y proceder a la eliminación de los participantes que no cumplían con los criterios de inclusión, se realizaron los análisis estadísticos que se detallan a continuación.

2.5. Análisis estadístico

El análisis de datos se llevó a cabo a través del software estadístico JASP en su versión 0.16.0. En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos, hallándose la media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo para cada una de las variables estudiadas y de sus correspondientes subescalas.

En segundo lugar y tras comprobar el supuesto de normalidad, se calculó el estadístico correlación de Pearson para determinar la existencia o no de relación entre las variables de estudio, de acuerdo con el primer objetivo de esta investigación. Asimismo, y habiendo evaluado los supuestos paramétricos pertinentes, se ejecutó un análisis de regresión múltiple de entrada forzada entre las mismas variables para comprobar el segundo objetivo de investigación.

En tercer lugar, y tras comprobar los supuestos paramétricos, se realizó una ANOVA de un factor de medidas independientes para determinar si existe relación entre la edad y el bienestar psicológico, el apoyo social percibido, el compromiso académico y la resiliencia; por ello, se establecieron tres categorías para los distintos rangos de edad en base a los percentiles de la muestra: 18-20 años, 21-22 años y 23-26 años. Finalmente, previa comprobación de los supuestos paramétricos, se llevó a cabo una prueba t para dos muestras independientes (prueba t de Student) para comparar las medias entre la variable sexo y las variables objeto de estudio ya mencionadas (incluyendo también las dimensiones de la variable bienestar psicológico), cumpliendo así el tercer objetivo de investigación.

3. Resultados

El análisis de los resultados obtenidos se detalla a continuación con el fin de esclarecer las hipótesis planteadas. Primero se ejecutó un análisis descriptivo de las variables, seguido de un análisis correlacional, un análisis de regresión, un análisis de varianza y una comparación de medias entre dos grupos independientes.

En primer lugar, la Tabla 2 recoge los estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales de la escala de bienestar psicológico EBP, junto con las puntuaciones de sus seis subescalas:

Tabla 2

Estadísticos descriptivos para la escala de bienestar psicológico EBP y sus subescalas (N=107)

Variable	Media	DT	Mínimo	Máximo
EBP	123.45	19.93	70	166
AA	17.54	3.66	7	24
RP	22.51	5.08	10	30
AUT	24.11	5.69	10	36
DOM	19.27	4.70	6	29
PV	19.36	3.49	9	24
CP	20.65	5.34	7	30

Nota: DT: Desviación Típica, AA: Autoaceptación, RP: Relaciones Positivas con los demás, AUT: Autonomía, DOM: Dominio del Entorno, PV: Propósito en la Vida, CP: Crecimiento Personal

La media total que se ha obtenido de la muestra para la escala de bienestar psicológico fue de 123.45 con una desviación típica de 19.93, lo cual quiere decir que, en general, los estudiantes universitarios presentan un bienestar psicológico elevado.

La subescala que ha obtenido mayor media es la autonomía (Media=24.11), con una desviación típica de 5.69, seguida de la subescala de relaciones positivas con los demás (Media=22.51) y con una desviación

típica de 5.08. En tercer lugar, se encuentra la subescala de crecimiento personal con una media y desviación típica de 20.65 y 5.34, respectivamente. Las medias obtenidas en las subescalas de propósito en la vida (Media=19.36) y dominio del entorno (Media=19.27) son muy similares; la desviación típica de ambas fue de 3.49 y 4.70, respectivamente. En último lugar, la subescala que obtuvo menor media fue la de autoaceptación, siendo este valor de 17.54, y su desviación típica, 3.66.

En cualquier caso, de acuerdo con el valor de la media de cada subescala, podemos afirmar que la puntuación general de los estudiantes universitarios fue alta en cada una de estas dimensiones, exceptuando la dimensión de dominio del entorno, la cual se categorizaría como de carácter medio.

En segundo lugar, la Tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales de la escala de apoyo social percibido EMASP, así como las puntuaciones de sus tres subescalas:

Tabla 3

Estadísticos descriptivos para la escala de apoyo social percibido EMASP y sus subescalas (N=107)

Variable	Media	DT	Mínimo	Máximo
EMASP	4.74	0.93	1.75	6
Familia	4.39	1.36	1.25	6
Amigos	5.08	1.03	1	6
PR	4.74	1.38	1	6

Nota: DT: Desviación Típica, PR: Personas Relevantes

La media total obtenida de la muestra para la escala de apoyo social percibido fue de 4.74 con una desviación típica de 0.93; esto significa que, generalmente, el apoyo social que perciben los estudiantes universitarios se define como medio.

La subescala con mayor media fue la correspondiente a los amigos, con una media de 5.08 y una desviación típica de 1.03. En segundo lugar, se halla la subescala de personas relevantes, cuya media es

4.74 y cuya desviación típica es 1.38. Finalmente, la subescala de familia obtuvo una media de 4.39 con una desviación típica de 1.36.

En función de estos resultados, el apoyo social que percibieron los estudiantes universitarios por parte de sus familias y otras personas relevantes es medio; en cambio, el apoyo social que percibieron por parte de los amigos es considerado como alto.

En tercer lugar, la Tabla 4 recoge los estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales de la escala de compromiso académico UWES-S 9, junto con las puntuaciones de sus tres subescalas:

Tabla 4

Estadísticos descriptivos para la escala de compromiso académico UWES-S 9 y sus subescalas (N=107)

Variable	Media	DT	Mínimo	Máximo
UWES-S 9	3.44	1.25	0	6
VI	2.69	1.47	0	6
DE	4.18	1.30	0	6
AB	3.44	1.35	0	6

Nota: DT: Desviación Típica, VI: Vigor, DE: Dedicación, AB: Absorción

La media total de las puntuaciones de la muestra para la escala de compromiso académico fue de 3.44 con una desviación típica de 1.25; por tanto, en general, el compromiso académico de los estudiantes universitarios es medio.

La subescala que mostró una mayor media en sus puntuaciones fue la dedicación (4.18), y cuya desviación típica fue de 1.30. Seguidamente se encuentra la subescala de absorción, con una media y desviación típica de 3.44 y 1.35, respectivamente. La media más baja correspondió a la subescala de vigor (2.69), siendo su desviación típica de 1.47.

En este caso, tanto las subescalas de dedicación y absorción arrojaron valores catalogados como medio; sin embargo, el vigor de los estudiantes universitarios en cuanto a su compromiso académico se categoriza como bajo.

Finalmente, la Tabla 5 ofrece los estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales de la escala de resiliencia CD-RISC 10:

Tabla 5

Estadísticos descriptivos para la escala de resiliencia CD-RISC 10 (N=107)

Variable	Media	DT	Mínimo	Máximo
CD-RISC 10	27.30	5.86	12	39

Nota: DT: Desviación Típica

La media de las puntuaciones obtenidas de la muestra para la escala de resiliencia fue de 27.30, siendo la desviación típica de 5.86. De acuerdo con los resultados, esto significa que la capacidad resiliente de los estudiantes universitarios es media.

En cuanto al análisis correlacional, la Tabla 6 presenta las relaciones entre la puntuación total de las escalas que miden las cuatro variables: bienestar psicológico, apoyo social percibido, compromiso académico y resiliencia:

Tabla 6

Correlación de Pearson entre las escalas EBP, EMASP, UWES-S 9 y CD-RISC 10 (N=107)

	EBP	EMASP	UWES-S 9	CD-RISC 10
EBP	–			
p	–			
EMASP	.527***	–		
p	< .001	–		
UWES-S9	.480***	.207*	–	
p	< .001	.032	–	
CD-RISC 10	.663***	.308**	.457***	–
p	< .001	.001	< .001	–

Nota: *p < .05, **p < .01, ***p < .001

Según los resultados, existe una relación positiva entre cada una de las variables. La relación fue débil entre el apoyo social percibido y el compromiso académico ($r=.207$; $r^2=.042$; $p < .05$), y moderada entre el apoyo social percibido y la resiliencia ($r=.308$; $r^2=.094$; $p < .01$); mientras, la relación fue significativa entre el bienestar psicológico y el apoyo social percibido ($r=.527$; $r^2=.277$; $p < .001$), el bienestar psicológico y el compromiso académico ($r=.480$; $r^2=.230$; $p < .001$), el bienestar psicológico y la resiliencia ($r=.663$; $r^2=.439$; $p < .001$) y el compromiso académico y la resiliencia ($r=.457$; $r^2=.208$; $p < .001$).

El tamaño del efecto fue grande entre las variables bienestar psicológico y apoyo social percibido, y bienestar psicológico y resiliencia ($r > .5$), siendo bajo entre el apoyo social percibido y el compromiso académico ($.1 < r < .3$) y medio entre el resto de asociaciones ($.3 < r < .5$).

Respecto al análisis de regresión, la Tabla 7 muestra el modelo de regresión múltiple entre el bienestar psicológico, el apoyo social percibido, la resiliencia (variables predictoras) y el compromiso académico (variable dependiente):

Tabla 7

Modelo de regresión para el compromiso académico en relación al resto de variables (N=107)

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	gl	CM	F	p
Regresión	.516	.267	.245	3	14.746	12.489	< .001
Residuo				103	1.181		

Nota: R²: coeficiente de determinación, gl: grados de libertad, CM: cuadrado medio, F: estadístico F, p: nivel de significación

El valor del coeficiente de determinación ajustado mostró que el bienestar psicológico, el apoyo social percibido y la resiliencia lograron predecir un 24.50% de la varianza de la variable compromiso académico. El tamaño del efecto fue grande ($R > .5$).

Los resultados de ANOVA mostraron que el estadístico F fue significativo ($F(3, 103) = 12.489; p < .001$). Esto quiere decir que el modelo resultante predice significativamente el compromiso académico. Es decir, en la medida en que aumentan el bienestar psicológico, el apoyo social percibido y la resiliencia de los estudiantes universitarios, también aumenta su compromiso académico.

La Tabla 8 detalla el modelo de regresión múltiple entre el apoyo social percibido, la resiliencia (variables predictoras) y el bienestar psicológico (variable dependiente):

Tabla 8

Modelo de regresión para el bienestar psicológico en relación al apoyo social percibido y resiliencia (N=107)

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	gl	CM	F	p
Regresión	.745	.555	.546	2	11681.637	64.831	< .001
Residuo				104	180.185		

Nota: R²: coeficiente de determinación, gl: grados de libertad, CM: cuadrado medio, F: estadístico F, p: nivel de significación

El valor del coeficiente de determinación ajustado mostró que el apoyo social percibido y la resiliencia explicaron un 54.60% de la varianza de la variable bienestar psicológico. Además, el tamaño del efecto fue grande ($R > .5$).

Los resultados de ANOVA mostraron que el estadístico F fue significativo ($F(2, 104) = 64.831; p < .001$). Todo ello significa que el modelo resultante predice significativamente el bienestar psicológico. Es decir, en la medida en que aumentan el apoyo social percibido y la resiliencia de los estudiantes universitarios, también aumenta su bienestar psicológico.

Por otro lado, el análisis de varianza de ANOVA de un factor para muestras independientes se detalla en la Tabla 9 con el objetivo de determinar si existen diferencias en función de la edad para las variables bienestar psicológico, apoyo social percibido, compromiso académico y resiliencia:

Tabla 9
Diferencias por edad en relación a las escalas EBP, UWES-S 9, EMASP y CD-RISC 10 (N=107)

Variable	Edad	N	Media	DT	CM	gl	F	p	η^2
EBP	18-20	44	122.77	20.74	112.045	2			
	21-22	28	122.00	21.47			.278	.758	.005
	23-26	35	125.48	17.91					
Residuo					402.678	104			
UWES-S 9	18-20	44	3.37	1.35	.390	2			
	21-22	28	3.58	1.16			.245	.783	.005
	23-26	35	3.41	1.20					
Residuo					1.587	104			
EMASP	18-20	44	4.81	1.02	1.557	2			
	21-22	28	4.45	0.92			1.795	.171	.033
	23-26	35	4.87	0.81					
Residuo					.867	104			
CD-RISC 10	18-20	44	25.68	5.95	103.153	2			
	21-22	28	28.85	5.52			3.114	.049	.057
	23-26	35	28.11	5.67					
Residuo					33.120	104			

Nota: DT: Desviación Típica, CM: Cuadrado Medio, gl: grados de libertad, F: estadístico F, p: nivel de significación, η^2 : tamaño del efecto

El análisis de ANOVA muestra que no existen diferencias entre los tres grupos de edad y el bienestar psicológico ($F(2, 104) = 112.045$; $p = .758$; $\eta^2 = .005$), el compromiso académico ($F(2, 104) = .390$; $p = .783$; $\eta^2 = .005$), el apoyo social percibido ($F(2, 104) = 1.557$; $p = .171$; $\eta^2 = .033$) o la resiliencia ($F(2, 104) = 103.153$; $p = .049$; $\eta^2 = .057$), puesto que el estadístico F no fue significativo para ninguna de las variables ($p > .001$).

En todos los casos, el tamaño del efecto fue irrelevante ($\eta^2 < .1$).

Para finalizar, la comparación de medias de la prueba t para muestras independientes se presenta en la Tabla 10 para comprobar si existen diferencias en función del sexo para las variables bienestar psicológico, apoyo social percibido, compromiso académico, resiliencia, y las subescalas del bienestar psicológico:

Tabla 10

Diferencias por sexo en relación a las escalas EBP (y subescalas), UWES-S 9, EMASP y CD-RISC 10 (N=107)

Variable	Sexo	N	Media	DT	gl	t	p	d
EBP	Hombre	34	125.55	17.23	105	.743	.459	.154
	Mujer	73	122.47	21.10				
UWES-S 9	Hombre	34	3.29	1.23	105	-.859	.392	-.178
	Mujer	73	3.51	1.26				
EMASP	Hombre	34	4.62	0.95	105	-.912	.364	-.189
	Mujer	73	4.79	0.93				
CD-RISC 10	Hombre	34	29.29	6.06	105	2.44	.016	.507
	Mujer	73	26.38	5.57				
AA	Hombre	34	18.47	3.20	105	1.80	.074	.375
	Mujer	73	17.11	3.80				
RP	Hombre	34	22.35	4.77	105	-.223	.824	-.046
	Mujer	73	22.58	5.24				
AUT	Hombre	34	24.73	4.61	105	.771	.442	.160
	Mujer	73	23.82	6.14				
DOM	Hombre	34	19.67	4.75	105	.607	.545	.126
	Mujer	73	19.08	4.69				
PV	Hombre	34	18.94	3.02	105	-.853	.395	-.177
	Mujer	73	19.56	3.70				
CP	Hombre	34	21.38	5.37	105	.962	.338	.200
	Mujer	73	20.31	5.33				

Nota: DT: Desviación Típica, AA: Autoaceptación, RP: Relaciones Positivas con los demás, AUT: Autonomía, DOM: Dominio del Entorno, PV: Propósito en la Vida, CP: Crecimiento Personal, gl: grados de libertad, t: estadístico t, p: nivel de significación, d: d de Cohen

Los resultados de la prueba t de Student mostraron que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto al bienestar psicológico ($t(105) = .743$; $p = .459$), el compromiso académico ($t(105) = -.859$; $p = .392$), el apoyo social percibido ($t(105) = -.912$; $p = .364$) y la resiliencia ($t(105) = 2.44$; $p = .016$), ya que el estadístico t no fue significativo para ninguna variable ($p > .001$).

Tampoco se reportaron diferencias significativas entre hombres y mujeres para ninguna de las subescalas que componen el bienestar psicológico: autoaceptación ($t(105) = 1.80$; $p = .074$), relaciones positivas ($t(105) = -.223$; $p = .824$), autonomía ($t(105) = -.771$; $p = .442$), dominio del entorno ($t(105) = .607$; $p = .545$), propósito en la vida ($t(105) = -.853$; $p = .395$) y crecimiento personal ($t(105) = .962$; $p = .338$). El estadístico t tampoco arrojó un valor significativo ($p > .001$).

Asimismo, el tamaño del efecto dado por la d de Cohen fue irrelevante en el caso del bienestar psicológico, el compromiso académico, el apoyo social percibido, y las dimensiones relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno y propósito en la vida ($d < .2$), mientras que fue pequeño en el caso de las dimensiones autoaceptación y crecimiento personal ($.2 < d < .5$); finalmente, el tamaño del efecto fue medio para la resiliencia ($.5 < d < .8$).

4. Discusión

El análisis descriptivo muestra que el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios en España es elevado, mientras que su apoyo social percibido, compromiso académico y capacidad resiliente es de nivel medio.

Respecto al primer objetivo, determinar si existe relación entre el bienestar psicológico, el apoyo social percibido, el compromiso académico y la resiliencia, los resultados obtenidos confirman en su totalidad la hipótesis 1, ya que sí existe una correlación positiva y significativa entre bienestar psicológico, apoyo social percibido y compromiso académico. En cambio, y al contrario de lo que planteaba en parte la hipótesis 2, también existe una correlación significativa entre la resiliencia y el compromiso académico, al igual que entre la resiliencia y las demás variables; por ello, la hipótesis 2 solo se cumple parcialmente.

La falta de investigaciones acerca de la relación entre el bienestar psicológico y el compromiso académico no permite comprobar si otros investigadores habrían obtenido resultados similares, por lo que constituiría una nueva vía de investigación. Sin embargo, Barrantes y Ureña (2015) determinaron que las exigencias de la etapa universitaria pueden ocasionar mayor estrés en una muestra de 402 universitarios, mientras que el bienestar psicológico también puede contribuir al éxito académico (Rodríguez y Quiñones, 2012).

Por ello, si el compromiso académico constituye la cara opuesta del burnout académico, esto, sumado a altos niveles de bienestar psicológico, podría suponer un factor protector a tener en cuenta frente a la prevención del burnout y estrés académicos en la población universitaria.

El apoyo social percibido también ha mostrado relación con el compromiso académico y el bienestar psicológico, si bien estas relaciones son poco significativas. En este caso, la media de la subescala amigos es superior a la de familia y personas relevantes, siendo principal fuente de apoyo que refieren los estudiantes. Estos resultados concuerdan con investigaciones similares (Wentzel, 1994), en contraposición a los resultados de Gutiérrez et al. (2017), quienes observaron que el apoyo familiar tenía mayor peso sobre el compromiso académico en una muestra de 2028 estudiantes angoleños de 14 y 22 años. Esto podría explicarse por la necesidad de los estudiantes de buscar nuevas redes de apoyo entre iguales al comienzo

de la etapa universitaria y que servirán como principal fuente de apoyo (Rosa et al., 2014) al compartir el mismo tipo de estresores académicos, lo cual reduciría el estrés, aumentando el bienestar psicológico.

La resiliencia también correlacionó positivamente con las demás variables. Los resultados de varias investigaciones con diferentes muestras de estudiantes (adolescentes y universitarios) también hallaron relaciones entre dichas variables (Benavente y Quevedo, 2018; Ordóñez, 2020; Rodríguez et al., 2015). Una posible explicación es la relación entre la resiliencia y la autoeficacia, determinante para el desempeño académico (Vizoso y Arias, 2018), ya que un nivel de educación superior implica mayores niveles de exigencia que los estudiantes deben afrontar y superar, contribuyendo también a su crecimiento personal. Los estudiantes que logran superar las adversidades académicas también manifiestan mayores niveles de bienestar psicológico en consecuencia (Sagone y de Caroli, 2014), algo en lo que también influiría la red de apoyo de la que dispongan.

La finalidad del segundo objetivo era estudiar la influencia de dichas variables entre sí. Los resultados apoyan tanto la hipótesis 3 como la hipótesis 4, puesto que se confirma la capacidad del bienestar psicológico, el apoyo social percibido y la resiliencia para predecir significativamente el compromiso académico (en la medida en que aumentan los niveles de bienestar psicológico, apoyo social percibido y resiliencia también se ven aumentado el nivel de compromiso académico). Además, el apoyo social percibido y la resiliencia predicen significativamente el bienestar psicológico (a mayor nivel de apoyo social percibo y resiliencia, mayor nivel de bienestar psicológico).

No obstante, sería adecuado comprobar cuáles son las variables con mayor poder predictor, sobre todo en el primer caso, pues la capacidad de predicción es mucho menor a pesar de haber obtenido un resultado significativo.

Por ello, es posible que, además de las variables mencionadas, sean otros factores los que también influyan sobre el compromiso académico, por ejemplo, los relacionados con el contexto educativo: metodología de las clases, carga de trabajo, criterios de evaluación, accesibilidad a la digitalización, etc.

Finalmente, como ya se ha discutido, el apoyo social percibido y la resiliencia en la etapa universitaria ayudarían a que los estudiantes logren superar las dificultades derivadas de la misma y aumentando su nivel de bienestar psicológico, lo cual explicaría su capacidad para predecir dicha variable.

Aun así, en ambos casos, se precisa una mayor investigación en población universitaria.

En último lugar, el tercer objetivo de investigación pretendía explorar las posibles diferencias en función de la edad y el sexo de los participantes para el bienestar psicológico, el apoyo social percibido, el compromiso académico y la resiliencia. No se han hallado diferencias significativas para ninguna de las cuatro variables respecto a los tres grupos de edad, confirmando así las hipótesis 5 y 6. Sin embargo, el planteamiento de las hipótesis 7 y 8 sí consideraba la existencia de diferencias entre la edad y las variables compromiso académico y resiliencia; por tanto, las hipótesis 7 y 8 no se confirman.

Tampoco se han hallado diferencias significativas para ninguna de las variables de estudio respecto a la variable sexo; igualmente, tampoco se hallaron diferencias respecto a las dimensiones que componen el bienestar psicológico: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. Por ello, se confirman las hipótesis 6, 7 y 8. En contraposición, la hipótesis 5 no se confirma en base a los resultados.

En resumen, respecto al tercer objetivo, los resultados confirman la hipótesis 6 en su totalidad, mientras que las hipótesis 5, 7 y 8 únicamente se confirman de manera parcial.

En cuanto a las diferencias según la edad, los resultados corroboran la hipótesis planteada para el bienestar psicológico. A pesar de que, en general, sí se han hallado diferencias significativas al respecto (García, 2013; Ryff, 1989b), dichas diferencias se encontraban en grupos muy heterogéneos respecto a la edad, es decir, se trataba de una muestra con un conjunto muy amplio de edades.

En el estudio llevado a cabo por García (2013), con una muestra de 180 estudiantes universitarios, los estudiantes de 30-55 años puntuaron significativamente más alto en bienestar psicológico que los estudiantes de 18-29 años. Esta diferencia puede explicarse debido a las distintas etapas del ciclo vital

(Erikson, 2008), algo que también mencionan Ryff y Singer (2008), ya que los adultos de mayor edad tienden a mostrar una mayor madurez que, a su vez, se relaciona con las dimensiones crecimiento personal y propósito en la vida, ambas vinculadas con la consecución de metas o el desarrollo personal; todo ello, aumentaría la satisfacción personal con la trayectoria de vida (García, 2013).

En la muestra de este estudio, al tratarse de un rango mucho más reducido de edad, era esperable que dichas diferencias no se viesen reflejadas en los resultados, pues se trataba de un grupo mucho más homogéneo. De modo que resultaría interesante disponer de una muestra de estudiantes universitarios de mayor edad y, así, comprobar si las diferencias encontradas en otras investigaciones con población universitaria también coinciden. A pesar de ello, sí podemos observar una media ligeramente más alta de las puntuaciones en el grupo de 23-26 años en comparación con los otros dos grupos, aunque no sea estadísticamente significativa.

Respecto al compromiso académico, la falta de diferencias entre ambas variables puede deberse al mismo motivo que en el caso del bienestar psicológico: el rango de edad total de la muestra es más reducido. Sin embargo, en este caso, el rango de edad se corresponde con a la edad atribuible a un estudiante universitario, por lo que llama la atención la diferencia entre los resultados obtenidos y los esperados.

Aunque el nivel de compromiso académico ha sido medio, muchas puntuaciones individuales reflejaban un compromiso académico bajo, independientemente de la edad. Este hecho podría haber influido en los resultados finales y pone de manifiesto la importancia de tener en cuenta el compromiso académico para evitar el *burnout* entre los estudiantes. Además, los cambios producidos a nivel académico (educación y evaluación a distancia, dificultades técnicas, poca flexibilidad, etc.) durante los cursos anteriores debido a la pandemia por COVID-19 han provocado en los estudiantes sobrecarga de trabajo y una sensación general de descontento y desmotivación (Pérez et al., 2021; Rosario et al., 2020) que pueden haber disminuido su compromiso con los estudios.

En cuanto al apoyo social percibido, no se han encontrado investigaciones que sustenten la existencia o no de dichas diferencias. No obstante, una posible explicación a ello puede ser que los estudiantes

universitarios se encuentran en una nueva etapa académica y vital que propicia la búsqueda de apoyo para solventar los problemas derivados de esta (Cornejo y Lucero, 2005). En este sentido, la búsqueda de apoyo social y, en consecuencia, el apoyo social percibido, serían independientes de la edad, pues tienen que ver con la valoración personal y subjetiva de los recursos de afrontamiento disponibles para cada individuo (Vega y González, 2009).

Los resultados respecto a edad y resiliencia tampoco concuerdan con lo esperado. García et al. (2019) tampoco encontraron diferencias entre estas variables en una muestra de 1119 personas de entre 18 y 72 años, tanto perteneciente al ámbito universitario español como a la población general. En el estudio realizado por Fínez et al. (2019), pese a hallarse diferencias significativas en función de la edad, estas diferencias no se hallaron en el grupo etario similar al de esta muestra (19-25 años), sino entre los adolescentes y los adultos mayores. Su muestra se compuso de 858 estudiantes y trabajadores. Por su parte, Fínez y Morán (2017) tampoco encontraron diferencias significativas en una muestra de 620 estudiantes (tanto de Bachillerato como universitarios) de entre 15 y 48 años.

Aunque sí se observa que la media de los grupos de 21-22 y 23-26 años es mayor que la del grupo de 18-20 años, la falta de diferencias significativas puede deberse a que las personas jóvenes son aquellas que hacen más autoevaluaciones positivas, lo cual favorece su capacidad resiliente (Fínez y Morán, 2017). Las autovaloraciones positivas resultarían muy beneficiosas en el entorno universitario y ayudarían a los estudiantes a afrontar el nivel exigido y aumentar sus expectativas de control.

Por otro lado, las diferencias respecto al sexo no se corresponden con lo esperado para la variable bienestar psicológico. Resulta llamativo, puesto que la literatura consultada avala la existencia de dichas diferencias. Al igual que ocurre con la edad y el bienestar psicológico, una posible explicación es la homogeneidad de la muestra en cuanto al rango de edad; si se ampliase, posiblemente sí se apreciarían diferencias en función del sexo debido a los roles de género aún presentes en nuestra sociedad. Por este motivo, las mujeres obtendrían puntuaciones más altas en crecimiento personal y relaciones positivas,

asociados a valores sociales y la importancia del bienestar ajeno, mientras que los hombres puntuarían más alto en autoaceptación y autonomía, asociadas a la autopromoción y el logro personal (Zubieta et al., 2012).

El trabajo de Vivaldi y Barra (2012) respalda los hallazgos relativos al apoyo social percibido. En una muestra compuesta por 250 adultos mayores con edades comprendidas entre 60 y 87 años, estos autores no hallaron diferencias significativas en función del sexo. La explicación puede deberse a la complejidad que entraña la definición de apoyo social (instrumental, emocional, real, percibido, etc.) y la variedad de instrumentos de evaluación que existen para cada tipo de apoyo. Como ocurre con la edad, otra explicación se basaría en que la búsqueda y percepción del apoyo social vienen dadas por la valoración personal y subjetiva de los recursos de afrontamiento a disposición (Vega y González, 2009) y no solamente por variables relacionadas con el género (Vivaldi y Barra, 2012).

En cuanto al compromiso académico, una muestra de 527 estudiantes universitarios entre 18 y 49 años no presentó diferencias significativas entre hombres y mujeres (Benevides et al., 2009), coincidiendo con los hallazgos de este estudio. Esto puede deberse a que el vigor, la dedicación y la absorción no se ven influenciados por variables de género, sino por otros factores como la motivación o la percepción de autoeficacia de los estudiantes (Ariani, 2017); también puede relacionarse con a la diferencia entre hombres y mujeres que componen esta muestra (34 hombres y 73 mujeres), ya que otras investigaciones sí corroboran la presencia de diferencias significativas.

Por último, respecto a las diferencias entre resiliencia y sexo, los resultados del estudio de García et al. (2019), ya mencionado, tampoco encontraron diferencias significativas; igualmente, la revisión de Wagnild (2009) tampoco halló diferencias. El motivo puede ser que en la resiliencia también se relaciona con otros procesos, por ejemplo, la autoeficacia (Vizoso y Arias, 2018) e influye la presencia o no de factores protectores y de riesgo (Becoña, 2006), independientemente del género. Para los estudiantes universitarios, además habría que tener en cuenta posibles estresores académicos.

4.1. Limitaciones

Entre las limitaciones de este estudio se encuentran, por ejemplo, el rango de edad de los participantes. Se seleccionó dicho rango para que la muestra fuese más homogénea y representativa; pero, actualmente, no es tan extraño encontrar estudiantes universitarios mayores de 30 años, de modo que podría aumentarse el rango de edad y volver a explorar las diferencias entre grupos de edad.

Otra limitación es que, debido a la magnitud del análisis estadístico, se han obviado las distintas subescalas de cada instrumento. Sin duda sería más adecuado incorporar estos datos para un futuro análisis más completo y preciso de los resultados.

La respuesta ante la petición de difusión del formulario fue ampliamente positiva, aunque no se vio plenamente reflejado en el número total de participantes. Esto pudo deberse a que la muestra fue recogida durante el periodo de exámenes finales en muchas universidades españolas, lo cual pudo reducir el tamaño final de la muestra y, quizá, alterar los resultados debido a la presión por los exámenes. Para futuras investigaciones sería conveniente recoger la muestra en un periodo menos estresante para los estudiantes.

Además, los cambios que se siguen produciendo a nivel académico a raíz de la COVID-19 han podido afectar a las respuestas de los estudiantes, sobre todo para las variables bienestar psicológico y compromiso académico. Aun así, otras posibles variables externas también podrían haber influido en las respuestas recogidas, ya que el diseño de este estudio no fue experimental y no se pudieron controlar.

4.2. Futuras líneas de investigación

Teniendo en cuenta la discusión de los resultados, se plantean algunas líneas de investigación alternativas. Por un lado, como se menciona en las limitaciones, la inclusión de las dimensiones de las variables estudiadas para una mayor profundidad en el análisis estadístico.

Otra nueva vía sería comprobar cuál de las tres variables analizadas predice en mejor medida el compromiso académico; igualmente, comprobar qué variable (apoyo social percibido o resiliencia) predice mejor el bienestar psicológico.

Otra línea de investigación sería la realización de más estudios sobre apoyo social percibido en estudiantes universitarios, incluyendo posibles diferencias según la edad. En este sentido, la falta de estudios sobre bienestar psicológico y compromiso académico también hace necesaria una mayor indagación al respecto para comprobar si los resultados obtenidos se asemejan a los de este estudio.

Para finalizar, replicar este estudio más adelante también podría ofrecer una visión alternativa acerca de la situación de los universitarios en un contexto libre de medidas COVID-19, sobre todo en relación al compromiso académico.

5. Conclusiones

En definitiva, existe relación entre el bienestar psicológico, el apoyo social percibido, el compromiso académico y la resiliencia en estudiantes universitarios residentes en España. El bienestar psicológico podría suponer un factor de protección para prevenir tanto el burnout como el estrés derivados de las exigencias académicas. Igualmente, el apoyo social percibido, como amortiguador del estrés, influiría positivamente sobre el compromiso académico y el bienestar psicológico, sobre todo el apoyo proveniente de los amigos o iguales. Además, los estudiantes resilientes que logran superar las adversidades académicas que se les plantean (a lo que contribuye su red de apoyo social) también reportarían un mayor bienestar psicológico en consecuencia que, a su vez, influiría sobre el compromiso académico.

Teniendo en cuenta estos hallazgos, se confirma la importancia de cuidar y fomentar el desarrollo del bienestar psicológico entre la población universitaria. Dado que ya existen actividades sociales y/o colectivas en los campus universitarios, sería interesante poner el foco en potenciar la adherencia de los estudiantes a este tipo de iniciativas que ampliarían su red de apoyo social y, en consecuencia, mejorarían tanto su bienestar psicológico como su compromiso académico.

6. Referencias bibliográficas

- Aranda, C., y Pando, M. (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1), 233-245.
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v16i1.3929>
- Ariani, D. (2017). Why am I burnout and engaged? The role of motivation and personality. *Journal of Psychological and Educational Research*, 25(2), 61-89.
- Awang, M., Kutty, F., y Ahmad, A. (2014). Perceived social support and well-being: First year student experience in university. *International Education Studies*, 7(13), 261-270.
<http://doi.org/10.5539/ies.v7n13p261>
- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14(2), 237-243.
<https://doi.org/10.25009/pys.v14i2.848>
- Barra, E. (2011). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 29-38.
- Barrantes, K., y Ureña, P. (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 101-123.
- Barrera, L., Sotelo, M., Barrera, R., y Aceves, J. (2019). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(2), 244-251.
- Barrón, A., y Chacón, F. (1992). Apoyo social percibido: Su efecto protector frente a los acontecimientos vitales estresantes. *Revista de Psicología Social*, 7(1), 53-59.
- Barrón, A., y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
<https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>

- Benavente, M., y Quevedo, M. (2018). Resiliencia, bienestar psicológico y afrontamiento en universitarios atendiendo a variables de personalidad y enfermedad. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 99-112. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.161>
- Benevides, A. M., Fraiz de Camargo, D., y Porto, P. C. (2009). *Utrecht Work Engagement Scale, Spanish manual*.
https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Espanol.pdf
- Carranza, R., Hernández, R., y Alhuay, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2), 133-146.
- Cobbs, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Connor, K., y Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
<https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Cornejo, M., y Lucero, M. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionadas con el bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*, 6, 143-153.
- Correa, A., Cuevas, M. R., Villaseñor, M. (2016). Bienestar psicológico, metas y rendimiento académico. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 19(1), 29-34.
- Datu, J., y King, R. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinally study. *Journal of School Psychology*, 69, 100-110.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007>
- Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C., y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.

- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3(8), 67-113.
- Erikson, E. (2008). *El ciclo vital completado* (1ra ed.). Paidós.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cerezo, R., y Núñez, J. (2016). El contexto sí importa: Identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 79-88.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v9i2.14010.30552/ejep.v9i2.140>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón, G., Zaragonza, J., Bagés, N., y de Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-752.
- Fínez, M. J., y Morán, C. (2017). Resiliencia y autovaloraciones esenciales: Estudio comparativo en adolescentes y jóvenes. *Psychology, Society, and Education*, 9(3), 347-356.
<https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.857>
- Fínez, M. J., Morán, C., y Urchaga, J. D. (2019). Resiliencia psicológica a través de la edad y el sexo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 85-94.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1513>
- Freudenberger, H. (1989). Burnout: Past, present and future concerns. *Loss, Grief and Care*, 3(1-2), 1-10.
- García, J. (2013). Bienestar psicológico, edad y género en universitarios españoles. *Salud y Sociedad*, 4(1), 48-58. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2013.0001.00004>
- García, M. A., González A., Robles, H., Padilla, J. L., y Peralta M. I. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC) en población española. *Anales de Psicología*, 35(1), 33-40. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.314111>
- González, S., Gaxiola, J. C., y Valenzuela, E. R. (2018). Apoyo social y resiliencia: predictores de bienestar psicológico en adolescentes con suceso de vida estresante. *Psicología y Salud*, 28(2), 167-176. <https://doi.org/10.25009/pys.v28i2.2553>

- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., y Barrica, J. M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 1136-1034.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001>
- Hamdan, A., Azzeghaiby, S., Alzoghaybi, I., Al Badawi, T., Nassar, O., y Shaheen, A. (2014). Correlates of resilience among university students. *American Journal of Nursing Research*, 2(4), 74-79.
<https://doi.org/10.12691/ajnr-2-4-4>
- Keyes, C., Shmotkin, D., y Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Klem, A., y Connell, A. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Landeta, O., y Calvete, E. (2002). Adaptación y validación de la escala multidimensional de apoyo social percibido. *Ansiedad y Estrés*, 8(2-3), 173-182.
- Mackinson, S. (2012). Perceived social support and academic achievement: Cross-lagged panel and bivariate growth curve analyses. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 474-485.
<https://doi.org/10.1007/s10964-011-9691-1>
- Maslach, C., Schaufeli, W., y Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Morales, M., y González, A. (2014). Resiliencia, autoestima, bienestar psicológico y capacidad intelectual en estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento de liceos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 215-228. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100013>
- Notario, B., Solera, M., Serrano, M. D., Bartolomé, R., García J., y Martínez, V. (2011). Reliability and validity of the Spanish version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10-item CD-RISC) in young adults. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(1), 1-6.
<https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-63>
- Orcasita, L., y Uribe A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar psicológico de los

adolescentes. *Psicología: Avances de la Disciplina*, 4(2). 69-82.

<https://doi.org/10.21500/19002386.1151>

Ordóñez, D. (2020). *Resiliencia y compromiso académico en estudiantes de una universidad de Quevedo*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad César Vallejo.

Organización Mundial de la Salud (11 de marzo de 2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*.

<https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

Pérez, A., Ramón, J., y Sánchez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Universidad Pablo de Olavide.

Pérez, E., Vázquez, A., y Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>

Pulido, M., Fernández, M. D., y López, E. (2020). Measurement invariance across gender and age in the Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC) in a Spanish general population. *Quality of Life Research*, 29(6), 1373-1384. <https://doi.org/10.1007/s11136-019-02389-1>

Rodríguez, Y., y Quiñones, A. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 1949-1960.

Rodríguez, A., Ramos, E., Ros, I., y Fernández, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12(2), 1-14. <https://doi.org/10.5944/ap.12.2.14903>

Rosa, Y., Negrón, N., Maldonado, Y., Quiñones, A., y Toledo, N. (2014). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 31-43.

<https://doi.org/10.12804/apl33.01.2015.03>

- Rosario, A., González, J. A., Cruz, A., y Rodríguez, L. M. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 176-185. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>
- Ryan, R., y Deci. E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaemonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55. <https://doi.org/10.1177/016502548901200102>
- Ryff, C. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C., y Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: An eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Sagone, E., y de Caroli, M. E. (2014). A correlational study on dispositional resilience, psychological well-being, and coping strategies in university students. *American Journal of Educational Research*, 2(7), 463-471. <https://doi.org/10.12691/education-2-7-5>
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., y Schaufeli, W. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress and Coping*, 23(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.

- Schaufeli, W., y Bakker, A. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale, Preliminary manual*.
https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf
- Schaufeli, W., Bakker, A., y Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 701-716.
<https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M., y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 464-481.
<https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Vega, O., y González, D. (2009). Apoyo social: Elemento clave en el afrontamiento de la enfermedad crónica. *Enfermería Global, 16*, 1-11.
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R., y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología, 11(2)*, 139-152.
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i2.3845>
- Vivaldi, F., y Barra, E. (2012). Bienestar psicológico, apoyo social percibido y percepción de salud en adultos mayores. *Terapia Psicológica, 30(2)*, 23-29. <http://doi.org/10.4067/S0718-48082012000200002>
- Vivanco, A., Saroli, D., Caycho, T., Carbajal, C., y Noé, M. (2020). Ansiedad por COVID-19 y salud mental en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología, 23(2)*, 197-215.
<http://doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19241>
- Vizoso, C., y Arias, O. (2018). Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology, 11(1)*, 47-59.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.185>
- Wagnild, G. (2009). A review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 17(2)*, 105-

113. <https://doi.org/10.1891/1061-3749.17.2.105>

Wentzel, K. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior and perceived social support. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 173-182.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.173>

Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S., y Farley, G. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality and Assessment, 52*(1), 30-41.

https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

Zubieta, E., Fernández, O., y Sosa, F. (2012). Bienestar, valores y variables asociadas. *Boletín de Psicología, 106*, 7-27.

7. ANEXOS

7.1. ANEXO 1: Modelo de formulario

Estudio sobre bienestar psicológico, apoyo social percibido, compromiso académico y resiliencia en estudiantes universitarios

Estimado/a participante:

Me llamo Diana y estoy desarrollando un estudio de investigación como Trabajo de Fin de Máster para el Máster Universitario en Psicología General Sanitaria. El objetivo de mi trabajo consiste en conocer cómo se encuentran actualmente los estudiantes universitarios en relación a cuatro variables: bienestar psicológico, apoyo social percibido, compromiso académico y resiliencia. Para ello, necesito tu colaboración.

Este cuestionario es totalmente voluntario y está dirigido a estudiantes universitarios (18-26 años) residentes en España durante este curso académico (2021-2022). Si no cumples estos requisitos, igualmente puedes ayudarme difundiendo este formulario entre tus contactos para llegar al mayor número de personas posible.

El tiempo estimado de realización del formulario no excede los 10 minutos y las respuestas son anónimas y confidenciales.

¡Muchas gracias por tu tiempo, participación y/o colaboración!

Consentimiento informado:

DECLARO QUE HE SIDO INFORMADO/A acerca del objetivo y características del presente estudio de investigación sobre bienestar psicológico, apoyo social percibido, compromiso académico y resiliencia en estudiantes universitarios. DOY MI CONSENTIMIENTO Y SOY CONSCIENTE de que participo de manera voluntaria en dicho estudio, de que los datos recogidos son anónimos y confidenciales, y serán tratados únicamente con fines académicos para esta investigación,

cumpliendo con lo dispuesto en el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (RGPD), y cualquier otra normativa de desarrollo.

Acepto el tratamiento de mis datos.

Primera sección:

Edad: *respuesta libre.*

Sexo: *hombre, mujer.*

País de residencia durante este curso académico (2021/2022): *España, otro.*

¿Eres estudiante universitario?: *sí, no.*

Modalidad del curso académico: *presencial, online, semipresencial.*

¿Convives con alguien más?: *solo/a, con mi familia, con mi pareja, con un compañero/a de piso.*

Segunda sección:

A continuación, se muestran una serie de afirmaciones. Por favor, indica cuál es tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas, siendo 1="Totalmente en desacuerdo", 2="Bastante en desacuerdo", 3="Un poco en desacuerdo", 4="Un poco de acuerdo", 5="Bastante de acuerdo" y 6="Totalmente de acuerdo".

1. Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas.
2. A menudo me siento solo/a porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones.
3. No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente.
4. Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida.
5. Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga.

6. Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad.
7. En general, me siento seguro/a y positivo/a conmigo mismo/a.
8. No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar.
9. Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí.
10. He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto.
11. Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo/a.
12. Siento que mis amistades me aportan muchas cosas.
13. Tiendo a estar influenciado/a por la gente con fuertes convicciones.
14. En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo.
15. Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro.
16. Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí.
17. Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad.
18. Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general.
19. Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.
20. Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.
21. En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo/a.
22. No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza.
23. Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos.
24. En su mayor parte, me siento orgulloso/a de quien soy y la vida que llevo.
25. Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí.
26. Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona.
27. Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona.
28. Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento.
29. Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla.

Tercera sección:

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1="Completamente en desacuerdo", 2="Bastante en desacuerdo", 3="Un poco en desacuerdo", 4="Un poco de acuerdo", 5="Bastante de acuerdo" y 6="Completamente de acuerdo".

1. Hay una persona que está cerca cuando estoy en una situación difícil.
2. Existe una persona especial con la cual yo puedo compartir penas y alegrías.
3. Mi familia realmente intenta ayudarme.
4. Obtengo de mi familia la ayuda y el apoyo emocional que necesito.
5. Existe una persona que realmente es una fuente de bienestar para mí.
6. Mis amigos realmente tratan de ayudarme.
7. Puedo contar con mis amigos cuando las cosas van mal.
8. Yo puedo hablar de mis problemas con mi familia.
9. Tengo amigos con los que puedo compartir las penas y alegrías.
10. Existe una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos.
11. Mi familia se muestra dispuesta a ayudarme para tomar decisiones.
12. Puedo hablar de mis problemas con mis amigos.

Cuarta sección:

A continuación, se presentan varias afirmaciones. Indica la que más se ajuste a tu experiencia y en base a la frecuencia de ocurrencia en el tiempo, siendo 0="Nunca", 1="Casi nunca", 2="Algunas veces", 3="Regularmente", 4="Bastantes veces", 5="Casi siempre" y 6="Siempre".

1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno/a de energía.
2. Me siento fuerte y vigoroso/a cuando estudio o voy a las clases.
3. Estoy entusiasmado/a con mi carrera.
4. Mis estudios me inspiran cosas nuevas.
5. Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar.
6. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.

7. Estoy orgulloso/a de estar en esta carrera.
8. Estoy inmerso/a en mis estudios.
9. Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante.

Quinta sección:

Por favor, indica cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes frases durante el último mes, siendo 0="Nunca", 1="Rara vez", 2="A veces", 3="A menudo" y 4="Casi siempre".

1. Sé adaptarme a los cambios.
2. Puedo manejar cualquier situación.
3. Veo el lado positivo de las cosas.
4. Me puedo manejar bien a pesar de la presión o el estrés.
5. Después de un grave contratiempo suelo "volver a la carga".
6. Consigo alcanzar mis metas a pesar de las dificultades.
7. Puedo mantener la concentración bajo presión.
8. Difícilmente me desanimo por los fracasos.
9. Me defino como una persona fuerte.
10. Puedo manejar los sentimientos desagradables.

Final:

¡Muchas gracias por tu tiempo y colaboración!