



# **Universidad Norbert Wiener**

**UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER**

**Escuela de Posgrado**

**Tesis**

Bienestar Psicológico y Rendimiento Académico en  
estudiantes de pregrado de la escuela de Tecnología Médica  
de una Universidad Privada de Lima Metropolitana

Para optar el grado académico de:  
Maestro en Docencia Universitaria

**Bachiller:** OSWALDO JORGE ESPINOZA MEDINA  
<https://orcid.org/0000-0002-2075-1819>

Lima – Perú  
2020

# Tesis

Bienestar Psicológico y Rendimiento Académico en  
estudiantes de pregrado de la escuela de Tecnología Médica  
de una Universidad Privada de Lima Metropolitana

Línea de investigación

Educación superior

Asesor:

Mg. César Mescua Figueroa

<https://orcid.org/0000-0002-6812-2499>

## Dedicatoria

A mis padres que internalizaron en mí,  
valores de integridad y responsabilidad  
en el cumplimiento del deber.

A mí amada esposa e hijos por su comprensión  
y paciencia, a quienes inquieté y privé de mis  
atenciones durante estos meses de trabajo.

A mis hermanas por su apoyo y comprensión,  
en especial mi hermana Lourdes que Dios  
llamó tempranamente a su presencia.

Oswaldo Jorge Espinoza Medina

## Agradecimiento

Al divino gran hacedor del universo por permitirme cumplir con este compromiso académico.

Al docente Mg. César Mescua Figueroa por sus valiosos aportes como asesor de tesis.

Al colega docente Enrique E. Fuentes Vera por su contribución desinteresada.

## Índice

<b>Resumen</b> .....	<b>ix</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>x</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>xi</b>
<b>CAPÍTULO I: EL PROBLEMA</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. Planteamiento del problema</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2. Formulación del problema</b> .....	<b>3</b>
1.2.1. Problema general.....	3
1.2.2. Problemas específicos .....	3
<b>1.3. Objetivos de la investigación</b> .....	<b>4</b>
1.3.1. Objetivo general.....	4
1.3.2. Objetivos específicos .....	4
<b>1.4. Justificación de la investigación</b> .....	<b>5</b>
1.4.1 Justificación teórica .....	5
1.4.2 Justificación metodológica .....	6
1.4.3 Justificación práctica .....	6
<b>1.5. Limitaciones de la investigación</b> .....	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1. Antecedentes de la investigación</b> .....	<b>8</b>
2.1.1. Antecedentes internacionales .....	8
<b>2.2. Base teórica</b> .....	<b>20</b>
2.2.1 Teoría del bienestar psicológico .....	20
2.2.2 El Bienestar en la psicología positiva.....	22
2.2.2.1 El Modelo de la psicología positiva .....	22
2.2.3 Modelos que miden el bienestar .....	26
2.2.3.1 Modelo psicológico de bienestar de Jahoda .....	26
2.2.3.2 La teoría de la autodeterminación de Decy y Ryan .....	27
2.2.3.3 Modelo del bienestar psicológico de Ryff.....	27
2.2.3.4 Modelo de bienestar y salud mental de Keyes .....	28
2.2.3.5 Modelo de las tres vías de Seligman. ....	28
2.2.3.6 Modelos “top-down” (Arriba-abajo) y “bottom-up” (Abajo-arriba) .....	29
2.2.4 Dimensiones del bienestar psicológico.....	29
2.2.5 El rendimiento académico .....	32
2.2.5.1 El concepto de rendimiento académico.....	32
2.2.6 Bienestar psicológico y rendimiento académico .....	37

<b>2.3. Formulación de hipótesis.....</b>	<b>42</b>
2.3.1. Hipótesis general (Hi).....	42
2.3.2. Hipótesis nula (H0).....	42
2.3.3. Hipótesis específicas.....	42
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1. Método de la investigación .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2. Enfoque de la investigación .....</b>	<b>44</b>
<b>3.3. Tipo de la investigación .....</b>	<b>44</b>
<b>3.4. Diseño de la investigación .....</b>	<b>45</b>
<b>3.5. Población, muestra y muestreo .....</b>	<b>45</b>
<b>3.6. Variables y operacionalización .....</b>	<b>47</b>
<b>3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....</b>	<b>48</b>
3.7.1. Técnica .....	48
3.7.2. Descripción .....	49
3.7.2.1 Ficha técnica de la escala BIEPS-A.....	49
3.7.2.2 Características del instrumento:.....	50
3.7.2.3 Interpretación de la escala BIEPS-A, según percentil. ....	51
3.7.2.4 Valoración de respuestas según definición operacional. ....	53
3.7.2.5 Propiedades psicométricas del instrumento BIEPS. ....	53
3.7.3. Validación de instrumentos .....	54
3.7.4. Confiabilidad de Instrumentos .....	56
<b>3.8. Procesamiento y análisis de datos .....</b>	<b>58</b>
<b>3.9. Aspectos éticos .....</b>	<b>59</b>
<b>CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 61</b>	<b>61</b>
<b>4.1 Resultados .....</b>	<b>61</b>
4.1.1. Análisis descriptivo de resultados.....	61
4.1.2. Prueba de hipótesis .....	69
4.1.3. Discusión de resultados.....	76
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>89</b>
<b>5.1 Conclusiones .....</b>	<b>89</b>
<b>5.2 Recomendaciones.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>95</b>

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Características de la salud mental positiva de Jahoda.....	26
<b>Tabla 2</b> Determinantes asociados al rendimiento académico.....	37
<b>Tabla 3</b> Variables y Operacionalización.....	47
<b>Tabla 4</b> Matriz operacional de la variable bienestar psicológico.....	47
<b>Tabla 5</b> Dimensiones BIEPS-A, ítems y puntajes.....	50
<b>Tabla 6</b> Alternativas de respuesta y puntos asignados al cuestionario BIEPS-A .....	50
<b>Tabla 7</b> Distribución de puntajes directos y porcentuales, escala BIEPS-A.....	51
<b>Tabla 8</b> Valor d percentil, nivel de bienestar psicológico y frecuencia de puntuación .....	52
<b>Tabla 9</b> Términos racionalistas y naturalistas asociados a aspectos de credibilidad.....	59
<b>Tabla 10</b> Distribución de alumnos por sexo.....	62
<b>Tabla 11</b> Distribución de alumnos por secciones.....	63
<b>Tabla 12</b> Frecuencia de puntuaciones, escala BIEPS-A .....	64
<b>Tabla 13</b> Puntuaciones por sub-escalas y nivel de bienestar psicológico .....	65
<b>Tabla 14</b> Prueba de normalidad Kolmogorov-smirnov.....	69
<b>Tabla 15</b> Valores de puntuación, bienestar psicológico y rendimiento académico .....	70
<b>Tabla 16</b> Coeficiente de correlación de Spearman.....	71
<b>Tabla 17</b> Interpretación de valores Rho de Spearman, escala 2 .....	71
<b>Tabla 18</b> Matriz de correlaciones .....	73
<b>Tabla 19</b> Correlaciones según sexo .....	74
<b>Tabla 20</b> Correlaciones según edad .....	74
<b>Tabla 21</b> Correlación según ciclo académico.....	74

## Anexos

<b>Tabla 22</b> Matriz de consistencia .....	14322
<b>Tabla 23</b> Base datos .....	14426
<b>Tabla 24</b> Valores de puntuación y porcentuales .....	15128
<b>Tabla 25</b> Prueba KMO-Bartlett.....	15431
<b>Tabla 26</b> Varianza Total explicada.....	1552
<b>Tabla 27</b> Matriz de componentes rotados.....	15633
<b>Tabla 28</b> Análisis de confiabilidad (Alfa de Cronbach).....	15734
<b>Tabla 29</b> Correlación de homogeneidad entre ítems, cuestionario BIEPS-A.....	15835
<b>Tabla 30</b> Frecuencia de notas promedio semestral.....	15936

## Figuras

<b>Figura 1</b> Factores asociados al rendimiento académico.....	36
<b>Figura 2</b> Modelo de diseño de investigación.....	45
<b>Figura 3</b> Distribución porcentual según percentil.....	53
<b>Figura 4</b> Distribución por sexo .....	62
<b>Figura 5</b> Distribución por edad agrupada.....	63
<b>Figura 6</b> Número de alumnos por nivel de estudio.....	63
<b>Figura 7</b> Puntuaciones de dominios y bienestar general .....	66
<b>Figura 8</b> Puntuación dominio proyectos .....	67
<b>Figura 9</b> Valor de puntuación dominio aceptación/control.....	67
<b>Figura 10</b> Valor de puntuación dominio autonomía .....	68
<b>Figura 11</b> Valor de puntuación, escala vínculos.....	68
<b>Figura 12</b> Correlación de puntuación bienestar psicológico y rendimiento académico .....	72
<b>Ilustración 13</b> Escala BIEPS-A .....	14325



## Resumen

El objetivo principal del presente trabajo fue investigar la relación entre el Bienestar Psicológico y Rendimiento Académico en estudiantes de la escuela de Tecnología Médica de una Universidad Privada de Lima-Perú. La población estudiada fue de 94 alumnos pre-grado (70 mujeres y 24 varones) del primer ciclo al séptimo ciclo académico. El enfoque de la investigación fue cuantitativo con muestreo no probabilístico, de diseño descriptivo-correlacional y corte transeccional. El instrumento de evaluación utilizado, la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos propuesto por Casullo (2002) y la variable Rendimiento Académico requirió del historial académico semestral de cada alumno intervenido. Los objetivos específicos mostraron puntuaciones de Bienestar Psicológico aceptables entre los alumnos intervenidos y las sub-escalas del cuestionario BIEPS A: aceptación/control ( $p < 0.01$ ; Rho 0,393) vínculo ( $p < 0.01$ ; Rho 0,288) y proyectos ( $p < 0.01$ ; Rho 0,269), excepto la dimensión autonomía ( $p > 0.05$ ; Rho 0,171), correlacionaron positivamente con el rendimiento académico. Las variables demográficas como el sexo, la edad y el ciclo académico no mostraron influenciar significativamente la correlación estadística del bienestar psicológico y el rendimiento académico. Los resultados estadísticos ( $p < 0.01$ , IC 95%, Rho 0,463) permitieron concluir la existencia de correlación positiva entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico, pero no establecer una relación de causa – efecto.

**Palabras clave:** aceptación, control, autonomía, proyectos y vínculos.

## Abstract

The main objective of the present work was to investigate the relationship between Psychological Well-Being and Academic Performance in students of the School of Medical Technology of a Private University in Lima-Peru. The population studied was 94 undergraduate students (70 females and 24 males) from the first cycle to the seventh academic year. The research approach was quantitative with non-probability sampling, descriptive-correlational design and transectional cutting. The evaluation instrument used, the Adult Psychological Welfare Scale proposed by M. M. Casullo (2002) and the Academic Performance variable required the semester academic history of each intervened student. The specific objectives showed acceptable Psychological Well-being scores among the students involved and the sub-scales of the BIEPS A questionnaire: acceptance / control ( $p < 0,01$ ; Rho 0,393), link ( $p < 0.01$ ; Rho 0,288) and projects ( $p < 0.01$ ; Rho 0,269), except the Autonomy dimension ( $p > 0.05$ ; Rho 0,171), correlated positively with academic performance. Demographic variables such as gender, age and academic cycle were not shown to significantly influence the statistical correlation of psychological well-being and academic performance. The statistical results ( $p < 0.01$ , 95% CI, Rho 0.463) allowed us to conclude the existence of a positive correlation between psychological well-being and academic performance, but not to establish a cause effect relationship.

**Keywords:** acceptance, control, autonomy, projects and linkages.

## **Introducción**

La investigación propuesta intenta abordar un tema vigente relacionado con la psicología aplicada a la educación, el estado de bienestar psicológico y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Por su estructuración la presente investigación sigue un formato cuantitativo dividido en los siguientes capítulos:

### **I.- El problema.**

Aborda con discreción los aspectos sociales, económicos y políticos que influyen decididamente en la problemática educativa universitaria en un nuevo escenario educativo. Incluye el planteamiento y formulación del problema, los objetivos, la justificación de la investigación y se anotan sus limitaciones.

### **II.- Marco Teórico.**

Inicia con los antecedentes internacionales y locales de la investigación. Se hace una revisión de las teorías propuestas en el tiempo sobre el bienestar psicológico y el rendimiento académico, además contiene las hipótesis planteadas de la investigación.

### **III.- Metodología**

En este capítulo se define el método de estudio. Además, comprende el enfoque, tipo, diseño, población y muestra, define las variables y su operacionalización, el instrumento, el procesamiento de datos así como los considerandos éticos de la investigación.

### **IV.- Presentación y discusión de resultados.**

Incluye el análisis descriptivo de los resultados los pormenores de la prueba de hipótesis y la discusión de los resultados.

V.- Las conclusiones y recomendaciones.

.

## **CAPÍTULO I: EL PROBLEMA**

### **1.1. Planteamiento del problema**

La segunda cumbre académica de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños en conjunto con la Unión Europea CELAC- UE 2015 ha sido un gran avance de integración birregional. El evento fue una respuesta común a las necesidades de ambas regiones en un marco internacional caracterizado por un creciente proceso de globalización, (Ghymers y Leiva, 2016). Según el informe sobre Educación superior en Iberoamérica la mayoría de las instituciones universitarias no toman en cuenta las características de formación y condiciones de escolaridad que trae el alumno ingresante (Brunner y Miranda, 2016). Esta falta de interés en identificar las falencias y virtudes del alumno tendrá un impacto en su desempeño como estudiante y afectará su adaptación al entorno educativo, social y hasta familiar.

En palabras de Naranjo (2013) nuestro instinto, intelecto y emoción son los tres cerebros responsables de nuestro pensar, nuestro sentir y nuestro hacer, que ha sido recogido por los especialistas de la UNESCO para el diseño de los cuatro tipos de conocimiento en un modelo de aprendizaje por competencias: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir (Delors, 1997) que en la actualidad goza de prestigio como modelo educativo universitario (Bautista y López, 2019). De acuerdo a este modelo de aprendizaje por competencias la

novedad de la propuesta radica en la inclusión de las emociones (Elizondo, Rodríguez y Rodríguez, 2018) como una expresión de la calidad humana y la valoración subjetiva de lo adquirido.

La mencionada masificación de la *educación universitaria* de la que habla Brunner (Brunner, 2012, citado por Cuenca, 2015), señalan que desde un comienzo el ingreso a las aulas de una gran masa de alumnos que no siempre han cumplido con el perfil y los requisitos académicos básicos que exige la futura experiencia universitaria que puede derivar en una experiencia frustrante para muchos educandos y tener influencia decisoria en la interrupción y/o deserción universitaria.

La adecuación del perfil del estudiante universitario peruano llámese realidad socioeconómica (Cuenca, 2015) y las herramientas socio-culturales adquiridas de su entorno familiar y amical (Gómez, Muriel y Londoño, 2019) con que inicia la experiencia universitaria en el área de su elección requiere del equilibrio entre estos factores para afrontar las responsabilidades académicas que pueden afectar su rendimiento y desempeño durante su formación profesional. Es así, que elementos como las actitudes, actividades y principios, originan y mantienen el Bienestar Psicológico (Arriaga, 2018, p. 31), siendo esta manifestación un componente afectivo y emocional del estudiante que puede influir decididamente en su crecimiento y desarrollo personal.

En el Perú los estudios de los componentes afectivos que modulan en ambas direcciones el rendimiento académico (Espinel, et al., 2017) han sido insuficientemente abordados, existiendo la necesidad de profundizar el tema para entender que elementos afectivos (Chong, 2017, p. 93) son de influencia decisoria en el rendimiento académico. Entendido de este modo, el propósito de esta propuesta de investigación es establecer si el rendimiento académico es influenciado por elementos internos del educando que definen su Bienestar Psicológico (Campos, 2018) y cuáles de esos elementos o componentes del bienestar tienen mayor influencia sobre el variable rendimiento académico.

Siendo este el panorama general de una realidad universitaria local que necesita superar los estándares aceptables para mejorar la calidad educativa de sus egresados, proponemos evaluar la relación de los determinantes afectivos como el bienestar psicológico que influyen el rendimiento académico de los alumnos en la escuela de Tecnología Médica de una Universidad Privada de Lima.

## 1.2. Formulación del problema

### 1.2.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica, especialidad Laboratorio Clínico y anatomía Patológica de una Universidad Privada de Lima en el periodo abril - junio 2019?

### 1.2.2. Problemas específicos

¿Existe relación entre la dimensión Control de situaciones del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada en el periodo abril-junio 2019?

¿Existe relación entre la dimensión Aceptación de sí mismo del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada en el periodo abril-junio 2019?

¿Existe relación entre la dimensión Autoestima del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada en el periodo abril-junio 2019?

¿Existe relación entre la dimensión Vínculos sociales del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada en el periodo abril-junio 2019?

¿Existe relación entre la dimensión Proyectos del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada en el periodo abril-junio 2019?

¿Cuál es la relación entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada según el sexo en el periodo abril-junio 2019?

¿Cuál es la relación entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada según la edad en el periodo abril-junio 2019?

¿Cuál es la relación entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada según el ciclo académico en el periodo abril-junio 2019?

### 1.3. Objetivos de la investigación

#### 1.3.1. Objetivo general

Analizar la relación entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado.

#### 1.3.2. Objetivos específicos

Determinar la relación entre la dimensión Control de situaciones del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada.

Determinar la relación entre la dimensión Aceptación de sí mismo del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada.

Determinar la relación entre la dimensión Autoestima del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada.

Determinar la relación entre la dimensión Vínculos psicosociales del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada.

Determinar la relación entre la dimensión Proyectos del bienestar psicológico y el



rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada.

Determinar la relación entre el nivel de bienestar psicológico y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada según el sexo.

Determinar la relación entre el nivel de bienestar psicológico y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada según la edad.

Determinar la relación entre el nivel de bienestar psicológico y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada según el ciclo académico.

#### 1.4. Justificación de la investigación

##### 1.4.1 Justificación teórica

Los atributos requeridos del estudiante universitario por la universidad no es lo frecuente entre los ingresantes a la escuela de Tecnología Médica especialidad de Laboratorio Clínico y Anatomía Patológica para el éxito académico, lo cual de no ser corregido puede verse reflejado a lo largo del periodo formativo en un bajo rendimiento académico y en una frustración creciente del estudiante. La experiencia universitaria *per se* puede resultar potencialmente estresante para el alumno y en cuanto puede mermar sus aspiraciones personales (Martín, 2007) y quebrantar su Bienestar Psicológico especialmente ante situaciones académicas desafiantes (Hernández, Aguilar y Segura, 2013). En este contexto el estudio de las variables de orden afectivo que influyen el Bienestar Psicológico de las personas puede explicar de manera consistente el rendimiento académico acotando la perspectiva psicológica de la problemática de adaptación del estudiante a su entorno académico.

La pertinencia del trabajo propuesto dentro del contexto de la problemática social y personal de los estudiantes permitirá influenciar la conducta prosocial del educando y

reorientarla al logro de metas y propósitos. Entonces determinar la relación del Bienestar Psicológico con el Rendimiento Académico se constituye en una valiosa y relevante información para el diseño de estrategias que prevengan la deserción escolar.

#### 1.4.2 Justificación metodológica

La investigación propuesta es un tema relevante en la psicología clínica, pero de gran implicancia durante la formación académica y profesional de los estudiantes universitarios. El carácter cuantitativo del estudio mediante la aplicación del cuestionario bienestar psicológico BIEPs permite su replicación a la población universitaria local en otros contextos educativos de la realidad peruana siempre que su validez y confiabilidad sean demostradas.

#### 1.4.3 Justificación práctica

La influencia de la valoración del bienestar psicológico sobre el rendimiento académico se constituye en una propuesta viable que sirve de insumo para el diseño de estrategias de intervención temprana a fin de prevenir la ideación de sentimientos de frustración de impacto negativo sobre el desempeño óptimo de estos alumnos. Así, esta investigación es una contribución en el entendimiento de esta problemática a fin de facilitar la adaptación de los nuevos estudiantes, mejorar el acompañamiento de los que ya están cursando ciclos académicos y reducir la deserción y el abandono escolar a la vez de influenciar una probable mejora en el rendimiento académico.

#### 1.5. Limitaciones de la investigación

A lo largo de la investigación encontramos algunas limitaciones entre las cuales destacan:

- El conseguir una exquisita ética y moralidad del entrevistado para obtener respuestas sinceras y reproducibles con un 100% de seguridad, que permitan realizar extrapolaciones de resultados a otros grupos de estudiantes bajo las mismas

condiciones de intervención.

- Por ser una especialidad de la Psicología Aplicada fueron escasos los trabajos nacionales encontrados que abordan el tema desde la óptica de la educación universitaria local, por lo que se recurrió a trabajos de investigación y artículos provenientes de otros países, en especial los latinoamericanos.
- No se pudo acceder a las secciones del 8vo., 9no. y 10mo. ciclo académico por su horario irregular y su condición de internos en las distintas sedes hospitalarias.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1. Antecedentes de la investigación

#### 2.1.1. Antecedentes internacionales

Correa et al. (2016) en su investigación trazaron como objetivo “*establecer las diferencias en la percepción de bienestar psicológico y el tipo de orientación a las metas entre estudiantes de alto y bajo rendimiento académico*”. La metodología empleada fue descriptivo – comparativo. El método de muestreo fue el no probabilístico que les permitió seleccionar 230 estudiantes de educación superior, de ambos sexos, de edades entre 16 y 28 años, a quienes aplicaron el test Escala de bienestar psicológico (EBP) y dos subescalas de orientación a la meta del cuestionario de estrategias de motivación para el aprendizaje (MSLQ). Los resultados reportados mostraron diferencias estadísticas significativas en las subescalas de relaciones positivas ( $t=-2,194$ ,  $p=0,029$ ), autoaceptación ( $t=-2,52$ ,  $p=0,01$ ) y planes a futuro ( $t=-2,419$ ,  $p=0,01$ ), en alumnos de alto rendimiento. Así como no hubo diferencias significativas al comparar las otras subescalas incluyendo las subescalas de orientación a la meta. Finalmente, concluyeron que es necesaria el apoyo para

la mejora del rendimiento académico y recomiendan ampliar la intervención de apoyo a nivel emocional y motivacional.

Casanova y González (2016) en su investigación se propuso como objetivo *“Identificar los niveles de bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la Residencia Estudiantil de la Universidad de Cienfuegos (UCF)”*. La metodología utiliza una muestra no probabilística y aleatoria conformada por 50 estudiantes de ambos sexos de edades entre 18 y 24 años. El instrumento utilizado fue un cuestionario de bienestar subjetivo (CAVIAR) de Garcia-Viniegras y Gonzales (2000). En sus resultados los autores resaltan las manifestaciones de emociones negativas que consideran son factores de riesgo en la permanencia y el rendimiento académico por lo que proponen trazar políticas de intervención en la atención personalizada de estos estudiantes.

Sánchez et al. (2015) en su investigación los autores establecieron como objetivos *“Encontrar la correlación entre las escalas de inteligencia emocional y el bienestar psicológico, y si esta correlación puede predecir el rendimiento académico de los alumnos de licenciatura”*. El método empleado fue el descriptivo, correlacional, transversal de tipo encuesta y los participantes fueron 90 alumnos de licenciatura seleccionados aleatoriamente a quienes aplicaron dos instrumentos, la Escala de Bienestar Psicológico (EBP) de Sánchez Cánovas y el Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO) DE Cortés, Barragán y Vásquez. El rendimiento académico lo obtuvieron del promedio general de la historia académica de cada alumno. Para el análisis estadístico de correlación utilizaron el r de Pearson o la Rho de Spearman, según el caso, y el análisis de varianza con la prueba de Kruskal-Wallis para contrastar las diferencias en los

promedios de las escalas de acuerdo al rendimiento académico. Los resultados obtenidos fueron: Confiabilidad 0.82 (IC 95%: 0.77-0.87,  $p = 0.0001$ ) para la Escala de Inteligencia Emocional y 0.716 ( $p = 0.09$ ) de confiabilidad para el Bienestar Psicológico, que les permitió concluir que un mayor puntaje de inteligencia emocional guarda correspondencia con un mayor puntaje en bienestar psicológico subjetivo, lo que condiciona a su vez un mayor bienestar psicológico material. En cuanto a la relación de variables bienestar psicológico subjetivo y rendimiento académico el valor de Rho fue negativo ( $\rho: -0.220$ ,  $p = 0.03$ ), lo que indicó una relación inversa de variables, es decir, un menor bienestar psicológico subjetivo se relacionó con un mayor rendimiento académico.

Sandoval et al. (2017) en su investigación trazan como objetivo “*Identificar el nivel de bienestar psicológico de estudiantes del área de salud en una universidad estatal en el sur de Chile*”. El método utilizado fue el estudio descriptivo de corte transversal. Los participantes, todos voluntarios, fueron 190 estudiantes de ambos géneros ( $M = 20.94$ ,  $DT = 3.17$ ). El instrumento empleado, la escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989) de 6 dimensiones. Los resultados reportados fueron: 40.6% de estudiantes destacaron en la dimensión propósito en la vida. Un 41.7% mostraron déficit de relaciones positivas con su entorno, otro 26.6% obtuvieron baja puntuación en el nivel de autonomía y un 25.3%, baja puntuación en la dimensión crecimiento personal. Los estudiantes varones mostraron mayor autonomía pero las mujeres obtuvieron mejor puntuación (medias más altas) en las dimensiones relaciones positivas, dominio del entorno y crecimiento personal.

Barrantes y Ureña (2015) su investigación tuvo como objetivo “*Aportar al conocimiento del estado de bienestar psicológico y subjetivo de estudiantes universitarios*”. La metodología de estudio fue la no experimental, de nivel descriptivo-correlacional y de corte transversal. Aplicaron tres instrumentos, la Escala de Bienestar Psicológico (EBP) de Díaz *et al.*, (2006), la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) de Robles y Páez (2003) y la Escala de Satisfacción con la Vida (ESV) de Diener *et al.* (1985), traducido por Reyes-Torres. Las escalas fueron aplicadas a una muestra de 402 estudiantes, 248 mujeres ( $19,27 \pm 3,78$  años) y 154 hombres ( $19,18 \pm 2,59$  años). Los resultados mostraron bienestar psicológico elevado entre los participantes, destacando las dimensiones “crecimiento personal” (5.96) y “propósito de vida” (5.80), destacando las mujeres sobre los varones (resultados comparativos,  $t = -2.82$ ,  $p = 0.005$  y  $t = -2.05$ ,  $p = 0.040$ , respectivamente), contrariamente los resultados más bajos fueron los componentes “dominio del entorno” (5.32 en varones y 5.45 en mujeres) y “autonomía” (5.307 en varones y 4.87 en mujeres). En la escala de afectividad, el afecto positivo (35.30) supera al negativo (18.78) y en la escala de satisfacción predomina la “alta satisfacción” (27.06) con la vida. Los autores asocian la “alta satisfacción” con la edad de los estudiantes y los dominios “autoaceptación”, “propósito de vida y “dominio del entorno”. Finalmente proponen evaluar estos resultados tomando en cuenta el contexto de las necesidades actuales de la población juvenil.

Barrera *et al.* (2019), trazaron como objetivo de investigación “*Determinar la relación entre el bienestar psicológico, el tener éxito en los estudios y el rendimiento académico*”. El método que emplearon fue el correlacional y

usaron como instrumento la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (Ryff, 1989) en su versión traducida por Días, et al, (2006). Él estudió comprendió 383 estudiantes de ambos sexos. Los resultados asociaron alto bienestar psicológico en los dominios propósito de vida y dominio del entorno que juntos al crecimiento personal se relacionaron positivamente con el rendimiento académico concluyendo que los constructos de bienestar y rendimiento guardan relación positiva significativa..

Bücker et al. (2018) el equipo de investigación propuso como objetivo *“Realizar un metanálisis para examinar cómo y por qué la fuerza de asociación entre bienestar subjetivo y el rendimiento académico varía entre muestras y estudios”*. Para ello se propusieron examinar moderadores demográficos como metodológicos sintetizando 151 tamaños de efectos de 47 investigaciones en los que participaron 38,946 individuos. Los resultados reportados fueron una pequeña a mediana magnitud de relación entre las variables de estudio de significado estadístico en  $r = 0.164$ , IC del 95% [0.113, 0.216]. La correlación entre variables se mostró estable en distintos niveles de variables demográficas, en diferentes dominios de bienestar subjetivo o cuando se aplicaron medidas alternativas de intervención en mejora del rendimiento académico o el bienestar subjetivo, por lo cual, concluyeron que en estudiantes de bajo rendimiento no siempre se reporta un bajo bienestar, y el alto rendimiento no es predictivo de alto bienestar.

Araque et al. (2020) en su investigación trazaron como objetivo *“Analizar las relaciones entre el Bienestar Psicológico y las características sociodemográficas en estudiantes universitarios durante el momento inicial de*



*confinamiento preventivo debido a la pandemia por SARS-CoV-2 (Covid-19)*”.

Por la metodología empleada el estudio tiene un enfoque cuantitativo, descriptivo y corte transversal. Los instrumentos usados fueron dos, un cuestionario para el recojo de datos de variables sociodemográficas y el otro, la Escala de Bienestar Psicológico de Rhyff, versión validada en Colombia por Pineda, Castro y Chaparro. Ambos instrumentos fueron suministrados a una muestra final de 1631 estudiantes de ambos sexos y el procesamiento estadístico, descriptivo e inferencial, se realizó con el programa SPSS versión 22. Los resultados destacan niveles altos de bienestar psicológico asociado al sexo femenino (81,7%), solteras (75%), y estrato socioeconómico alto (84,6%), y el resto de estudiantes mostró valores medianos (26,1%) a altos (71%) de bienestar psicológico. En cuanto a la correlación de las variables en estudio, únicamente reportaron asociación estadística significativa entre estudiantes en tratamiento psiquiátrico y un bajo nivel de bienestar psicológico ( $\chi^2 = 0.002$ ;  $p < 0.001$ ). El  $\chi^2$  del resto de variables sociodemográficas no fueron significativos ( $\chi^2 0.164 - 0.923$ ) en su relación con el bienestar psicológico por lo que concluyeron que aquellos estudiantes que se encuentran en tratamiento psiquiátrico se asocian a niveles bajos de bienestar psicológico.

Ramírez et al. (2020) en su estudio tuvieron como objetivo “*Analizar la relación entre bienestar psicológico y rendimiento académico de estudiantes de enfermería*” El diseño del estudio fue no experimental, descriptivo y nivel correlacional con una muestra de 300 estudiantes de ambos sexos, de edad media de 22 años, a los cuales se aplicó la Escala de bienestar psicológico que les permitió evaluar los estadios subjetivo, material y laboral del bienestar, y concluyeron que un alto bienestar psicológico se relaciona con un mayor rendimiento académico.

### 2.1.2 Investigaciones Nacionales

Arhuis (2019) en su tesis se planteó como objetivo “*Determinar la relación entre habilidades sociales, bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de una Universidad Privada de Chimbote, 2018*”. La metodología que utilizó fue el nivel correlacional de corte transversal con una muestra de 313 estudiantes, utilizando dos cuestionarios de intervención, un Inventario de situaciones sociales y otro de bienestar psicológico que fueron administrados como encuesta y los resultados contrastados con el rendimiento académico de los estudiantes intervenidos. Los resultados mostraron una relación significativa entre las variables bienestar psicológico y rendimiento académico ( $r = 0.60$  y  $0.71$ ,  $p < 0.05$ ), igualmente reportaron relación significativa entre habilidades sociales y rendimiento académico ( $r = 0.52$ ,  $p < 0.05$ ). En cuanto a la evaluación por separado de cada variable reportaron niveles en habilidades sociales (33.55%), bienestar psicológico (34.16%) y rendimiento académico (42.49%). Concluyeron que existe relación estadística, positiva y significativa entre las variables habilidades sociales y bienestar psicológico con el rendimiento académico pero con niveles de valor medio a bajo para cada variable individual estudiada.

Advíncula (2018) en su investigación propuso el objetivo de “*Examinar la relación entre las estrategias de regulación emocional y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios*”. Por las características del estudio el método no es experimental pero sí de nivel descriptivo y correlacional. El muestreo fue aleatorio y el número final de participantes seleccionados, 101 estudiantes, de edades entre 16 y 25 años a los cuales se suministró dos

instrumentos, un cuestionario de autorregulación emocional (ERQP) adaptado para su aplicación a estudiantes peruanos, de confiabilidad 0.72 (reevaluación cognitiva) y 0.74 (supresión) y el otro instrumento, la Escala de bienestar psicológico de Ryff adaptado por Cubas (2003) y de consistencia interna en todas sus dimensiones mayor a 0.85. Los resultados mostraron correlación positiva entre la Reevaluación cognitiva y el bienestar psicológico ( $r = 0.26$ ,  $p < 0.01$ ) y entre la Supresión y el bienestar psicológico la relación fue negativa ( $r = -0.23$ ,  $p < 0.01$ ). Estos resultados lo llevaron a concluir que el tipo de regulación emocional más utilizado por los estudiantes fue la reevaluación cognitiva este les proporciona flexibilidad y capacidad adaptativa en respuesta a las exigencias académicas de la universidad que se traduce en mayor bienestar psicológico.

Zúñiga (2018) en su investigación se propuso como objetivo *“Determinar si existe relación significativa entre bienestar psicológico y las dimensiones de autoconcepto”*. El diseño metodológico que utilizó fue no experimental, transversal y de alcance correlacional. Los 260 estudiantes de ambos sexos de edades entre los 18 y 24 años, fueron seleccionados de distintas facultades mediante muestreo no probabilístico. El instrumento aplicado fue el test de bienestar psicológico de Ryff conformado de seis dimensiones y el cuestionario de autoconcepto forma 5 (AF5) de García y Musitu. Los resultados mostraron correlación positiva entre el bienestar psicológico y las dimensiones del autoconcepto ( $r = 0.449$ ,  $p < 0.01$ ), concluyendo que el bienestar psicológico global del estudiante mejora todas las dimensiones de su autoconcepto.

Escalante (2018) en su investigación tuvo como objetivo *“Determinar si existe*

*relación entre el bienestar psicológico y rendimiento académico en los estudiantes de primer año de formación inicial docente*". Por su diseño fue un estudio no experimental, correlacional de corte transversal, la muestra lo conformaron 144 alumnos a quienes se aplicó el test de Bienestar Psicológico de Ryff (1989). Los resultados del análisis estadístico descriptivo e inferencial mostraron los resultados: confiabilidad (0,75) y la correlación de Pearson para los dominios autoaceptación (.512), relaciones positivas (.626), autonomía (.665), dominio del entorno (.625), crecimiento personal (.668) y propósito de vida fueron (.568) para un nivel de significancia  $< 0,01$ , concluyendo que el bienestar psicológico y el rendimiento académico se relacionan positivamente.

Saavedra (2017) en su investigación se propuso como objetivo "Determinar la relación entre los criterios de la salud mental positiva y el rendimiento académico de las estudiantes de la Facultad de Enfermería – Universidad Nacional de Trujillo 2016". Utilizó como metodología de estudio el nivel correlacional. La muestra fueron 96 estudiantes de enfermería y los instrumentos, la escala de valoración de Salud Mental Positiva de Lluch (1999) adaptado por Mendo (2014) y el formato de Rendimiento Académico elaborado por el MINEDU (1993; modificado en el 2003). Como resultado del análisis estadístico el autor concluyó que la Salud Mental Positiva mejora el Rendimiento Académico ( $X^2 = 14.67$   $p < 0.01$ ), es decir, que si se mejoran los criterios de Salud Mental Positiva en los alumnos mejora positivamente el rendimiento académico.

Chilca (2017) en su investigación se trazó el objetivo de "*determinar la relación entre la autoestima, los hábitos de estudio con el rendimiento académico de los*

*estudiantes universitarios*”. El diseño metodológico del estudio fue el descriptivo observacional-correlacional. La muestra lo conformaron 86 estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Tecnológica del Perú (UTP). Se utilizó como instrumento el inventario de autoestima de Stanley Coopersmith y el Inventario de hábitos de estudio elaborado por Luis Vicuña Peri. El rendimiento académico se obtuvo de los promedios de las calificaciones de los estudiantes. Los resultados no mostraron relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico, pero la variable hábitos de estudio sí mostró relación significativa con el rendimiento académico de los estudiantes ( $p=.000 < \alpha=.05$ ). La investigación concluyó que si los estudiantes mejoran sus técnicas de estudio entonces mejoran su rendimiento académico.

Palomino (2015) en su investigación el objetivo fue “*abordar la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación – UNMSM, 2012-IP*”. El estudio utilizó la metodología de investigación correlacional. El instrumento fue el inventario de Cociente Emocional y Social de Bar-On (ICE)) aplicado a una muestra de 278 estudiantes. Los resultados confirmaron la relación significativa ( $p = 0 < 0.01$ ) de la variable inteligencia emocional y rendimiento académico. Mientras que los resultados de correlación de los componentes de la inteligencia emocional con el rendimiento académico fueron los siguientes: componente intrapersonal ( $p = 0.022 < 0.05$ ), componente interpersonal ( $p = 0.023 < 0.05$ ), adaptabilidad ( $p = 0 < 0.01$ ), manejo del estrés ( $p = 0.012 < 0.05$ ), estado de ánimo ( $p = 0 < 0.01$ ), correlación según el género ( $p = 0 < 0.01$ ) y según especialidad de matemática y física ( $p = 0 < 0.01$ ), educación primaria ( $p = 0.005 < 0.01$ ) e historia y geografía ( $p = 0 < 0.01$ ).El autor pudo concluir que la inteligencia

emocional se relaciona con un mayor aprovechamiento cognitivo que trae como beneficio un mayor rendimiento académico.

Carranza et al. (2017) en su investigación el objetivo del estudio fue “*determinar la relación que existe entre bienestar psicológico y rendimiento académico de los estudiantes de Psicología de una universidad peruana*”. Por su metodología el diseño fue no experimental de tipo descriptivo correlacional y fue aplicada a una muestra de 210 estudiantes de Psicología. El instrumento utilizado, la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff de 39 ítems. Los resultados ( $r = 0.300$ ,  $p < 0.01$ ) demostraron una relación directa entre bienestar psicológico y rendimiento académico.

Cornejo et al. (2015) en su investigación se propusieron como objetivo “*Determinar la asociación entre el bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en los jóvenes*”. El método de estudio fue el descriptivo correlacional-comparativo en la que participaron 905 universitarios de edades entre 16 a 28 años de dos universidades peruanas. Se aplicaron los instrumentos Escala de metas de estudio (EME), Escalas de bienestar psicológico (EBPS) y Escala de identidad institucional. La confiabilidad de los instrumentos fue satisfactorio. Los resultados estadísticos para metas de estudio y bienestar psicológico (0.05) e identidad institucional y bienestar psicológico (0.01), fueron los esperados, y los llevó a concluir que los mayores niveles de bienestar psicológico se correlacionan favorablemente con las metas de estudio e identidad institucional.

Delgado (2015) en su investigación tuvo como objetivo “*Determinar la*

*relación existente entre las competencias emocionales y los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico de los estudiantes de la experiencia curricular de química general en la EAP de ingeniería ambiental 2015, UCV filial Lima-SJL*". Realizó un estudio observacional de nivel descriptivo-correlacional. Mediante la técnica de encuesta intervino una muestra aleatoria de 150 estudiantes entre 18 y 30 años de edad. Utilizó dos instrumentos, uno para medir las competencias emocionales de los estudiantes y el otro para definir los estilos de aprendizaje, ambos fueron contrastados con el variable rendimiento académico de los estudiantes. Mediante análisis estadístico e inferencial logró establecer correlación moderada (0,768) entre las variables competencia emocional y rendimiento académico y un valor medio (0,520) entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, concluyendo que existe correlación positiva moderada o media entre las variables competencias emocionales y estilos de aprendizaje con el rendimiento académico.

Domínguez (2014) realizó un estudio cuyo objetivo fue “*analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS-A)*”. El método fue un estudio instrumental, la muestra poblacional fueron 222 estudiantes de Psicología de edades entre 16 y 44 años. El instrumento aplicado fue la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos denominado BIEPS A (Casullo, 2002). Para el estudio utilizó un enfoque de ecuaciones estructurales cuyo resultado de confiabilidad, coeficiente alfa de Cronbach, para la escala total y sub-escalas del test fueron elevados ( $\alpha > .80$ ). El autor concluyó que el test BIEPS-A cuenta con propiedades psicométricas adecuadas para seguir con estudios de validación, apoyando así su uso como instrumento de evaluación del bienestar psicológico en estudiantes

universitarios.

## 2.2. Base teórica

### 2.2.1 Teoría del bienestar psicológico

La Psicología positiva inicia el siglo XXI con una nueva misión propuesta por Seligman, incluir entre sus estudios el tema del Bienestar Psicológico. Sin embargo, el estudio del bienestar ya era intenso anteriormente a esta propuesta, el estudio de la felicidad, el bienestar subjetivo y la satisfacción de vida fueron durante años la preocupación de autores como Seligman, Csikszentmihalyi y Dinner. Desde la visión aristotélica, el bienestar era considerado una virtud que los individuos buscaban para alcanzar la felicidad o eudaimonia (Aristoteles, trad. en 1873), un concepto relacionado con el desarrollo de las virtudes y la búsqueda de la excelencia (Aguado et al., 2012). De acuerdo con Diener (1994), las definiciones del bienestar publicadas por diferentes autores en el transcurso de los 50 años últimos no están claramente explicitadas y son dependientes del tipo de instrumento utilizado para su medición. El interés por el estudio del bienestar tiene su origen por ser la expresión última de la experiencia humana que define su salud emocional desde la conciencia de una vida bien vivida que lo acerca a la felicidad y satisfacción consigo mismo (Leyva, Bustos y Romo, 2016). Desde la visión eudaimonica la conducta de búsqueda de felicidad se aleja del componente individual y se orienta a las conductas prosociales en búsqueda del sentido, significado y propósito de vida, trasciende la visión hedónica y define el concepto de bienestar psicológico en aspectos que buscan y facilitan la realización de los potenciales humanos más valiosos (Ryan, Huta y Deci, 2008). Sin embargo, la experiencia vivida o “bienestar experimentado” es un concepto distinto al “bienestar evaluado” es decir, cómo somos capaces de recordar la experiencia de felicidad, ambos conceptos fueron desarrollados por Kahneman y Deaton (2010) para



demostrar que existen factores culturales, propios de los sujetos, que los llevan a experimentar y evaluar de manera distinta el concepto de felicidad que, como refiere Diener (2009), es la base del bienestar subjetivo.

Ryff (1989) cuestiona la unidimensionalidad del bienestar psicológico considerado como una emocionalidad positiva en ausencia de emociones negativas y propone una nueva metodología destacando su enfoque multidimensional (Ryff y Keyes, 1995). La autora desarrolla una escala original de 36 reactivos que permiten evaluar las seis dimensiones propuestas (Ryff y Singer, 2006) como índices de bienestar psicológico. En una caracterización ajustada del bienestar psicológico lo define como el esfuerzo por perfeccionarse y alcanzar la realización del propio potencial (Ryff y Keyes, 1995).

De acuerdo con Diener et al. (2009) los instrumentos utilizados para evaluar satisfacción con la vida, un dominio cognitivo del bienestar, son en esencia autoinformes y los investigadores de éste constructo lo aplican como estudios transversales. La investigación documental en el medio local, sobre el bienestar psicológico, está asociado al empleo del cuestionario de Ryff adaptado por los mismos autores y el cuestionario BIPS A, propuesto por Casullo y Brenlla (2002).

Entre las referencias locales que utilizan el instrumento propuesto por Ryff y el instrumento propuesto por Casullo, encontramos el estudio de Santamaría (2020) que utiliza la escala de Ryff para valorar el bienestar psicológico en estudiantes universitarios en Chiclayo y reporta niveles altos en los dominios evaluados destacando el mayor valor porcentual en el dominio autonomía. Otros investigadores como Tello (2018) y Nuñez (2018), usando el mismo test de Ryff, hallaron un nivel de bienestar promedio a alto entre los estudiantes evaluados, destacando en sus

hallazgos los dominios <propósito en la vida> y <crecimiento personal>.

Anteriormente, Carranza, Hernandez y Quispe (2017) ya habían reportado un nivel promedio a alto entre los estudiantes de una universidad de Tarapoto y en otro estudio, De la Rosa et al. (2015) hallaron niveles mayores de estrés entre los estudiantes de medicina condicionada al nivel académico adquirido desde las aulas. En el 2014, Domínguez (2014) realizó un estudio instrumental del cuestionario Escala de bienestar psicológico para adultos BIEPS A de Casullo y lo recomendó como instrumento de evaluación del bienestar psicológico en estudiantes universitarios.

## 2.2.2 El Bienestar en la psicología positiva

### 2.2.2.1 El Modelo de la psicología positiva

En una visión moderna y progre en el campo de la Psicología, Martin Seligman, sienta las bases teóricas de lo que él denominó la Psicología Positiva (PP) y aunque, para Linley, Joseph, Harrington y Wood (2006) el tema no es de discusión reciente, Seligman propone un abordaje más científico y sistematizado de los procesos, dinámicas y situaciones que contribuyen al bienestar humano (Gancedo, 2008);. Se puede decir desde sus inicios que la Psicología Positiva evaluó la potencialidad humana en el hombre promedio (Sheldon y Kasser, 2001) en busca de condiciones y procesos virtuosos con la intención de influenciarlos y optimizarlos (Gable y Haidt, 2005, p.104).

La psicología positiva fue definido como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos (Seligman, 2005) o también como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, que facilitan el crecimiento personal del individuo, las relaciones adaptativas al entorno social, académico y laboral y mejoras en la calidad de vida (Seligman y

Csikszentmihalyi, 2000) que según Francoise (2006) son determinantes de la salud física, emocional y social.

A través del desarrollo de la Psicología Positiva han sido identificadas y definidas las emociones positivas y las características individuales del sujeto que contribuyen al bienestar humano. Desde Seligman (2005) se sabe que el temperamento de las personas constituye un rasgo importante que vuelve predecibles y determinados los niveles de experiencias positivas comportándose como un factor predictor del bienestar. Por otra parte, las fortalezas de carácter, también propias del individuo, pueden ponerse en práctica y ser las responsables de emociones positivas auténticas (Seligman, 2005) que refuerzan la personalidad y el crecimiento personal. También Lykken (2000, citado por Francoise, 2006) sugiere que los individuos pueden influir en su capacidad para sentir y proyectar emociones positivas con consecuencias favorables en su salud y relaciones interpersonales.

Las emociones que hacen sentir bien a las personas y repercuten favorablemente en su bienestar se conocen como experiencias positivas y son descritas como reacciones breves (Contreras y Esguerra, 2006) en respuesta a estímulos gratificantes de la vida cotidiana. Se asocian al crecimiento personal, a manifestaciones de bienestar y conformidad con la propia vida (Fernández y Palmero, 1999).

Para Fredrickson (2001), las emociones positivas tienen un objetivo fundamental en la evolución que es la transformación de la vida del sujeto, para ello requiere estimular su creatividad, multiplicar su compromiso y potenciar su satisfacción, es decir, mejorar el bienestar en términos de recursos intelectuales, físicos y sociales de los individuos (Fredrickson en Mishra, 2009). Ryff (1989),

desde la perspectiva de las emociones positivas propuso el término de bienestar psicológico para diferenciar el nuevo constructo del bienestar subjetivo más propio de la tradición hedonista, definiendo el bienestar como el desarrollo del verdadero potencial de uno mismo.

En el campo de la educación, la Psicología Positiva ha realizado aportes significativos al desarrollo y bienestar de los educandos, Seligman, Randal, Gillhamc, Reivicha y Linkinsd (2009) y posteriormente Barahona et al. (2013) propusieron enseñar bienestar a los jóvenes por tres razones ya conocidas: El aumento de la depresión entre los jóvenes estudiantes, la necesidad de mejorar la satisfacción con la vida y optimizar las competencias vitales en la formación integral del educando. Esta enseñanza del bienestar propende a la mejora de las relaciones socio-afectivas del alumno con sus pares y profesores, mejora el compromiso e involucramiento con las tareas académicas y favorece el desarrollo de habilidades y destrezas adaptativas sociales (Palomera, 2017).

Csíkszentmihályi en 1975, desarrolló de manera oportuna la teoría del “Flow”. El Flow es la experiencia de los retos de la vida que exige el despliegue de habilidades para resolverlos y en el proceso, disfrutarlo, lo optimiza. Esta teoría denominada <teoría del flujo o de la experiencia óptima> ha sido incorporada a técnicas de aprendizaje como la gamificación que aplica esta propuesta en el ámbito educativo-profesional y en entornos digitales con resultados significativos y funcionales que despiertan el interés del alumno, lo fidelizan con el contenido del tema y a la vez lo motivan (Borrás, 2015).

Este campo de la psicología humana encontró entonces valiosos insumos en el ámbito de la experiencia universitaria principalmente entre los más jóvenes quienes se encuentran en proceso de construcción de conocimientos, desarrollar habilidades y

asumir actitudes que luego de ser integrados en el ámbito académico les permitirán un desarrollo personal y profesional que facilite su inserción en el campo laboral. La teoría del flujo ha contribuido a través del conocimiento de los dominios del Bienestar al diseño de estrategias de intervención en Programas como la “Penn Resiliency Program” de la universidad de Pensilvania bajo la dirección del doctor Seligman que promueve la resiliencia, el bienestar y el optimismo a partir del fortalecimiento de las habilidades de las personas en el manejo del estrés, la adversidad y los desafíos (Positive Psychology Center).

Este importante aporte de la psicología positiva aplicada a la educación encontró apoyo y confirmación en las observaciones de Fredrickson (2003) al estudiar la influencia de las emociones positivas en el bienestar de las personas. Sus observaciones dieron cuenta que a través del juego los niños desarrollan importantes habilidades físicas, intelectuales, psicológicas y sociales siendo el interés el componente que dispara la exploración base del conocimiento y la expansión de posibilidades en el desarrollo personal (Fredrickson citado por Velazco, 2014). Finalmente, el aporte de las instituciones privadas como las universidades que hacen viables el desarrollo de las emociones positivas, los rasgos positivos (Seligman, 2002) y las relaciones positivas de las personas, posibilitan la adecuación del alumno a la vida universitaria que en nuestra opinión debe ser una de las prioridades de la universidad peruana.

La Psicología positiva define desde un comienzo, el bienestar psicológico, como el desarrollo del potencial humano (Domínguez y Ibarra, 2017), un estado del ser como individuo cuya expresión es el resultado de un balance favorable de las vivencias que el sujeto experimenta que lo llevará en un momento dado a una evaluación de su vida, pero que, requiere de una adecuada condición de

salud mental que le permita mantener un equilibrio entre sus ideales perseguidos y los logros reales conseguidos favoreciendo así su adaptación al entorno.

### 2.2.3 Modelos que miden el bienestar

#### 2.2.3.1 Modelo psicológico de bienestar de Jahoda

La propuesta de Jahoda (1958) presentada en la tabla 1 es un modelo de seis criterios fundamentales y sus dimensiones relacionados con la salud mental positiva en la que toma en cuenta aspectos de la personalidad del sujeto y la capacidad de percibir según su fuero interno el estado de bienestar. Entre los criterios que toma en cuenta se encuentran las actitudes hacia sí mismo del sujeto, crecimiento, desarrollo y autoactualización, entre otros.

**Tabla 1** *Características de la salud mental positiva de Jahoda*

CRITERIOS	DIMENSIONES
Actitudes hacia sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accesibilidad del yo a la conciencia</li> <li>• Concordancia yo real-yo ideal</li> <li>• Sentimientos hacia uno mismo (Autoestima)</li> <li>• Sentido de identidad (Sense of identity)</li> </ul>
Crecimiento, desarrollo y auto-actualización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación general hacia la vida</li> <li>• Implicación en la vida</li> </ul>
Integración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equilibrio de las fuerzas psíquicas (equilibrio entre el ello, el yo y el superyó o entre los fenómenos psíquicos conscientes, preconscientes e inconscientes)</li> </ul>
Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregulación</li> <li>• Conducta independiente</li> </ul>
Percepción de la realidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción no distorsionada</li> <li>• Empatía o sensibilidad social</li> </ul>

Control ambiental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de amar</li> <li>• Adecuación en el trabajo, el amor y el juego</li> <li>• Adecuación en las relaciones interpersonales</li> <li>• Eficiencia en el manejo de demandas situacionales</li> <li>• Capacidad de adaptación y ajuste</li> <li>• Eficiencia en resolución de problemas</li> </ul>
-------------------	---

---

*Nota.* Adaptado de Psicología Positiva Aplicada (p. 24), por C. Vásquez y G.

Hervás. Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer.

### 2.2.3.2 La teoría de la autodeterminación de Decy y Ryan

Desde las propuestas de los fundadores más notables de la psicología humanista como Allport, Maslow y Murray mencionados por Maddi y Costa (1972), de lo que Campbell (1984, mencionado por Villegas, 1986 ) llamaba un solo y único principio “el ser humano posee el potencial para desarrollarse como una persona sana, que se auto determina, autor realiza y trasciende” p. 30, posición sostenida también por Rogers (1963) que luego les permitió proponer su propia teoría “la autodeterminación” en congruencia con el humanismo señalan que el bienestar depende del funcionamiento psicológico óptimo. Esta teoría fue sustentada en la satisfacción de necesidades básicas: vínculos, competencia y autonomía, que sirven de sustratos para el desarrollo del bienestar psicológico (Deci y Ryan, 2000) y guardan una relación directa con ella.

### 2.2.3.3 Modelo del bienestar psicológico de Ryff

Una de las más importantes propuestas de estudio sobre el bienestar que precede incluso a la aparición de modelos sobre la Salud mental positiva fue hecha por Ryff, que luego de estudiar las propuestas de los primeros modelos salugénicos de autores humanistas como Maslow y Rogers, Allport y Jahoda y

otros, propone un modelo que asocia el Bienestar Psicológico con el componente eudaimónico de la felicidad (crecimiento y desarrollo personal, sentido de vida) y plantea seis dimensiones como índices de bienestar: Autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito de vida y desarrollo personal para describir el funcionamiento mental óptimo o deficitario. En la aplicación del modelo la autora desarrolla una escala original de 36 reactivos que permiten evaluar las seis dimensiones propuestas (Ryff y Singer, 2006) como índices de bienestar.

#### 2.2.3.4 Modelo de bienestar y salud mental de Keyes

Keyes (2007) centra su modelo del bienestar en tres campos de la salud mental positiva, a saber: el bienestar emocional con un alto balance de afecto positivo y elevada satisfacción vital; el bienestar psicológico y el bienestar social. Para Keyes el funcionamiento social del sujeto como expresión de su bienestar está determinado por su entorno social y cultural en que se desenvuelve. Propone cinco dimensiones para determinar el bienestar social individual: Coherencia social, integración social, contribución social, actualización social y aceptación.

#### 2.2.3.5 Modelo de las tres vías de Seligman.

El propósito de Seligman fue integrar las investigaciones (Vázquez, 2000) sobre el tema en una estructura coherente para proyectarla al futuro (Duckworth y Steen, 2005). Seligman resumió su propuesta en tres dimensiones: la vida placentera (the pleasant life), la vida comprometida (engaged life) y la vida significativa (meaningful life) (Hervas, 2009), pero siendo su propuesta la de organizar, integrar y describir las investigaciones de entonces sobre el tema se puede inferir que no fue su propósito trazar un único camino conducente al



bienestar.

#### 2.2.3.6 Modelos “top-down” (Arriba-abajo) y “bottom-up” (Abajo-arriba)

En el modelo arriba-abajo, las características individuales del sujeto como su personalidad (temperamento y carácter) determinan su percepción del bienestar (Castro, 2009). De acuerdo a esta afirmación los sujetos de mayor consistencia en temperamento y carácter expresarían con mayor frecuencia satisfacción en sus experiencias de vida y por ende mayor tiempo y en más intensidad un estado de bienestar. Contrariamente en el modelo abajo-arriba, la suma de experiencias vivenciales con saldos satisfactorios y placenteros en cada dominio de vida del sujeto determinara su bienestar subjetivo (Kozman y Stone, 1997).

De los modelos propuestos para efectos de medir el Bienestar Psicológico destaca el modelo de Ryff que asocia este constructo con el componente eudaimónico de la felicidad (crecimiento y desarrollo personal, sentido de vida) y lo caracteriza como el esfuerzo por perfeccionarse y alcanzar la realización del propio potencial (Ryff y Keyes, 1995). En congruencia con su visión eudaimónica propone seis dimensiones como indicadores de bienestar: Autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito de vida y desarrollo personal, para describir el funcionamiento mental óptimo o deficitario. Sin embargo, consideramos conveniente el uso de la escala de bienestar psicológico para adultos propuesto por Casullo (2002) como instrumento de evaluación que evalúa cinco de las seis dimensiones propuestas por Ryff para la determinación del nivel de bienestar psicológico.

#### 2.2.4 Dimensiones del bienestar psicológico

Novoa et al. (2010) consideran el bienestar psicológico como una dimensión

interna (componente afectivo-emocional) que influencia positivamente la calidad de vida aún en condiciones de enfermedad, hallazgo consistente con las teorías clásicas del bienestar. Una vivencia subjetiva relativamente estable definida por la percepción de una forma de haber vivido. Ciertamente, como lo mencionaron García y Gonzales (2000) el bienestar resulta del balance que hacen las personas de los logros alcanzados frente a las aspiraciones y metas trazadas. Y prosiguen, que el bienestar psicológico posee también una dimensión externa (componente cognitivo), dependiente de ciertas condiciones: sociales, ambientales, económicas, culturales, etc. (factores objetivos) que actúan como moduladores del desarrollo y crecimiento personal del sujeto necesarios para alcanzar una mejor calidad de vida expresada como satisfacción de sí misma.

Ryff y Keyes (1995), amplían las dimensiones del bienestar psicológico desde un enfoque de la aceptación y crecimiento personal del individuo y su adaptación e integración en el ambiente social. Proponen las siguientes dimensiones: aceptación de sí mismo, crecimiento personal, sentido/propósito en la vida, relaciones positivas, autonomía y control sobre el medio. En estos términos estos conjunto de dimensiones externas e internas propuestas para valorar la satisfacción con una experiencia de vida probablemente son las mismas que los estudiantes requieren reforzar para mostrar un mejor desempeño mientras se acomodan a su nueva vida universitaria pero que exige de la universidad las mínimas condiciones externas (ambientes adecuados, programas educativos, recreativos y culturales, tutorías, etc.), así como el apoyo psicológico necesario para la mejora de las dimensiones subjetivas, emocionales y socio-afectivos del alumno, que le permitan empoderarse en la universidad en

un ambiente de salud mental positiva. De esta manera la universidad se convierte en una poderosa motivación capaz de influenciar el crecimiento y desarrollo personal del estudiante en un ambiente favorable. Por las razones expuestas los componentes individuales de estas condiciones requieren ser identificadas, estudiadas y jerarquizadas si es que la aspiración es alcanzar una alta calidad de vida universitaria.

Otros estudios, como los realizados por Sandoval, Dorner y Véliz (2017) resaltan la necesidad que las universidades refuercen las relaciones socio-afectivas de sus alumnos a partir del conocimiento de las características socio-emocionales y psicopedagógicas del estudiante de carreras de salud. Estas intervenciones dirigidas al desarrollo psicológico del estudiante favorecen su capacidad de establecer relaciones positivas con otras personas y su entorno a lo largo de su carrera. También el equipo de Velásquez et al. (2008), de la Universidad Nacional mayor de san Marcos, en concordancia con las dimensiones propuestas por Ryff lograron correlacionar el bienestar psicológico con la percepción subjetiva del individuo respecto a los logros conseguidos y el grado de satisfacción personal alcanzado y concluyen que la percepción subjetiva de bienestar determina condiciones favorables para afrontar las tareas propias del ámbito académico.

La conceptualización del bienestar psicológico por los autores anteriormente referidos fueron coincidentes en términos de juicio valorativo personal, experiencia personal, percepción subjetiva o juicio subjetivo; es en este sentido, de lo que piensa el sujeto de sí mismo ya sea determinado por la personalidad o el desarrollo psicológico influenciado por las condiciones sociales, históricas y

culturales incluyendo la salud mental y la salud en general, que orientan la conducta del individuo hacia el alcance de la satisfacción vital. Esta búsqueda influenciada por la personalidad y la satisfacción vital, son características del bienestar psicológico. Parafraseando el concepto de bienestar psicológico propuesto por Ryff y Keyes (1995) como el “resultado de una evaluación valorativa del sujeto derivada de la experiencia vivencial emocional positiva y negativa, cuyo delicado equilibrio se relaciona con la forma en que el individuo maneja su día a día” (p. 721), podemos inferir que un estudiante universitario requiere de ciertas herramientas socio-afectivas que le permitan equilibrar sus experiencias emocionales positivas y negativas, reafirmando día a día su crecimiento personal, social y académico en mejora de su calidad de vida universitaria y de este modo reafirmar su personalidad y satisfacción con la vida. Sin embargo, este noble propósito que se inicia en las experiencias vivenciales individuales de los estudiantes requiere del acompañamiento permanente y el apoyo de las autoridades educativas mediante el diseño y desarrollo de estrategias de inclusión educativa además de la necesaria y definitiva participación docente en la aplicación de las mismas en calidad de tutor y facilitador académico.

## 2.2.5 El rendimiento académico

### 2.2.5.1 El concepto de rendimiento académico

Tradicionalmente el concepto de rendimiento académico se asoció al conocimiento adquirido por el aprendiz en el transcurso de su formación académica y ha sido fuertemente vinculado a la aptitud y capacidad del alumno. Su medición requiere de instrumentos que permitan valorar de manera objetiva y cuantitativa los resultados de un examen o prueba de un área académica en

específico. Los resultados son expresados en valores numéricos y pueden ser usados como indicadores de éxito o fracaso académico (Pérez, Ramón y Sánchez, 2000) o como indicadores de abandono o desempeño académico (Vélez y Roa, 2005).

Toda evaluación implica la emisión de un juicio de valor de desempeño que resulta de contrastar lo aprendido por el alumno respecto a los estándares que se espera alcance según el plan curricular (Irigoyen, Acuña y Jiménez, 2011 p.9). El acto de la evaluación implica entonces el empleo de criterios de evaluación preconcebidos dentro de un dominio disciplinar específico que tiene por finalidad verificar el logro académico del aprendiz, pero también la pertinencia del modelo educativo propuesto.

Autores como Irigoyen, Acuña y Jiménez (2011), están de acuerdo en la complejidad de la problemática de la evaluación que según Garbanzo (2007) se ve reflejada en la inexistencia de acuerdos en la definición. Estos autores como lo refieren Flores, Rivera y Sánchez (2011) coinciden en su aplicación como instrumento de uso permanente a lo largo de todo proceso educativo, no solo como un insumo resultado de la valoración de los logros alcanzados por el alumno, sino también como elemento modulador que guía la toma de decisiones respecto al modelo pedagógico adoptado y su aplicación en la interacción didáctica alumno-profesor. También Rodríguez, Fita y Torrado (2004) hicieron también referencia a las notas como un indicador preciso y confiable, por su parte Pérez (1986) lo refiere como un indicador de fácil de acceso si se quiere valorar el rendimiento académico, pero Pérez et al (2000) agregan que su utilidad aumenta siempre que incluyan aspectos personales, sociales y no

meramente académicos. A esto se debe agregar la multidimensionalidad del constructo del cual hace referencia Pérez Serrano (1986), que con toda razón señala la dificultad de identificar todos los factores intervinientes del rendimiento académico y lo dificultoso por no decir imposible que significaría la ponderación de cada uno de ellos en el rendimiento académico. Por su parte Ferragut y Fierro (2012); cuestionaron la utilización de las notas como predictor válido y Gaxiola, Gonzales y Contreras (2012) no lo recomiendan como único predictor cuantitativo para medir el rendimiento académico, mientras que Hernando, Oliva y Pertegal (2012) lo consideran una forma simplista del enfoque educativo.

En definitiva, después de años de esfuerzo nuevas investigaciones en educación han permitido concluir que se trata de un constructo multidimensional aceptados por todos, en la que confluyen diversos factores como el educativo, económico, familiar, social e individuales. Éste último, el individual, se ha asociado a las aptitudes y actitudes del educando como el nivel intelectual con el que el sujeto inicia la vida universitaria o el concepto último en la que destaca la capacidad implícita del educando. Según Montes y Lerner (2011) existen factores extrínsecos (ajenos al sujeto) e intrínsecos (propios del sujeto) que condicionan el rendimiento académico, pero las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal son las más relevantes del proceso de enseñanza – aprendizaje (Edel, 2003, p. 12).

En el ámbito de las determinantes personales las investigaciones en torno al género fueron motivo de revisión por Iglesias y Vera en el 2010 pero sin resultados significativos en su asociación con el rendimiento académico, la autoestima evaluado por Odar en 1997, tampoco demostró valor concluyente

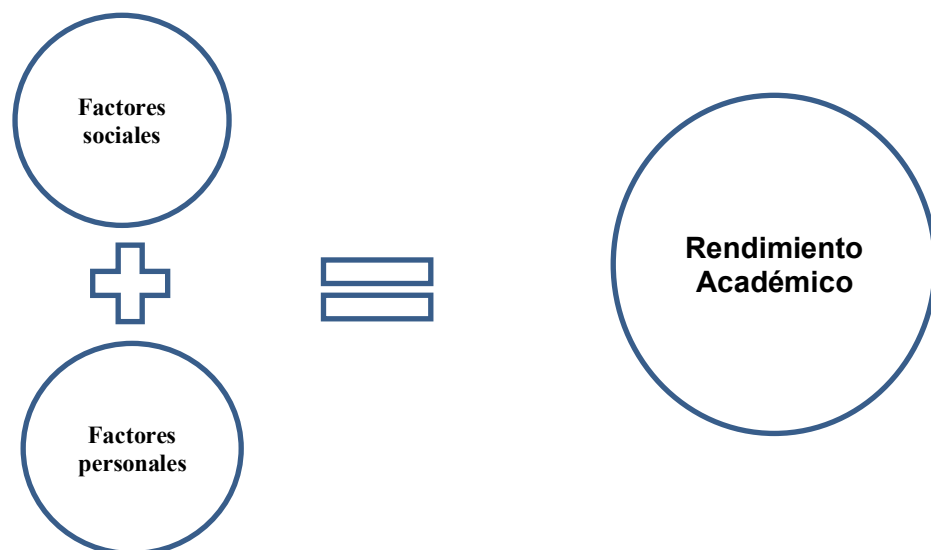
como modulador del rendimiento académico; así mismo Quatman y Watson en 1991 lo consideraron no influyente en el rendimiento escolar y en el mismo sentido lo reportó Chilca (2017). Otra dimensión personal, el autoconcepto, según Páez, Gutiérrez, Fachinnelli y Hernández, (2007) no mostró consistencia como modulador del rendimiento académico y la otra variable, orientación al logro de acuerdo con Elizur y Magyari (1993, mencionados por Caso y Hernandez, 2007) no mostró estabilidad en su relación con el rendimiento académico, mientras que la variable habilidades sociales según Crombie (1988) igualmente no pudieron demostrar consistencia y estabilidad como moduladores del rendimiento académico, estos resultados poco alentadores tal vez guardan relación poco confiable por ser abordados de manera individual en su relación con el rendimiento académico lo que significa que existen otros factores de mayor influencia en los resultados numéricos de este constructo. Se hace entonces necesaria la identificación de otras dimensiones asociadas a factores personales con claros roles de moduladores del rendimiento que puedan contribuir a mejorarlo o por lo menos influir en la mejora del diseño de programas e intervenciones prematuras con propósitos de reducir el aumento de frustración y el riesgo de fracaso en la población universitaria. En este estado de cosas el conocimiento de variables como el Bienestar Psicológico del alumno puede mostrar una correlación de valor como elemento predictor del rendimiento académico (Mora, 2015) y a la vez como predictor de su fracaso.

En el Perú las universidades utilizan la evaluación académica basada en el modelo tradicional de calificación vigesimal. Así, las calificaciones numéricas como modelo tradicional de evaluación resultan una forma sencilla y eficaz de medir cuantitativamente la aptitud y capacidad del educando en términos de

rendimiento académico. Además, permiten evaluar lo pertinencia de la interacción didáctica y se constituyen en un indicador de los logros alcanzados por el educando en un momento y situación determinados del proceso educativo. Pero estos resultados de la evaluación cuantitativa son a la vez influenciados por contextos del entorno, es decir son modulados por las experiencias concretas del sujeto en su rol universitario, así como su respuesta subjetiva ante los estímulos de los reactivos de evaluación.

En resumen, el rendimiento académico es producto de condicionantes personales del estudiante y de elementos ajenos a él como el entorno social, académico e institucional y la calidad docente. La figura 1, presenta de forma esquemática la suma de los factores sociales y personales que influyen el rendimiento académico, mientras que la tabla 2 muestra las determinantes personales y sociales disgregadas según Garbanzo (2007).

**Figura 1** Factores asociados al rendimiento académico



*Nota.* El gráfico representa la suma de factores sociales y personales influyentes sobre el rendimiento académico. Tomado de *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde*



*la calidad de la educación superior pública* (p. 48), por Garbanzo, 2007, Revista Educación.

**Tabla 2** *Determinantes asociados al rendimiento académico*

<b>Determinantes Personales</b>	<b>Determinantes Sociales</b>
• Competencia cognitiva	• Diferencias sociales
• Motivación	• Entorno familiar
• Condiciones cognitivas	• Nivel educativo de los progenitores o adultos
• Auto concepto académico	• Nivel educativo de la madre
• Autoeficacia percibida	• Contexto socioeconómico
• Bienestar psicológico	• Variables demográficas
• Satisfacción y abandono con respecto a los	
• Asistencia a clases	
• Inteligencia	
• Aptitudes	
• Sexo	
• Formación académica previa a la	
• Nota de acceso a la universidad	

**Nota.** La tabla 2 enumera las determinantes personales y sociales como factores influyentes en el rendimiento académico. Tomado de *factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública* (p. 53), por G. M. Garbanzo, 2007, Revista Educación.

### 2.2.6 Bienestar psicológico y rendimiento académico

El bienestar es un constructo multidimensional, que el individuo experimenta como resultado de la adaptación a su entorno (Ryff, 1989). Es un estado de equilibrio físico, mental y social que refuerza las actitudes y comportamientos del sujeto en mejora de su calidad de vida que le permite alcanzar un nivel óptimo de funcionamiento. El componente mental de la salud es fundamental en el proceso de búsqueda de equilibrio en el entorno familiar, social, emocional, académico y laboral. Al respecto Pérez, Ponce, Hernández y Márquez (2010) señalaron que el funcionamiento mental favorable es atribuido a diversos aspectos de la vida de las personas, que de manera integral

contribuyen al bienestar psicológico.

El bienestar como proceso activo está dirigido a mejorar los estilos de vida en todas sus dimensiones (Donatell, Snow y Wilcox, 1999, p.7). El bienestar es indistinto a la condición de salud o enfermedad, se puede estar sano o enfermo y a la vez experimentar bienestar (Lopategui, 2016). Esta condición requiere de ciertas conductas para integrar los múltiples planos de desenvolvimiento del sujeto en condiciones saludables sean estos comportamientos objetivos o experiencias subjetivas del tipo emocional-afectivo y otras de dimensión física que en conjunto definen la salud de las personas. El <bienestar psicológico> lleva en sí mismo la connotación de salud mental de manera que la personalidad de los individuos felices la asocia a la capacidad de adaptación social y psicológica como hace muchos años lo mencionó Moriwaki (1974).

En el 1946, la Organización Mundial de la Salud (OMS) conceptualizó a la salud como "un completo estado de bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad o incapacidad" (WHO, 1947). Esta definición ha sido cuestionada por muchos autores por el uso del término bienestar en la definición del constructo salud, al cual califican de concepto de muy poco valor operativo y difícil de operacionalizar con indicadores de uso generalizado como Terris en 1992 y que en opinión de San Martín (1984) está condicionado a la subjetividad o experiencia de vida personal o social, en un espacio-tiempo determinado.

Reforzando el concepto original y ampliando su alcance, la OMS afirma que la salud contiene una serie de factores que la componen. Por ejemplo, entre otros, el estado de adaptación al medio ya sea biológico o sociocultural.

En el estado actual de la Psicología Positiva resulta relevante el

conocimiento de los indicadores que definen el funcionamiento mental óptimo como base para el entendimiento del Bienestar Psicológico en las personas y si trasladamos este conocimiento a una de las experiencias cruciales en la vida de los más jóvenes como lo es la etapa universitaria los resultados en términos de adaptación deben ser favorables al facilitar la inserción, reducir el impacto de los cambios de hábitos de vida y minimizar a escala de aceptación las demandas de la vida universitaria.

La universidad requiere reorientar su misión hacia variables no cognitivas del educando como elementos de refuerzo en la consecución de los fines pedagógicos previstos. El nivel de conocimiento de los indicadores del Bienestar Psicológico entre los alumnos puede ser relacionado con el constructo rendimiento académico como una medida objetiva de los logros académicos alcanzados por el educando asociado con un funcionamiento mental óptimo. Entonces surge la pregunta que las autoridades del claustro universitario deben intentar responder ¿Cuál es la situación del bienestar psicológico entre estos estudiantes universitarios? y ¿Cuál es su impacto en el rendimiento académico?

La mayoría de los autores coinciden al afirmar que los alumnos que muestran altos niveles de bienestar suelen ser más realistas en sus propósitos académicos que le permiten la satisfacción y el bienestar por el logro obtenido. García Viniegras (2005), señaló que el Bienestar es un juicio valorativo, un juicio cognitivo de los logros alcanzados, y afirma que es la consecuencia esperada del afrontamiento de los retos estresantes de la vida cotidiana. Este resultado demuestra la capacidad adaptativa del individuo mejor dotado capaz de enfrentar las demandas y desafíos de su entorno.

Desde un enfoque más moderno los indicadores del Bienestar pueden operar como factores relevantes puesto que son valoraciones objetivas y subjetivas que hace el individuo de su vida, siendo la satisfacción un valor subjetivo fuertemente ligado al Bienestar Psicológico de las personas que puede interpretarse como el balance entre expectativas (valoración subjetiva) y logros alcanzados (valoración objetiva) por los alumnos en la universidad que influye sobre su desempeño, el rendimiento académico.

Según Reyes (2003) el constructo rendimiento académico tiene dos dimensiones: el proceso de aprendizaje y su proceso de evaluación, descartado en este estudio la primera dimensión, el rendimiento académico en opinión de Quintero y Orozco, (2013) resulta una variable cuantitativa relacionada con la medición objetiva de los logros académicos cuantificables en las aulas universitarias, es un reflejo de la capacidad adaptativa del sujeto, resultado de su evolución personal, frente a los retos cotidianos de su entorno académico, social y familiar que impulsan su crecimiento personal y le dan un sentido a su vida para alcanzar las metas profesionales que se ha trazado.

Sternberg, Wagner, Williams y Horvath (1995) señalaron que:

“los factores exclusivamente intelectuales y aptitudinales fueron pobres predictores del rendimiento académico a largo plazo y del éxito laboral fuera de los entornos educativos” (p. 68) y agregaron que existen otros factores no cognitivos moduladores del rendimiento académico. Más cercanamente, Correa et al (2016) hacen un estudio sobre la percepción de bienestar psicológico y el tipo de orientación a las metas entre estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de educación superior, encontrando diferencias altamente significativas en las sub-escalas de relaciones positivas, auto aceptación y

planes de futuro pero solo en estudiantes de alto rendimiento por lo que recomendaron ampliar las investigaciones a las manifestaciones emocionales que modulan las respuestas subjetivas del estudiante.

Existen escasas referencias de investigación nacional sobre la relación del Bienestar Psicológico y el Rendimiento Académico en universitarios. A esta situación debemos agregar que en nuestro medio no se cuenta con un instrumento de prueba que mida el constructo Bienestar Psicológico en poblaciones de jóvenes universitarios peruanos y los utilizados para tal fin no cuentan siempre con validez y confiabilidad en el contexto local. Exceptuando, el cuestionario de bienestar psicológico adaptado por Casullo (2002) para jóvenes latinoamericanos cuya validez y confiabilidad fueron puestos a prueba y resultaron aceptables en estudiantes universitarios peruanos.

Carranza, Hernandez y Alhuay (2017), evaluaron la correlación del Bienestar Psicológico con el rendimiento académico en estudiantes de una universidad de Tarapoto utilizando como instrumento la escala de bienestar psicológico de Ryff de 39 ítems y 6 dimensiones, y evidenciaron que existe una relación directa y altamente significativa entre ambos constructos, y en todas las dimensiones del bienestar psicológico. Aunque no pudieron afirmar si la correlación es de causa – efecto.

También, Velásquez et al. (2008), de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, encontraron relación significativa entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes sanmarquinos y llegaron a afirmar que: “las condiciones que producen la sensación subjetiva de bienestar proveen un contexto favorable para llevar a cabo tareas lectivas” (p. 150).

En general los esfuerzos conducentes a la investigación de variables

personales afectivos-emocionales amplían el entendimiento de la problemática actual de la relación del bienestar psicológico y el rendimiento académico. Este conocimiento debe contribuir a mejorar el desempeño académico del estudiante y a su vez servir de referencia en el diseño de estrategias para posibles intervenciones directas o indirectas en la experiencia educativa y formativa de los futuros profesionales para reforzar los hábitos, actitudes y conductas conducentes al éxito académico y profesional a la vez de prevenir la frustración y sentimientos negativos asociados al fracaso escolar y el abandono del estudio.

### 2.3. Formulación de hipótesis

#### 2.3.1. Hipótesis general (Hi)

H1 Un mayor nivel de bienestar psicológico mejora el nivel de rendimiento académico

#### 2.3.2. Hipótesis nula (H0)

Un mayor nivel de bienestar psicológico no mejora el nivel de rendimiento académico

#### 2.3.3. Hipótesis específicas

H2 Existe relación significativa entre la dimensión Control de situaciones del bienestar psicológico y el rendimiento académico.

H3 Existe relación significativa entre la dimensión Aceptación de sí mismo del bienestar psicológico y el rendimiento académico.

H4 Existe relación significativa entre la dimensión Autonomía del bienestar psicológico y el rendimiento académico.

H5 Existe relación significativa entre la dimensión Vínculos psicosociales del bienestar psicológico y el rendimiento académico.

H6 Existe relación significativa entre la dimensión Proyectos del bienestar

psicológico y el rendimiento académico.

H7 Existe relación significativa entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado según sexo.

H8 Existe relación significativa entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado según edad.

H9 Existe relación significativa entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado según ciclo académica.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

### **3.1. Método de la investigación**

Por el carácter de la investigación el método empleado fue el hipotético-deductivo que partiendo de afirmaciones de carácter hipotético se busca confirmar o refutar la hipótesis establecida, proceso denominado de contrastación de hipótesis (Behar, 2008, p. 40), para luego usando inferencia estadística, deducir conclusiones válidas (Rodríguez y Pérez, 2017). Por su alcance o nivel es correlacional (Manterola, 2019) porque se formula como hipótesis de covariación (Arnao, 1995) que según Andrade y Rivera (2019) mide el grado de relación entre dos variables usando la inferencia estadística.

### **3.2. Enfoque de la investigación**

De acuerdo con las características del rigor de la investigación, el planteamiento del problema, la revisión de la literatura, el marco teórico, la consecuente derivación de una hipótesis y su sometimiento a pruebas estadísticas de corroboración según el diseño de investigación, tal como refiere Cárdenas (2018), el enfoque es cuantitativo.

### **3.3. Tipo de la investigación**

Tomando en cuenta la definición de investigación aplicada propuesta por

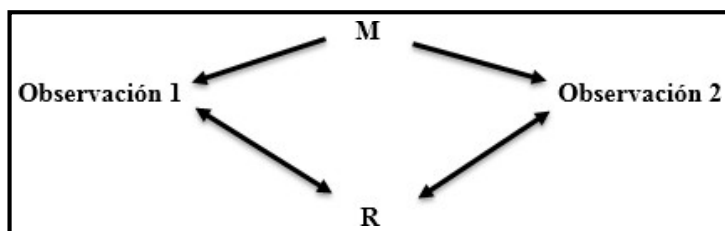


Baena (2017), referente al carácter utilitario y al aporte a la resolución de problemas prácticos en beneficio de las personas, la investigación es del tipo aplicada.

### 3.4. Diseño de la investigación

En atención al momento de la recogida de datos el diseño de investigación se corresponde con un estudio observacional de corte transversal por el tratamiento de la variable en un momento determinado de tiempo y porque en este tipo de diseño no se puede interferir o manipular las variables (Rodríguez y Mendivelso, 2018). El modelo del diseño de investigación se muestra en la figura 2.

**Figura 2** Modelo de diseño de investigación



Donde:

M: muestra

Observación 1: de la variable 1.

Observación 2: de la variable 2. R:

relación entre las variables

*Nota.* La figura ilustra el diseño de investigación que permite establecer relación entre las variables de estudio. Fuente: Elaboración propia.

### 3.5. Población, muestra y muestreo

De acuerdo con Arias, Villasis, y Miranda (2016) la homogeneidad y la temporalidad son características a tomar en cuenta para una adecuada selección de la población a estudiar. Entre las características comunes que comparten los sujetos en la población seleccionada por nosotros podemos mencionar, entre otros, que se trata de jóvenes adultos que cursan estudios universitarios, comparten las mismas experiencias en el aula, lo que quiere decir que están

sometidos a las mismas exigencias e igualmente son evaluados bajo los mismos criterios académicos. La temporalidad, en términos de tiempo y momentos, fue demostrada por el cumplimiento de horarios académicos preestablecidos, de acuerdo al ciclo académico de los alumnos, lo que facilitó la aplicación del muestreo. La población accesible (Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero, 2018) estuvo conformada por estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica especialidad Laboratorio Clínico y Anatomía Patológica de una Universidad Privada de Lima.

En toda investigación social la muestra representativa del universo poblacional en estudio, debe tener un mínimo de sesgo o incertidumbre por lo que se dice son probabilísticas (López y Fachelli, 2015) y por su tamaño, debe ser proporcional a la población de referencia para satisfacer el análisis inferencial estadístico propio de estudios correlacionales y a la vez permitir la generalización de los resultados (Ventura, 2017). La muestra estuvo conformada por 115 participantes pero luego de aplicar criterios de inclusión y exclusión, solo 94 alumnos fueron seleccionados para el análisis estadístico.

Por las características de la población estudiantil el muestreo se realizó según el método probabilístico por conglomerados (Otzen y Manterola, 2017) sin reposición, en la cual la unidad muestral la constituyeron alumnos de ambos sexos de las secciones seleccionadas según ciclo académico. Se desarrolla criterios de inclusión y exclusión que fueron aplicados en la selección de la muestra, Se tomaron en cuenta como requisitos en la siguiente forma:

Para la inclusión:

- Estudiante con matrícula vigente y asistencia regular a las clases.
- La edad no se consideró una limitación en la selección del estudiante.

Para la exclusión

- Irregularidad en asistencia a las clases.
- Estar en tratamiento psicológico.
- Estar consumiendo medicamentos psicoactivos al momento de recoger las muestras.

### 3.6. Variables y operacionalización

**Tabla 3** *Variables y Operacionalización*

Variables	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala Valorativa (Nivel)
Variable I Bienestar Psicológico	Escala de Bienestar Psicológico para adultos BIEPS-A	Control de situaciones  Aceptación de sí mismo  Autonomía  Vínculos psicosociales  Proyectos	Sensación de autocontrol Autocompetencia Auconcepto Autoestima Autoconfianza Asertividad Independencia Autoconfianza Confianza Calidez Empatía Afectividad Metas Proyecto de vida Sentido de vida	Ordinal	Bajo a muy bajo $\leq 34$ puntos,  Medio: 35 – 36 puntos  Alto a muy alto: $\geq 37$ puntos.
Variable II Rendimiento Académico	Promedio Académico semestral	Ponderado académico	Bajo rendimiento Medio rendimiento Alto rendimiento	Intervalar	Bajo: 9,0 – 12,8 Medio: 12,9 – 14,8 Alto: $\geq 14,9$

*Nota.* La tabla 3 muestra las variables de estudio en su definición, dimensiones, indicadores, escalas de medida y escala valorativa. Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 4** *Matriz operacional de la variable bienestar psicológico*

Dimensión	Indicadores	Escala de medida	Escala valorativa
Control de situaciones	1.- El estudiante muestra capacidad de aceptar sus errores y puede controlarlos 2.- El estudiante muestra autocontrol al enfrentar las obligaciones cotidianas 3.- El estudiante muestra autocompetencia en la superación de sus	Ordinal	Bajo o muy bajo Mediano Alto o muy alto

	errores
Aceptación de situaciones	<p>4.- El estudiante muestra un concepto de sí mismo que le permite admitir sus errores, muestra autoconcepto</p> <p>5.- El estudiante muestra una valoración positiva de sí mismo al enfrentar sus obligaciones, muestra autoestima</p> <p>6.- El estudiante está convencido de su capacidad para superarse, muestra autoconfianza</p>
Autonomía	<p>7.- El estudiante expresa sus deseos de manera franca, abierta y directa, muestra asertividad</p> <p>8.- El estudiante actúa y toma decisiones sin depender de otros, muestra independencia</p> <p>9.- El estudiante confía en su capacidad para la toma de decisiones, se tiene autoconfianza</p>
Vínculos psicosociales	<p>10.- El estudiante muestra habilidad cognitiva y afectiva de percibir el sentir de otras personas, es empático.</p> <p>11.- El estudiante muestra confianza en la conducta futura de las personas de su entorno</p> <p>12.- El estudiante desarrolla con facilidad vínculos afectivos y de calidez al interactuar con otras personas</p>
Proyectos	<p>13.- El estudiante muestra un propósito de vida que le da un sentido a su vida</p> <p>14.- El estudiante muestra un plan personal como proyecto de vida</p> <p>15.- El estudiante muestra disposición para lograr las metas que se propuso</p>

Fuente: Elaboración propia

### 3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

#### 3.7.1. Técnica

Las técnicas de recolección de datos según Solorzano (2017) son las distintas maneras de conseguir información y responden a la interrogante ¿Cómo obtener información?, mientras que los instrumentos son las formas concretas usadas como herramientas para registrar la información. Para el propósito de la investigación se recurrió a la encuesta personal como técnica de investigación y como instrumento la aplicación de un cuestionario escalar tipo Likert que facilitó la recolección de los datos. En el caso de la variable <<Nota>> se recurrió a la

investigación documental académica de cada alumno participante.

### 3.7.2. Descripción

En el estudio del Bienestar Psicológico y de acuerdo a los objetivos trazados se utilizó la escala de bienestar psicológico para adultos (en adelante BIEPS-A), adaptado por Casullo (2002) para ser aplicada en Iberoamérica, que cuenta con cuatro dimensiones: proyectos, autonomía, vínculos y aceptación/control, las dos últimas evaluadas por los mismos reactivos del cuestionario.

#### 3.7.2.1 Ficha técnica de la escala BIEPS-A

Prueba	: Escala de Bienestar Psicológico en Adultos, BIEPS-A
Autor	: María Martina Casullo y col., 2002.
Procedencia	: Argentina.
Objetivo	: Medición Global del Bienestar Psicológico
Ámbito de aplicación	Estudiantes universitarios; intervalo de edad entre 18 y 47 años.
Baremación	: Escala percentil.
Forma de aplicación	: Autoadministrada
Duración de aplicación	: 20 minutos y en forma colectiva. La explicación del instrumento por el evaluador implicó aproximadamente 5 minutos adicionales.
Material	: Cuestionario con instructivo y espacio para datos demográficos básicos.

La tabla 5 presenta las dimensiones de la escala BIEPS-A, los ítems que evalúan cada dimensión y los puntajes mínimo y máximo que pueden alcanzar. Se puede apreciar que dos de los reactivos del cuestionario, el control de situaciones y la aceptación de sí mismo son evaluados simultáneamente por los

ítems dos, 11 y 13 del cuestionario. La tabla 6 consigna tres niveles de respuesta en cada reactivo los cuales tienen asignados valores numéricos como puntaje a cada respuesta del cuestionario BIEPS-A.

**Tabla 5 Dimensiones BIEPS-A, ítems y puntajes**

DIMENSIONES	Ítems	Puntaje	
		mínimo	máximo
Aceptación / control	2, 11 y 13	3	9
Autonomía	4, 9 y 12	3	9
Vínculos	5, 7 y 8	3	9
Proyectos	1, 3, 6 y 10	4	12
Puntaje Total	-----	13	39

*Nota.* La tabla muestra la relación de las dimensiones con los ítems del cuestionario y los puntajes. Tomado del manual de uso del Cuestionario BIEPS-A, María M. Casullo (2002).

**Tabla 6 Alternativas de respuesta y puntos asignados al cuestionario BIEPS-A**

Alternativas de respuesta	Asignación de puntos
De acuerdo	03 puntos
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	02 puntos
En desacuerdo	01 punto

*Nota.* Tomado del manual de uso del Cuestionario BIEPS-A. María M. Casullo (2002).

### 3.7.2.2 Características del instrumento:

- Los ítems de la escala están redactados para obtener puntajes directos,
- La puntuación total es la resultante de la suma de las puntuaciones asignadas a cada ítem, de acuerdo a las tres opciones de respuesta.
- La puntuación para cada dimensión es la suma de los puntos obtenidos en cada uno de los ítems correspondientes, de acuerdo a las tres opciones de respuesta.
- La escala no admite respuestas en blanco.
- La puntuación total directa se transforma a percentiles.

- Las respuestas dadas a los ítems agrupados según cada una de las dimensiones se interpreta de manera cualitativa (Gonzales, 2007).
- Escala de BIEPS-A de Casullo (2002), validado y recomendado por Domínguez, S. (2014) como instrumento psicométrico de evaluación del bienestar psicológico en universitarios. En la tabla 22 (anexos), se distribuyen los puntajes directos y percentiles de la escala BIEPS para la muestra total de adultos, útil en su interpretación.

**Tabla 7** *Distribución de puntajes directos y porcentuales, escala BIEPS-A*

Puntaje directo	Percentil
31	5
34	25
36	50
37	75
39	95

*Nota.* La tabla 7 es una adaptación de los percentiles propuestos por la autora María M. Casullo (2002) y los puntajes directos de bienestar psicológico obtenidos en la investigación. Fuente: Elaboración propia.

### 3.7.2.3 Interpretación de la escala BIEPS-A, según percentil.

Puntuaciones correspondientes al percentil 5, se considera que la persona posee *muy bajo nivel de bienestar psicológico* en todos los aspectos de su vida.

Puntuaciones correspondientes al percentil 25, se considera que la persona posee un *bajo nivel de bienestar psicológico* en algunos aspectos generales de su vida.

Puntuaciones correspondientes al percentil 50, se considera un

*nivel promedio*, en el que el sujeto muestra satisfacción en distintos aspectos generales de su vida.

Puntuaciones correspondientes al percentil 75, se considera un *nivel alto de puntuación*, en el que el sujeto muestra satisfacción en la mayoría de los aspectos generales de su vida.

Puntuaciones correspondientes al Percentil 95, indicativo del *más alto nivel de bienestar*, la persona se siente muy satisfecho con su vida en términos generales.

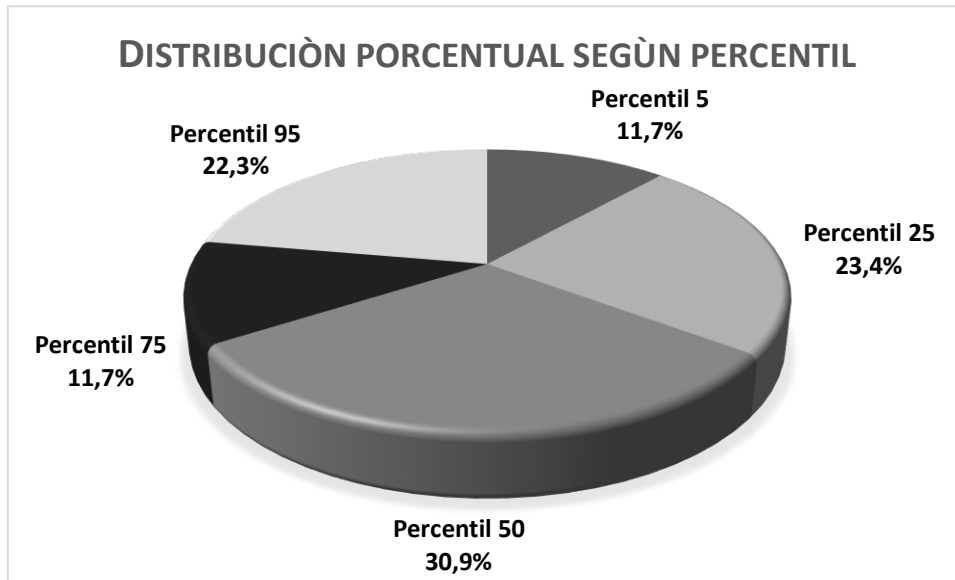
En la tabla 8 se recogen los valores de puntuación global clasificados por percentil y están asociados con el nivel de bienestar psicológico desde bajo a muy bajo, bienestar mediano y por último de bienestar alto a muy alto, además se incluye la frecuencia de alumnos en cada categoría o nivel de bienestar según percentil, mientras que en la figura 3 se muestra el porcentual de distribución según percentil.

**Tabla 8** *Valor d percentil, nivel de bienestar psicológico y frecuencia de puntuación*

PERCENTI	PUNTAJ	BP	N
L	E		
Percentil 5	31	Muy bajo	11
Percentil 25	34	Bajo	22
Percentil 50	36	Medio	29
Percentil 75	37	Alto	11
Percentil 95	39	Muy alto	21
<b>TOTAL</b>			<b>94</b>



**Figura 3** Distribución porcentual según percentil



*Nota.* La figura muestra la distribución porcentual de sujetos evaluados según percentil. Fuente: Elaboración propia.

#### 3.7.2.4 Valoración de respuestas según definición operacional.

Criterios de interpretación de puntuaciones según dimensiones de la escala BIEPS-A. la valoración de respuestas se da en tres niveles, Se toma en cuenta la definición operacional de cada dimensión del cuestionario BIEPS-A. De acuerdo con lo anterior, si la persona elige la opción “De acuerdo” en todos los reactivos que conforman una dimensión, el nivel de puntuación será el más alto o si elige en toda la opción “En desacuerdo” el nivel de puntuación será el más bajo. Para todo lo demás la opción “Ni de acuerdo Ni en desacuerdo” se ubica en la posición de nivel de bienestar psicológico medio.

#### 3.7.2.5 Propiedades psicométricas del instrumento BIEPS.

La escala originalmente fue validada en Argentina en una población adulta, Casullo

(2002). La confiabilidad global de la escala fue aceptable y alcanzo valores de 0.70 para el alfa de Cronbach, sin embargo la confiabilidad de cada dimensión fue algo menor (proyectos: 0.59; autonomía: 0.61; vínculos: 0.49 y control/aceptación: 0.46), los autores asociaron estos valores a la reducida cantidad de elementos o reactivos del instrumento (Casullo, 2002). Posteriormente Dominguez (2014) realizó un trabajo instrumental destinado a la adaptación y estudio de las propiedades psicométricas del test en estudiantes universitarios de Lima desde el enfoque de las ecuaciones estructurales. El análisis factorial reveló que los datos empleados se ajustaban a la estructura tetrafactorial, reportando un coeficiente de alfa de Cronbach elevado ( $> 0,8$ ) y concluyendo que la BIEPS-A cuenta con propiedades psicométricas adecuadas para su uso como instrumento de evaluación del Bienestar Psicológico en universitarios. Se preparó la tabla 22 (anexos) en la que se incluye valores de percentiles y puntuaciones en cada dominio de la escala BIEPS-A según los datos de puntaje de cada alumno intervenido.

### 3.7.3. Validación de instrumentos

La presente investigación utilizó como instrumento la Escala de Bienestar Psicológico para adulto propuesta por Casullo (2002) para Iberoamérica, validado y recomendado por Domínguez, S. (2014) como instrumento de evaluación del bienestar psicológico en universitarios peruanos. Originalmente el instrumento fue validado en contenido y constructo en estudiantes universitarios argentinos (Casullo, 2002):

Validez de contenido. Los estudios de la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos realizados por Casullo et al. (2002) en Argentina evidenciaron su validez en estudiantes universitarios y fue diseñada para su aplicación en Iberoamérica. Según Martínez y Morote (2001) la BIEPS-A de Casullo (2002) construida en base a la versión para adolescentes, fue validada en diferentes países latinoamericanos, incluido el Perú. El estudio instrumental

que evalúa las propiedades psicométricas de la BIEPS-A fue objeto de validación por Domínguez Lara (2014), mediante análisis psicométrico con enfoque en ecuaciones estructurales en estudiantes universitarios de Lima. El autor llegó a la conclusión que la comparación de alfas ( $\alpha > .80$  respecto de Casullo  $\alpha > .70$ ), es indicador que el instrumento es más confiable en la muestra de universitarios peruanos que en la de adultos argentinos. Es decir que la BIEPS-A cuenta con propiedades psicométricas adecuadas, apoyando así su uso como instrumento de evaluación del bienestar psicológico en universitarios peruanos. También Cassaretto y Martínez (2009), en otro estudio en universitarios con la finalidad de probar su adecuación al contexto peruano llevaron a cabo un análisis de validez y confiabilidad interna global del instrumento BIEPs-A encontrando que todos los ítems presentaron una correlación ítem-test positiva.

Validez de constructo. Las referencias de validez de contenido nos permiten en principio confirmar la idoneidad del instrumento BIEPs-A para su aplicación en nuestro medio universitario, sin embargo creímos conveniente realizar la adecuación respectiva mediante estudios de validez de constructo del instrumento encontrando que los cuatro factores del cuestionario BIEPs-A explican el 53% de la varianza total coincidente con los estudios de validez de Casullo (2002).

En la evaluación de validez de instrumento de la escala BIEPS-A se procedió a un análisis de la matriz factorial de todos los ítems mediante la técnica de análisis de componentes principales con rotación Varimax a fin de confirmar si los 13 ítems del cuestionario se adecuaban al cuerpo teórico del constructo Bienestar Psicológico y si el cuestionario es capaz de medir lo que se pretende medir. En la tabla 23 (anexos) se verifica la medida de adecuación muestral de Kaiser Meyer Olkin (K.M.O. = 0.678) y la Prueba de esfericidad de Bartlett (sig. = 0.00) que permitieron confirmar la viabilidad del análisis factorial.

El análisis factorial exploratorio es una técnica de reducción de datos frecuentemente relacionado con el análisis de componentes principales del tipo análisis multivariante. Ambas técnicas han sido herramientas valiosas en el campo de la psicología (Garmendia, María 2007, p. 58) para la evaluación de variables e hipótesis en la estructuración de cuestionarios tipo Likert. Así, la solución factorial para los 20 elementos de la escala BIEPS original propuesto por Casullo y Castro (2000, p. 53) permitió su reducción a 13 elementos. En el análisis de componentes principales de la tabla 24 (ver anexos) se muestran los cuatro componentes extraídos que pueden explicar el 53% del total de la varianza de las puntuaciones obtenidas, valor aceptable por muchos autores para ser considerados factores suficientemente independientes entre sí.

El uso de la rotación ortogonal (Análisis de componentes rotados) según Garmendia María (2007, p. 61) facilita la interpretación de los factores extraídos por lo que se procedió al análisis de la matriz de componentes rotados. Los resultados en la tabla 25 (ver anexos) muestran la matriz de los componentes rotados cuyos coeficientes en cada dominio se corresponden con los ítems de la escala BIEPS-A, confirmando la validez del instrumento. La rotación de componentes en la tabla 25 (anexos) muestra la agrupación de ítems en los mismos dominios de la escala BIEPS para adultos propuesta por Casullo (2002).

#### 3.7.4. Confiabilidad de Instrumentos

El estudio estadístico del instrumento de medición BIEPS-A se realizó en una muestra de 94 alumnos seleccionados, de ambos sexos, cuyos datos fueron

procesados usando el software de IBM SPSS 25 Statistics. Tuvo como propósito analizar las propiedades psicométricas del instrumento y su adecuación al modelo teórico propuesto. Para efectos de evaluación estadística se tomaron en cuenta las tres opciones de respuesta del instrumento BIEPS-A y de acuerdo a las puntuaciones obtenidas se recodificaron en una variable ordinal de cinco niveles: muy bajo, bajo, medio y alto bienestar psicológico.

La escala BIEPS para adultos se caracteriza por su estructura de preguntas cerradas cuyo valor de respuesta es numérica (de tipo ordinal). El test de aplicación fue sometido a un análisis de consistencia interna utilizando el coeficiente alfa de Cronbach ( $\alpha = 0,726$ ) como garantía de su confiabilidad total. Todos los coeficientes recogidos en la tabla 26 (anexos) muestran valores aceptables y de cierta homogeneidad entre sí que Casullo y Solano (2000, p. 53) atribuyen al reducido número de reactivos del cuestionario aun cuando Gadermann (2012) señaló que el uso del alfa de Cronbach bajo circunstancias que violan sus prerequisites (escalas con cinco o más alternativas, variables de naturaleza continua) podría desembocar en una subestimación.

De acuerdo con Lloret (1995) los métodos de escalamiento o cuestionarios tipo Likert se centran en evaluar sujetos para medir diferencias personales de conducta que le permita establecer posición frente a un determinado hecho que explique la variabilidad de respuestas a un ítem en particular. Esta exigencia requiere demostrar que los ítems o reactivos que evalúan una dimensión midan lo mismo. Con este propósito los ítems del cuestionario BIEPS-A fueron sometidos a un estudio de correlación de homogeneidad entre ítems y test, y se elaboró la tabla 27 (anexos). Los estudios de validez y

confiabilidad del instrumento expresados en las tablas 23, 24, 25, 26 y 27 (anexos) apoyan el uso en nuestra investigación de la escala de bienestar psicológico para adultos (BIEPS-A).

### 3.8. Procesamiento y análisis de datos

Se recurrió al programa Word para la redacción del trabajo y en la elaboración de todos los documentos pertinentes a la investigación pero la elaboración de la base de datos, el cuestionario de aplicación, la presentación de gráficos, tablas y otros se procesaron en el programa Excel de Microsoft Office 2013. El abordaje estadístico para el tratamiento de los datos requirió el uso del método estadístico, el empleo de la estadística descriptiva para la organización y presentación de los datos en gráficos y tablas de frecuencia y porcentajes, la contrastación de hipótesis requirió el auxilio de la estadística inferencial. En todo momento del proceso y tratamiento de los datos se utilizó el paquete software IBM SPSS Statistic 25 obteniéndose un valor alfa de 0,05. La estrategia de análisis para la investigación recoge la propuesta metodológica de Kline (2009, p. 40) sustentada en el diseño, la medida y el análisis, y los postulados de Shadish, Cook y Campbell (2002 citados por Ato, López y Benavente 2013) sobre las cuatro formas de validez de una investigación.

La credibilidad de la investigación tiene como soporte la filosofía del paradigma racionalista que de acuerdo con Guba (1981) pretende desarrollar conocimiento nomotético sin obviar el paradigma naturalista de investigación con su enfoque ideográfico de los fenómenos sociales pues según Lamiell (1997, mencionado por Cano et al. 2005) en un tercer enfoque, el idiotético, ambos paradigmas se complementan a decir, la calidad del rigor de la investigación se complementa con su relevancia. Los términos técnicos de los aspectos filosóficos

mencionados líneas arriba que asume la presente investigación sirven para fundamentar su rigor científico y recogen los cuatro aspectos de credibilidad tomados de Guba Egón (1981) que son presentados en la tabla 9.

**Tabla 9** *Términos racionalistas y naturalistas asociados a aspectos de credibilidad*

<b>Aspecto</b>	<b>Término científico</b>	<b>Término naturalista</b>
Valor de verdad	Validez interno	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa Generalizabilidad	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Nota. Tomado de Criterios de credibilidad en la investigación naturalista (p. 153), Guba Egón, 1981, La Enseñanza: su teoría y su práctica.

### 3.9. Aspectos éticos

En el desarrollo del estudio se tomaron en cuenta los principios éticos aprobados y recomendados por la Asociación Americana de Psicología (art. 47, art. 48 y enmiendas, APA 2010) y las normas nacionales e internacionales sobre investigación en personas. En consecuencia la salvaguarda de los datos personales solicitados a los sujetos intervenidos fueron garantizados y enmarcados dentro de la Ley de Protección de Datos Personales (Ley N° 29733).

La colaboración docente fue la clave para el éxito de cada intervención y la participación del alumnado fue voluntaria. El cuestionario tipo Likert antes de su aplicación fue evaluado en su validez y confiabilidad para garantizar el alcance de los objetivos de la investigación. En cada intervención los

participantes fueron informados de los objetivos de la investigación, se verificaron los criterios de participación y la inclusión fue voluntaria. Los participantes completaron los datos sociodemográficos básicos que fueron incluidos en el cuestionario reactivo al momento de su aplicación y se garantizó su anonimato.

Durante la intervención se aseguró no causar daño o incomodidad entre los participantes y se resaltó la protección de la confidencialidad de los datos recogidos así como de los resultados. La consecución del promedio ponderado de los participantes fue gestionada en el área académica de la escuela de Tecnología Médica de la universidad previa información y consentimiento del alumno. El presente trabajo de investigación no guarda ningún conflicto de interés del autor por lo que los resultados constituyen fiel expresión de los datos recolectados y la documentación resultado de su procesamiento fue manejado en todo momento con discrecionalidad y puesto a disposición de las autoridades académicas pertinentes de la universidad.



## **CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

### 4.1 Resultados

Se intervinieron originalmente 115 alumnos pregrado, todos voluntarios de la especialidad de laboratorio clínico, escuela de Tecnología Médica. Finalmente, fueron seleccionados 94 cuestionarios para el estudio. Se realizó la revisión de los datos demográficos aplicando el método estadístico descriptivo y en el procesado de los mismos se utilizó el programa IBM SPSS Statistics 25 y como herramienta en la elaboración de tablas y gráficos el programa de Microsoft Office, Excel 2013.

#### 4.1.1. Análisis descriptivo de resultados

La distribución de alumnos por sexo se presenta en la tabla 10. Tomando en cuenta los 94 estudiantes seleccionados, 70 mujeres (74,5%) y 24 varones (25,5%). Se muestra también en forma de barras de distribución por sexo la Figura 4. Otros datos demográficos como la distribución por edad se muestran en la Figura 5 y la

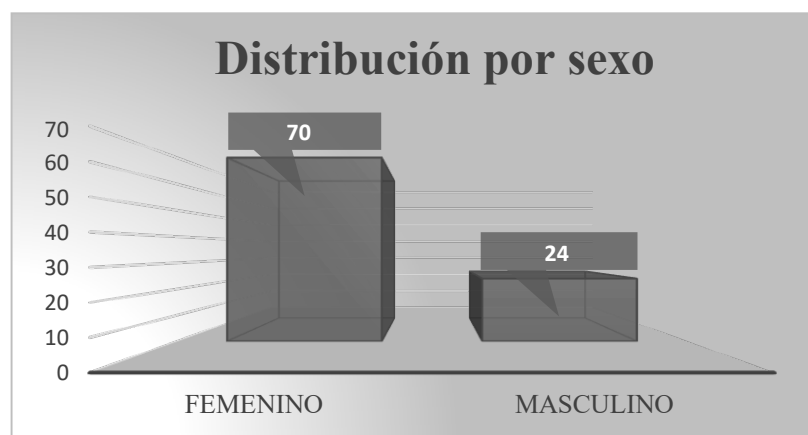
distribución por secciones en la Tabla 11 y la Figura 6. El predominio de estudiantes del sexo femenino fue consistente en todos los ciclos académicos incluidos en este estudio y en cuanto a la cantidad de alumnos varones, el valor es consistente con lo que se observa en las aulas, un predominio femenino.

**Tabla 10** *Distribución de alumnos por sexo*

	Frecuencia	Porcentaje %
Femenino	70	74,5
Masculino	24	25,5
Total	94	100,0

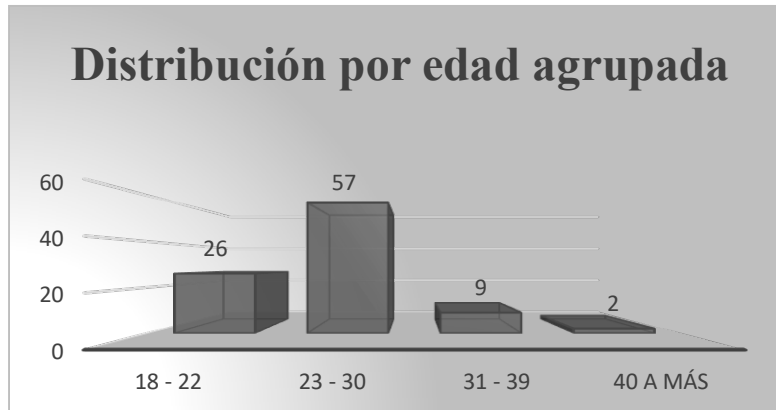
Nota. La tabla muestra el predominio numérico femenino en la población estudiada. Fuente: Elaboración propia.

**Figura 4** *Distribución por sexo*



Nota. La figura 4, muestra el predominio de la presencia femenina en la especialidad de Laboratorio Clínico y Anatomía Patológica de la escuela de Tecnología Médica. Fuente: Elaboración propia.

**Figura 5** *Distribución por edad agrupada*



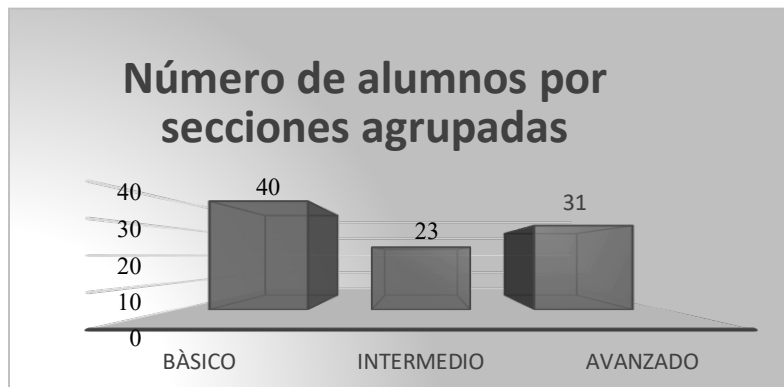
Nota. La figura 5, muestra que los estudiantes de la especialidad de Laboratorio Clínico fueron mayoritariamente adultos jóvenes. Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 11** *Distribución de alumnos por secciones*

Secciones agrupadas	No alumnos
Básico*	40
Intermedio**	23
Avanzado***	31
<b>TOTAL</b>	<b>94</b>

\*Básico : Primer a tercer ciclo académico  
 \*\*Intermedio : Cuarto y quinto ciclo académico  
 \*\*\*Avanzado : Sexto y séptimo ciclo académico

**Figura 6** *Número de alumnos por nivel de estudio*



Nota. La figura 6 muestra un mayor número de alumnos en los ciclos básicos. Fuente: Elaboración propia.

La universidad privada en su reglamento académico general (2019), art. 67, menciona el uso de la escala vigesimal, de cero a veinte (0 – 20) y contempla que cuando el valor de calificación contenga una fracción (0,5 o más) se deberá redondear al dígito superior, sólo en el promedio final. Nota mínima final aprobatoria (11). Para fines de este estudio se gestionó en la escuela de Tecnología Médica el historial académico y se utilizó el promedio ponderado del período semestral por lo que no se redondeó el valor de la Nota.

Los valores de las calificaciones presentadas en la Tabla 28 (anexos) se distribuyen en un rango de notas ponderadas de un mínimo de 9.8 puntos hasta un máximo de 16,7 puntos con una media de 13,5 y una desviación de  $\pm 1,19$ . El promedio ponderado más frecuente fue 13,6 (9 alumnos).

Los valores de puntaje global obtenidos de la aplicación del cuestionario BIEPS-A se presentan en la tabla 12 y su distribución en histograma en la Figura 14 (anexo). Los resultados indican que la mayoría de alumnos alcanzaron valores de puntuación entre 34 y 38 puntos compatibles con estados de bienestar psicológico mediano a alto y solo 5 alumnos puntuaron en el valor muy alto.

**Tabla 12** Frecuencia de puntuaciones, escala BIEPS-A

<b>Puntaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
25	1	1,1
26	1	1,1
27	1	1,1
29	1	1,1
31	7	7,4
32	3	3,2
33	8	8,5
34	11	11,7
35	13	13,8
<b>36</b>	16	17,0



37	11	11,7
<b>38</b>	16	17,0
39	5	5,3
<b>Total</b>	<b>94</b>	<b>100,0</b>

*Nota.* La tabla 12 muestra la distribución de frecuencias de puntuación global BIEPS-A con valores más frecuentes entre 34 a 38 puntos.

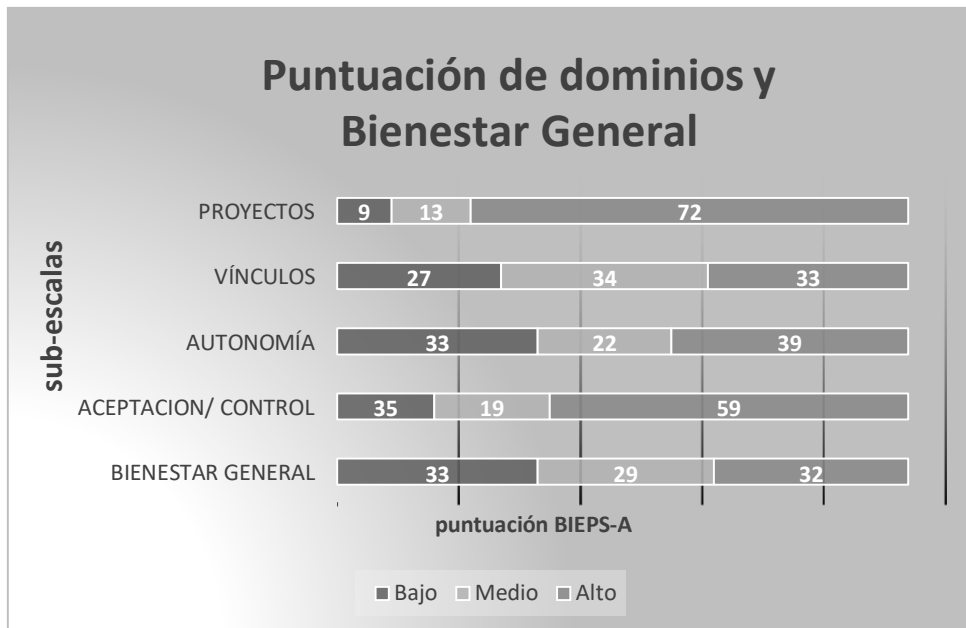
Los valores de puntuación alcanzados en cada sub-escala del cuestionario BIEPS y los niveles de bienestar que representan se muestran en la tabla 13 y en forma de barras en la Figura 7. Con la finalidad de facilitar la interpretación de los datos se hizo una reconversión interna de los valores del bienestar general agrupando las puntuaciones en niveles: bajo a muy bajo ( $\leq 34$  puntos), medio (35 – 36 puntos) y alto a muy alto ( $\geq 37$  puntos).

**Tabla 13** Puntuaciones por sub-escalas y nivel de bienestar psicológico

Bienestar Psicológico y Sub-escalas	Bajo/Muy bajo $\leq 34$	Medio 35 — 36	Alto/Muy alto $\geq 37$	Total
<b>Bienestar Psicológico</b>	35,1% n= 33	30,9 % n= 29	34,0% n= 32	100% n= 94
<b>Aceptación/ Control</b>	17,0% n= 16	20,2% n= 19	62,8% n= 59	100% n= 94
<b>Autonomía</b>	35,1% n= 33	23,4% n= 22	41,5% n= 39	100% n= 94
<b>Vínculos</b>	28,7% n= 27	36,2% n= 34	35,1% n= 33	100% n= 94
<b>Proyectos</b>	9,6% n= 9	13,8 n= 13	76,6% n= 72	100% n= 94

*Nota.* La tabla 13, muestra valores porcentuales similares de bienestar psicológico en los niveles bajo/muy bajo, medio y alto/muy alto pero a nivel de las sub-escalas aceptación/control, autonomía y proyectos la mayoría de alumnos puntuaron en valores altos a muy altos de bienestar psicológico.

**Figura 7** Puntuaciones de dominios y bienestar general



*Nota.* La figura 7, destaca el mayor número de alumnos de alta puntuación en las sub-escalas Autonomía, Proyectos y Aceptación/Control.

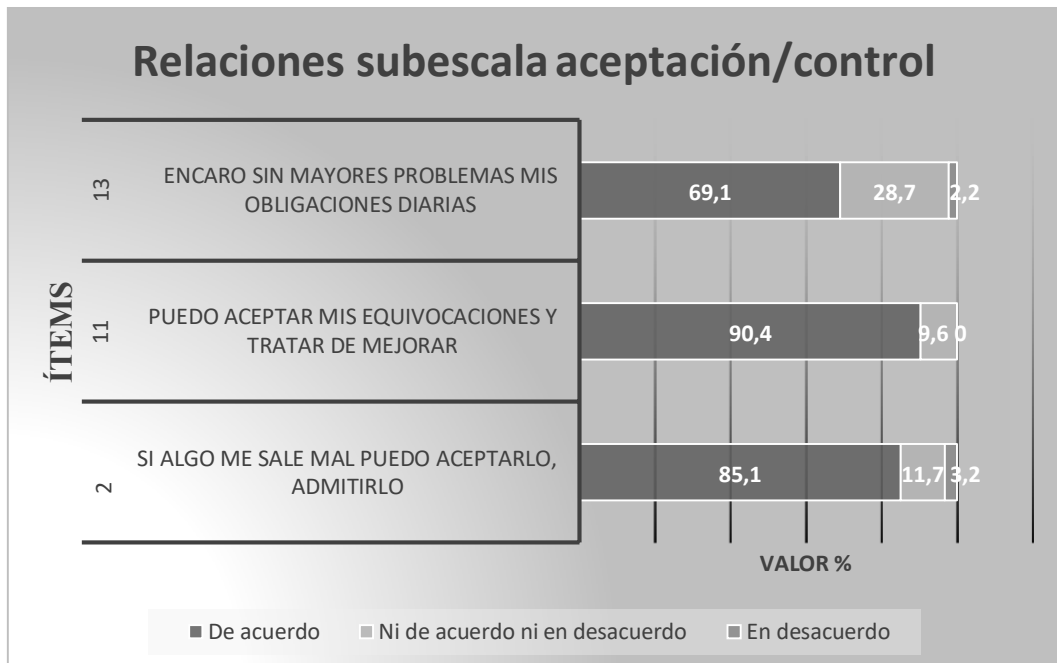
Los valores de puntuación obtenidos en cada pregunta o reactivo del cuestionario BIEPS A son presentadas en figuras y en el siguiente orden: Figura 8, subescala proyectos, evaluado por las preguntas 1, 3, 6 y 10; Figura 9, Aceptación de sí /Control de situaciones, ambas subescalas son evaluadas por las preguntas 2, 11 y 13; Figura 10, subescala autonomía, evaluadas por las preguntas 4, 9 y 12 y Figura 11, subescala vínculos, evaluada por las preguntas 5, 7 y 8.

**Figura 8** Puntuación dominio proyectos



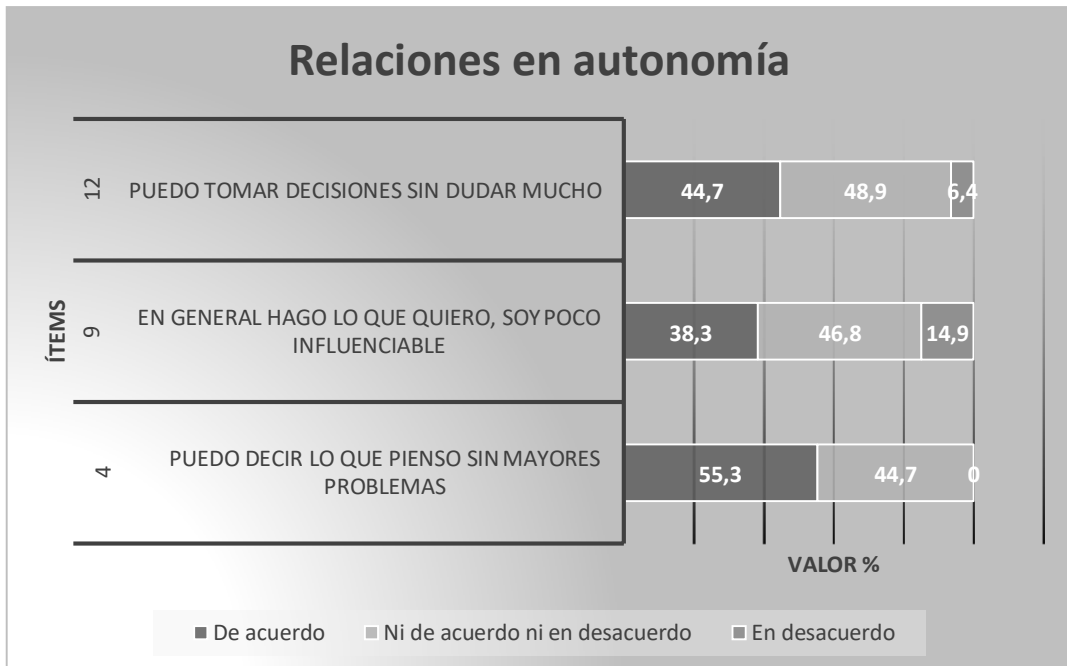
Nota. La figura 8 muestra altos valores porcentuales asociados a altos niveles de bienestar psicológico.

**Figura 9** Valor de puntuación dominio aceptación/control



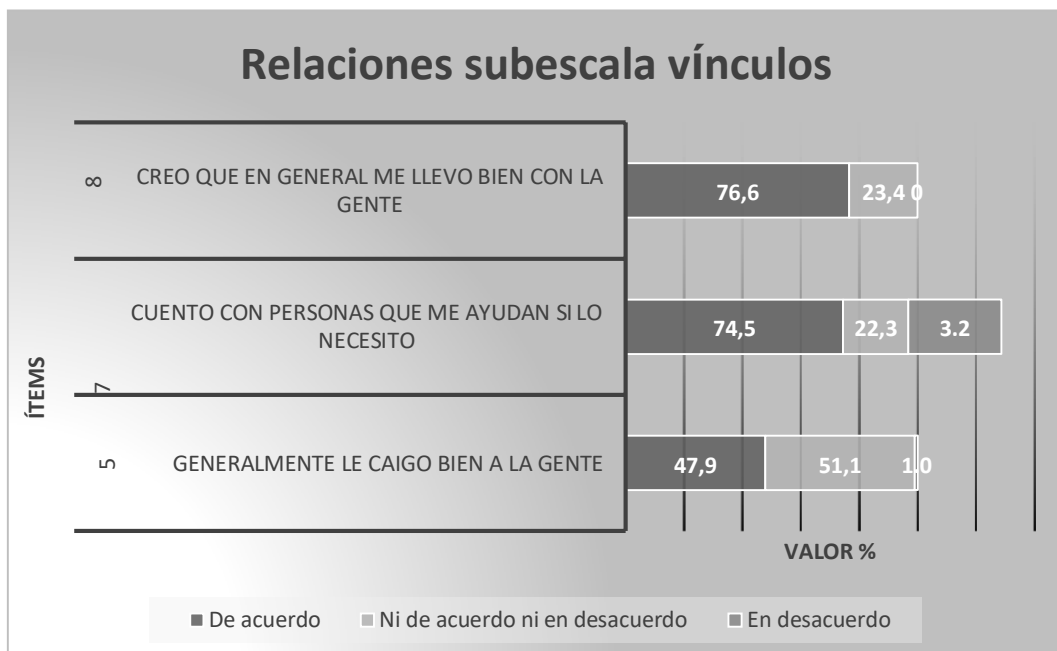
Nota. La figura 9, muestra menor valor porcentual de puntuación en el ítem 13.  
Fuente: Elaboración propia.

**Figura 10** Valor de puntuación dominio autonomía



*Nota.* La figura 10, muestra baja puntuación porcentual en los tres ítems

**Figura 11** Valor de puntuación, escala vínculos



*Nota.* La figura 11, muestra valores porcentuales medianos en los ítems 7, 8 y un valor bajo en el ítem 5.  
Fuente: Elaboración propia



#### 4.1.2. Prueba de hipótesis

Los valores de puntuación de las variables bienestar psicológico y rendimiento académico (promedio ponderado de calificaciones) fueron sometidos a estudios de supuestos de Normalidad. Los resultados de la prueba Kolmogorov – Smirnov se muestran en la tabla 14. La variable Bienestar Psicológico,  $p < 0,05$  y valores de asimetría (-1,170) y curtosis (+1,851). Los valores del variable rendimiento académico,  $p < 0,05$  y valores de asimetría (+0,520) y curtosis (+0,995). Ambas variables no presentaron una distribución Normal.

**Tabla 14** Prueba de normalidad Kolmogorov-smirnov

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Rendimiento académico	,099	94	,024
Puntaje BIEPS-A	,136	94	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

La tendencia de relación entre las variables de estudio se evaluó mediante el uso de tablas de contingencia (tablas cruzadas) y son presentadas en la tabla 15. La variable bienestar psicológico se distribuye en cinco niveles: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto. La variable rendimiento académico muestra una distribución numérica en intervalos y otra en niveles ordinales bajo, medio y alto. Para la interpretación de la tabla se recomienda tomar en cuenta los valores de recuento numérico y de valor porcentual asociado a cada par de variables.

**Tabla 15** Valores de puntuación, bienestar psicológico y rendimiento académico

		BIENESTAR PSICOLÓGICO * RENDIMIENTO CADÈMICO			Total	
		RENDIMIENTO ACADÈMICO				
		9 — 12,8 Bajo	12,9 — 14,8 Medio	14,9 a más alto		
<b>BIENESTAR PSICOLÓGICO</b>	<b>Muy bajo</b>	Recuento	5	6	0	11
		% dentro de BIENESTAR PSICOLÓGICO	45,5%	54,5%	0,0%	100,0%
		% dentro de RENDIMIENTO	20,8%	10,7%	0,0%	11,7%
	<b>Bajo</b>	Recuento	9	13	0	22
		% dentro de BIENESTAR PSICOLÓGICO	40,9%	59,1%	0,0%	100,0%
		% dentro de RENDIMIENTO	37,5%	23,2%	0,0%	23,4%
	<b>Medio</b>	Recuento	9	16	4	29
		% dentro de BIENESTAR PSICOLÓGICO	31,0%	55,2%	13,8%	100,0%
		% dentro de RENDIMIENTO	37,5%	28,6%	28,6%	30,9%
	<b>Alto</b>	Recuento	1	18	8	27
		% dentro de BIENESTAR PSICOLÓGICO	3,7%	66,7%	29,6%	100,0%
		% dentro de RENDIMIENTO	4,2%	32,1%	57,1%	28,7%
	<b>Muy alto</b>	Recuento	0	3	2	5
		% dentro de BIENESTAR PSICOLÓGICO	0,0%	60,0%	40,0%	100,0%
		% dentro de RENDIMIENTO	0,0%	5,4%	14,3%	5,3%
<b>Total</b>	Recuento	24	56	14	94	
	% dentro de BIENESTAR PSICOLÓGICO	25,5%	59,6%	14,9%	100,0%	
	% dentro de RENDIMIENTO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

*Nota.* La tabla 15 muestra 56 alumnos de rendimiento medio de los cuales 34 alcanzan valores de bienestar mediano a alto. 29 alumnos muestran mediano bienestar de los cuales 16 tienen rendimiento medio. 32 alumnos muestran alto a muy alto bienestar pero solo 10 de estos alumnos tienen alto rendimiento académico.

Por tratarse de variables categóricas de tipo ordinal y distribución no normal se utilizó el cociente de correlación de Spearman con la finalidad de demostrar la relación entre las variables de estudio. Los resultados se muestran en la tabla 16. De acuerdo a los resultados obtenidos y luego de aplicar baremo, utilizando la tabla 17 de interpretación de valores de correlación de Martínez, Tuya, Pérez y Cánovas (2009), escala 2, pudimos observar que el valor Rho de Spearman (+0,463) indica una correlación positiva de magnitud moderada. Por último, se

preparó la figura 12 para mostrar la tendencia de relación moderada hallada.

**Tabla 16** *Coefficiente de correlación de Spearman*

		Rendimiento Académico	Bienestar Psicológico
Rho de Spearman	Rendimiento académico	1.000	,463**
			.000
	Bienestar psicológico	,463**	1.000
		.000	

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*Nota.* La correlación es significativa (<0,01) y el coeficiente

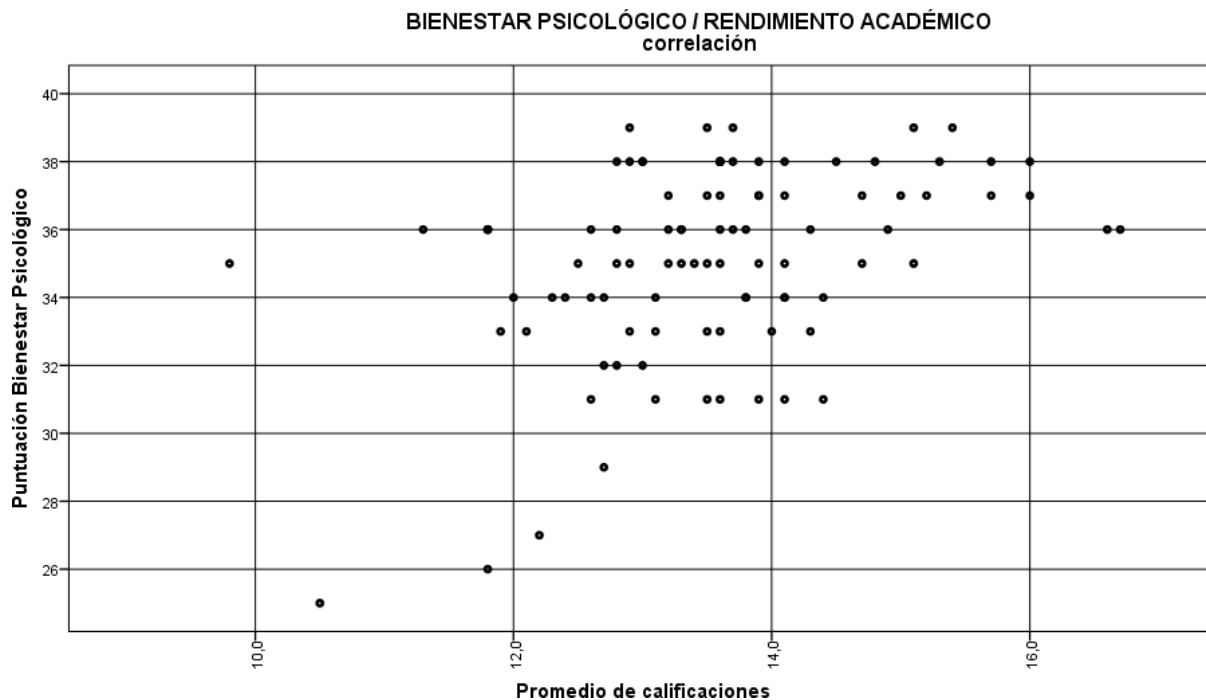
Rho de Spearman es diferente de cero (+0,463).

**Tabla 17** *Interpretación de valores Rho de Spearman, escala 2*

<b>ESCALA 2</b>	
Correlación negativa perfecta	-1
Correlación negativa fuerte moderada débil	-0,5
Ninguna correlación	0
Correlación positiva moderada Fuerte	+0,5
Correlación positiva perfecta	+ 1

*Nota.* El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas* (p 10), vol. 8, núm. 2, Martínez, Tuya, Pérez y Cánovas, 2009.

**Figura 12** Correlación de puntuación bienestar psicológico y rendimiento académico



*Nota.* El gráfico muestra una tendencia de correlación positiva moderada (+0.463) entre las variables estudiadas.

La tabla 18 presenta la matriz de correlaciones que son interpretadas como valores de correlación de los dominios del bienestar psicológico con el rendimiento académico. Además, se han incluido las variables sociodemográficas de sexo, edad y ciclo académico en su relación con el mismo rendimiento escolar. Se muestra la matriz de correlaciones que contiene los coeficientes obtenidos y su valor de significancia.

**Tabla 18** Matriz de correlaciones

		Rendimiento Académico	Aceptación /Control	Autonomía	Vinculo	Proyectos	
Rho de Spearman	Rendimiento	Coficiente	1.000	,393**	.170	,288**	,269**
	Académico	Sig.		.000	.101	.005	.009
	Aceptación/	Coficiente	,393**	1.000	,285**	.091	,406**
	Control	Sig.	.000		.005	.384	.000
	Autonomía	Coficiente	.170	,285**	1.000	.186	,296**
		Sig.	.101	.005		.073	.004
	Vínculos	Coficiente	,288**	.091	.186	1.000	.170
		Sig.	.005	.384	.073		.101
	Proyectos	Coficiente	,269**	,406**	,296**	.170	1.000
		Sig.	.009	.000	.004	.101	
	Sexo	Coficiente	-,085*	-,137	0,24	,104	-,265
		Sig.	.418	.187	.818	.320	.010
	Edad (años)	Coficiente	-,049*	.189	.093	-,168	.108
		Sig.	.641	.068	.374	.105	.302
	Ciclo académico	Coficiente	-,203*	-,215*	-,200	-,164	-,062
		Sig.	.050	.038	.053	.115	.550

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

*Nota.* Los valores en las sub-escalas aceptación/control (0,000), vínculos (0,005) y proyectos (0,009), son significativos (< 0,05), con excepción de la variable autonomía (> 0,05).

Se procedió a evaluar la correlación entre las variables bienestar psicológico y rendimiento académico tomando en cuenta los datos demográficos de sexo, edad y ciclo académico cuyos resultados se presentan en las tablas 19, 20 y 21, respectivamente.

**Tabla 19** *Correlaciones según sexo*

		RENDIMIENTO ACADÈMICO	
		Femenino	Masculino
Rho Spearman	BIENESTAR PSICOLÒGICO	,398**	,628**
	Coefficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	0,001	0,001
N		70	24

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)  
 Nota. Las correlaciones son significativas en ambos sexos (<0,01).

**Tabla 20** *Correlaciones según edad*

		RENDIMIENTO ACADÈMICO			
		18-22 años	23-30 años	31-39 años	40 años o más
Rho Spearman	BIENESTAR PSICOLÒGICO	0,489*	0,472**	0,600	1,000
	Coefficiente de correlación				
	Sig. (bilateral)	0,011	0,000	0,88	.
N		26	57	9	2

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Nota. Las correlaciones son significativas entre los alumnos de 18 años a 30 años.

**Tabla 21** *Correlación según ciclo académico*

		RENDIMIENTO ACADÈMICO		
		Primero a Tercero	Cuarto a Quinto	Sexto a Séptimo
Rho Spearman	BIENESTAR PSICOLÒGICO	0,476*	0,361	0,439**
	Coefficiente de correlación			
	Sig. (bilateral)	0,002	0,070	0,019
N		40	26	28

\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Nota. Las correlaciones son significativas en las secciones agrupadas del primer a tercer ciclo académico (<0,01) y del sexto a séptimo ciclo (<0,05).

La contrastación de hipótesis se realizó en un entorno de supuesta independencia de variables, de la que resultan las hipótesis de estudio:

Hipótesis Nula: No existe una relación significativa entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada.

Hipótesis Alterna: Existe una relación significativa entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada.

En el presente trabajo de investigación se fijó el valor de significancia  $\alpha = 0.05$  para un nivel de confianza de 95% en el control a priori de la probabilidad de cometer un error de tipo I que Ventura-León (2017) define como el valor que se asume dada la posibilidad de cometer un error al rechazar la hipótesis nula siendo esta verdadera. En consecuencia las decisiones a tomar como resultado de contraste de hipótesis dependerán del p-valor ( $p$ ) obtenido del procesamiento de datos en el programa estadístico SPSS 25, factor que influye sobre la potencia estadística de la prueba tal que:

$p < \alpha$ ; se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ )

$p > \alpha$ ; se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ )

El primer estadístico empleado fue el Chi cuadrado de Pearson ( $X^2$ ), cuyo valor calculado 21,768 fue superior al valor crítico de 15,507 para 8 grados de libertad con un nivel de significación asintótica  $p < 0,05$ . Sin embargo 53,3% de frecuencias esperadas fueron menores de 5 valor superior a lo recomendado por Cochran en 1952 quien recomendó que si los recuentos menores de 5 superan el 20% la interpretación de resultados debe hacerse con cautela. Las características de nuestras variables, el bienestar psicológico de naturaleza cualitativa y el rendimiento académico de naturaleza cuantitativo, fueron decisivas en la elección de los estadísticos no

paramétricos para la contrastación de hipótesis. El segundo estadístico utilizado fue la Rho de Spearman que permitió evaluar la correlación de las variables de estudio. La correlación fue significativa ( $<0,05$ ) y el coeficiente Rho de Spearman diferente de cero ( $+0,463$ ) que luego de su baremación se calificó como relación moderada positiva.

Los valores de ambos estadísticos (Chi cuadrado y de Spearman) por su nivel de significación asintótica  $p < 0,05$ , permitieron rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ) y aceptar la hipótesis alternativa. Es decir, la prueba del Chi cuadrado resultó en un nivel de significancia a dos caras ( $p < 0.05$ ) suficiente para rechazar la hipótesis nula y la razón de verosimilitud ( $p = 0,000$ ) confirmó que las variables no son independientes. Los resultados del coeficiente de correlación Spearman contribuyeron demostrando que la relación es positiva ( $+0,463$ ) y de fuerza moderada.

#### 4.1.3. Discusión de resultados

El ingreso a la universidad es el primero de una serie de dificultades que el alumno deberá superar en el proceso de adaptación a su nueva vida universitaria. En este contexto y en su condición de novel, el nuevo estudiante deberá definir sus prioridades en términos de aspiraciones y roles en la sociedad. Completar con éxito esta etapa, significa sentar bases sólidas para su vida de adulto (García et al. 2014). Esta etapa universitaria en el joven adulto será determinante en sus logros y fracasos por lo que la universidad debe redefinir la forma de acompañar al estudiante en la búsqueda de su estabilidad emocional, académica y personal que presupone la participación integral de la comunidad universitaria <<autoridades, docentes y alumnos>> en un clima académico propicio que favorezca el despliegue de las potencialidades del educando y



minimice las frustraciones conducentes al abandono escolar.

Un aspecto sustancial con el que la mayor parte de los investigadores están de acuerdo, es el proceso de adaptación inicial a la vida universitaria, principalmente en lo referente al manejo de las emociones, sobre todo por la ansiedad y la incertidumbre que genera esta condición entre los alumnos de nuevo ingreso (Pérez, M.; Quijano, R.; Muñoz, I.; 2018). Este constructo hace referencia a la capacidad de los estudiantes de identificar, manejar, procesar y expresar sus emociones (Mayer y Salovey, 1997), con fines de adaptación a su entorno (García, 2006) orientado al logro del éxito académico. Adicionalmente, en este proceso adaptativo influyen factores externos como el apoyo familiar, los recursos propedéuticos de apoyo y la consejería académica universitaria Smith y Zhang (2009; mencionados por Rodríguez y Quiñones, 2012). Frente a esta realidad, las autoridades universitarias y los docentes tienen el deber de reconocer la existencia de esta condición emocional en el estudiante que, como señalaron Marsico y Getch (2009), resulta un obstáculo importante en el proceso de adaptación estudiantil a la universidad.

A partir de los resultados obtenidos en nuestro estudio, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa que establece que existe relación entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico, en alumnos de la escuela de Tecnología Médica especialidad de Laboratorio Clínico. Estos resultados apoyan los estudios realizados a lo largo de los últimos 20 años como los reportados por Chávez Uribe (2006) en estudiantes colombianos quien afirma que el bienestar psicológico tiene un impacto directo positivo sobre el rendimiento académico. También Velásquez et al (2008) en estudiantes universitarios sanmarquinos llegan a la misma conclusión <<las condiciones

que producen la sensación subjetiva de bienestar proveen un contexto favorable para llevar a cabo tareas lectivas>> (pág.150). Más actual, Carranza, Hernandez y Alhuay (2017) en estudiantes pre-grado de psicología de la Universidad de Trujillo, reportaron resultados similares a los anteriormente señalados, y concluyen que el bienestar psicológico tiene un impacto positivo sobre el rendimiento académico puesto que crea condiciones favorables para su actuación. Los autores expresan que la valoración subjetiva positiva (bienestar psicológico) en la vida de los alumnos tiene una relación significativa con los valores del rendimiento académico. Apreciación que concuerda con los resultados de nuestro estudio. En esa misma línea de estudio Escalante (2018) reporta relación positiva significativa entre los constructos bienestar psicológico y rendimiento académico y Saavedra (2018) en un acercamiento al estudio del bienestar psicológico encuentra relación positiva entre la salud mental y el rendimiento académico. Pero debemos advertir que en contraparte a estos resultados, autores como Barrera, et al, (2018) advirtieron “no haber encontrado relación significativa ( $p=0,08$ ) entre el nivel general de bienestar psicológico con el promedio de calificaciones” (pág. 249). En este sentido parafraseando a Bucker et al (2018) podemos coincidir con él, en que no siempre un nivel alto de rendimiento académico es coincidente con un nivel alto de bienestar psicológico o que los alumnos de nivel bajo de rendimiento no todos muestran siempre bajo bienestar psicológico.

Por la naturaleza cualitativa del variable bienestar psicológico y los estadísticos no paramétricos empleados en el estudio no es posible establecer una relación causal entre ambos constructos. Esto quiere decir que la percepción de Bienestar Psicológico entre estos alumnos influencia de forma moderada su rendimiento

académico o dicho de otro modo, el mayor rendimiento académico se asocia a una percepción más optimista de la vida por parte de estos estudiantes.

Las correlaciones obtenidas de las dimensiones BIEPS y el rendimiento académico establecen relaciones positivas y significativas en las dimensiones Aceptación / Control, Vínculos y proyectos ( $p < 0,05$ ) pero no en la sub-escala autonomía ( $p > 0,1$ ) a diferencia de otras investigaciones como la de Oriol, Mendoza, Covarrubias y Molina (2017); la de Hidalgo (2016) y en Paladines (2016) los hallazgos muestran que el apoyo a la autonomía predice el rendimiento académico porque permite desarrollar verdaderos aprendizajes, más recientemente Sandoval ((2017) relaciona la autoestima con el rendimiento académico en estudiantes chilenos y reporta mayor autonomía entre las mujeres, otros investigadores como Barrantes y Ureña (2015) reportaron bajos valores de autonomía entre féminas. Según Ryff, Kwan y Singer (2001) los sentimientos de autonomía percibida aumentan de manera gradual y se consolidan hacia la edad adulta pero creemos que es perfectamente posible que esta adquisición gradual de independencia por sí sola no resulta siempre suficiente para influenciar directamente el rendimiento académico o que el rendimiento académico no tiene influencia importante en la percepción de autonomía entre estos alumnos más aún si existe un déficit temprano de una adecuada estructuración del autoconcepto y una baja autoestima, ambos constructos de interés en la llamada “Educación afectiva” de Roa García (2013). Las dimensiones que conforman el cuestionario BIEPS-A (Aceptación de sí mismo, Control de situaciones, Autoestima, Vínculos y Proyectos) se contrastaron con el rendimiento académico obteniendo los resultados siguientes:

- Aceptación de sí y el Control de situaciones (Rho 0,393,  $p < 0,05$ ), resultados indicativos de sensación de control y de autocompetencia ante la necesidad de manipular contextos de acuerdo a sus intereses. Estos valores nos llevan a pensar que la percepción de satisfacción del alumno consigo mismo, mediante el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades influye positivamente en su rendimiento académico o que el rendimiento académico alcanzado por el alumno mejora la percepción subjetiva de sí mismo e influye en su bienestar psicológico. Según Manchego (1991, mencionado por Villarroel, 2001), un clima adecuado facilita la aceptación de sí mismo y los demás. Esta aceptación de sí mismo a su vez mejora la toma de decisiones y el control de su vida que según Silva y Mejía (2015) favorece de manera gradual la estructuración de la autoestima y permite un mejor control de las situaciones. En este orden de ideas si se toma uno de los pilares de la autoestima, la aceptación de sí mismo de acuerdo con Branden (2011), resulta una práctica cotidiana que condiciona el ajuste psicológico y social del individuo consigo mismo y con los demás. Así, el reconocimiento y aceptación de uno mismo está sobrentendido en la autoestima (Ellis, 1962) y permite un margen de maniobras seguro ante situaciones estresantes y de alta carga emocional como los retos académicos y las relaciones interpersonales en la vida universitaria. De ahí su valor como una dimensión del bienestar psicológico que estructurado adecuadamente permite al sujeto el control de situaciones y apoyados en Garbanzo (2007) podemos decir que se relaciona de manera sustancial con su rendimiento académico.

- Vínculos sociales (Rho 0,288,  $p < 0,01$ ), valor significativo asociado a la capacidad del estudiante de establecer y mantener compromisos con sus pares y personas de su entorno. Esta dimensión se muestra fundamental para establecer redes sociales de cooperación que van a incidir positivamente en su

vida pero sobre todo en el compromiso académico. Elías y Amaral, (2016) aseguran que establecer vínculos sociales requiere de habilidades sociales, es decir saber relacionarse con otras personas. Así en el plano educativo facilita las relaciones interpersonales que según Cañabate, Martínez, Rodríguez y Colomer (2018) aportan a una convivencia armónica. Esto quiere decir que establecer vínculos sociales puede mejorar el rendimiento académico o que el rendimiento académico se ve favorecido a la par con los vínculos sociales crecientes del estudiante como por ejemplo cuando forma parte de grupos de estudio. Sin embargo autores como Lewis y Taylor (2007) afirman que los vínculos sociales no han mostrado consistencia en explicar el rendimiento académico aunque captan atención en propuestas de reforma educativa como afirman Ortiz et al (2018).

- Proyectos ( $Rho\ 0,269, p < 0,01$ ), valores indicativo de que estos alumnos pueden establecer un sentido o propósito de vida de acuerdo a sus metas y proyectos, lo que probablemente refuerza de manera positiva la mejora del rendimiento académico. Dicho de otra forma, en la medida que el estudiante mejora su rendimiento académico refuerza la seguridad de lo que quiere en la vida. En acuerdo con esto D'Angelo (2002) explica el Proyecto de vida como un constructo personal que permite al individuo proyectarse hacia logros propuestos a futuro en áreas críticas y en direcciones que requieran toma de decisiones vitales. Nuestros hallazgos son coincidentes con autores como Causollo, Cayssials, Liporase, De Diuk, Arce, y Álvarez, (2000, mencionado por Gualtero, 2016) que enfocan el proyecto de vida como una identidad de características psicosociales donde el entorno familiar, social, laboral, autoestima y situaciones propias de la vida personal son determinantes de su estructuración. Trasladando estos conceptos al ámbito educativo podemos

predecir que el cumplimiento de estos condicionantes puede mejorar el rendimiento académico. Este constructo denominado también <planes a futuro> ha sido objeto de estudio por muchos autores entre ellos, Martínez, (2013) y Correa, Cuevas y Villaseñor (2016) quienes como nosotros reportan una relación significativa entre el Proyecto de Vida y el Rendimiento Académico.

- Autonomía (Rho 0,170,  $p > 0,05$ ). A diferencia de las otras dimensiones no se logró establecer una relación significativa entre la dimensión autonomía y el rendimiento académico. Sin embargo las bases teóricas que sustentan este dominio refieren que ser autónomo significa asumir un rol activo en la vida, hacernos responsables de nosotros mismos y de nuestras acciones en un marco de valores y moralidad social. Según Ryff, Kwan y Singer (2001), los sentimientos de autonomía percibida aumentan de manera gradual y se consolidan hacia la edad adulta. Esta construcción gradual de la autonomía facilita la toma racional de conciencia sobre sí mismo que en situaciones futuras le permitirá al sujeto tomar decisiones de manera independiente (Rosso, 2018).

Desde la perspectiva de los estudiantes, Lozano (2007) describe la autonomía como un proceso, un ejercicio, un valor, una experiencia, algo que se transmite y está limitado por normas que reorientan el interés del alumno y lo asocian a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta descripción de la autonomía desde el enfoque del estudiante lleva a sostener una concepción más moderna de la educación, que el estudiante universitario de hoy es el principal protagonista de su formación profesional (Méndez, 2008). Otros autores como Cabrales, Cáceres y Ferria (2009) en un estudio sobre “autonomía en el aprendizaje de inglés” evidenciaron que no hay avances significativos en la autonomía del estudiante respecto su proceso de aprendizaje y enumeraron algunos indicadores

importantes de este déficit como la falta de compromiso consigo mismo y la incapacidad para desarrollar trabajos independientes. Estos déficits observados en la conducta del funcionamiento autónomo son concordantes con los resultados de nuestro trabajo, una débil correlación con el RA sin significancia estadística, lo que obliga a interrogarnos si la adquisición y el estado de consolidación gradual de independencia, que traen consigo los alumnos a la universidad, resulta suficiente para influenciar directamente el rendimiento académico global o que el rendimiento académico no tiene influencia importante en la percepción de autonomía entre estos alumnos, más aún si existe el agravante previo de un defecto en la estructuración del autoconcepto y la autoestima aun cuando autores como Chilca (2015) reportaron no haber encontrado relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico. Basados en estos hallazgos creemos que la universidad tiene la responsabilidad de remodelar y reconstruir el déficit de autoestima de sus alumnos articulando los componentes éticos y morales que trae el alumno desde el hogar y la escuela (Zemelman, 2012) para incorporarlos a su formación profesional. Potenciar la autoestima y el autoconcepto para influir positivamente sobre la autonomía, Diseth y Sandal (2014) es un accionar que tiene implicancia significativa en la mejora del rendimiento académico, Franca (2016). Queda diferida a la posteridad, la ampliación del estudio de estos factores influyentes en la percepción de la autonomía y su relación con el rendimiento académico.

En resumen, en la delimitación global del bienestar psicológico de los estudiantes intervenidos se obtuvieron los siguientes resultados: 35,1 % (33 alumnos) con bajo bienestar psicológico; 30,9% (29 alumnos) un bienestar

psicológico mediano y un 34% (32 alumnos) en el rango de alto bienestar psicológico. Estos valores muestran, con mínima diferencia, una distribución por tercios en la percepción del bienestar psicológico entre los alumnos del estudio. En concordancia con esta interpretación un tercio de los alumnos intervenidos se encuentran en condición de vulnerabilidad emocional y otro tercio, el de mediano bienestar, en riesgo eminente, lo que puede debilitar el alcance de las metas académicas establecidas y terminar por acentuar la pobre percepción del bienestar psicológico que acerca al alumno al fracaso y la frustración escolar. Son estas las condiciones propicias para el diseño de estrategias de intervención que reorienten el bienestar percibido del estudiante respecto de sus logros y metas académicas. En cuanto a los de alto bienestar psicológico (32 alumnos), ellos muestran satisfacción con sus metas y propósitos de vida. Una alta valoración positiva por los logros según Casullo (2002) refuerza la satisfacción y el alcance de los objetivos académicos trazados. Por último, procedimos a establecer posibles relaciones entre las variables bienestar psicológico y rendimiento académico segmentando la muestra de acuerdo al sexo, edad y ciclo académico del estudiante.

- Tomando el sexo como variable en relación al bienestar psicológico (desde ahora, BP) y el rendimiento académico (desde ahora, RA) se pudo determinar un valor mayor de correlación en el sexo masculino (0,628) respecto al sexo femenino (0,328) pero con la misma significancia bilateral ( $p < 0,05$ ) para ambos. A diferencia de los hallazgos de investigadores como Velásquez et al (2008), Carranza (2017), Escalante (2018), Advíncula (2018) y Arhuis (2019) quienes encontraron relación significativa entre el BP y el RA pero indistintamente del sexo. Los resultados muestran una relación más consistente



en el sexo masculino lo que lleva colegir que el rendimiento académico de los varones en este estudio es más sensible a la percepción de bienestar en el contexto actual de la vida universitaria pero ambos resultados tienen la misma significación práctica.

- En la relación del BP y el RA según la edad de los estudiantes se observó en el grupo etario (18 a 22 años y 23 a 30 años), valores significativos de correlación, pero, no se pudo obtener valores estadísticos confiables de correlación en el resto de alumnos. Estos resultados pueden ser explicados tomando en cuenta que por la edad de ingreso pueden verse presionados por las exigencias académicas y por las expectativas de su entorno, de lo que esperan de él, especialmente los familiares. Por otro lado el apoyo familiar y la condición económica de estos alumnos puede constituir un factor de alto riesgo escolar (Abarca, 2015) ya que en su mayoría desde el inicio de la carrera trabajan para sustentar sus estudios, contribuyen a la economía de su hogar y a la vez aceptan el reto de su formación profesional, una característica en este tipo de estudiantes.

- Los resultados de correlación entre el BP y el RA según el ciclo académico mostraron un valor de potencia estadística mayor (0,476;  $p < 0,05$ ) entre los alumnos de más reciente ingreso (primero a tercero) respecto de los otros ciclos, sexto y séptimo (0,439;  $p < 0,05$ ), posiblemente por ser el grupo más sensible y vulnerable al entorno académico y sus exigencias, durante estos primeros ciclos académicos. Un punto a tomar en cuenta para una intervención temprana, de seguimiento y/o prevención (Hernandez et al. 2015). De acuerdo a estos resultados es posible interpretar que mientras avanzan los ciclos

académicos los alumnos tienden a consolidar su madurez y adquirir mayor solidez en su carácter. Finalmente, no se obtuvo un valor de significación aceptable ( $p > 0,05$ ), a pesar de su valor de correlación (0,361), entre los alumnos del cuarto y quinto ciclo académico. Pero aun cuando el “p” valor supera el alfa fijado, en la práctica existe una correlación entre el BP y el RA que puede ser interpretada pero con una probabilidad de mayor certeza de cometer un error de tipo I.

En todos los casos los alumnos de alto rendimiento puntuaron por encima de aquellos de bajo rendimiento lo que nos lleva a inferir de forma categórica que las calificaciones como expresión del rendimiento académico guardan relación positiva y directa con el bienestar psicológico entre estos alumnos. Esto es coherente y congruente con los resultados de la investigación. Sin embargo no se pudo establecer por separado una relación de significancia estadística entre las variables demográficas de sexo, edad y el rendimiento académico, pero, en relación con el ciclo académico de estudios se obtuvo un valor de significancia límite ( $p = \alpha$ ). Las fuentes de información consultadas en su mayoría no relacionan variables demográficas con el rendimiento académico a excepción del trabajo de Chávez Uribe (2006), Rodríguez, Fita y Torrado (2004), Torrado (2012), Guzmán (2012) y Esteban et al. (2015) coincidentes con nuestros resultados respecto del sexo y la edad pero no incluyen en sus estudios el ciclo académico cursado por el alumno. Tal vez esta relación puede ser explicada por la adquisición de madurez y mayor experiencia de los alumnos al avanzar los ciclos académicos. Otros investigadores como Veliz y Urquijo, (2012, citados por Carranza, Hernandez y Alhuay, 2017) advierten que en la medida que el estudiante adquiere mayor edad mejora su

rendimiento académico quizás condicionados por una percepción positiva de sus capacidades individuales, observación que compartimos. Además Avendaño et al. (2015) observaron de manera consistente entre alumnos de una especialidad que las mujeres obtienen un mejor rendimiento académico que los hombres y que la edad de ingreso a la universidad correlaciona positivamente con su rendimiento académico pero no obtuvieron significancia estadística. Estos variados informes de investigación sobre los datos sociodemográficos y el rendimiento académico, pueden encontrar explicación en el contexto de cada investigación. Si los alumnos son jóvenes y de nuevo ingreso en la medida que escalan ciclos académicos y aumenta la edad, mejoran su rendimiento académico o si el alumno ingresa en una edad madura condiciona un menor rendimiento. En el sexo también hay contrariedad en los reportes mientras que algunos no encuentran correlación otros sí la encuentran a favor de las mujeres. En nuestra investigación no encontramos correlación significativa entre la edad, el sexo con el rendimiento escolar aunque en el ciclo académico, como lo mencionamos, se obtuvo un valor de significancia límite que puede ser explicado en el contexto actual y su relación temporal al momento de su evaluación.

No debemos perder de vista lo referido por De Miguel (2001, citado en Rodríguez, Fita, Torrado, 2004) y por Abarca et al. (2015), que el rendimiento académico es problemático y confuso y está condicionado por múltiples factores externos (el entorno familiar, la sociedad, el contexto universitario, la calidad docente, la metodología de enseñanza, la pertinencia de los programas académicos, etc.) y otros propios del educando (soporte académico, personalidad, carácter, estabilidad emocional, bienestar subjetivo, entre otros.).

Entonces, si queremos profundizar la influencia de estas variables “fijas” en el rendimiento académico se hace necesario diseñar nuevos modelos y estrategias para el abordaje de la investigación de esta variable, algo que escapa a los propósitos de este estudio pero queda como un interrogante pendiente para investigaciones futuras.

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **5.1 Conclusiones**

Existe correlación positiva significativa entre el Bienestar Psicológico y el Rendimiento Académico, pero la relación establecida no califica como una relación de causa – efecto, esta relación establece inequívocamente dirección pero no definen el sentido de la misma. Podemos concluir que los alumnos de alto rendimiento muestran sentimientos subjetivos de mayor bienestar psicológico que aquellos agrupados como de bajo rendimiento, sin embargo debemos advertir que un grupo menor de estudiantes mostró una relación inversa en la que un valor alto de bienestar se asoció con bajas calificaciones o que teniendo mejor rendimiento no muestra alto bienestar psicológico, esto podría ser explicado si tomamos en cuenta el momento de la aplicación de los reactivos y es que el estado emocional del estudiante puede ser una foto instantánea de cómo se siente en ese momento y reflejar sentimientos negativos que influyen en sus respuestas. Estas variables son de difícil identificación y control puesto que resultan de las experiencias vivenciales cotidianas del sujeto y pueden estar presentes en un momento y no estarlo en otro, sin que esto signifique un comportamiento errático o patológico del sujeto.

La identificación de las cinco dimensiones que definen el bienestar psicológico, evaluadas en conjunto y en un contexto determinado permiten predecir que toda percepción positiva de bienestar psicológico puede influir significativamente en el rendimiento escolar,

estabilizando las emociones y sensaciones percibidas como resultado de la experiencia personal dentro de las aulas universitarias. Estos resultados, corroboran la importancia de estudiar el nivel de bienestar psicológico (BP) y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios a fin de identificar aquellos factores del bienestar subjetivo positivo que influyen favorablemente el rendimiento académico puesto que se conoce que las emociones negativas constituyen un factor de riesgo para el éxito académico y propicia la deserción escolar.

En el alcance de nuestros objetivos específicos podemos concluir que en el primer objetivo específico los alumnos muestran comportamientos indicativos de control y de auto-competencia ante la necesidad de manipular contextos de acuerdo a sus intereses y que esta conducta mejora los resultados académicos. El reconocimiento de estos comportamientos entre los alumnos debe permitir mejorar la relación estudiante-docente y autoridad conducente a evitar excesos en exigencias académicas y otras obligaciones que lleven al límite a los estudiantes. En este sentido se ha observado el estrés que genera en algunos estudiantes la incapacidad de cumplir con las exigencias económicas del pago de mensualidades. Por otro lado, una excesiva sobrecarga académica puede generar sentimientos negativos por incremento de estrés al tratar de resolverlos.

En el segundo objetivo, la percepción de satisfacción consigo mismo contribuye positivamente al rendimiento académico y nos lleva a concluir que el rendimiento académico alcanzado por el alumno mejora la percepción subjetiva de sí mismo. La valoración subjetiva positiva de sí mismo, una vez identificada, debe ser per se pasivo de refuerzo por parte de autoridades académicas. La edad de los estudiantes los hace vulnerables ante la crítica académica y las exigencias de su entorno de ahí que toda intervención precoz de apoyo al alumno puede corregir cualquier percepción negativa en la satisfacción de sí mismo que influya negativamente en su rendimiento escolar. Esto se explica porque a medida que supera los ciclos académicos y el alumno madura realiza valoraciones del camino recorrido, esta

valoración le permite reconocer los logros alcanzados y avanzar pero no todos logran esas evaluaciones satisfactorias, las exigencias internas y externas pueden dar resultados de insatisfacción personal y poner en riesgo su futuro académico.

En el tercer objetivo específico, relación de vínculos psicosociales con el rendimiento académico, concluimos que estos alumnos tienen la capacidad de mantener compromisos con sus pares y establecer redes sociales de cooperación como el formar grupos de estudio que incidan positivamente en su experiencia universitaria; lo que reduce el estrés del afrontamiento académico y mejora el rendimiento. La condición de adultos jóvenes por sí mismo debe facilitar los vínculos sociales pero esta habilidad para relacionarse con sus pares y otros no es inherente a su juventud y es muy variable entre los jóvenes por lo que su identificación precoz permite una intervención precoz que puede evitar vínculos tóxicos o aislamientos voluntarios o segregaciones dentro del aula que pueden tener impacto negativo en el rendimiento académico.

En el cuarto objetivo específico relacionando proyecto de vida y rendimiento académico, concluimos que estos estudiantes se encuentran psicológica y socialmente estructurados para tomar decisiones en un momento dado en áreas críticas y proyectarse de tal modo que pueden establecer un sentido o propósito de vida en congruencia a sus metas y proyectos, lo que refuerza de manera positiva, el rendimiento académico. Se destaca entonces, la importancia que le dan estos alumnos a los planes a futuro en áreas críticas de su vida y en direcciones que requieren toma de decisiones vitales. Sin embargo, no siempre es posible mantener el nivel de estructuración psicológica y social ante las exigencias de la experiencia universitaria que de no advertirlo puede provocar cambio de planes entre estos jóvenes adultos.

A diferencia de otros investigadores no encontramos relación significativa entre la sub-escala autonomía y el rendimiento académico. Los déficits observados en la conducta del

funcionamiento autónomo nos llevan a interrogarnos si la adquisición y consolidación gradual de independencia, para este grupo particular de alumnos, resulta suficiente para influenciar directamente el rendimiento académico global o si estos evolucionan favorablemente en el tiempo en la medida que maduran conforme avanzan los ciclos académicos. En cuanto a las conclusiones del uso de las variables sociodemográficas contrastadas con el rendimiento académico no se encontró relación estadística significativa entre el rendimiento académico y las variables sexo, edad y ciclo de estudio.

## 5.2 Recomendaciones

Es necesario incluir como política de la universidad el diseño de programas de intervención temprana que permitan identificar los factores emocionales que influyen en el rendimiento académico y se puedan aplicar en cualquier ciclo académico. Recomendación: Utilizar consejería que de acuerdo al historial personal y académico del alumno y de su situación económica actual lo asesore en la elección del número de cursos y créditos que puede sobrellevar en el ciclo académico que inicia.

Se hace necesario que la admisión de estudiantes a la universidad, se acompañe de programas estratégicos de apoyo e intervención temprana, en especial, a los alumnos de reciente ingreso que, por lo general, son los más jóvenes y más vulnerables. Estos programas deben incluir: averiguar los factores afectivos- emocionales que acompañan a los alumnos al iniciar su formación profesional y estos, no deben ser temporales, sino acompañarlos a lo largo de su carrera.

Las exigencias académicas deben ser administradas racionalmente por el docente para evitar excesos y sobrecargas que lleven al límite a los estudiantes. Esto debe ser motivo de supervisión y control por el mismo docente o por tutores o coordinadores que garanticen el



cumplimiento del contenido del sílabo.

Las autoridades académicas deben contar con políticas de intervención precoz para corregir cualquier percepción negativa del alumno en la satisfacción de sí mismo. Se debe contar con un departamento de apoyo psicológico o capacitar a los docentes para la identificación de estos casos.

Capacitar a los docentes, tutores y coordinadores para identificar en las aulas relaciones tóxicas, autoaislamientos, segregaciones o cualquier tipo de agresión física o psicológica entre alumnos, docentes y administrativos, contrariamente promover actividades en la comunidad universitaria que propicien vínculos psicosociales (deportivas, artísticas, culturales, científicas, etc.) que permitan la integración con sus pares y mejoren las relaciones con los docentes y autoridades académicas.

Mantener las expectativas del alumno respecto la universidad y la carrera elegida creando condiciones (intercambios, congresos, expos, ferias laborales, etc.) que incrementen el interés en alcanzar sus metas y permitan definir su proyecto de vida.

Potenciar la conducta autónoma del alumno a través del refuerzo de la autoestima y del auto-concepto, valores importantes en la estructuración de la personalidad del futuro profesional, con el acompañamiento docente o tutor en calidad de asesor o consultor. Es necesario incluir por cada ciclo académico eventos extracadémicos de refuerzo de la autoestima y autoconcepto.

Queda como tarea pendiente para los actores responsables de la educación universitaria y como reto a futuros investigadores locales, identificar que otros factores internos del alumno pueden tener influencia significativa en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en el Perú.

Queda pendiente proponer nuevos modelos de cuestionarios para mejorar los reactivos

de los instrumentos que miden la variable autonomía como un dominio del bienestar psicológico y estudiar su posible contribución al rendimiento académico.

## REFERENCIAS

- Abarca Cedeño, M., Gómez Pérez, M. y Covarrubias Venegas, M. (2015) *Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de cuatro casos de la Universidad de Colima*. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(2), 125-136. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v3.593>
- Advíncula Coila, C. (2018). *Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios*. [Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12666>
- Aguado, M., Calvo, D., Dessal, C., Riechmann, J., Gonzales, J. y Montes, C. (2012) La necesidad de repensar el bienestar humano en un mundo cambiante. *Revista Papeles de relaciones ecosociales y cambio global* 119, 49-76. Recuperado de: [https://www.fuhem.es/papeles\\_articulo/la-necesidad-de-repensar-el-bienestar-humano-en-un-mundo-cambiante/](https://www.fuhem.es/papeles_articulo/la-necesidad-de-repensar-el-bienestar-humano-en-un-mundo-cambiante/)
- Andrade Salazar, J. y Rivera Pérez, R. (2019). *La investigación: una perspectiva relacional*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3384>
- APA (American Psychological Association), Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct, Including 2010 and 2016 Amendments. <https://www.apa.org/ethics/code#>
- Apple, M. (1996) El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Paidós Ibérica.
- Araque, F., Gonzales, O., López, R., Nuván, I. y Medina, O. (2020). Bienestar psicológico y características sociodemográficas en estudiantes universitarios durante la cuarentena por SARS-CoV-2 (Covid-19). *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39 (8), 998-1004. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4544052>

- Arias, O. (2011). *Fortaleciendo las Habilidades y la Empleabilidad en el Perú*. Banco Mundial [Diapositiva Power Point] <https://docplayer.es/67880738-Fortaleciendo-las-habilidades-y-la-empleabilidad-en-el-peru.html>
- Aristóteles (2016), *Ética a Nicómaco* (Trad. P. de Azcárate). Editorial Imprenta Nacional. (Trabajo original publicado 1873).
- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica en M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en psicología*. Editorial Síntesis.
- Arriaga Saldivar, N. (2018). *Bienestar Psicológico en jóvenes estudiantes de nivel superior*. [Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma de México] <http://hdl.handle.net/20.500.11799/94984>
- Arthuis Inca, W. (2019). *Habilidades sociales, bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada de Chimbote, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Privada de Chimbote] <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/5508>
- Ato, M.; López, J. y Benavente, A.(2013). A classification system for research designs in psychology, 29(3), 1038-1059. University of Murcia, España. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Avendaño, C., Gutiérrez, K., Salgado, C. y Dos Santos, M. (2016) Rendimiento Académico en Estudiantes de Ingeniería Comercial: Modelo por Competencias y Factores de Influencia. *Revista Formación Universitaria*, 9 (3), 3-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300002>
- Baena Paz, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Editorial Patria. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/Login.aspx?r=needlogin>

- Barahona, N., Sánchez, A. y Urchaga, J. (2013). La Psicología Positiva aplicada a la educación. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 6, (4), 244-256. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527077>
- Barrantes, K.; Ureña, P. (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (1). Universidad Intercontinental, México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80242935006>
- Barrera, L.; Sotelo, M.; Barrera, R.; Aceves, J. (2019) Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Revista CNIP, 1 (2). [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/42-Article%20Text-91-1-10-20190521%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/42-Article%20Text-91-1-10-20190521%20(1).pdf)
- Bautista, J. y López, N. (2019). Análisis crítico del modelo basado en competencias en la Universidad. *Revista ACADEMO*, 6(1):71-80. : <http://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/>
- Behar Rivero, D. (2008). *Introducción a la metodología de la investigación*. Shalom. <https://es.calameo.com/read/004416166f1d9df980e62>
- Biswas Diener, R.; Kashdan, T. y King, L. (2009). Two traditions of happiness research, not two distinct types of happiness. *Journal of Positive Psychology*, 4(3), 208-211. <https://doi.org/10.1080/17439760902844400>
- Borrás, O. (2015). Fundamentos de la gamificación. Gabinete de Tele-Educación de la Universidad Politécnica de Madrid. [http://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion\\_v1\\_1.pdf](http://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf)
- Branden, N. (2011) *Los Pilares de la autoestima*. Paidós. <http://ceppecuador.org/guardianes/talleres/1-1CrecimientoPersonal/Bibliografia/B>

- Brunner, J. y Miranda D. (Ed.). (2016). *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2016*. RIL editores. ISBN 978-956-7106-66-7.
- Brunner, J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 130-143.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129031008.pdf>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B., Schneider, M. y Luhmann, M. (2018). Subjective Well-Being and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94  
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Cabrales, V., Cáceres, C. y Ferria, M. (2009). La Autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados a los estudiantes. Cartagena, Colombia: Universidad de San Buenaventura.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v15n26/v15n26a4.pdf>.
- Campos Ugaz, D. (2018). Bienestar Psicológico en estudiantes (según semestre de estudios y género) de una universidad privada de Lima. [Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Ricardo Palma].  
<https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/1624/tesis%20DANIEL%20CAMPOS%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cano, F., Rodríguez, L., García, J. y Antuña, M. (2005). *Introducción a la Psicología de la personalidad aplicada a las ciencias de la educación*. MAD S.L.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=784201>
- Cañabate, D., Martínez, G., Rodríguez, D. y Colomer, J. (2018). Analysing Emotions and Social Skills in Physical Education. *Sustainability*, 10(5), 1-8.

<https://doi.org/10.3390/su10051585>

- Cárdenas, Julián (2018) *Investigación cuantitativa. trAndeS Material Docente, No. 8, Berlín Programa de Posgrado en Desarrollo Sostenible y Desigualdades Sociales en la Región Andina*. DOI: 10.17169/refubium-216. <http://www.programa-trandes.net/>
- Carranza, R.; Hernandez, 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.  
<http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v13n2/2226-4000-riics-13-02-00133.pdf>
- Casanova Rodríguez, C. y González García, M. (2016). Estudios de bienestar en la comunidad universitaria de la residencia estudiantil en la Universidad de Cienfuegos. *Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 8 (2),137-141.  
<http://rus.ucf.edu.cu/>
- Caso, J. y Hernández, L. (2007) Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), p. 487-501.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539304>
- Cassaretto, M. y Martínez, P. (2009). Validación de la Escala del Sentido del Humor en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología PUCP*, 27 (2), 297  
<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/46Texto%20del%20art%C3%Adculo-189-1-10-20120306.pdf>
- Castaño, Y. (2019). Bienestar Psicológico y Rendimiento Académico. [Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad de Antioquía, Colombia]  
[http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/1769/1/Casta%C3%B1oYonathan\\_2019\\_BienestarPsicologicoRendimiento.pdf](http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/1769/1/Casta%C3%B1oYonathan_2019_BienestarPsicologicoRendimiento.pdf)
- Castro Solano, A. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 23(3), 43-72.

<https://www.redalyc.org/html/274/27419066004/>

Casullo, M. y Brenlla, M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*.

Buenos Aires: Paidós.

Casullo, M. y Castro, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la PUCP*. 18(1).

<https://doi.org/10.18800/psico.200001.002>

Casullo, M., Cayssials, A., Liporase, M., De Diuk, J., Arce, M, y Álvarez, L. (2000).

*Proyecto de vida y decisión vocacional*. Paidós.

Casullo, M., Brenlla, M., Castro, S., Cruz, A., González, R., Maganto, C., Martín, M.,

Montoya I. y Morote, R. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.

Chávez, A. (2006). Bienestar Psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior. [Tesis de licenciatura, Universidad de Colima, México].

[http://digeset.ucol.mx/tesis\\_posgrado/Pdf/ALFONSO\\_CHAVEZ\\_URIBE.pdf](http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/ALFONSO_CHAVEZ_URIBE.pdf)

Chilca Alva, M. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Propósitos y Representaciones*. 5(1), 71–127 doi:

10.20511/pyr2017.v5n1.145.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5904759m>

Chong Gonzales, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 47(1), 91-108.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422005>

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass Publisher.

Cochran, W. (1952). The test of goodness of fit. *Annals of Mathematical Statistics*, 23(3), p. 315-345. <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/1177729380.pdf>



- Cohen, N. y Gómez, G (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. Editorial Teseo.
- Contreras, F.; Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2), p. 311-319.  
<https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2006.0002.10>
- Cornejo Báe, W., Pérez Camborda, B., y Santiago Abregú, L. (2015). Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes universitarios. *Horizonte de la Ciencia. Revista de investigación en educación*, 5(9), 161-182.  
<http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/272/286>
- Corominas, E. (2001) La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 2001, 19(1), 127-151. <https://core.ac.uk/download/pdf/132556546.pdf> .
- Correa, A., Cueva, Ma., y Villaseñor., M. (2016). Bienestar psicológico, metas y rendimiento académico. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud* 19(1): 29-34, <http://www.medigraphic.com/pdfs/vertientes/vre-2016/vre161d.pdf>
- Crombie, G. (1988). Gender differences: Implications for social skills assessment and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17(2), 116-120.  
[https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1702\\_2](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1702_2)
- Cronbach, L. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12(11), p. 671-684. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0043943>
- Cuenca, R. (2015). La educación universitaria en el Perú. Editorial IEP. Lima-Perú,  
<https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/603/2/estudiosobredesigualdad10.pdf>
- D'Angelo Hernandez, O. (2002). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista Internacional*, (1), 1-31.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf>

De la Rosa, G., Chang, S., Delgado, L., Oliveros, L., Murillo, D., Ortiz, R. y Yhuri, N. (2015). Niveles de estrés y formas de afrontamientos en estudiantes de medicina en comparación con estudiantes de otras escuelas. *Permanyer*. (151), 443-49.

Recuperado de

[https://www.anmm.org.mx/GMM/2015/n4/GMM\\_151\\_2015\\_4\\_443-449.pdf](https://www.anmm.org.mx/GMM/2015/n4/GMM_151_2015_4_443-449.pdf)

Deci, E. y Ryan, R. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11, 227- 268.

[https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

Delgado Arenas, A. L. (2015). *Relaciones entre las competencias emocionales y los estilos de aprendizaje, con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios*.

[Tesis para obtener el grado académico de Doctor en Educación, Universidad César Vallejo]. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/19463>

Delors, Jacques et al. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO

[http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion\\_tesoro.pdf](http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf)

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103–157. <http://doi.org/10.1007/BF01207052>

Diener, E., Wirtz, D., Biswas, R., Tov, W., Kim, C., Choi, D., y Oishi, S. (2009). New measures of well-being. In *The Collected Works of Ed Diener, Volume 3*. The Netherlands: Springer. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419066004.pdf>

Diener, E. (2009). Positive psychology: Past, present, and future. In C. R. Lopez, J. Shane

y Snyder (Ed.), Oxford handbook of positive psychology. Nueva York: Oxford University Press. 7–11

Diener, E.; Suh, E. ; Lucas, R. y Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

Diseth A y Samdal O. (2014) Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in the transition between lower and upper secondary school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 17(2), 269-291. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9244-4>

Domínguez, S. (2014). Análisis psicométrico de la escala de bienestar psicológico para adultos en estudiantes universitarios de Lima: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología: avances de la disciplina*, 8(1), 23-31. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S190023862014000100003&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S190023862014000100003&script=sci_abstract&tlng=es)

Domínguez, R.; Ibarra, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Revista Razón y Palabra*, 21(96), 660-679. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199551160035>

Donatell, R., Snow, C., y Wilcox, A. (1999). *Wellness: Choices for Health and Fitness*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Duckworth, A., Steen, T. y Seligman, M. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144154>

Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(3). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>

- Elias, L.y Amaral, M. (2016). Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção. *Psico-USF*, 21(1), 49- 61.  
<https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210105>
- Elizondo, A., Rodríguez, J. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Edu.dol Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 15(29), 3-11.  
<http://cuaderno.pucmm.edu.do/>
- Escalante Diaz, H. (2018). *Bienestar psicológico y rendimiento académico de los estudiantes de primer año de Formación Inicial Docente del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4312>
- Espinel, O., Samacá, G. y Cristancho, J. (2017). *Afectividad y rendimiento académico en el área de lenguaje*. [Tesis de maestría en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia] <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/8916-Texto%20del%20art%C3%ADculo-26628-1-10-20190203.pdf>
- Esteban, M., Bernardo, A., Cerezo, R., Tuero, E., Carbajal, R., y Díaz, A. (2016). Estudiantes adultos: influencia de la edad en el progreso académico del alumno universitario y su permanencia en la institución. *Congresos CLABES*.  
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/63>
- Fernández, E. y Palmero, F. (Edit.). (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 44(3), 95-104. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n3/v44n3a08.pdf>
- Flores Ortiz, E., Rivera Coronel, H. y Sánchez Cancino, F. (2016) Bajo rendimiento académico : más allá de los factores sociopsicopedagógicos. *Revista Digital*

*Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 2(1), 95-104.

<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdiopycs.unam.2.1.2016.60.95-104>

Franca, A. (2016). Autonomía, Autoestima y Rendimiento Académico. Retrieved From [Tesis de grado, Universidad de Sevilla, España].

<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/45074/TFG%20Aroa%20Franca%200Fernandez.pdf?sequence=1>

Francoise, G. (2006). *Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología*. Revista Diversitas. 2(2), 311-319. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v2n2/v2n2a11.pdf>

Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American psychologist*, 56(3), 218-226. <https://content.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.3.218>

Fredrickson, B. L. (2003). *The value of positive emotions*. *American Scientist*, 91, 330-335. [https://www.americanscientist.org/sites/americanscientist.org/files/20058214332\\_306.pdf](https://www.americanscientist.org/sites/americanscientist.org/files/20058214332_306.pdf)

Fredrickson, B.L. y Cohn, M. (2009). *Positive emotions*. En C.R. Zinder y S. J. López (Eds.). *Handbook of positive Psychology*, 13-24. New York: Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2009-05143-003>

Gable, S. y Haidt, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), p. 103-110. <https://doi.org/10.1037%2F1089-2680.9.2.103>

Gadermann, A., Guhn, M. y Zumbo B. (2012). Estimating ordinal reliability for Likerttype and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Pract Assess Res Eval*, 17(3), 1–13. <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/v17n3.pdf>

Gancedo, M. (2008). *Psicología Positiva: Posible futuro y derivaciones clínicas*. *Psicodebate*, 9, 15-26. <https://doi.org/10.18682/pd.v9i0.405>

Garbanzo, G. (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes*

*universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública.*

*Revista Educación*, 31(1), 43-63. San José, Costa Rica.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>

García, V., Conejero, J. y Díez, J. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 12(2),255-280.

<https://doi.org/10.4995/redu.2014.5650>

García Viniegras, C. y Gonzales Benitez, I. (2000). La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista cubana de medicina general e integral*, 16(6) 586-592.

<http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v16n6/mgi10600.pdf>

García Viniegras, C. (2005). Bienestar Psicológico. Dimensión subjetiva de la calidad de vida. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 8(2).

[file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/19260-30202-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/19260-30202-1-PB%20(1).pdf) .

García Martín, M. (2002) Desde el concepto de felicidad al abordaje de las variables implicadas en el bienestar subjetivo: un análisis conceptual. *Revista Digital*, (48).

<http://www.efdeportes.com/>

García Ruiz, M. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 253-269.

<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311013.pdf>

Garmendia, M.(2007). Análisis factorial: una aplicación en el cuestionario de salud general de Goldberg, versión de 12 preguntas. *Rev Chil Salud Pública*, 2(2). 57-65.

<https://revistaatemus.uchile.cl/index.php/RCSP/article/view/3095/2963>

Gaxiola Romero, J., González Lugo, S. y Contreras Hernández, Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres.

*REDIE*, 14 (1).

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-)

40412012000100011

Gerry Velasco (2014). *Las emociones positivas de Bárbara Fredrickson*. Artículo original,

<https://gerryvelasco.wordpress.com/2014/09/13/las-emociones-positivas-de-barbara-fredrickson/>

Ghymers, C. y Leiva, P. (Ed.). (2016). *Construyendo El Espacio Común de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación para la Asociación Estratégica Birregional*. Cumbre América.

Gómez, L., Muriel, L. y Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Revista Encuentros*, 17(02), 118 – 131. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4766/476661510011/html/index.html>

Gorard, S. y Taylor, C. (2002). *What is segregation?: a comparison of measures in terms of 'strong' and 'weak' compositional invariance*. *Sociology*, 36(4), 875- 895. <https://doi.org/10.1177%2F003803850203600405>

Gualtero, M. (2016) *Importancia del proyecto de vida, como eje motivacional para el ingreso a estudios superiores, en los estudiantes de los grados 10° Y 11°, de la Institución Educativa Técnica La Chamba, Del Guamo – Tolima*. [Tesis de maestría,. Universidad de Tolima Colombia]. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1668/1/IMPORTANCIA%20DEL%20PROYECTO%20DE%20VIDA.pdf>

Guba, E.G. (1981). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 148-165. <https://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Guba.pdf>

Guzmán, M (2012) *Modelos predictivos y explicativos del rendimiento académico universitario: caso de una institución privada en México*. [Tesis Doctoral

Universidad Complutense de Madrid. España].

<https://eprints.ucm.es/id/eprint/15335/1/T33748.pdf>

Henderson, L. W. y Knight, T. (2012). Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2 (3), 196-221.  
[www.internationaljournalofwellbeing.org](http://www.internationaljournalofwellbeing.org)

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education. [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Otero-OteroA\\_Enfoques.pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Otero-OteroA_Enfoques.pdf)

Hernández, C., Jiménez, H. y Sánchez, S. (2015). El rendimiento académico en universitarios, una revisión teórica a las variables internas y externas. *Cenid AC*, 81–96. <https://www.researchgate.net/publication/279517164>

Hernández, J., Aguilar, J. y Segura, S. (2013). El estrés ante los exámenes en los estudiantes universitarios. Propuesta de intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 179-187.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852173008>

Hernando, Á., Oliva, A., y Pertegal, M. (2012). Family variables and academic achievement in adolescence. *Studies in Psychology*, 33(1), 51-65. <https://www.tandfonline.com/loi/redp20>

Hervás, G. (2009). Psicología Positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), p. 23-41.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066003>

Hidalgo Ormeño, F. M. (2016). Promoción de la autonomía y rendimiento en adolescentes con alta y baja percepción de bullying. [Tesis de grado en Psicología, Universidad Católica del Perú] <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7696>

International Labor Office (2017). *Inception Report for the Global Commission on the*



*Future of Work*. Editorial PRODOC, [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms\\_591504.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms_591504.pdf)

Irigoyen, J., Acuña, K. y Jiménez, M. (2011) *Evaluación de desempeños académicos*.

Universidad de Sonora. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2014/05/Evaluacion-de-desempenos-academicos.pdf>

Jahoda, M. (1958). Current concepts of positive mental health. New York: Basic Books.

<https://doi.org/10.1037/11258-000>

Kahneman, D. y Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but not

emotional well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*,

107(38)16489–16493. <https://doi.org/10.1073/pnas.1011492107>

Keyes, C. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A

complementary strategy for improving national mental health. *American*

*Psychologist*, 62(2), 95–108. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-](https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.62.2.95)

[066X.62.2.95](https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.62.2.95)

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.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.82.6.1007>

Kline, R. (2009). *Become a behavioral science researcher. A guide to producing research*

*that matters*. The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2008-12953-000>

Kozman, A., Stones, M., y Stone, S. (1997). Los enfoques de top-down y Bottom- up del

bienestar subjetivo. *Psychosocial Intervention*, 6(1), 77-90.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2014017> .

Lemaitré, M., Aguilera, R., Dibbern, A. Hayte, C., Muga, A. y Téllez, J. (2018). *La*

*educación superior como parte del sistema educativo de américa latina y el*

*caribe en CRES 218*. Universidad de Córdoba,

<http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/2276/1/La%20educaci%C3%B3n>

[n%20superior%20como%20parte.pdf](#)

- Lewis, T. y Taylor, P. (2007). Social Inequality in Education: A Constraint on an American High-Skills. *Curriculum Inquiry*, 37(4), 329-349. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00390.x>
- Leyva, G., Bustos, A., y Romo, A. (2016). *Life satisfaction and happiness in Mexico: Correlates and redundancies. En Handbook of happiness research in Latin America* International Handbooks of Quality-of-Life. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-7203-7\\_32](https://doi.org/10.1007/978-94-017-7203-7_32)
- Linley, A., Joseph, S., Harrington, S. y Wood, A. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future, 1(1), 3-16.  
<https://doi.org/10.1080/17439760500372796>
- Lopategui, E. (2016). *Conceptos generales de salud. Salumed*. San Juan de PR.  
Recuperado de: [[http://www.saludmed.com/saludybienestar/contenido/I1\\_U1-01\\_Conceptos\\_Generales\\_de\\_Salud.html](http://www.saludmed.com/saludybienestar/contenido/I1_U1-01_Conceptos_Generales_de_Salud.html)]
- López, P.; Fachelli, S. (2017). El diseño de la muestra. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona. Capítulo II.4. <https://ddd.uab.cat/record/185163>
- Lozano D. (2007). *La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, docente y directivos de la Pontificia Universidad Javeriana en los cursos nocturnos de inglés intensivo*. [Tesis de maestría, Universidad La Salle, Colombia].  
[https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia/594](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/594)
- Lozano H., Blanca, Medrano L., Jerónimo y Charles L., María (2014) *El proyecto de vida como el elemento para la toma de decisiones vocacionales en alumnos de secundaria*. [ Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México].  
<http://200.23.113.51/pdf/30491.pdf>

- Lykken, D. (2000). *The nature and nurture of joy and contentment*. St.Martin's Press, Inc.  
<https://www.semanticscholar.org/paper/Happiness%3A-The-Nature-and-Nurture-of-Joy-and-Lykken/343535d38a23f44c140ad9a4b4bdf6e57c7c37f3>
- Lloret, S. (1995). Medición de constructos afectivos bipolares mediante escalas tipo likert: El desajuste entre el modelo de escalamiento, el método de análisis y el objeto de medida. [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia, España].  
<https://search.proquest.com/openview/ee9d9bef0ad9c4671478df90528b576a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Maddi, S. y Costa P. (1972). *Humanism in psychology: Allport, Maslow y Murray*. New York: Aldine
- Manterola, C., Quiróz, G., Salazar, P. y Garcia, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*. 30(1), p. 36-49.  
<https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2018.11.005>
- Moriwaki, S. (1974). The affect balance Scale: A validity study with aged sample. *Journal of Gerontology*, 29, 73-78. <https://doi.org/10.1093/geronj/29.1.73>
- Marsico, M., y Getch, Y. Q. (2009). Transitioning Hispanic seniors from high school to college. *Professional School Counseling*, 12(6), 458-462.  
<https://doi.org/10.1177%2F2156759X0901200610>
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99. [http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL25\\_1\\_7.pdf](http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL25_1_7.pdf)
- Martínez Ortega, R.; Tuya Pendás, L.; Martínez Ortega, M.; Pérez Abreu, A.; Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman

caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2).

<https://www.redalyc.org/pdf/1804/180414044017.pdf>

Martínez S., Pilar (2013) *Proyecto de vida y rendimiento académico de los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. PNP. “Precursores de la Independencia Nacional” — Los Olivos — 2012*. [Tesis de maestría en Educación, Universidad César Vallejo Perú],

[http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/9729/Mart%  
c3%adnez\\_SP.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/9729/Mart%c3%adnez_SP.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. y Cherkasskiy (1997). What is emotional intelligence. In P. Salovey & D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books.

Méndez, R. (2008). Los jóvenes universitarios y su (des) orientación ante los nuevos retos que plantea el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 26,197-224.

<http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/46681/44711>

Mishra, A. (2009). Positivity, by Barbara Fredrickson, *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 578-580 <http://dx.doi.org/10.1080/17439760903157109>

Montes G., I. C., y Lerner M., J. (2011). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT*. Universidad EAFIT.

Mora G., Raúl (2015). *Factores que intervienen en el rendimiento académico universitario: Un estudio de caso*, vol. 31, núm. 6, 2015, pp. 1041-1063.

Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. Disponible en:

[<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045571059>]

Moriwaki, S.Y. (1974). The Affect Balance Scale: A Validity Study with Aged Samples. *Journal of Gerontology*, 29, 73 – 78. <https://doi.org/10.1093/geronj/29.1.73>

Naranjo, Claudio (2013). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. La Llave.

- Navarro, Jiménez, Rappoport y Thoilliez (2017). Fundamentos de la investigación y la innovación educativa. UNIR editorial.
- Novoa Gómez, M., Vargas Gutiérrez, R., Obispo Castellanos, S., Pertuz Vergara, M. y Rivera Pradilla, Y. (2010). Evaluación de la calidad de vida y bienestar psicológico en pacientes postquirúrgicos con cáncer de tiroides. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 10(2), 315 – 329. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56017095008>
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M., Palacios Vilela, J. y Romero Delgado, H (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U, p.562. Recuperado de: <https://corladancash.com/wp-content/uploads/2020/01/Metodologia-de-la-inv-cuanti-y-cuali-Humberto-Naupas-Paitan.pdf>
- Nuñez, L. (2018) El bienestar psicológico de los estudiantes del 3er ciclo de la carrera profesional de psicología [Tesis de licenciatura en Psicología, Lima Perú] <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/4179>
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2015), Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C., Molina, V. (2017) Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22, 45-53. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1136103417300436>
- Ortiz, W., Santos, J., Baculima, V. y Cabrera, J. (2018). Habilidades sociales y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Revista Científica Digital de Psicología PSIQUEMAG* 7(1), <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int.*

*J. Morphol.*, 35(1):227-232, <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Páez, M., Fachinnelli, C. Gutiérrez, O. y Hernández, M. (2007) Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), p. 77-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020635009>
- Paladines, R. (2016) Incidencia de la autonomía educativa y el aprendizaje de los estudiantes del colegio Juan Montalvo del cantón Manta. *Revista Cien. Dominio de las Ciencias*, 2(4), 133-148. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Palomera, R. (2017). *Psicología Positiva en la escuela. Universidad de Cantabria*. Vol. 38(1), 66-71. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2823>
- Palomino Dávila, E. (2015). *Estudio de correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación — UNMSM 2012-II*. [Tesis de maestría en educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/4891>
- Pérez Serrano, Gloria (1986). Crítica al concepto de rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía* 44 (174), 521-634. <https://www.jstor.org/stable/23764885>
- Pérez, M., Ponce, A., Hernández, J. y Márquez, B. (2010). Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Región Altos Norte de Jalisco. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14. <http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/975>
- Pérez, M.; Quijano, R.; Muñoz, I. (2018). Transición de Secundaria a la Universidad en estudiantes de los títulos de maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén. *Revista Aula Abierta. Universidad Oviedo*. 47 (2), 167-176. <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/DialnetTransicionDeSecundariaALaUniversidadEnEstudiantesD-6395876.pdf>

- Pérez, A., Ramón, J., y Sánchez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide. <https://www.scielo.sa.cr/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S1409-4258201300030000400020&pid=S1409-42582013000300004&lng=en>
- Quintero, M. y Orozco, G. (2013). El desempeño académico: una visión desde los actores. *Universidad Autónoma de Manizales*, 12(2), 93-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4756664>
- Ramírez Coronel, A., Martínez Suárez, P., Minchala, R. y Contreras, M. (2020). Bienestar psicológico y rendimiento académico de estudiantes de pregrado de la carrera de enfermería. *Espiraes Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 4 (34), p.1-13. <https://doi.org/10.31876/er.v4i34.747>
- Reyes, T. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM*. [Tesis de licenciatura en Psicología, Lima, Perú] <https://hdl.handle.net/20.500.12672/590>
- Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación.*, 391-414. [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re334/re334\\_22.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re334/re334_22.pdf)
- Rodríguez y Mendivelso (2018). Diseño de investigación de corte transversal. *Revista Médica Sanitas*, 21(3), 141-146. <https://doi.org/10.26852/01234250.20>
- Rosa Rodríguez, Y. y Quiñones Berrios, A. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot*. 5(1), 7-17. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1772>
- Rosso Londoño. G. (2018). *Nivel de autonomía en estudiantes de primer semestre de tres*

*universidades privadas de Bogotá D. C.* [Tesis de maestría, . Universidad Católica de Colombia]. <https://hdl.handle.net/10983/17616>

Ryan, R., Huta, V. y Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Exploration on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social Psychology*; 57, 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Ryff, C., Kwan, C., y Singer, B. (2001). Personality and aging: Flourishing agendas and future challenges. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging*, Academic Press. 477–499  
<https://psycnet.apa.org/record/2001-18327-018>

Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The estructure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>

Ryff, C., y Singer, B. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35(4), 1103–1119.  
<http://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.01.002>

Saavedra Rosas, R. (2017). *Salud mental positiva y rendimiento académico en estudiantes de Enfermería. 20016*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Trujillo Perú] <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/8641>

Sánchez López, D., León Hernández, S. y Barragán Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación educ. médica*, 4(15), 126-132.  
<https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.04.002>



- Sandoval Barrientos, S., Dorner París, A. y Véliz Burgos, A. (2017). Bienestar psicológico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación educ. médica*, 6(24), 260-266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.004>
- San Martín, H. y Pastor, V. (1989). Economía de la salud. Teoría social de la salud. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Santamaria, L. (2020). *Bienestar psicológico en estudiantes que realizan prácticas pre profesionales de psicología de una universidad particular de Chiclayo* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/2530>
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 89-90. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.1.89>
- Seligman, M. (2002). Authentic Happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. *New York: Free Press*. <https://psycnet.apa.org/record/2002-18216-000>
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad (Traducción: M. Diago y A. Debrito)*. Ediciones B, S.A. <https://docer.com.ar/doc/nxecvn0>
- Seligman, M., Randall, E., Gillham, J. Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Sheldon, K. y Kasser, T. (2001). Goals, congruence and positive well-being. New empirical support for humanistic theories. *Journal of humanistic psychology*, 41, 30-50. <https://doi.org/10.1177%2F0022167801411004>
- Sheldon, K. y King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.3.216>

- Silva, I., Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241-256. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.13>
- Smith, W. y Zhang, P. (2009). Students' perceptions and experiences with key factors during the transition from high school to college. *College Student Journal*, 43(2), 643-657. <https://eric.ed.gov/?id=EJ872276>
- Solorzano, N. (2017). Técnicas de Recolección de Datos en Técnicas de investigación y documentación, Cap. 5, Secc. 10, 1era Ed. p. 13. ESPOL.
- Sternberg, R., Wagner, R., Williams, W. y Horvath, J. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50(11), 912-927. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.50.11.912>
- Tello, J. (2018). *Calidad de vida y bienestar psicológico en estudiantes de psicología de una universidad nacional de lima metropolitana* [tesis de grado. Universidad Nacional Federico Villareal, Perú]  
<http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/2260>
- Tintaya, P. (2015). Operacionalización de las variables psicológicas. *Aportes metodológicos, filosóficos y culturales en psicología*, 13, 63 – 78.  
[http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n13/n13\\_a07.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n13/n13_a07.pdf)
- Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: El caso de ciencias experimentales* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona España].  
<http://hdl.handle.net/10803/134955>
- Valerio, A., Sanchez, M., Pierre, G., Rajadel, T., and Taborda, S. (2014). *STEP Skills Measurement Surveys. Innovative Tools for Assessing Skills*. World Bank Group.  
<http://hdl.handle.net/10986/19985>
- Vázquez, C., Cavallo, M., Aparicio, S., Muñoz, B., Robson, C. Ruiz, L., Secreto, F., Sepiarsky, P. y Escobar, M. (2012). *Factores de impacto en el rendimiento*

*académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes.*  
Decimoséptimas Jornadas “Investigaciones en la Facultad” de Ciencias Económicas  
y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario. .

Velasco, G. (2014). Las Emociones Positivas de Barbara Fredrickson. *Psicología  
positiva*. [https://gerryvelasco.wordpress.com/2014/09/13/las-emociones-positivas-  
de-barbara-fredrickson/](https://gerryvelasco.wordpress.com/2014/09/13/las-emociones-positivas-de-barbara-fredrickson/)

Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, P., Dioses, A., Velásquez, N., y  
Reynoso, D. (2008). Bienestar Psicológico, asertividad y rendimiento académico en  
estudiantes universitarios Sanmarquinos. *Revista IIPSI*, 11(2), 139-152.  
<http://hdl.handle.net/123456789/1593>

Vélez, M. y Roa, N. (2005). Factors associated with academic performance in medical  
students. *PSIC. Educación Médica*. 2(8), 24-32.  
[https://www.researchgate.net/publication/317481361\\_Factors\\_associated\\_with\\_aca  
demic\\_performance\\_in\\_medical\\_students](https://www.researchgate.net/publication/317481361_Factors_associated_with_academic_performance_in_medical_students)

Villarroel, Verónica (2001) Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Revista  
Psyche. Universidad Católica de Chile*, 10(1), 3 – 18.  
<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Autoconcepto.pdf>

Villegas Besora, M. (1986). *La Psicología Humanista: historia, concepto y método.*  
Anuario de Psicología. [https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-  
psicologia/article/viewFile/9454/12232](https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/viewFile/9454/12232)

Ventura León, J. (2017) ¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria. *Revista Cubana  
de Salud Pública*, 43(4), 648-649.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21453378014>

Vera, F. (2018). La validez experimental en psicología: una revisión crítica de la literatura.  
*CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 25 (2).

**DOI: <https://doi.org/10.30878/ces.v25n2a4>**

Westerhof, G. y Keyes, C. (2010). Mental illness and mental health: The two continua model across the lifespan. *Journal of Adult Development*, 17(2), 110-119.

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10804-009-9082-y.pdf>

World Health Organization. (2005). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice*. Geneva: WHO. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10804-009-9082-y#Sec5>

Zemelman, H. (2012). Historia y Autonomía. VIII Encuentro Nacional y Regional de Investigación Educativa. México [Archivo de video].

<https://www.youtube.com/watch?v=tIrKmpZC5j4>

Zuñiga Padilla, M. (2018). *Autoconcepto y bienestar psicológico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima-Este* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana

Unión] <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/1001>

# **ANEXOS**

**Tabla 22** Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES/ DIMENSIONES/ INDICADORES		
<p><b>Problema General:</b></p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica, especialidad Laboratorio Clínico y anatomía Patológica de una Universidad Privada de Lima en el periodo abril - junio 2019?</p> <p><b>2. Específicos:</b></p> <p>¿Existe relación entre la dimensión Control de situaciones del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada en el periodo abril-junio 2019?</p> <p>¿Existe relación entre la dimensión Aceptación de sí mismo del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada en el periodo abril-junio 2019?</p> <p>¿Existe relación entre la dimensión Autoestima del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada en el periodo abril-junio 2019?</p> <p>¿Existe relación entre la dimensión Vínculos sociales del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada en el periodo abril-junio 2019?</p> <p>¿Existe relación entre la dimensión Proyectos del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada en el periodo abril-junio 2019?</p>	<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Analizar la relación entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado.</p> <p><b>2. Objetivos específicos</b></p> <p>1.- Demostrar la relación entre la dimensión Control de situaciones del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada.</p> <p>2.- Demostrar la relación entre la dimensión Aceptación de sí mismo del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada.</p> <p>3.- Demostrar la relación entre la dimensión Autoestima del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada.</p> <p>4.- Demostrar la relación entre la dimensión Vínculos psicosociales del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada.</p> <p>5.- Demostrar la relación entre la dimensión Proyectos del bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada.</p>	<p><b>Hipótesis General:</b></p> <p>H1 Un mayor nivel de bienestar psicológico mejora el nivel de rendimiento académico.</p> <p>Ho Un mayor nivel de bienestar psicológico no mejora el nivel de rendimiento académico</p> <p><b>2. Hipótesis específicas:</b></p> <p>H2 Existe relación significativa entre la dimensión Control de situaciones del bienestar psicológico y el rendimiento académico.</p> <p>H3 Existe relación significativa entre la dimensión Aceptación de sí mismo del bienestar psicológico y el rendimiento académico.</p> <p>H4 Existe relación significativa entre la dimensión Autonomía del bienestar psicológico y el rendimiento académico.</p> <p>H5 Existe relación significativa entre la dimensión Vínculos psicosociales del bienestar psicológico y el rendimiento académico.</p> <p>H6 Existe relación significativa entre la dimensión Proyectos del bienestar psicológico y el rendimiento académico.</p>	Variable I: BIENESTAR PSICOLÓGICO		
			DIMENSIONES	ÍTEMS	INDICADORES
			1.- Aceptación de sí mismo 2.- control de situaciones	2, 11 y 13	Sensación de control Autocompetencia Autoconcepto Autoestima Autoconfianza
			3.- Autonomía	4, 9 y 12	Asertividad Independencia Autoconfianza
			4.- Vínculos psicosociales	5, 7 y 8	Confianza Calidez Empatía Afectividad
			5.- Proyectos	1, 3, 6 y 10	Metas Proyecto de vida Sentido de vida
			Variable II: RENDIMIENTO ACADÉMICO		
DIMENSIONES	ÍTEMS	INDICADORES			
Dimensión académica global	-----	Bajo rendimiento  Medio rendimiento  Alto rendimiento			

<p>de Tecnología Médica de la Universidad Privada en el periodo abril-junio 2019?  ¿Cuál es la relación que existe entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada según el sexo en el periodo abril-junio 2019?  ¿Cuál es la relación que existe entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada según la edad en el periodo abril-junio 2019?  ¿Cuál es la relación que existe entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada según el ciclo académico en el periodo abril-junio 2019?</p>	<p>rendimiento académico en estudiantes pregrado de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada.  Demostrar la relación entre el nivel de bienestar psicológico y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada según el sexo.  Demostrar la relación entre el nivel de bienestar psicológico y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada según la edad.  Demostrar la relación entre el nivel de bienestar psicológico y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de Tecnología Médica de la Universidad Privada según el ciclo académico.</p>	<p>entre la dimensión Proyectos del bienestar psicológico y el rendimiento académico.  H7 Existe relación significativa entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado según sexo.  H8 Existe relación significativa entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado según edad.  H9 Existe relación significativa entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes pregrado según ciclo académica.</p>			
---	---	--	--	--	--

					Promedio ponderado: Historial académico semestral
			Variables intervinientes EDAD :18 – 47 años SEXO: Masculino – Femenino Ciclo académico: 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 ciclo		

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA A UTILIZAR
<p>Método: Hipotético-Deductivo de nivel correlacional.            Enfoque: Cuantitativo            Tipo: Aplicada            Diseño: Observacional de corte ttransversal</p> <div data-bbox="203 400 568 571" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <pre> graph TD     M --&gt; O1[Observación 1]     M --&gt; O2[Observación 2]     O1 --&gt; R     O2 --&gt; R           </pre> </div> <p>Donde:            M: muestra            Observación 1: variable 1.            Observación 2: variable 2.            R: correlación de variables</p>	<p><b>MUESTREO:</b>            Probabilístico de conveniencia (intencional), voluntario (por invitación), realizada en una etapa en forma directa y sin reposición. Técnica: muestreo por conglomerados.</p> <p><b>POBLACIÓN</b>            Estudiante pregrado de la escuela de Tecnología Médica especialidad Laboratorio Clínico y Anatomía Patológica de una Universidad Privada de Lima Metropolitana.</p> <p><b>TIPO DE MUESTRA</b>            Estudiantes pregrado intervenidos de ambos sexos, edad entre 18 y 47 años, de diferentes ciclos académicos (del 1ero al 7mo ciclo).</p> <p><b>TAMAÑO DE LA MUESTRA</b>            94 estudiantes.</p>	<p>Variable I: Bienestar Psicológico            Técnica: Encuesta            Instrumento: Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS-A)            Autor: María Martina Casullo, 2002</p> <p>Variable II: Rendimiento Académico            Instrumento: Historial Académico semestral            Ámbito de Aplicación: Escuela de TM especialidad Laboratorio Clínico y Anatomía Patológica de una Universidad Privada de Lima Metropolitana.            Forma de Administración: Personalizado.</p>	<p><b>DESCRIPTIVA:</b>            Aplicado el instrumento de recolección de datos y elaborada la matriz de datos, se procederá al análisis estadístico respectivo. Los datos serán tabulados y presentados en tablas y gráficos de distribución de frecuencias. Se utilizó el software IBM SPSS Statistic 25 y el programa Excel de Microsoft Office 2013 en el procesamiento y presentación de los datos.</p> <p><b>INFERENCIAL:</b>            Para contrastar las hipótesis se recurre a la prueba del Chi-cuadrado en la evaluación de independencia de las variables y en la evaluación de correlación, se utilizó el coeficiente de correlación simple, Rho de Spearman). Los datos fueron procesados empleando el software estadístico SPSS versión 25.</p>





**Tabla 23** *Base datos*

No Orden	SEXO	PROM	EDAD	CICLO	No Orden	SEXO	PROM	EDAD	CICLO
1	M	10,5	20	2	48	F	13,6	26	1
2	F	13,6	29	2	49	F	13,8	27	6
3	F	13,7	28	7	50	F	12,8	19	6
4	F	13,2	29	7	51	M	12,0	25	6
5	F	11,8	25	7	52	F	13,9	18	3
6	F	13,3	24	2	53	M	13,0	19	3
7	F	12,5	26	6	54	F	15,7	29	1
8	M	15,0	31	1	55	M	13,9	30	1
9	F	12,8	32	3	56	F	12,9	21	3
10	M	14,3	23	3	57	F	12,9	47	1
11	F	13,4	24	6	58	F	11,9	28	6
12	F	14,1	24	6	59	F	13,6	26	6
13	F	11,8	26	3	60	F	12,9	27	6
14	F	12,6	29	7	61	M	13,9	25	1
15	F	14,1	21	6	62	M	13,2	30	6
16	F	14,1	22	4	63	F	13,5	19	3
17	F	12,7	28	3	64	M	13,6	28	6
18	F	11,3	42	3	65	F	12,4	24	4
19	F	15,1	27	1	66	F	13,3	27	7
20	F	13,9	24	6	67	F	16,0	19	4
21	F	13,1	27	7	68	F	13,0	22	3
22	M	12,7	20	4	69	M	12,1	20	7
23	F	13,2	25	3	70	F	13,6	24	1
24	F	13,5	29	4	71	F	11,8	25	6
25	F	14,9	22	2	72	F	13,5	24	6
26	F	14,1	19	4	73	F	13,0	28	4
27	F	14,1	22	7	74	F	13,9	25	4
28	F	14,5	24	1	75	M	13,7	29	2
29	F	13,1	34	4	76	M	13,1	24	4
30	F	15,4	29	3	77	F	14,0	23	4
31	F	13,6	20	6	78	F	12,9	24	7
32	M	16,6	25	1	79	F	11,8	27	3
33	F	13,8	19	4	80	M	16,0	36	3
34	M	12,7	22	3	81	M	12,6	24	4
35	F	14,1	23	3	82	F	14,4	28	4
36	M	15,7	28	1	83	F	12,8	27	5
37	F	15,3	25	3	84	F	14,8	21	1
38	F	13,6	22	4	85	F	15,1	29	7

39	F	13,5	19	5	86	M	12,2	26	6
40	M	13,6	31	6	87	F	14,4	23	4
41	F	16,7	23	4	88	M	12,8	20	6
42	F	14,7	32	2	89	M	12,3	25	3
43	M	13,7	24	1	90	F	13,3	28	7
44	M	13,6	24	7	91	F	12,6	32	3
45	F	15,2	21	3	92	F	9,8	32	2
46	F	14,3	22	4	93	F	13,5	21	4
47	F	14,7	32	4	94	F	13,8	19	4

M (24) = Masculino

F (70) = Femenino

PROM = PROMEDIO

**Tabla 24** *Valores de puntuación y porcentuales*

<b>No</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Percentil</b>	<b>Acept/Control</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Vínculos</b>	<b>Proyectos</b>
1	35	50	9	8	6	12
2	36	50	9	8	7	12
3	36	50	8	7	9	12
4	36	50	9	8	7	12
5	26	5	7	5	6	8
6	36	50	8	8	8	12
7	33	25	9	6	6	12
8	34	25	9	5	8	12
9	35	50	8	8	7	12
10	31	5	8	6	6	11
11	36	50	8	7	9	12
12	32	25	7	6	8	11
13	36	50	9	7	8	12
14	32	25	8	6	8	10
15	35	50	9	6	8	12
16	39	95	9	9	9	12
17	38	95	9	9	8	12
18	35	50	9	7	7	12
19	33	25	9	6	6	12
20	38	95	9	8	9	12
21	38	95	9	8	9	12
22	33	25	9	6	6	12
23	31	5	9	6	5	11
24	35	50	9	6	8	12
25	37	75	9	8	8	12
26	36	50	8	8	8	12
27	36	50	9	7	8	12
28	35	50	9	6	8	12
29	35	50	8	7	8	12
30	33	25	7	6	8	12
31	37	75	9	7	9	12
32	39	95	9	9	9	12
33	31	5	7	7	6	11
34	35	50	8	8	7	12
35	38	95	9	8	9	12
36	37	75	9	7	9	12
37	36	50	7	9	9	11
38	38	95	9	9	8	12
39	31	5	6	6	7	12
40	35	50	9	8	8	10
41	36	50	8	7	9	12
42	36	50	9	6	9	12

43	34	25	6	7	9	12
44	34	25	8	6	8	12
45	37	75	9	8	8	12
46	31	5	9	6	7	9
47	35	50	9	7	7	12
48	33	25	9	6	7	11
49	38	95	9	9	8	12
50	37	75	8	9	8	12
51	34	25	8	6	9	11
52	34	25	9	6	7	12
53	35	50	8	6	9	12
54	31	5	6	6	7	12
55	36	50	9	8	7	12
56	34	25	7	8	7	12
57	31	5	8	4	8	11
58	38	95	9	8	9	12
59	37	75	9	7	9	12
60	35	50	9	7	7	12
61	38	95	9	8	9	12
62	36	50	9	6	9	12
63	35	50	9	6	8	12
64	39	95	9	9	9	12
65	37	75	9	7	9	12
66	38	95	9	9	8	12
67	39	95	9	9	9	12
68	38	95	9	9	8	12
69	38	95	9	9	8	12
70	36	50	9	6	9	12
71	25	5	5	5	7	8
72	34	25	9	7	6	12
73	33	25	7	8	8	10
74	27	5	7	5	6	9
75	34	25	8	6	9	11
76	34	25	7	7	8	12
77	29	5	8	5	7	9
78	34	25	7	7	9	11
79	38	95	9	8	9	12
80	32	25	6	6	8	12
81	34	25	7	7	8	12
82	36	50	9	8	8	11
83	38	95	9	8	9	12
84	33	25	8	7	9	9
85	38	95	9	8	9	12
86	39	95	9	9	9	12
87	38	95	9	9	8	12
88	37	75	9	7	9	12
89	38	95	9	9	8	12
90	33	25	8	6	8	11

91	37	75	9	9	8	11
92	37	75	9	9	7	12
93	37	75	9	7	9	12
94	36	50	9	6	9	12

*Nota.* La tabla muestra el puntaje global y el puntaje desgregado por dimensión de bienestar psicológico según valor de percentil. Autoría propia.

**Tabla 25** *Prueba KMO-Bartlett*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,678
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado gl Sig.	218,665 78 ,000

**Tabla 26 Varianza Total explicada**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,966	22,813	22,813	2,966	22,813	22,813	2,018	15,527	15,527
2	1,420	10,926	33,739	1,420	10,926	33,739	1,753	13,485	29,012
3	1,293	9,949	43,687	1,293	9,949	43,687	1,738	13,370	42,382
4	1,218	9,365	53,053	1,218	9,365	53,053	1,387	10,671	53,053
5	1,053	8,097	61,150						
6	,932	7,168	68,318						
7	,753	5,793	74,110						
8	,694	5,339	79,449						
9	,657	5,057	84,506						
10	,622	4,785	89,291						
11	,561	4,317	93,608						
12	,443	3,411	97,019						
13	,388	2,981	100,000						

*Nota.* La tabla 26, muestra el análisis de Componentes principales con 4 componentes extraídos que explican el 53,03% del total de la varianza.



**Tabla 27** *Matriz de componentes rotados*

N°	Ítems BIEPS-A	Componentes			
		1 Proyectos	2 Autonomía	3 Aceptación / Control	4 Vínculos
10	Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida.	,682			
1	Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.	,642			
3	Me importa pensar qué haré en el futuro.	,634			
6	Siento que podré lograr las metas que me proponga.	,599			
4	Puedo decir lo que pienso sin mayores problemas.		,826		
12	Puedo tomar decisiones sin dudar mucho.		,714		
9	En general hago lo que quiero, soy poco Influenciable.	,368	,483	-,346	
11	Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.			,754	
13	Encaro sin mayores problemas mis obligaciones diarias.	,360		,630	
2	Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo.			,557	
5	Generalmente le caigo bien a la gente.				,851
8	Creo que en general me llevo bien con la gente.		,379	,336	,493
7	Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.				,433

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 interacciones.

*Nota.* En la tabla 27, el primer componente agrupa los ítems 1, 3, 6 y 10 del dominio “Proyectos”; el segundo componente los ítems 4, 9 y 12 del dominio “autonomía”; el tercer componente los ítems 2, 11 y 13 del dominio “aceptación/control”, finalmente en el cuarto componente los ítems 5, 7 y 8 forman el dominio “vínculos”.

**Tabla 28** *Análisis de confiabilidad (Alfa de Cronbach)*

Escala	Bienestar Psicológico	Dominios de escala			
		Aceptación/Control	Autonomía	Vínculos	Proyectos
BIEPS-A	0.726	0.551	0.448	0.433	0.602

Nota. La tabla 28 muestra para el Bienestar Psicológico global,  $\alpha = 0.726$ .

**Tabla 29** *Correlación de homogeneidad entre ítems, cuestionario BIEPS-A*

N°	Ítems BIEPS-A	Correlación elemento total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.	,471	,662
2	Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo.	,378	,673
3	Me importa pensar qué haré en el futuro.	,218	,693
4	Puedo decir lo que pienso sin mayores problemas.	,360	,675
5	Generalmente le caigo bien a la gente.	,171	,704
6	Siento que podré lograr las metas que me proponga.	,432	,676
7	Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.	,301	,684
8	Creo que en general me llevo bien con la gente.	,315	,682
9	En general hago lo que quiero, soy poco influenciado	,253	,701
10	Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida.	,432	,676
11	Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.	,330	,683
12	Puedo tomar decisiones sin dudar mucho.	,455	,658
13	Encaro sin mayores problemas mis obligaciones diarias.	,319	,681

*Nota.* La tabla 29 muestra valores de homogeneidad de correlación de las variables en el test. El ítem 05,  $\alpha < 0.200$  (Ítem indiferenciador. Likert, 1932). Los valores obtenidos demuestran la consistencia interna del cuestionario y sugieren conservar los 13 elementos reactivos del constructo.

**Tabla 30** *Frecuencia de notas promedio semestral*

No.	Notas	Frec	%	No.	Notas	Frec	%
1	9,8	1	1.1	24	13,8	3	3.2
2	10,5	1	1.1	25	13,9	5	5.3
3	11,3	1	1.1	26	14,0	1	1.1
4	11,8	4	4.3	27	14,1	6	6.4
5	11,9	1	1.1	28	14,3	2	2.1
6	12,0	1	1.1	29	14,4	2	2.1
7	12,1	1	1.1	30	14,5	1	1.1
8	12,2	1	1.1	31	14,7	2	2.1
9	12,3	1	1.1	32	14,8	1	1.1
10	12,4	1	1.1	33	14,9	1	1.1
11	12,5	1	1.1	34	15,0	1	1.1
12	12,6	3	3.2	35	15,1	2	2.1
13	12,7	3	3.2	36	15,2	1	1.1
14	12,8	4	4.3	37	15,3	1	1.1
15	12,9	4	4.3	38	15,4	1	1.1
16	13,0	3	3.2	39	15,7	2	2.1
17	13,1	3	3.2	40	16,0	2	2.1
18	13,2	3	3.2	41	16,6	1	1.1
19	13,3	3	3.2	42	16,7	1	1.1
20	13,4	1	1.1	<b>Total</b>		<b>94</b>	<b>100</b>
21	13,5	5	5.3				
22	13,6	9	9.6				
23	13,7	3	3.2				

*Nota.* La tabla 30, muestra la distribución de notas ponderadas. Ningún alumno alcanzó promedio mayor a 17 puntos.

Anexo: Turnitin

## Tesis de Maestria

---

INFORME DE ORIGINALIDAD

---

3%

INDICE DE SIMILITUD

4%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

3%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

---

ENCONTRAR COINCIDENCIAS CON TODAS LAS FUENTES (SOLO SE IMPRIMIRÁ LA FUENTE SELECCIONADA)

---

7%

★ cybertesis.unmsm.edu.pe

Fuente de Internet

---

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Activo