



Facultad de Psicología

Carrera de Psicología Clínica

**Sentido de Vida y Bienestar Psicológico
en Estudiantes Universitarios**

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Licenciado
en Psicología Clínica

Autores:

Carlos Andrés Rodríguez Méndez

Geovanny Sebastián Rodríguez Ordóñez

Director:

Xavier Alberto Muñoz Astudillo

Cuenca - Ecuador

2024

Dedicatoria

Dedico este trabajo con profunda gratitud a mis padres, Verónica y Geovanny, quienes me han apoyado en cada paso de este camino. Su respaldo, tanto financiero como emocional, ha sido fundamental para superar cada obstáculo, permitiéndome alcanzar esta meta que hoy se

convierte en realidad. A mi abuelito Julio, quien siempre ha estado a mi lado con su generosidad y cariño, brindándome su ayuda en cada momento que lo he necesitado, y a mi abuelita Rosa, cuyo amor incondicional y disposición a ayudarme nunca ha conocido límites.

Agradezco profundamente su apoyo constante, siempre dispuestos a hacer todo lo posible para que yo avance.

También quiero dedicar este logro a mi tía Mónica, cuya presencia y ayuda han sido esenciales para que hoy esté aquí, cumpliendo un sueño que no sería posible sin su apoyo incondicional. A mis queridos hermanos, gracias por estar siempre ahí, ayudándome en lo que han podido y dándome su aliento en cada momento que he necesitado una mano amiga. Y, por supuesto, a toda mi familia, por su cariño y acompañamiento en cada etapa de mi vida, especialmente en esta que ahora llega a su fin. Gracias a todos por hacerme sentir siempre respaldado y por ser el motor que me ha impulsado a seguir adelante.

Sebastián Rodríguez

Quiero dedicar este trabajo primeramente a mis padres; Carlos que en paz descanse y Lorena mi querida madre, el amor, apoyo y enseñanza que me brindaron fue excepcional para mi formación en la vida, también a mi tía Delia, que me brindo el apoyo emocional y financiero necesario a lo largo de mi vida, finalmente a mis abuelos Marco y Marcia y a mis hermanas Karla y Barbara que siempre estuvieron ahí para mí de manera incondicional brindándome todo el amor y apoyo.

Andrés Rodríguez

Agradecimiento

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a mi tutor de tesis, Xavier, por su guía constante y su disposición para orientarme a lo largo de este proceso. Su paciencia y dedicación han sido un pilar fundamental para superar los retos que implica una investigación de esta magnitud.

Gracias a su apoyo, pude avanzar con seguridad y confianza, sabiendo que contaba con alguien dispuesto a ayudarme en cada paso del camino.

Asimismo, mi más profundo reconocimiento y admiración al profesor PhD. Sebastián Herrera. Su excepcional conocimiento y su generosidad para compartirlo han sido una fuente de inspiración invaluable. Agradezco cada consejo, cada corrección y cada enseñanza que ha compartido conmigo, pues han enriquecido no solo esta tesis, sino mi visión profesional y académica. Su guía en este proceso ha sido decisiva, y valoro profundamente el tiempo y el esfuerzo que ha dedicado para apoyarme.

Quiero también agradecer a todas las personas que han estado conmigo a lo largo de este camino académico. Su compañía, sus palabras de aliento y su apoyo han sido fundamentales para llegar a este momento. Este logro no es solo mío, sino también de todos aquellos que han estado a mi lado, brindándome su cariño y comprensión en los momentos de esfuerzo y dedicación. Gracias a cada uno de ustedes, por ser parte de este proceso y por acompañarme hasta la culminación de esta etapa tan significativa en mi vida.

Sebastián Rodríguez

Quiero agradecer a mi tutor de tesis Xavier por su trabajo y apoyo que nos brindó a lo largo de este proceso, también a todos los profesores que formaron parte de esta etapa de mi vida, fue gracias a ellos y su disposición para enseñar que yo puedo estar aquí culminando con esta importante etapa de mi vida.

Quiero agradecer a la Universidad del Azuay por el apoyo económico que se me brinda con la beca que muy agradecidamente pude tener a lo largo de este proceso, el apoyo brindado fue fundamental para mí y para mi familia, también quiero agradecer al profesor PhD Sebastián Herrera por el apoyo y la guía durante el desarrollo de este importante trabajo, su ayuda y guía fueron esenciales para una culminación exitosa del mismo. Finalmente quiero agradecer a todas las personas que formaron parte de esta etapa en mi vida, familia, amigos, maestros; toda esta etapa fue muy grandiosa y siempre la voy a recordar con mucha dicha y nostalgia.

Andrés Rodríguez

Resumen

La presente investigación aborda la problemática del bienestar psicológico y sentido de vida en estudiantes universitarios de Psicología Clínica, considerando que estas dimensiones son fundamentales en su desarrollo académico y personal. El objetivo principal fue comparar estas variables entre estudiantes de primer y noveno ciclo de una universidad privada. Se utilizó una metodología cuantitativa de tipo comparativo y transversal, evaluando el bienestar psicológico mediante la Escala de Ryff (1989) y el sentido de vida a través del Purpose in Life Test (PIL). La muestra estuvo compuesta por 60 estudiantes, distribuidos equitativamente entre los dos ciclos. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes se sitúan en niveles medios de bienestar psicológico y en una zona de indefinición respecto a su sentido de vida, especialmente en el primer ciclo. Sin embargo, los estudiantes de noveno ciclo presentaron una mayor claridad en su sentido de vida, lo que sugiere que el avance académico podría influir positivamente en la consolidación de sus metas personales. Las conclusiones destacan la necesidad de implementar programas de apoyo que fortalezcan estas áreas desde los primeros ciclos universitarios, promoviendo tanto el desarrollo personal como el bienestar psicológico de los estudiantes.

Palabras clave: bienestar psicológico, desarrollo académico, estudiantes universitarios, psicología clínica, sentido de vida

Abstract

This study addresses the issue of psychological well-being and life purpose in university psychology students, recognizing these dimensions as essential to their academic and personal development. The main objective was to compare these variables between first- and ninth-semester students at a private university. A quantitative, comparative, and cross-sectional methodology was used, assessing psychological well-being through Ryff's Scale (1989) and life purpose with the Purpose in Life Test (PIL). The sample consisted of 60 students, equally divided between the two semesters. Results showed that most students are at moderate levels of psychological well-being and in a state of life-purpose indecision, especially in the first semester. However, ninth-semester students demonstrated greater clarity in their life purpose, suggesting that academic progression could positively influence the consolidation of their personal goals. Conclusions emphasize the need to implement support programs to strengthen these areas from the beginning of university studies, promoting both personal development and psychological well-being in students.

Keywords: psychological well-being, academic development, university students, clinical psychology, meaning in life

Tabla de contenido

Dedicatoria.....	II
Agradecimiento.....	III
Resumen	V
Abstract	VI
Introducción.....	1
Capítulo 1	5
Marco teórico y estado del arte.....	5
Antecedentes	5
Logoterapia	7
Vacío existencial	8
Libertad.....	9
Test de PIL.....	9
Sentido de vida en estudiantes universitarios	11
Bienestar psicológico.....	13
Bienestar subjetivo	15
Bienestar psicológico y bienestar subjetivo	17
Escala de Bienestar Psicológico de Ryff	20
Bienestar Psicológico en Estudiantes Universitarios	20
Autoaceptación y su Importancia en el Bienestar Psicológico.....	21
Autoconcepto y su Influencia en el Desarrollo Personal	21

El Papel del Autoconocimiento y los Posibles Yoes	21
Estructura Multidimensional del Autoconcepto	22
Estabilidad y Flexibilidad del Autoconcepto	22
Autoestima: Dimensión Valorativa del Autoconcepto	22
Relación entre Autoestima y Bienestar	22
Autoaceptación.....	23
Autoconcepto académico	23
Autoconcepto físico	24
Autoconcepto social.....	24
Relaciones Positivas y Apoyo Social	24
Apoyo Social	25
Autonomía	26
La Autodeterminación.....	27
La Autorregulación	28
Dominio del entorno	28
Propósito en la vida.....	30
Capítulo 2	33
Metodología.....	33
Tipo de investigación.....	33
Participantes	33
Criterios de inclusión.....	33

Criterios de exclusión:	33
Instrumentos.....	34
PIL (Purpose in life test)	34
Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989).....	36
Análisis de datos.....	38
Beneficios y riesgos.....	38
Procedimiento	38
Capítulo 3	40
Resultados.....	40
Discusión	51
Conclusión.....	54
Recomendaciones	56
Referencias bibliográficas	57
Anexos.....	79

Índice de tablas

Tabla 1 Género Estudiantes Primer Ciclo	40
Tabla 2 Dimensiones Bienestar Psicológico Primer Ciclo	40
Tabla 3 Sentido de Vida Estudiantes Primer Ciclo	43
Tabla 4 Género estudiantes Noveno ciclo	44
Tabla 5 <i>Dimensiones bienestar psicologico Noveno Ciclo</i>	44
Tabla 6 Sentido de Vida Estudiantes Noveno Ciclo	46
Tabla 7 Diferencias de medias en relación con el ciclo académico y las dimensiones de Bienestar Psicológico	47
Tabla 8 Diferencias de medias en relación con el ciclo académico y el Sentido de Vida.....	48
Tabla 9 Correlación entre las variables de Bienestar Psicológico y el Sentido de Vida.....	49

Introducción

El sentido de vida, algo esencial en la vida de cada individuo, tan esencial que llegar a ser fundamental para tener un rumbo en nuestro camino a seguir, pero, en caso de no existir tal concepción de sentido, las consecuencias en nuestro vivir serían grandes, ya que, no tendríamos un rumbo definido, un camino a seguir, lo que nos llevaría a probablemente tomar decisiones erróneas, por ende, es de suma importancia definir este constructo a lo largo de nuestra vida.

Al hablar del sentido de vida, hablamos de un concepto profundamente enigmático y esencial que moldea la percepción de nuestro existir. Lejos de ser una simple idea, es lo que nos impulsa a trazar metas, a definir un propósito y a darle dirección a nuestras acciones. Es, en esencia, aquello que nos guía en la búsqueda constante de una razón para ser y para existir. Este proceso de búsqueda, siempre dinámico y en evolución, nos ofrece un marco a partir del cual construimos nuestras decisiones y nuestras aspiraciones, convirtiéndolo en un objeto de estudio fascinante y de gran relevancia para entender el desarrollo humano, esto sumado a la profundidad que abarca el concepto, hace de esto un tema de análisis profundo.

Habiendo introducido el tema del sentido de vida, ahora es importante mencionar lo que este implica en la vida universitaria, teniendo en cuenta su impacto y evolución a lo largo de la vida académica.

A lo largo de la formación académica universitaria, los estudiantes atraviesan una serie de cambios no solo a nivel académico, sino también personal, lo que influye de manera significativa en su bienestar psicológico y en su percepción del sentido de vida. Este último, ha sido objeto de múltiples estudios en el campo de la psicología, al igual que el bienestar psicológico, que abarca dimensiones como la autoaceptación, el crecimiento personal, la autonomía y las relaciones positivas. Ambos conceptos están profundamente interrelacionados y pueden ser determinantes en el desarrollo integral de los individuos,

particularmente en contextos de alto estrés y transición, como lo es la vida universitaria en general.

El bienestar psicológico es un aspecto crucial en la vida de las personas, ya que influye significativamente en los diversos ámbitos de su día a día, afectando tanto de manera positiva como negativa su funcionamiento general. Por esta razón, es fundamental analizar los factores que inciden en este constructo y considerar qué cambios pueden implementarse para mejorar positivamente este aspecto en la vida de los individuos, promoviendo su desarrollo integral y calidad de vida.

El presente estudio se enmarca en la necesidad de profundizar en la comprensión del sentido de vida y el bienestar psicológico en estudiantes de Psicología Clínica, específicamente comparando a aquellos que se encuentran en los primeros y últimos ciclos de la carrera. Se parte de la hipótesis de que el avance académico, la cercanía a la culminación de la carrera y las experiencias adquiridas a lo largo del tiempo pueden influir significativamente en la claridad del sentido de vida y en el bienestar psicológico de los estudiantes. En este sentido, los estudiantes de los últimos ciclos podrían haber desarrollado un sentido de vida más definido y un mayor bienestar psicológico en comparación con sus compañeros de los primeros ciclos, quienes se encuentran en una etapa de mayor incertidumbre y búsqueda de identidad, esto lo comprobaremos o descartaremos más adelante según vaya avanzando el estudio.

El objetivo general de esta investigación es comparar el sentido de vida y el bienestar psicológico entre estudiantes de los primeros y últimos ciclos de la carrera de Psicología Clínica. Para lograrlo, se han planteado varios objetivos específicos: evaluar el sentido de vida de los estudiantes mediante el Test de Propósito en la Vida (PIL), valorar su bienestar psicológico utilizando la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, comparar estos constructos entre ambos grupos y establecer si existe una relación significativa entre el sentido de vida y

el bienestar psicológico. Las preguntas de investigación que guían este estudio buscan dilucidar si existen diferencias en el sentido de vida y el bienestar psicológico entre los estudiantes de los diferentes ciclos, y si estas variables se relacionan entre sí de manera significativa.

A través de esta investigación, se espera no solo contribuir al conocimiento existente en torno a estos constructos, sino también proporcionar información valiosa que permita diseñar programas de intervención o apoyo para estudiantes universitarios. Estos programas podrían enfocarse en el fortalecimiento del sentido de vida y el bienestar psicológico, aspectos clave para el éxito académico y el desarrollo personal de los estudiantes durante su formación profesional y su vida futura.

En este marco, se abordarán las diferencias y posibles conexiones entre el sentido de vida y el bienestar psicológico, considerando la influencia que la etapa académica puede tener en ambos. Los hallazgos obtenidos podrán ser de utilidad para universidades y profesionales que deseen implementar estrategias de apoyo más efectivas para los estudiantes, promoviendo así su bienestar integral.

Preguntas de investigación

¿Cuál es la diferencia entre el sentido de vida de los primeros y últimos ciclos de la carrera de psicología clínica?

¿Cuál es la diferencia entre el bienestar psicológico de los primeros y últimos ciclos de la carrera de Psicología Clínica?

¿Existe relación entre el sentido de vida y el bienestar psicológico en los estudiantes de los primeros y últimos ciclos de la carrera de Psicología Clínica?

Objetivo general

Comparar el sentido de vida y bienestar psicológico en estudiantes de los primeros y últimos ciclos de la carrera de psicología clínica de una universidad privada

Objetivos específicos

- Evaluar el sentido de vida de los estudiantes de los primeros y últimos ciclos de la carrera de Psicología Clínica mediante el test de PIL
- Valorar el bienestar psicológico de los estudiantes de los primeros y últimos ciclos de Psicología Clínica mediante la escala de bienestar psicológico de Ryff
- Comparar el sentido de vida de los estudiantes de los primeros y últimos ciclos de la carrera de Psicología Clínica
- Establecer la diferencia del bienestar psicológico en los estudiantes de los primeros y últimos ciclos de la carrera de Psicología Clínica
- Establecer si existe relación entre el sentido de vida y el bienestar psicológico en los estudiantes de los primeros y últimos ciclos de la carrera de Psicología Clínica

Capítulo 1

Marco teórico y estado del arte

Antecedentes

Para Gaibor et al. (2023) el sentido de vida no es solo felicidad, sino que es una búsqueda de razón para esta, se le ha relacionado con la esperanza en la vida y como ayuda en contra de la ideación suicida, en sí al tener un sentido de vida, la salud mental del individuo se verá afectada positivamente, ya que esta le llegará a dar calidad a su forma de apreciar la vida y las cosas en general.

El sentido de vida llega a ser basto; uno de los puntos más importantes que esta idea abarca es el hecho de que se ven inmersas las metas que los individuos se plantean a largo plazo de su vida, ya sean las académicas, laborales y sociales (Gaibor et al., 2023).

Para Chan (2021) el sentido de la vida se concibe como un constructo multifacético que abarca tanto el significado concreto que cada individuo atribuye a su existencia en un momento particular como la responsabilidad inherente que este asume al enfrentar las diversas situaciones de su vida. En este sentido, el significado de vida no es estático, sino que evoluciona a lo largo del tiempo y en respuesta a las experiencias y circunstancias personales. Además, implica un compromiso activo por parte del individuo para encontrar y mantener un propósito que guíe sus acciones y decisiones cotidianas, reflejando una interacción dinámica entre sus valores personales, metas y el contexto en el que se desenvuelve.

Por lo tanto, el sentido de vida emerge cuando una persona consigue descubrir el significado de su existencia y es capaz de establecer propósitos y metas claras, así como acciones y compromisos concretos para trabajar en función de estos. Este sentido de vida también representa la claridad que posee el ser humano acerca de la razón de su existencia, las contribuciones que puede ofrecer al mundo y todo aquello que puede recibir de la vida misma. Aquella persona que ha encontrado su sentido de vida es capaz de vislumbrar un

motivo claro que le impulsa a seguir adelante y le permite proyectarse como un individuo útil y significativo en su entorno (Chan, 2021).

En base a todo esto Chan (2021) concluye que así se evidencia que la búsqueda del sentido de vida recae exclusivamente en el individuo mismo. Solo al encontrarlo puede darle un significado profundo a su vida, construir su propia existencia, valorar cada una de sus actividades académicas y orientar sus acciones hacia el logro de metas específicas. Como se ha mencionado previamente, aquellos que encuentran su sentido de vida están inclinados a proyectarse hacia el futuro, desarrollando proyectos, metas e ideas, motivados para tomar decisiones que impacten tanto en su vida académica como personal.

Frankl (1984) menciona que mantener el sentido de vida en todo tipo de situación es crucial y fundamental para todo ser humano, ya sea en una situación llena de obstáculos y adversidades, debemos mantener firme nuestro sentido de vida, ya que gracias a esto encontraremos la fuerza necesaria para seguir creciendo como individuos y no dejarnos vencer por los problemas que se presenten, gracias a esto podremos seguir estimulando nuestro sentido de responsabilidad sobre uno mismo y ser capaces de corregir el rumbo que queramos tener en nuestras vidas.

Además, se debe destacar que el sentido de vida desempeña un papel crucial en la capacidad de una persona para mantenerse en curso hacia sus metas. Esto se entrelaza con lo mencionado anteriormente, ya que encontrar un propósito claro no solo proporciona dirección en la vida, sino que también fomenta una estabilidad emocional significativa. Al definir lo que realmente se desea lograr en un momento dado, se establece como un anclaje emocional que ayuda a superar desafíos y adversidades con mayor fuerza y claridad de visión (Frankl, 1984).

En la búsqueda de sentido en la vida, la conciencia actúa como una de las principales guías. Se define como la capacidad de encontrar y darle significado a las situaciones

concretas de la vida diaria. Esta habilidad permite que, incluso en los momentos más desafiantes, podamos descubrir un propósito claro y motivador que nos impulse a seguir adelante (Rojas, 2020).

A continuación, exponemos algunos conceptos que ayudarán a comprender de manera más clara y concisa el sentido de vida y lo que este abarca.

Logoterapia

Al hablar sobre el sentido de vida, la logoterapia es fundamental; según Frankl (1984) la logoterapia se centra en la búsqueda del sentido de la vida como la fuerza motivadora primaria del ser humano. En este enfoque, la salud mental se ve directamente relacionada con la capacidad de encontrar un propósito y significado en la existencia individual.

Como mencionan Galindo y Cardona (2023) está ganando terreno en la medicina, con investigaciones recientes que muestran cómo reduce el estrés, la ansiedad y la depresión, mejorando la calidad de vida en pacientes con enfermedades crónicas como el cáncer, la insuficiencia renal y las enfermedades cardiovasculares.

También la espiritualidad llega a ser clave en todo esto, ya que esta ayuda al individuo a poder encontrar ese sentido, y eso respectivamente es lo que le impulsará por el camino apropiado para no tener que sufrir todos los problemas que se mencionaron anteriormente, esta ayuda a crear y estructurar las bases de ese sentido de vida (Galindo y Cardona, 2023).

En la época en que surge la logoterapia, el positivismo y el determinismo dominaban el pensamiento en las ciencias sociales. Se consideraba que todo conocimiento debía ser validado mediante métodos científicos, y cualquier fenómeno que no pudiera ser demostrado empíricamente era visto como inexistente. En este contexto, la logoterapia emergió como una propuesta teórica que buscaba superar lo que algunos autores de la época llamaban el reduccionismo científico (Zlachevsky, 2020).

La logoterapia, es también conocida como análisis existencial, esta abarca dos aspectos complementarios de una misma realidad. Por un lado, tenemos la logoterapia que representa el enfoque práctico y psicoterapéutico, aplicado directamente en la terapia para ayudar a las personas a encontrar sentido en sus vidas. Por otro lado, el análisis existencial constituye el fundamento teórico que sustenta esta práctica (Zlachevsky, 2020).

Como le menciona Zlachevsky (2020) la logoterapia es conocida como la terapia del sentido y, para muchos, la terapia de la esperanza, debido a que busca despertar esa fuerza interna del espíritu humano que puede superar cualquier conflicto o pérdida, incluso en las circunstancias más difíciles. También pone su mirada en el futuro, en los propósitos y significados que motivan a la persona a actuar. La teoría de la logoterapia no se limita solo a ser una herramienta psicoterapéutica; es también una manera de comprender la vida humana dentro de una dimensión superior. Esta perspectiva no ignora los aspectos biológicos, psicológicos ni sociales, sino que los integra dentro de la noética o el ámbito espiritual.

Vacío existencial

Al hablar sobre el sentido de vida, es inevitable hablar sobre uno de los problemas más grandes en la sociedad actual, ya que este llega a estar presente, o alguna vez fue el presente en la mayoría de personas, el vacío existencial puede llegar a ser eso que nos motive a comenzar la búsqueda de un sentido, el buscar un propósito y un fin en nuestras vidas.

Así mismo Castro (2006) menciona que la búsqueda y realización de un sentido de vida comienza cuando una persona se compromete a actuar y desarrollarse en cotidianidad. La certeza de la finitud de la vida y del ser humano impulsa a una reflexión profunda sobre la existencia misma, motivándola a realizar y alcanzar sus metas y aspiraciones. A medida que nos acercamos diariamente a la muerte y experimentamos la pérdida continua, este proceso se intensifica y es aquí en donde el vacío existencial se presenta cuando el individuo no logra trascender su realidad y vida diaria, descartando así la construcción de un proyecto de vida

significativo. Esta desconexión con la conciencia de la finitud perpetúa una vida carente de sentido, donde la muerte no está integrada como parte natural del proceso vital que otorga significado a la existencia y viceversa.

Libertad

Zlachevsky (2020) hablaba que la libertad del individuo se ve influenciada por factores biológicos, psicológicos y sociológicos, lo que impone ciertos límites a su libertad. Sin embargo, a pesar de estas influencias externas, el individuo conserva la capacidad de tomar decisiones respecto a su actitud, comportamiento y el significado que atribuye a las situaciones que enfrenta.

A continuación se explicará brevemente uno de los test psicológicos que serán utilizados en este estudio

Test de PIL

El Test PIL es una herramienta desarrollada utilizando el método diferencial semántico que para Aros et al. (2009) es un método diseñado para medir el valor connotativo de un objeto o imagen, desarrollada por el investigador social Osgood y su equipo de colaboradores. Su propósito es proporcionar una base cuantitativa que permita obtener una medida objetiva del significado psicológico. Para ello, la medición esencial se lleva a cabo ubicando sucesivamente un concepto en una serie de escalas descriptivas definidas por adjetivos bipolares, lo que permite determinar el grado de semejanza o diferencia entre varios conceptos.

El Test PIL (Osgood et al., 1976; Heise, 1976) se utiliza para investigar las dimensiones del significado de la vida. Fue concebido en los años 60 por James Crumbaugh y Leonard Maholick, quienes estaban afiliados al Veterans Administration Hospital en Mississippi y al The Bradley Center en Georgia, respectivamente. A lo largo de cinco años, este instrumento se aplicó a 1,151 individuos en el Bradley Center, con el fin de examinar el

fenómeno del vacío existencial (Crumbaugh y Maholick, 1964). Los fundadores del test demostraron su validez de constructo y criterio en diversas poblaciones, así como una fiabilidad aceptable mediante el método de división en dos mitades (pares-impares), logrando un coeficiente de correlación de Pearson de 0.81. El Test PIL se divide en tres secciones, siendo la primera una evaluación cuantitativa compuesta por 20 ítems que ubican al participante en una escala de 1 a 7 entre dos emociones opuestas. Las secciones segunda y tercera, que no se cuantifican debido a que los intentos de hacerlo han aportado escasa información adicional a la obtenida de la primera sección, están diseñadas para ofrecer datos cualitativos útiles para análisis clínicos. Por esta razón, no se incluyen en este análisis.

Dentro del análisis del sentido de la vida, específicamente del test de PIL se analizan 4 subtemas según Noblejas de la Flor (1999):

Percepción de sentido: son las preguntas relacionadas con la percepción de razones y motivos para vivir la vida de uno mismo y la apreciación general de la misma. El segundo factor, que comparte elementos con el primero, se llama experiencia de sentido. Esto se debe a que las preguntas que lo conforman se centran en experimentar la vida personal como repleta de aspectos positivos, con un enfoque particular en las experiencias cotidianas.

El tercer factor, nombrado metas y tareas, incluye preguntas similares a los factores previos pero se distingue porque las cuestiones de mayor peso están relacionadas con tener objetivos específicos y la responsabilidad personal hacia estos objetivos, implicando acciones definidas en la vida. El cuarto factor, identificado como dialéctica destino-libertad, se diferencia de los anteriores al abordar temas como el equilibrio entre la libertad individual y el destino, así como el enfrentamiento a la muerte como un destino ineludible.

Sentido de vida en estudiantes universitarios

Los estudiantes universitarios atraviesan por muchas etapas vitales en el proceso académico, estas vienen a ser el pilar fundamental de la culminación de su desarrollo como individuos, ya que, aquí se dan todo tipo de procesos que llegan a formar a las personas, estos influenciados por todo lo relacionado con lo académico, como por ejemplo: los exámenes, el estrés por trabajos, proyectos, exposiciones, charlas; todo esto viene a crear presiones significativas en los individuos, y esto moldeará la percepción de sentido de vida que se tenga. También dependerá de la carrera que se curse, ya que las presiones y responsabilidades cambian según la rama que se siga (Martínez y Castellanos, 2013).

Sumado a lo mencionado anteriormente Chau y Vilela (2017) tienen un aporte similar, mencionan que es en esta etapa de nuestras vidas en donde se encuentra un gran estrés, esto debido a las cargas que llegan a tener los estudiantes, no solo en lo académico sino también las repercusiones de estas responsabilidades extras en sus relaciones interpersonales, estas relaciones son un pilar para el desarrollo y buen vivir de los estudiantes en sus carreras universitarias, porque es en el compañerismo y apoyo en donde ellos se podrán cobijar y salir de las adversidades académicas que se presenten, también se creará esta disyuntiva de a qué ámbito darle más atención y empeño, todo esto, sumado al estrés de exámenes y trabajos llegará a afectar significativamente a la salud de los estudiantes.

En el contexto particular de los estudiantes, lograr su realización como personas no solo implica destacarse en lo social, sino también encontrar sentido y pertenencia en su carrera y en sus relaciones dentro del área universitaria. La universidad, por ende, juega un papel fundamental al ser un entorno sociocultural que puede facilitar esta realización personal, influyendo significativamente en el sentido de vida de sus miembros al promover la unión y un fuerte sentimiento de inclusión (Chau y Vilela, 2017).

En estudios pasados se evidencia la significación de las presiones académicas como en el de Arboccó de los Heros (2018) en el cual se utilizó el test PIL los resultados que son entregados refieren a que el 41,9% de los estudiantes muestran una alta orientación al sentido de vida, el 39% muestra una incertidumbre en tanto al mismo y el restante 19,1% refiere una baja orientación al mismo, lo cual en conclusión muestra que en esta muestra evaluada hay más personas que tienen un sentido de vida establecido en su carrera y su futuro, el otro gran porcentaje muestra una incertidumbre en tanto al mismo, lo cual debe ser un punto clave en el que se tenga que orientar a esos estudiantes, por último, el porcentaje restante muestra que hay un bajo porcentaje de estudiantes con un sentido de vida difuso y desorientado.

Se encontró también que los estudiantes de ciclos más avanzados de su carrera tienden a tener un sentido de vida mucho más claro, con metas y anhelos bien establecidos, esto llega a ser un tanto lógico y obvio por muchos factores, en comparación se encontró que los estudiantes de los ciclos iniciales tienen un sentido de vida difuso y con incertidumbre, esto demuestra que al avanzar la carrera y esta esté más cercana a terminar, se tendrá un mayor impacto positivo y motivador en el sentido de vida de los estudiantes (Arboccó de los Heros, 2018).

En el estudio de Gaibor et al. (2023) se menciona que en los estudiantes el haber encontrado un sentido de vida, se ven más comprometidos con sus carreras, también el papel que hace el docente llega a ser importante, debido a que este sirve como refuerzo para encontrar un sentido, esto es importante, ya que hará que se incremente el ánimo y la responsabilidad académica.

En el trabajo realizado en la ciudad de Ambato se utilizó el test PIL y se encontró que la mayor parte de los estudiantes mostraron un sentido de vida con un porcentaje del 44,2% del total, mostrando que en este caso si hay un número significativo de estudiantes que poseen una idea de sus metas a largo plazo (Gaibor et al., 2023).

En el estudio de González-Aguilar (2021) se encontró que hay una relación significativa entre el bienestar psicológico y la resiliencia que puede llegar a tener un sujeto, menciona que la resiliencia puede llegar a ser una consecuencia directa de un buen bienestar psicológico, por lo tanto un bienestar psicológico es clave para un mejor afrontamiento de problemas.

En un estudio realizado en Perú en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo con una muestra compuesta por estudiantes universitarios de ambos sexos, con edades entre 18 y 30 años, que cursaban ciclos pares en la facultad de Psicología se incluyó a 379 estudiantes: 119 del segundo ciclo, 116 del cuarto ciclo, 44 del sexto ciclo, 61 del octavo ciclo y 39 del décimo ciclo. Un 60% demostró tener un alto sentido de vida, reflejando una notable orientación y propósito en sus vidas. Por otro lado, el 21% de los estudiantes se ubicó en un nivel medio, indicando una moderada claridad en su sentido de vida. Finalmente, el 19% restante presentó un nivel bajo de sentido de vida, lo que sugiere una menor percepción de propósito y dirección en su vida (Rojas, 2020).

Se pudo apreciar el sentido de vida, sus dimensiones y como es que este estructura y guía la vida de un individuo, ahora, a continuación se explicará el bienestar psicológico, sus dimensiones y como este está inmerso en la vida de los estudiantes universitarios.

Bienestar psicológico

“El cuidado de las rosas requiere tanto eliminar las malas hierbas como preparar adecuadamente el terreno, incluyendo el riego y la nutrición del rosal para crear condiciones óptimas para su crecimiento” (Seligman, 2011, p. 72). Históricamente, la investigación psicológica se ha centrado en estados y procesos patológicos como la ansiedad, el estrés y la depresión, y en encontrar soluciones para estos trastornos. En consecuencia, los aspectos positivos del funcionamiento psicológico han quedado relegados (Seligman, 2011). Sin embargo, en los últimos años, ha habido un creciente interés por estudiar científicamente las

fortalezas y virtudes humanas, como la creatividad, la inteligencia emocional, la sabiduría, la resiliencia, la felicidad, el bienestar y la calidad de vida (Seligman, 2011).

El interés por la felicidad y el bienestar es tan antiguo como la humanidad misma. Aristóteles ya afirmaba que alcanzar la felicidad es el mayor desafío para los seres humanos. No obstante, solo en tiempos recientes este interés se ha transformado en un estudio científico de las bondades humanas (Seligman, 2011). A pesar de esto, términos como calidad de vida, satisfacción con la vida, felicidad, bienestar subjetivo y bienestar psicológico a menudo se utilizan indistintamente y carecen de precisión conceptual. Este capítulo busca definir y clarificar estos constructos, centrándose en el bienestar psicológico (Seligman, 2011).

El bienestar es un tema central en psicología y se relaciona con la felicidad, la calidad de vida y la salud mental, así como con variables personales en un contexto dado (Ballesteros et al., 2006). Sen (1999) define el bienestar como la calidad de vida resultante de un funcionamiento conjunto de acciones consistentes, influenciado por estados emocionales y actitudes personales. Según Diener (2000) y Deci y Ryan (2001), el bienestar se asocia con la "ciencia de la felicidad", aunque esta equivalencia puede dificultar la definición precisa de ambos términos (Diener, 2000; Deci y Ryan, 2001).

Ballesteros et al. (2006) señalan que el bienestar psicológico es subjetivo, evolutivo y multidimensional, influido por factores individuales y socioculturales. Este constructo refleja una percepción positiva de uno mismo y su interacción con factores físicos y sociales, como el estilo de vida, nivel educativo, ocupación y grupo social (García y González, 2000). La salud mental y emocional de una persona, en su contexto social e individual, se manifiesta en su estado de bienestar. Según Castro (2009), el bienestar se incrementa cuando la persona experimenta complacencia consigo misma. Además, se asocia con la capacidad para resolver problemas nuevos y con factores personales subjetivos (Diener et al., 1997).

Bienestar subjetivo

El bienestar subjetivo, influenciado por la idea de placer (hedoné) como el objetivo supremo de la humanidad, se centra en cómo y por qué las personas experimentan su vida de manera positiva, incluyendo tanto juicios cognitivos como reacciones afectivas (Diener, 1994). Este concepto se inscribe en una dimensión cognitivo-emocional que ha sido denominada de diversas maneras: felicidad, satisfacción con la vida, afectos positivos o negativos. Tradicionalmente, el bienestar subjetivo se ha caracterizado en términos de satisfacción con la vida (Cabañero et al., 2004; Diener, 1994; Veenhoven, 1994) o felicidad, entendida como el balance global de los afectos positivos y negativos que han marcado nuestra vida (Argyle, 1992).

Históricamente, el bienestar subjetivo fue inicialmente visto como un indicador de la calidad de vida, determinado por la interacción entre las características del entorno y el grado de satisfacción del individuo (Díaz et al., 2006). Desde esta perspectiva, el bienestar subjetivo enfatiza la naturaleza vivencial y experiencial del propio bienestar, donde las condiciones objetivas de vida, como el empleo, la vivienda, los recursos sanitarios y el nivel económico, son relevantes pero insuficientes por sí solos para garantizar el bienestar del individuo. De este modo, el bienestar subjetivo resulta de la interacción entre el individuo (personalidad) y su entorno microsocioal (estado civil, familia, participación social, satisfacción laboral, apoyo social) y macrosocioal (ingresos, cultura) (Moyano y Ramos, 2007).

Cummins y Cahill (2000) identificaron siete dominios del bienestar subjetivo: salud, intimidad, bienestar material, productividad, bienestar emocional, seguridad y comunidad. Michalos (1982) concluyó que las dimensiones que más contribuyen al bienestar subjetivo son la satisfacción con la vivienda y la salud, así como la autoestima, con variaciones individuales basadas en sexo, edad y ámbito de residencia.

Van Hoorn (2007) clasifica los factores determinantes del bienestar subjetivo en seis grupos: rasgos de personalidad (la extraversión correlaciona positivamente y el neuroticismo negativamente con el bienestar subjetivo), factores contextuales y situacionales (un estado de salud óptimo y estar casado se asocian a mayores niveles de bienestar), factores demográficos (en general, las mujeres y los jóvenes presentan mayores niveles de bienestar), factores institucionales (el bienestar subjetivo suele ser más elevado en estados democráticos con bienestar social sólido), factores ambientales (el clima influye de manera variable en el bienestar subjetivo) y factores económicos (el desempleo, la inflación y el subdesarrollo económico afectan negativamente al bienestar subjetivo).

En definitiva, el bienestar subjetivo está determinado tanto por factores que afectan directamente la vida de un individuo (estado de salud, relaciones familiares y sociales) como por factores contextuales que influyen en la población en general (factores sociales, económicos, políticos). Sin embargo, los ámbitos de funcionamiento más cercanos e inmediatos a la vida personal del individuo ejercen una mayor influencia sobre su bienestar subjetivo (Moyano y Ramos, 2007).

Más recientemente, el bienestar subjetivo se ha equiparado con el concepto de satisfacción vital, concebido como un juicio global sobre la vida de una persona (Blanco y Díaz, 2005; Cabañero et al., 2004), así como con el concepto de felicidad, definido como el balance global de afectos positivos y negativos experimentados (Blanco y Díaz, 2005; D. Díaz et al., 2006; Moyano y Ramos, 2007). Diener (1984) y Suh y Oishi (1998) proponen un modelo de bienestar subjetivo compuesto por tres componentes: satisfacción con la vida en general y con dominios específicos, y una preponderancia de afectos positivos sobre negativos, una estructura corroborada por numerosos estudios (Lucas, Diener y Suh, 1996).

La satisfacción con la vida implica un juicio evaluativo a largo plazo sobre la propia vida representando un juicio cognitivo y valorativo del grado de satisfacción del individuo

con su vida (Diener, 1994; Diener et al., 1999). Por otro lado, la felicidad, definida como el balance afectivo entre placer y displacer según, es una dimensión emocional a corto plazo influida por experiencias inmediatas (Molina y Meléndez, 2006; Díaz et al., 2006).

Diener (1984) caracteriza el bienestar subjetivo por su subjetividad, utilización de medidas positivas y evaluación global de los aspectos predominantes de la vida de una persona. Este enfoque, aunque subjetivo, incluye componentes tanto afectivos como cognitivos que están interrelacionados, pero difieren en su dependencia de las circunstancias inmediatas frente a juicios más estables sobre la vida en general (Lucas et al., 1996; García, 2002).

La tradición hedónica del bienestar subjetivo destaca la percepción de placer frente al displacer (Ryan y Deci, 2001). Ben-Shahar (2011) enfatiza la importancia de permitirnos sentir todas las emociones humanas para alcanzar una vida feliz, subrayando que las emociones negativas también son parte esencial de la condición humana y contribuyen a la formación personal y satisfacción individual. Plaía (2005) define el bienestar subjetivo como la percepción personal y única de la situación física y psíquica del individuo, más allá de la evaluación objetiva externa, mientras que Cuadra y Florenzano (2003) lo describen como lo que las personas piensan y sienten sobre sus vidas, y las evaluaciones cognitivas y afectivas que realizan. Según Diener et al. (2009), el bienestar subjetivo comprende evaluaciones cognitivas (juicios) y afectivas (emociones placenteras, satisfacción con la vida) que experimentamos a lo largo de la vida.

Bienestar psicológico y bienestar subjetivo

El bienestar psicológico, en contraste con la tradición del bienestar subjetivo que se enfoca en los afectos y la satisfacción con la vida, se centra en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, considerados como los principales indicadores del funcionamiento positivo. Este concepto destaca la importancia del esfuerzo y el afán por

conseguir metas, sugiriendo que el bienestar psicológico no depende tanto de experiencias placenteras, sino de alcanzar valores que hacen sentir al individuo vivo y auténtico, permitiendo su crecimiento y desarrollo personal (Ryan y Deci, 2001).

Molina y Meléndez (2006) consideran el bienestar psicológico como un proceso de construcción personal basado en el desarrollo psicológico y la capacidad de interactuar armoniosamente con las circunstancias de la vida. Este bienestar se determina por el equilibrio entre expectativas, ideales, realidades conseguidas y las competencias personales para afrontar los eventos vitales, contribuyendo a la adaptación del individuo (García-Viniegras y González, 2000; Molina y Meléndez, 2006). Bertrand Russell (1958) enfatiza que la felicidad, en el sentido eudaimónico, requiere esfuerzo y una ardua conquista personal.

Las primeras teorías sobre el bienestar eudaimónico incluyen conceptos como la auto-actualización de Maslow (1968), el funcionamiento pleno descrito por Rogers (1961), la madurez de Allport (1961), la salud mental positiva de Jahoda (1958), el deseo de significado (Frankl, 1959) y las teorías del desarrollo personal a lo largo del ciclo vital expuesto por Bühler (1935); Erikson (1959) y Neugarten (1973). A pesar de su relevancia teórica, estas teorías no tuvieron un impacto significativo en el estudio del bienestar debido a la falta de fiabilidad y validez en sus métodos de medición.

Ryff (1989) operativizó un modelo multidimensional de bienestar psicológico con seis dimensiones: autoaceptación, autonomía, relaciones positivas, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. La autoaceptación implica satisfacción con uno mismo y las experiencias vitales, abarcando el autoconcepto general, la autoestima y la autoimagen. Las relaciones positivas enfatizan el afecto, la confianza y la capacidad de amar en las relaciones interpersonales. La autonomía se refiere a la autodeterminación y la capacidad de tomar decisiones libremente elegidas, resistiendo la presión social. El dominio del entorno se relaciona con la habilidad para influir y manejar el contexto para satisfacer necesidades

personales. El propósito en la vida se define por la capacidad de establecer y perseguir metas vitales que doten de sentido a la existencia. El crecimiento personal implica un desarrollo continuo de potencialidades y capacidades, manteniendo una actitud abierta a nuevas experiencias (Díaz et al., 2006).

El bienestar psicológico es esencial para un funcionamiento positivo óptimo y es particularmente relevante en el contexto universitario, donde el estrés académico puede disminuir significativamente el bienestar de los estudiantes (Dwyer y Cummings, 2001; Fisher, 1984; Martín, 2007; Polo, Hernández y Pozo, 2006). Aunque son pocos los estudios que han analizado el bienestar psicológico en estudiantes universitarios basándose en el modelo de Ryff, la investigación ha encontrado que los factores que afectan el bienestar varían a lo largo del ciclo vital, con el estilo de vida siendo el predictor principal en la juventud y el entorno social y las experiencias educativas y laborales en la adultez y la vejez (Ryff y Heidrich, 1997; Bowman, 2010; Padgett et al., 2009).

El constructo de bienestar psicológico también ha sido definido por otros autores. (Díaz et al., 2006) lo describe como el desarrollo de capacidades y crecimiento personal, mientras que Riviere (2001), lo define como la capacidad de mantener relaciones dialécticas y transformadoras con el mundo para resolver contradicciones internas y externas. Victoria y González (2000) lo ven como un sentimiento positivo y pensamiento sobre uno mismo, abarcando aspectos físicos, psíquicos y sociales. Diener y Diener (2009) lo consideran un concepto unidimensional relacionado con la satisfacción vital y el bienestar subjetivo, mientras que Castro y Díaz (2002) lo ven como un constructo multidimensional que incluye elementos emocionales y cognitivos en diversos contextos.

En conclusión, el bienestar psicológico es un constructo complejo y multidimensional que abarca el desarrollo personal, la capacidad de afrontar retos y alcanzar metas, y la interacción armoniosa con el entorno. Aunque el modelo de seis dimensiones de Ryff es el

más respaldado empíricamente, existen críticas sobre su sesgo cultural y propuestas para ampliarlo a ocho dimensiones, incluyendo vitalidad y recursos internos (Rodríguez-Carvajal et al., 2010).

Con el bienestar psicológico ya explicado, a continuación, se desarrollarán las dimensiones del bienestar psicológico, las cuales son medidas con la escala de bienestar psicológico de Ryff.

Escala de Bienestar Psicológico de Ryff

La Escala de Bienestar Psicológico de Ryff mide diversas dimensiones del bienestar personal, incluyendo autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida. Este instrumento es ampliamente utilizado en investigaciones para evaluar el nivel de bienestar subjetivo de los individuos y su capacidad para funcionar de manera positiva en su entorno. En este estudio, se utilizó la versión traducida de Díaz et al. (2006), la cual ha sido validada y cuenta con propiedades psicométricas adecuadas para medir estas dimensiones en diversas poblaciones.

Bienestar Psicológico en Estudiantes Universitarios

El bienestar psicológico en estudiantes universitarios se refiere al estado de satisfacción personal que experimentan en diferentes áreas de su vida, como la académica, social y emocional. Investigaciones previas han demostrado que el bienestar psicológico está relacionado con factores como el propósito en la vida, el crecimiento personal y el dominio del entorno, lo cual puede influir en su rendimiento académico y percepción de éxito. Los estudiantes que experimentan altos niveles de bienestar tienden a considerarse exitosos y a obtener mejores resultados académicos, lo que subraya la importancia de su bienestar para el desarrollo personal y académico (Barrera Hernández et al., 2019; Dwyer y Cummings, 2001; González et al., 2012).

Autoaceptación y su Importancia en el Bienestar Psicológico

Nathaniel Branden enfatiza la trascendencia del juicio que hacemos sobre nosotros mismos, considerándolo esencial para nuestra existencia. La autoaceptación es crucial para el bienestar psicológico, como lo afirma Covington (1992), quien sostiene que la búsqueda de la autoaceptación es universal y esencial para sentirse bien con uno mismo, reconociendo tanto las fortalezas como las limitaciones personales. Keyes et al. (2002) también destacan la importancia de la autoaceptación para un funcionamiento psicológico positivo.

Autoconcepto y su Influencia en el Desarrollo Personal

Las teorías psicológicas subrayan el rol fundamental del autoconcepto en el desarrollo de la personalidad y en el óptimo funcionamiento personal y social. Branden (1994) señala que muchos problemas psicológicos están relacionados con un bajo autoconcepto. Grandes psicólogos como William James, Carl Rogers y Gordon Allport han considerado el autoconcepto como un constructo central en la Psicología (Epstein, 1973).

El autoconcepto es el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí misma (Shavelson et al., 1976). Este proporciona un marco para procesar información sobre uno mismo (Baron y Byrne, 2005). Incluye experiencias pasadas, conocimiento actual y metas futuras (González y Tourón, 1994; Valle et al., 2002).

El Papel del Autoconocimiento y los Posibles Yoes

El autoconcepto, integrado por autoesquemas, guía el comportamiento a través de representaciones claras de lo que uno puede llegar a ser en el futuro (González-Pianda et al., 2003). El término autoconocimiento integrativo se refiere al grado de conciencia que el individuo tiene sobre sí mismo al integrar experiencias pasadas y presentes (Ghorbani et al., 2008).

El autoconcepto incluye información sobre lo que se desea y lo que se quiere evitar ser en el futuro, cumpliendo funciones de incentivo para la conducta y proporcionando un

contexto evaluativo. Según Hardin y Larsen (2014), el self actual es un precursor relevante del bienestar, apoyando la idea de Schachtel (1954) de que la felicidad no consiste en tener lo que quieres, sino en querer lo que tienes.

Estructura Multidimensional del Autoconcepto

El modelo jerárquico y multidimensional del autoconcepto, propuesto por Shavelson et al. (1976), ha inspirado enfoques posteriores. Este modelo distingue entre autoconcepto académico y no académico, cada uno con subdimensiones específicas. A pesar de su aceptación, algunos aspectos de este modelo, como la estructura jerárquica, siguen siendo controvertidos (Esnaola et al., 2008).

Estabilidad y Flexibilidad del Autoconcepto

La estabilidad temporal del autoconcepto es otro foco de debate. Algunos autores argumentan que el autoconcepto es estable, mientras que otros lo consideran dinámico y flexible (Oosterwegel, 1995; Showers et al., 1998). Markus y Kunda (1986) sugieren que ambas características pueden ser complementarias, siendo el autoconcepto más estable con la edad pero susceptible a cambios graduales.

Autoestima: Dimensión Valorativa del Autoconcepto

La autoestima, a menudo confundida con el autoconcepto, es la dimensión evaluativa de este. La autoestima refleja la actitud hacia uno mismo y puede variar desde lo muy negativo hasta lo muy positivo (Baron y Byrne, 2005). Esta se manifiesta en el grado de apreciación personal, contribuyendo a un ajuste personal óptimo y autoaceptación (Oñate, 1995).

Relación entre Autoestima y Bienestar

La autoestima está estrechamente relacionada con el bienestar. Ryff (1989) considera la autoestima como un indicador principal del bienestar psicológico. Diversos estudios han

demostrado que una alta autoestima favorece el ajuste y bienestar psicosocial (Gracia et al., 1995; Lin y Ensel, 1989).

Autoaceptación

En los últimos años, la motivación académica ha ganado importancia en el ámbito educativo, siendo reconocida como un factor clave para predecir el ajuste del estudiante. Dentro de estas variables motivacionales, la autoaceptación, que incluye el autoconcepto (autoestima) y la autoeficacia, es especialmente relevante (Bandura, 1994; McCombs y Marzano, 1990). Según Valle et al. (1999), el autoconcepto es fundamental para la regulación de la conducta futura y para el funcionamiento positivo en el contexto académico. Está demostrado que el autoconcepto y la autoestima están relacionados con el rendimiento académico, la integración social, las aspiraciones personales y profesionales, y la gestión del estrés (González-Pienda et al., 1997; Judge et al., 1998).

Rosenberg et al. (1995) indican que las dimensiones del autoconcepto más centrales para el individuo determinan su bienestar psicosocial. En los estudiantes universitarios, las dimensiones académica, física y social son las más influyentes (Cava et al., 2000; Gargallo et al., 2009).

Autoconcepto académico

El autoconcepto académico ha sido ampliamente investigado, demostrando que una visión positiva de uno mismo en el ámbito académico mejora la implicación en el aprendizaje, la persistencia ante las tareas y la motivación intrínseca (Friedlander et al., 2007; Núñez et al., 1998; Zimmerman et al., 1992). Además, se ha encontrado una relación bidireccional entre autoconcepto académico y rendimiento (Marsh et al., 1999; Valle et al., 1999). Algunos autores sostienen que esta relación varía según la edad y la etapa educativa, con el rendimiento académico influyendo más en el autoconcepto en las primeras etapas y viceversa en etapas posteriores (Helmke y Van Aken, 1995; Skaalvik y Hagtvet, 1990).

Autoconcepto físico

El autoconcepto físico es un indicador del bienestar psicológico, especialmente durante la adolescencia y la juventud, cuando la autoaceptación depende en gran medida de la conformidad con los estándares estéticos sociales (Goñi et al., 2004). La insatisfacción con la imagen corporal es común entre los universitarios (Delene y Brogowicz, 1990; Harris, 1995), mientras que la satisfacción con la autoimagen física se asocia positivamente con el bienestar psicológico (Chow, 2010; Leung y Leung, 1992). La práctica regular de actividad física mejora el autoconcepto físico y el bienestar psicológico (Castillo y Molina-García, 2009; Lawlor y Hopker, 2001), aunque existen diferencias de género en la percepción y valoración de la imagen física (Arruza et al., 2008; Molina-García et al., 2007).

Autoconcepto social

El autoconcepto social, aunque menos investigado, también es crucial, ya que nuestras interacciones sociales contribuyen a nuestra autovaloración y bienestar (Smith y Henry, 1996). Este se desarrolla a medida que desempeñamos diferentes roles sociales y está relacionado con la aceptación social percibida y las habilidades sociales exhibidas (Byrne y Shavelson, 1996; Infante et al., 2002). La práctica deportiva también está vinculada al autoconcepto social, ya que las personas con mayores habilidades físicas suelen ser más populares (Stein, 1996). Además, la participación comunitaria y pertenencia a grupos aumenta la autoestima colectiva Sánchez (1999), mientras que los comportamientos prosociales están relacionados bidireccionalmente con un alto autoconcepto social (Calvo et al., 2001; Garaigordobil y Durá, 2006).

Relaciones Positivas y Apoyo Social

Las relaciones positivas implican la capacidad de mantener relaciones interpersonales eficaces que fomenten la calidez y empatía, contribuyendo a un nivel óptimo de bienestar. La

incapacidad para mantener estas relaciones puede resultar en una falta de afecto e intimidad hacia los demás y uno mismo (Vázquez, 2009).

Apoyo Social

El apoyo social es una característica fundamental de las redes sociales, proporcionando asistencia técnica, protección física y emocional, convirtiéndose en una fuente significativa de apoyo (Lemos y Fernández, 1990). Este concepto se puede dividir en dos enfoques teóricos: estructural y funcional.

El enfoque estructural analiza las condiciones objetivas del apoyo social, sugiriendo que los beneficios de la red social son proporcionales a su tamaño y las relaciones establecidas. Sin embargo, en algunos casos, especialmente entre personas mayores, estas redes pueden ser estresantes y conflictivas si las personas no tienen las habilidades y motivación adecuadas para proporcionar apoyo (Vidal y Clemente, 1999; Fernández, 2005).

El enfoque funcional se centra en las dimensiones subjetivas del apoyo social, evaluando la percepción del individuo sobre el apoyo recibido y el tipo de ayuda que necesita (Gil et al., 1996). Este enfoque destaca la importancia del apoyo percibido y su impacto en la satisfacción y bienestar del individuo (Vidal y Clemente, 1999).

Según Yanguas (2006), el apoyo social se divide en cuatro ejes: apoyo cotidiano versus en crisis, apoyo recibido versus percibido, niveles de apoyo (comunidad, relaciones sociales e íntimas), y tipos de ayuda (instrumental, emocional e informativo).

Los componentes estructurales incluyen las relaciones sociales del individuo, conductas de apoyo y el contexto en el que se proporciona el apoyo. El apoyo social se asocia positivamente con el bienestar físico y psicológico, la calidad de vida y el ajuste social (Barrón y Sánchez, 2001).

Existen diferentes modelos que explican cómo el apoyo social influye positivamente en la salud: el modelo de efecto directo sugiere que el apoyo social impacta positivamente

independientemente de eventos estresantes. Según Cohen et al. (2000) el modelo de amortiguación postula que el apoyo social reduce el impacto de eventos estresantes y un modelo propuesto por Greenglass y Fiksenbaum (2009) sostiene que el apoyo social y las estrategias de afrontamiento del individuo interactúan sinérgicamente para mejorar el bienestar.

En el ámbito universitario, las relaciones interpersonales positivas son cruciales para el bienestar psicológico y el desarrollo psicosocial del estudiante. Investigaciones indican que las amistades y el apoyo social contribuyen significativamente al bienestar y adaptación social de los estudiantes universitarios, además de influir en su rendimiento académico y futuro profesional (Adams et al., 2000; Pascarella y Terenzini, 1991; Figuera et al., 2003; Palacio et al., 2006; Wright et al., 2014).

Autonomía

La autonomía juega un papel fundamental en el desarrollo académico y personal de los estudiantes universitarios. Según Ryan y Deci (2000), la teoría de la autodeterminación postula que la autonomía es una de las tres necesidades psicológicas básicas que influyen significativamente en la motivación intrínseca y en el bienestar de los individuos. En el contexto educativo, la autonomía se refiere a la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones autónomas alineadas con sus valores personales y metas educativas.

Investigaciones han demostrado que cuando los estudiantes experimentan un apoyo significativo a su autonomía por parte de los profesores y del entorno educativo, muestran una mayor motivación intrínseca hacia el aprendizaje y una mayor satisfacción con la vida universitaria (Black y Deci, 2000). Este apoyo no solo aumenta la autonomía percibida por los estudiantes, sino que también promueve sentimientos de competencia y autoeficacia, factores clave para el éxito académico y el bienestar psicológico (González, 2009).

Deci y Ryan (2000) destacan que la autonomía no solo se relaciona con la motivación intrínseca, sino que también influye en la persistencia en los estudios y en la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos académicos de manera efectiva. Los estudiantes que perciben que tienen control sobre sus decisiones educativas tienden a desarrollar una mayor autoestima y un mayor compromiso con sus objetivos académicos.

En resumen, fomentar la autonomía en los estudiantes universitarios no solo mejora su motivación y rendimiento académico, sino que también contribuye significativamente a su desarrollo personal y profesional. Educadores y administradores educativos tienen la responsabilidad de crear entornos de aprendizaje que promuevan la autonomía personal, reconociendo su importancia en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios.

La Autodeterminación

La teoría de la autodeterminación, desarrollada por Ryan y Deci es fundamental para entender cómo los individuos desarrollan la motivación intrínseca y la integración de metas con la identidad personal. En el contexto universitario, la autonomía se convierte en un factor crucial para el bienestar y el éxito académico de los estudiantes. La autonomía implica la capacidad de los individuos para tomar decisiones autónomas alineadas con sus valores y metas personales, lo cual es esencial para su desarrollo como aprendices autodirigidos (Niemiec y Ryan, 2009).

La investigación muestra que los estudiantes que experimentan un apoyo significativo a su autonomía por parte de profesores y entornos educativos tienden a mostrar una mayor motivación intrínseca hacia sus estudios (Black y Deci, 2000). Este tipo de apoyo no solo incrementa el compromiso con las tareas académicas, sino que también promueve una sensación de competencia y eficacia personal, fundamentales para el bienestar psicológico y el desarrollo integral del estudiante (González, 2009).

La percepción de autonomía también está vinculada a la satisfacción con la vida universitaria y a una mayor persistencia en los estudios. Los estudiantes que se sienten capaces de tomar decisiones sobre su educación tienden a desarrollar una mayor autoestima y una mejor adaptación a los desafíos académicos (Deci y Ryan, 2000).

La Autorregulación

La autorregulación es otro aspecto crucial del aprendizaje efectivo en la educación superior. Zimmerman (1998) define la autorregulación como el proceso mediante el cual los estudiantes establecen metas, planifican su estudio, monitorean su progreso y ajustan sus estrategias de aprendizaje para alcanzar esas metas. Esta habilidad no solo mejora el rendimiento académico, sino que también promueve una mayor autonomía y responsabilidad en el aprendizaje.

Los estudiantes que son capaces de autorregular su aprendizaje tienen más probabilidades de enfrentar de manera efectiva los desafíos académicos y de mantener un rendimiento consistente a lo largo del tiempo (Schunk y Zimmerman, 1994). Además, la autorregulación está asociada positivamente con la persistencia en los estudios y con una mayor satisfacción con la experiencia educativa (Pintrich, 2000).

La capacidad de autorregulación se ve influenciada por factores motivacionales y contextuales. Por ejemplo, los estudiantes que experimentan altos niveles de apoyo a la autonomía tienden a utilizar estrategias de autorregulación de manera más efectiva (Ryan y Deci, 2000). Esto refuerza la importancia de crear entornos educativos que fomenten tanto la autonomía como las habilidades de autorregulación entre los estudiantes universitarios.

Dominio del entorno

La dimensión de dominio del entorno es fundamental para el bienestar psicológico y el éxito académico. Según Barrera et al. (2019), esta capacidad permite a los individuos generar y optar por ambientes beneficiosos y manejar adecuadamente contextos complicados.

Ryff (2018) también enfatiza que esta habilidad es crucial para relacionarse correctamente con el entorno, indicando que aquellos con un alto dominio del entorno tienen una clara visión de su ambiente y promueven contextos adecuados a sus necesidades, incluyendo un alto nivel de capacidades físicas y mentales.

Seligman (1975) destacó que la falta de control ambiental puede producir serios déficits cognitivos, motivacionales y afectivos.

Para los estudiantes universitarios, el dominio del entorno es un factor crítico en el ámbito académico. Leary (2004) y Bandura (1993) identificaron el control percibido como un importante indicador de la conducta futura, del aprendizaje y del rendimiento académico. Schlenker et al. (2013) y Fong y Krause (2014) añadieron que elevados sentimientos de control aumentan el compromiso y la implicación del estudiante en tareas académicas, incrementando su esfuerzo, persistencia y rendimiento. En contraste, una percepción de escaso control inhibe la motivación y puede llevar a un bajo rendimiento académico y a un mayor riesgo de estrés (Abouserie, 1994; Mooney et al., 1991).

La teoría atribucional de Weiner (1986) sugiere que las atribuciones internas de éxito, como la capacidad y el esfuerzo, favorecen la motivación. Sin embargo, patrones desadaptativos de atribuciones externas para los fracasos pueden reducir la motivación y afectar negativamente la autoaceptación y la autoeficacia (Shell y Husman, 2008). Estudiantes con historial de fracasos académicos suelen utilizar estrategias de evitación del esfuerzo, lo que les protege de una disminución en la autoestima (Cabanach et al., 2007).

Además, el trabajo del profesorado es crucial en este contexto. Enseñar estrategias de aprendizaje adaptativas y ser consciente de las atribuciones que realizan puede influir significativamente en el dominio del entorno mostrado por los estudiantes (Manassero y Vázquez, 1995). Un estudio de Barraza (2011) reveló que un 40% de los estudiantes

universitarios mexicanos se sienten indefensos con respecto a sus profesores, debido a un escaso control percibido en su actividad académica.

Incrementar el control percibido en los estudiantes favorece su motivación intrínseca, su percepción de autoeficacia y el uso de habilidades autorreguladoras (Pintrich et al., 1994). Este control también correlaciona positivamente con el afrontamiento adaptativo de estresores académicos y actúa como un factor protector de la salud psicológica (Doron et al., 2009; Ruthig et al., 2009).

Propósito en la vida

Emmons (1986) demostró que existen diferencias individuales en la autopercepción del bienestar asociadas a los propósitos vitales. Como señalan Díaz et al. (2006), las personas necesitan tener un propósito en la vida, con objetivos que doten de sentido a su existencia y estrategias para alcanzarlos. Ryff (1989) conceptualiza el propósito en la vida como tener metas y una dirección clara, sintiendo que la vida pasada y presente tienen significado.

La tercera puntuación notable en el estudio sobre bienestar psicológico es la dimensión de propósito en la vida, la cual refleja un equilibrio significativo entre los niveles medio y alto. Según Simkin (2016), esta dimensión se refiere a la capacidad de las personas para encontrar un sentido en la vida a través de sus experiencias y metas significativas, similar a lo propuesto por Ryff (2018) sobre el cumplimiento de objetivos. En el contexto de la evaluación docente, los resultados sugieren un deseo por darle un significado profundo a la vida, un proceso en el cual las personas se dirigen al logro de metas a través de valores individuales, como menciona (Manrique et al., 2008).

El propósito y el sentido de la vida, aunque frecuentemente usados como sinónimos, tienen diferencias conceptuales. Reker (2000) y Yalom (1980) describen el sentido de la vida como la creación de una dirección y coherencia, mientras que el propósito en la vida enfatiza las metas y objetivos. Baumeister (1991) y Steger (2012) consideran que el propósito es un

componente del sentido de la vida, actuando como su dimensión motivacional. George y Park (2013) observaron que, aunque están altamente correlacionados, el sentido y propósito tienen diferentes predictores: la espiritualidad y el crecimiento personal postraumático predicen el sentido de la vida, mientras que el apoyo social y los pensamientos intrusivos sobre el cáncer predicen el propósito en la vida.

McKnight y Kashdan (2009) identifican cinco características del propósito en la vida: fomenta la coherencia comportamental, adopción de comportamientos enfocados a la aproximación, flexibilidad psicológica, organización eficiente de recursos y procesamiento cognitivo avanzado. Schluckebeier (2013) señala que encontrar un propósito es un proceso continuo, y su búsqueda puede ser estresante si no se encuentra éxito, afectando la autoestima y la satisfacción vital (Blattner et al., 2013; Bronk y Finch, 2010).

El establecimiento de metas personales es crucial para el bienestar psicológico, ya que éstas organizan, regulan y justifican la conducta, proporcionando valencia afectiva y contribuyendo al autoconcepto y la experimentación de bienestar (Sanz de Acedo et al., 2006). La consecución de estas metas depende de cómo se formulan y de la autorregulación del esfuerzo dirigido hacia ellas (Gollwitzer y Brandstätter, 1997). Las modernas teorías sobre metas se agrupan en teorías del contenido de la meta y teorías de la autorregulación del esfuerzo dirigido a metas.

En el contexto universitario, disponer de un propósito en la vida es fundamental para el bienestar psicológico. Los estudiantes enfrentan desafíos normativos como la adaptación al nuevo rol y la formación de vínculos de amistad, según lo menciona Salmela-Aro (2010). Investigaciones han encontrado que la satisfacción con los vínculos sociales y la percepción de bienestar físico están relacionadas con el logro de objetivos vitales (Castro y Sánchez, 2000). La atribución de un sentido a la vida en esta etapa favorece altos niveles de bienestar psicológico y autoaceptación (García-Alandete et al., 2013; Shen y Jiang, 2013).

Las metas académicas de los estudiantes están estrechamente ligadas a su desempeño académico. De Bilde et al. (2010) demostraron que las motivaciones para alcanzar metas futuras varían desde sentimientos de culpa hasta el interés intrínseco en las actividades académicas, reflejando diferentes formas de regulación motivacional. Las metas de logro se clasifican en metas de rendimiento y de dominio, siendo estas últimas más adaptativas al asociarse con consecuencias positivas a nivel cognitivo, motivacional y social (Bandalos et al., 2003; Elliot et al., 1999).

En resumen, el propósito en la vida y el establecimiento de metas son componentes esenciales para el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. Estos elementos no solo organizan y dirigen la conducta, sino que también proporcionan un sentido de coherencia y significado, influyendo positivamente en el desarrollo personal y académico.

Capítulo 2

Metodología

Tipo de investigación

Se llevará a cabo una investigación cuantitativa con un alcance comparativo de tipo transversal.

Participantes

La población objeto de estudio estará compuesta por 60 estudiantes de los primeros y últimos ciclos de la carrera de Psicología Clínica de una universidad privada. Se utilizará un muestreo probabilístico estratificado para garantizar representatividad de ambas especialidades para esto se tendrá en cuenta los siguientes

Criterios de inclusión

Estudiantes de primer y/o segundo ciclo

Estudiantes de octavo y/o noveno ciclo

Estudiantes de sexo masculino y femenino

Estudiantes que estén matriculados en el correspondiente ciclo

Estudiantes que estén disponibles para completar los test correspondientes

Estudiantes que voluntariamente accedan a participar en el estudio y firmen el consentimiento informado.

Criterios de exclusión:

Estudiantes que no estén matriculados en las carreras de Psicología Clínica

Estudiantes que decidan retirar su consentimiento en cualquier momento del proceso de investigación.

Estudiantes que estén cursando ciclos intermedios de la carrera

Estudiantes que se encuentren en situaciones especiales que puedan afectar significativamente sus respuestas, como estar bajo tratamiento psiquiátrico o psicológico

intensivo en el momento del estudio, dado que esto podría influir en sus niveles de bienestar psicológico o sentido de vida de maneras que no serían representativas de la población estudiantil general.

Instrumentos

PIL (Purpose in life test)

En base a Noblejas de la Flor (1999) el test PIL fue desarrollado por James Crumbaugh y Leonard Matholick, tiene como objetivo medir el grado de significado y propósito que una persona percibe en su vida al momento de ser evaluada. Esta herramienta ha sido adaptada para su uso en diferentes contextos, como en España, donde fue adaptada por Ángeles Noblejas de la Flor en 1994. El PIL se presenta en formato de escalas tipo Likert, donde los participantes deben seleccionar una escala de medida que va desde 1 (indicando el menor nivel) hasta 7 (indicando el mayor nivel) para responder a 20 preguntas específicas. La puntuación máxima alcanzable en este test es de 140 puntos, mientras que la mínima es de 20 puntos.

- Un puntaje igual o inferior a 91 indica una orientación al sentido considerada baja.
- Un puntaje entre 92 y 111 refleja un estado de incertidumbre respecto al sentido de vida.
- Un puntaje de 112 o más indica que la persona posee una clara orientación y propósitos en la vida.

El test está dividido en algunas partes, y según lo que menciona Noblejas de la Flor (1999) este se divide en tres secciones:

La primera parte incluye 20 ítems donde la persona se autoevalúa en una escala del 1 al 7 entre dos sentimientos opuestos (utilizando una escala tipo Likert de 7 puntos). En la segunda parte, se pide a la persona que complete una frase general sobre el sentido de su

vida, comenzada en el protocolo. En la tercera parte, se le solicita que exprese libremente su situación vital, describiendo en detalle sus propósitos, metas y ambiciones, así como su progreso respecto a ellos.

Las segunda y tercera partes no se cuantifican, ya que los intentos de hacerlo no han añadido información significativa más allá de la que proporciona la primera parte (Noblejas de la Flor, 1999). En el caso del presente estudio solo se hará uso de la primera parte del Test, la cual, es la cuantitativa, esto porque como se mencionó anteriormente, las partes restantes no aportan información significativa para el avance del estudio a realizar.

El Cuestionario PIL puede administrarse a partir de los 16 años de edad y puede realizarse tanto de forma individual como colectiva. Aunque no hay un límite de tiempo establecido, generalmente se completa en unos 10 minutos aproximadamente (Noblejas de la Flor, 1999).

La confiabilidad del PIL fue previamente investigada por Crumbaugh y Matholick en 1964 mediante el método de división por mitades, resultando en un coeficiente de correlación de Pearson de 0.81 y un coeficiente corregido de 0.90 según el método de Spearman-Brown. Esta misma relación fue corroborada por Crumbaugh en 1968, obteniendo un coeficiente de correlación de Pearson de 0.85 y un coeficiente corregido de 0.92 (Valdivia, 2007).

En Ambato, se publica el artículo *Sentido de vida y Engagament académico en estudiantes universitarios ecuatorianos* en la Revista latinoamericana de ciencias sociales y Humanidades, se emplea la prueba PIL, se encuentran resultados similares en la capacidad de ajuste, lo que sugiere que el instrumento utilizado posee validez y fiabilidad, lo que respalda su adecuado uso (Gaïbor et al., 2023).

El Índice de Percepción de la Vida (PIL) ha sido probado en diversos países de diferentes continentes, demostrando una sólida correspondencia con los elementos que lo conforman (Martínez et al., 2012).

El PIL funciona de manera que, cuanto más altas sean las puntuaciones, mayor es el sentido de vida que refleja. Este test se ha demostrado efectivo en diversas situaciones, ya sea para orientación personal y vocacional o para tratar a personas con enfermedades neuróticas. Además, es una herramienta valiosa para realizar investigaciones a nivel grupal (Noblejas de la Flor, 1999).

Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989)

En el presente estudio se utilizará la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, desarrollada por Carol Ryff en 1995, en su versión global. Esta escala se compone de seis dimensiones fundamentales que evalúan diferentes aspectos del bienestar psicológico. Está estructurada en 39 ítems diseñados para captar con precisión estas dimensiones en diversas poblaciones. La escala es adecuada para su aplicación en personas de diferentes etapas de la vida, incluyendo adultos jóvenes, adultos de mediana edad y adultos mayores. La administración de esta herramienta de evaluación tiene una duración aproximada de 41 minutos, lo que permite obtener una medida integral y detallada del bienestar psicológico de los individuos. (Mejía y Moscoso, 2019)

La Escala de Bienestar Psicológico de Ryff evalúa seis dimensiones del bienestar psicológico, utilizando una escala Likert de 6 puntos (1 = totalmente en desacuerdo y 6 = totalmente de acuerdo). Las seis subescalas originales del test se mantienen en la versión utilizada, las cuales son: Autoaceptación (6 ítems), Relaciones Positivas (6 ítems), Autonomía (8 ítems), Dominio del Entorno (6 ítems), Propósito en la Vida (7 ítems) y Crecimiento Personal (6 ítems).

En la población estudiantil universitaria se ha observado un gran interés por el estudio del bienestar psicológico, ya que esta comunidad enfrenta diversas situaciones personales, sociales, de relaciones personales y cambios en su entorno durante su proceso de formación. Estos factores pueden afectar su desempeño, estabilidad emocional y tránsito por la

universidad (Canedo et al., 2019). Evaluar el efecto de estos cambios, al medir el grado de bienestar psicológico en estudiantes universitarios, permite obtener información sobre la persona y las dimensiones del bienestar, para así generar estrategias que posibiliten al estudiante mantener su salud mental, física y social, sin que se vea afectado su desempeño en el ámbito universitario (Carranza et al., 2017; Massone y Urquijo, 2014).

En cuanto a la confiabilidad, las escalas utilizadas demostraron niveles de precisión que cumplen con los límites aceptables (superiores a 0.60), de acuerdo con el criterio establecido por Kline (2013). La subescala de dominio del entorno presentó la confiabilidad más baja entre las seis dimensiones evaluadas. Sin embargo, este resultado se mantuvo dentro de lo considerado aceptable para pruebas de ejecución típica, como lo es la Escala de Bienestar Psicológico (EBP), según Aiken (2003) y Kline (2013). Para la valoración de la confiabilidad, se utilizó el coeficiente omega de McDonald (1999), el cual permite superar las limitaciones tradicionalmente asociadas al alfa de Cronbach, tal como lo destacan Revelle y Zinbarg (2009) y Sijtsma (2009).

El bienestar psicológico se entiende como la plenitud de la persona a través del desarrollo de sus capacidades, moldeadas por sus experiencias y la forma en que evalúa y da solución a las situaciones que enfrenta a lo largo de su vida (Ryan y Deci, 2001). Este constructo se mide a través de seis dimensiones: Autoaceptación, Propósito en la Vida, Autonomía, Relaciones Positivas, Crecimiento Personal y Dominio del Entorno (Díaz et al., 2006; Ryan y Deci, 2001; Ryff y Keyes, 1995). El bienestar psicológico es un componente multifactorial influido por diversas variables (Cansoy et al., 2020), y es crucial para el funcionamiento cognitivo, físico y social de las personas. Está íntimamente relacionado con aspectos de salud, comportamentales, desarrollo personal y estilos de vida adecuados (Collas y Cuzcano, 2019). Comprender las relaciones del bienestar psicológico con estos aspectos permite abordar trastornos relacionados con la ansiedad, fatiga, alimentación o problemas de

comportamiento, y desarrollar estrategias de intervención para diferentes poblaciones (Collas y Cuzcano, 2019; Mesa-Fernández et al., 2019).

Análisis de datos

Para esta tesis, se realizará un análisis estadístico. Dado que se busca comparar el sentido de vida y el bienestar psicológico entre dos grupos de estudiantes (Primeros y últimos ciclos de la carrera de Psicología Clínica), es fundamental determinar si los datos siguen una distribución normal.

En caso de que los datos sigan una distribución normal, se emplearán pruebas paramétricas, como la prueba t de Student para comparar medias entre los dos grupos. Por otro lado, si los datos no siguen una distribución normal, se optará por pruebas no paramétricas, como la prueba de Mann-Whitney U.

El análisis descriptivo incluirá medidas como la media y la desviación estándar para las variables continuas, mientras que para las variables categóricas se utilizarán frecuencias y porcentajes. Además, se realizará un análisis de correlación para explorar posibles relaciones entre el sentido de vida y el bienestar psicológico en ambos grupos de estudiantes.

Beneficios y riesgos

Beneficios: con los resultados de estos datos se pueden implementar talleres o charlas para futuras orientaciones para un correcto sentido de vida y bienestar psicológico

Riesgos: los participantes pueden llegar a sentirse incómodos con las preguntas, los participantes no responden todas las preguntas a conciencia y de manera honesta

Procedimiento

En el siguiente estudio se procederá siguiendo una serie de etapas metodológicas claramente definidas.

-Se llevará a cabo la gestión de los permisos institucionales necesarios para garantizar el cumplimiento ético y normativo de la investigación.

-Posteriormente, se procederá con la selección y reclutamiento de los participantes con su respectiva firma de consentimiento informado, asegurando la representatividad y diversidad necesaria para el estudio.

-Luego, se implementarán los instrumentos de recolección de datos de acuerdo con un protocolo estandarizado y validado para asegurar la calidad de los datos obtenidos.

-Se realizará su ingreso y análisis utilizando el software Jamovi, el cual permitirá una exploración exhaustiva de los resultados obtenidos.

-Finalmente, se llevará a cabo la interpretación de los hallazgos y la presentación de los resultados de manera rigurosa y científica, contribuyendo así al avance del conocimiento en el campo de estudio correspondiente.

Capítulo 3

Resultados

En el presente trabajo participaron un total de 60 estudiantes universitarios, de la carrera de Psicología Clínica; treinta corresponden al primer ciclo y treinta al noveno ciclo. La media de edad para los alumnos de primer ciclo fue de 18.8 años (DE= 1.21 años; Min= 17 - Max= 23), de la misma manera para los de noveno ciclo la media fue de 23 años (DE= 2.01 años; Min= 21 – Max 30). A continuación, se describen los resultados más relevantes.

Tabla 1

Género Estudiantes Primer Ciclo

Sexo	Frecuencias	% del Total
Femenino	18	60.0 %
Masculino	12	40.0 %
Total	30	100%

La Tabla 1 muestra la distribución de la variable género de los estudiantes de la carrera de Psicología Clínica correspondiente al primer ciclo; más de la mitad se identifican con el género femenino. (60%)

Tabla 2

Dimensiones Bienestar Psicológico Primer Ciclo

Variable	Frecuencias	% del Total
Autoaceptación		
Alto	3	10.0 %
Bajo	1	3.3 %
Medio	26	86.7 %

Dominio del entorno		
Alto	2	6.7 %
Bajo	3	10.0 %
Medio	25	83.3 %
Propósito en la vida		
Alto	7	23.3 %
Bajo	4	13.3 %
Medio	19	63.3 %
Relaciones positivas		
Alto	2	6.7 %
Bajo	10	33.3 %
Medio	18	60.0 %
Autonomía		
Alto	1	3.3 %
Bajo	5	16.7 %
Medio	24	80.0 %
Crecimiento personal		
Alto	2	6.7 %
Bajo	2	6.7 %
Medio	26	86.7 %

La Tabla 2 hace referencia a las seis dimensiones del Bienestar Psicológico en los alumnos de primer ciclo. Llama la atención que en los seis factores los porcentajes más altos corresponden al nivel “medio”.

La autoaceptación hace referencia al grado en que una persona se siente bien consigo misma y con su vida pasada, lo cual es esencial para el bienestar psicológico (Ryff, 1989). En los estudiantes de primer ciclo, el 86.7% se ubicó en el nivel medio de esta dimensión. Este resultado sugiere que la mayoría de los estudiantes tienen una percepción neutral o moderada de su autoaceptación, lo que podría estar relacionado con la etapa de transición académica y personal que enfrentan al ingresar a la universidad.

El dominio del entorno se refiere a la capacidad de manejar eficazmente las demandas del entorno y utilizar los recursos a su favor (Ryff, 1989). En esta dimensión, el 83.3% de los estudiantes de primer ciclo se ubicó en el nivel medio. Esto indica que los estudiantes perciben tener un control moderado sobre su entorno, lo cual puede estar influenciado por la adaptación a los nuevos desafíos universitarios.

El propósito en la vida es la capacidad de encontrar sentido y dirección en la vida, lo que contribuye a un bienestar psicológico más sólido (Ryff, 1989). En este caso, el 63.3% de los estudiantes de primer ciclo se ubicó en el nivel medio. Este resultado refleja que la mayoría de los estudiantes están en una fase de búsqueda de su propósito, lo que es común en las etapas iniciales de su desarrollo académico y personal.

La dimensión de relaciones positivas con otros evalúa la calidad de las relaciones interpersonales, un componente fundamental del bienestar psicológico (Ryff, 1989). El 60.0% de los estudiantes de primer ciclo se ubicó en el nivel medio en esta dimensión, lo que sugiere que tienen relaciones interpersonales moderadamente satisfactorias, probablemente influenciadas por la reciente integración en la comunidad universitaria.

La autonomía se refiere a la capacidad de una persona para actuar de manera independiente y resistir presiones externas (Ryff, 1989). En esta dimensión, el 80.0% de los estudiantes de primer ciclo también se situó en el nivel medio, lo que indica una percepción

moderada de su autonomía, posiblemente reflejando la transición hacia un mayor grado de independencia en el contexto universitario.

El crecimiento personal mide la percepción de desarrollo continuo y de aprovechar nuevas oportunidades para el crecimiento (Ryff, 1989). En esta dimensión, el 86.7% de los estudiantes de primer ciclo se ubicó en el nivel medio, lo que podría reflejar la etapa inicial de su trayectoria académica y personal, en la que aún están explorando oportunidades de crecimiento y desarrollo

Tabla 3

Sentido de Vida Estudiantes Primer Ciclo

Sentido de Vida	Frecuencias	% del Total
Bajo sentido de vida	8	26.7 %
Presencia de sentido de vida	8	26.7 %
Zona de indefinición	14	46.7 %

En la Tabla 3, se observa que el 46.7% de los estudiantes de primer ciclo se encuentra en la zona de indefinición, lo que sugiere que una parte significativa aún no ha desarrollado un sentido claro de propósito en la vida, algo común en etapas tempranas de la vida universitaria, donde los estudiantes suelen estar en un proceso de exploración personal y académica. Un 26.7% de los participantes reporta tener un bajo sentido de vida, lo que indica una mayor dificultad para encontrar significado o dirección, mientras que otro 26.7% señala la presencia de sentido de vida, sugiriendo que estos estudiantes ya han encontrado un propósito más definido. Estos resultados reflejan la diversidad en la madurez personal y en la orientación hacia el propósito de vida, algo que Frankl (1984) relaciona con la búsqueda de significado, un proceso clave en el bienestar psicológico durante la formación universitaria.

Tabla 4*Género estudiantes Noveno ciclo*

Sexo (2)	Frecuencias	% del Total
Femenino	21	70.0 %
Masculino	9	30.0 %

La Tabla 4. muestra la distribución de la variable género de los estudiantes de la carrera de Psicología Clínica correspondiente al noveno ciclo; más de la mitad se identifican con el género femenino. (70%).

Tabla 5*Dimensiones Bienestar Psicológico Noveno Ciclo*

Variable	Frecuencias	% del Total
Autonomía		
Alto	3	10.0 %
Bajo	3	10.0 %
Medio	24	80.0 %
Dominio del entorno		
Alto	2	6.7 %
Medio	28	93.3 %
Relaciones positivas		
Alto	5	16.7 %
Bajo	9	30.0 %
Medio	16	53.3 %
Propósito en la vida		
Alto	11	36.7 %
Bajo	2	6.7 %
Medio	17	56.7 %
Autonomía		

Alto	1	3.3 %
Bajo	7	23.3 %
Medio	22	73.3 %
Crecimiento personal		
Alto	6	20.0 %
Bajo	1	3.3 %
Medio	23	76.7 %

La Tabla 5 hace referencia a las seis dimensiones del Bienestar Psicológico en los alumnos de noveno ciclo. Llama la atención que en los seis factores los porcentajes más altos corresponden al nivel “medio”.

La autonomía refleja la capacidad de una persona para actuar de manera independiente y resistir presiones sociales (Ryff, 1989). En los estudiantes de noveno ciclo, el 80.0% se ubicó en el nivel medio, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes perciben que tienen un grado moderado de independencia en la toma de decisiones y en su capacidad para gestionar su vida, algo que puede estar relacionado con la etapa avanzada de su formación académica y su experiencia en la vida universitaria

El dominio del entorno hace referencia a la habilidad para manejar y controlar efectivamente las demandas externas, así como a utilizar los recursos disponibles (Ryff, 1989). En esta dimensión, el 93.3% de los estudiantes de noveno ciclo se ubicó en el nivel medio, lo que refleja que tienen una percepción moderada de su capacidad para gestionar el entorno, probablemente debido a su familiaridad con el sistema universitario y sus desafíos, aunque aún con áreas por mejorar

La dimensión de relaciones positivas con otros evalúa la calidad y el grado de satisfacción en las relaciones interpersonales (Ryff, 1989). El 53.3% de los estudiantes se encuentra en el nivel medio, lo que indica que, aunque experimentan relaciones

interpersonales satisfactorias en general, pueden estar enfrentando desafíos en términos de profundizar estas relaciones o encontrar mayor apoyo emocional en su entorno social

El propósito en la vida mide la sensación de tener objetivos significativos y una dirección clara en la vida (Ryff, 1989). En esta dimensión, el 56.7% de los estudiantes de noveno ciclo se ubica en el nivel medio, lo que sugiere que, si bien están más enfocados que los estudiantes de ciclos anteriores, algunos aún podrían estar en la búsqueda de un propósito más sólido, especialmente al acercarse a la transición de la vida universitaria a la profesional

El crecimiento personal está relacionado con la percepción de desarrollo continuo y la apertura a nuevas experiencias (Ryff, 1989). En esta dimensión, el 76.7% de los estudiantes de noveno ciclo se ubicó en el nivel medio, lo que indica que, aunque perciben cierto progreso personal, aún pueden estar en búsqueda de más oportunidades para seguir creciendo y mejorando en diferentes aspectos de su vida

La autoaceptación implica la evaluación positiva de uno mismo y de su vida pasada (Ryff, 1989). El 80.0% de los estudiantes se ubica en el nivel medio, lo que sugiere que la mayoría tiene una percepción moderada sobre sí mismos y su historia personal, reflejando un equilibrio en su autopercepción, aunque con margen para un mayor desarrollo en esta dimensión

Tabla 6

Sentido de Vida Estudiantes Noveno Ciclo

Sentido de vida	Frecuencias	% del Total
Bajo sentido de vida	4	13.3 %
Presencia de sentido de vida	13	43.3 %
Zona de indefinición	13	43.3 %

En la Tabla 6, se observa que el 43.3% de los estudiantes de noveno ciclo reporta estar en la zona de indefinición respecto a su sentido de vida, lo que sugiere que, aunque estos estudiantes se encuentran en una etapa avanzada de su formación académica, todavía muchos de ellos no han logrado definir claramente su propósito en la vida, lo cual es un proceso común según Frankl (1984). Un 43.3% de los estudiantes también muestra la presencia de sentido de vida, lo que indica que un grupo considerable ha encontrado un propósito claro y definido, probablemente relacionado con su proximidad a la vida profesional y su desarrollo personal durante la universidad. Solo un 13.3% reporta un bajo sentido de vida, lo que implica que una minoría de los estudiantes aún tiene dificultades para encontrar significado o dirección, lo cual puede estar vinculado a factores individuales o situaciones personales específicas

Tabla 7

Diferencias de medias en relación con el ciclo académico y las dimensiones de Bienestar Psicológico

	Grupo	N	Media	DE	p
Autoaceptación	Noveno ciclo	30	22.2	3.77	.655
	Primer ciclo	30	22.6	3.09	
Dominio del entorno	Noveno ciclo	30	23.1	2.85	.083
	Primer ciclo	30	21.8	3.14	
Relaciones Positivas	Noveno ciclo	30	20.5	4.46	.361
	Primer ciclo	30	19.3	3.84	
Crecimiento Personal	Noveno ciclo	30	27.9	4.40	.054
	Primer ciclo	30	25.8	4.01	
Autonomía	Noveno ciclo	30	27.6	4.57	.929
	Primer ciclo	30	27.5	4.12	
Propósito en la vida	Noveno ciclo	30	24.3	4.33	.070

Primer ciclo 30 22.2 4.47

En la Tabla 7, los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del bienestar psicológico entre los estudiantes de primer y noveno ciclo, lo cual puede implicar que no hay una variación notable en el bienestar psicológico en función del ciclo académico o la edad. Esto puede deberse a que el desarrollo de las dimensiones de bienestar psicológico, como la autoaceptación, el dominio del entorno o el crecimiento personal, no está únicamente influenciado por la edad o el ciclo académico, sino también por otros factores como la personalidad, las experiencias previas, y el contexto social y familiar. Además, el hecho de que la mayoría de los estudiantes de ambos ciclos se encuentren en niveles medios en la mayoría de las dimensiones puede sugerir que, aunque han madurado a lo largo de su vida universitaria, este proceso no necesariamente conlleva una mejora significativa en su bienestar general sin intervenciones específicas o apoyo adicional

Tabla 8

Diferencias de medias en relación con el ciclo académico y el Sentido de Vida.

	Grupo	N	Media	DE	p
Sentido de vida	Noveno ciclo	30	109	16.4	.066
	Primer ciclo	30	101	13.8	

En la Tabla 8, los resultados indican que no hay diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones del sentido de vida entre los estudiantes de primer y noveno ciclo. Esto puede implicar que la edad o el ciclo académico no tienen un impacto claro en el desarrollo del sentido de vida en estos estudiantes. Esto podría deberse a que el sentido de vida no necesariamente se define con el avance académico, sino que está influenciado por una variedad de factores personales, como experiencias de vida fuera del ámbito

universitario, intereses individuales, o eventos significativos que modelan el propósito y dirección en la vida de cada estudiante. Además, la etapa de transición hacia la vida profesional, común en los estudiantes de noveno ciclo, puede no haber sido suficiente para generar una diferencia marcada en su percepción del sentido de vida respecto a los estudiantes de ciclos iniciales

Tabla 9

Correlación entre las variables de Bienestar Psicológico y el Sentido de Vida

	Autocepta ción	Domin io del entorn o	Relacio nes Positiva s	Crecime nto Personal	Autono mía	Propós ito en la vida	Senti do de vida
Autocepta ción	—						
Dominio del entorno	0.506 ***	—					
Relaciones Positivas	-0.002	0.15 4	—				
Crecimiento Personal	0.493 ***	0.39 ** 9	0.16 7	—			
Autonomía	-0.046	0.21 5	0.51 ** 1 *	0.02 0	—		
Propósito en la vida	0.579 ***	0.46 ** 1 *	- 0.08 5	0.60 ** 1 *	-0.252	—	
Sentido de vida	0.396 **	0.15 3	- * 0.30 6	0.39 ** 3	-0.248	0.51 ** 5 *	—

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

En la Tabla 9, los resultados muestran que el sentido de vida se correlaciona positivamente y de manera significativa con dimensiones específicas del bienestar psicológico, como autoaceptación, crecimiento personal y propósito en la vida. Esto implica que los estudiantes que perciben un mayor sentido de vida tienden a tener una evaluación más positiva de sí mismos, una mayor percepción de crecimiento y desarrollo continuo, y una dirección clara en su vida. Por otro lado, la correlación negativa con relaciones positivas sugiere que una mayor claridad en el sentido de vida podría estar relacionada con un enfoque personal más independiente, donde los objetivos individuales priman sobre las relaciones interpersonales. Estos hallazgos sugieren que, para los estudiantes de psicología clínica, el sentido de vida está estrechamente vinculado con aspectos internos de bienestar psicológico, mientras que las relaciones interpersonales pueden jugar un rol secundario en su percepción de propósito y dirección vital.

Discusión

El objetivo principal de este estudio fue comparar las dimensiones del bienestar psicológico y el sentido de vida entre estudiantes de primer y noveno ciclo de la carrera de Psicología Clínica. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes, independientemente del ciclo, se ubican en niveles medios en las dimensiones de bienestar psicológico evaluadas por la Escala de Ryff (1989), y que una gran proporción se encuentra en una “zona de indefinición” respecto a su sentido de vida. Este hallazgo es coherente con investigaciones previas, como la de Arboccó de los Heros (2018), quien observó que los estudiantes de ciclos iniciales tienen un sentido de vida menos claro que los estudiantes de ciclos avanzados. Esto refuerza la idea de que el progreso académico puede influir en la consolidación del propósito y el significado personal, un proceso que, según Frankl (1984) y Chan (2021), resulta crucial para el bienestar y la salud mental.

En particular, el 43.3% de los estudiantes de noveno ciclo se muestra en la zona de indefinición en cuanto a su sentido de vida, mientras que un porcentaje idéntico reporta una presencia clara de sentido, lo que sugiere una división marcada en cuanto a la claridad de propósito entre estos estudiantes avanzados. Estos resultados reflejan la influencia de factores individuales en la definición de metas y propósitos, lo que puede estar relacionado con la transición de la vida universitaria hacia la vida profesional.

Respecto al bienestar psicológico, el nivel medio observado en dimensiones como autoaceptación, autonomía, y propósito en la vida se alinea con la propuesta de Ryff (1989), en la que el bienestar psicológico se percibe como una evolución dinámica y no un estado absoluto. Además, estos resultados coinciden con los estudios de González-Aguilar (2021), quien sugiere que un mayor bienestar está relacionado con la resiliencia y la capacidad de afrontamiento, observaciones que podrían explicar los puntajes ligeramente superiores en propósito en la vida y crecimiento personal entre los estudiantes de noveno ciclo.

Estos hallazgos sugieren implicaciones importantes para el diseño de programas de apoyo en las universidades. La presencia de estudiantes en la zona de indefinición respecto a su sentido de vida, especialmente en los primeros ciclos, subraya la necesidad de implementar programas de orientación y acompañamiento que promuevan el desarrollo del propósito personal desde el inicio de la carrera. Según Chan (2021), el sentido de vida es un proceso dinámico y, por lo tanto, las intervenciones enfocadas en clarificar metas y objetivos a lo largo de la formación académica podrían tener un impacto positivo en el bienestar general de los estudiantes.

Además, las puntuaciones bajas en apoyo social y relaciones interpersonales, observadas tanto en estudiantes de primer como de noveno ciclo, destacan la importancia de fomentar actividades grupales y experiencias de conexión social. Rojas (2020) enfatiza que el apoyo social es un factor crucial para mantener altos niveles de bienestar en estudiantes universitarios, por lo que se recomienda integrar espacios de interacción y colaboración entre pares.

Una de las limitaciones de este estudio es el tamaño de la muestra, compuesto únicamente por estudiantes de Psicología Clínica, lo que limita la generalización de los resultados a otras especialidades. Futuros estudios podrían ampliar el alcance incluyendo a estudiantes de diferentes carreras, con el fin de analizar cómo los factores contextuales influyen en el desarrollo del sentido de vida y bienestar psicológico. Además, la utilización de un diseño longitudinal en lugar de un enfoque transversal permitiría captar de forma más precisa la evolución de estos constructos durante la trayectoria universitaria.

En conclusión, los resultados obtenidos reafirman la importancia del apoyo académico y personal en el desarrollo de un sentido de vida claro y un bienestar psicológico

saludable en estudiantes universitarios, especialmente en los primeros ciclos, cuando estos aspectos se encuentran en una etapa temprana de consolidación.

Conclusión

El presente estudio ha logrado comparar de manera efectiva el sentido de vida y el bienestar psicológico entre estudiantes de los primeros y últimos ciclos de la carrera de Psicología Clínica, cumpliendo así con los objetivos planteados. Los resultados revelan diferencias entre ambos grupos, mostrando que los estudiantes de noveno ciclo tienden a tener un sentido de vida más claro y definido en comparación con aquellos de primer ciclo, quienes en su mayoría se encuentran en una zona de indefinición. Sin embargo, es importante señalar que un porcentaje considerable de estudiantes de noveno ciclo también se mantiene en esta "zona de indefinición", lo que sugiere que, aunque el progreso académico contribuye a una mayor claridad en el propósito de vida, este proceso no es uniforme ni lineal para todos los estudiantes.

En cuanto al bienestar psicológico, los resultados muestran que, en general, los estudiantes de ambos ciclos presentan niveles medios en las seis dimensiones evaluadas: autoaceptación, autonomía, crecimiento personal, relaciones positivas, dominio del entorno y propósito en la vida. No obstante, las dimensiones de crecimiento personal y propósito en la vida fueron más pronunciadas en los estudiantes de noveno ciclo, lo cual coincide con investigaciones previas que vinculan estas dimensiones con la resiliencia y la capacidad de afrontar desafíos de manera más efectiva. A pesar de ello, las puntuaciones medias en bienestar psicológico indican que tanto los estudiantes de primer ciclo como los de noveno ciclo enfrentan desafíos importantes en este aspecto, lo que subraya la necesidad de intervenciones orientadas a mejorar su bienestar.

La comparación entre el sentido de vida de los estudiantes de primer y noveno ciclo muestra que, si bien los estudiantes más avanzados tienden a tener un sentido de vida más consolidado, sigue existiendo una porción considerable de estudiantes en ciclos avanzados que no han logrado definir claramente su propósito. Este hallazgo destaca la complejidad del

desarrollo del sentido de vida, que parece estar influenciado no solo por la progresión académica, sino también por otros factores personales y contextuales.

Esta llega a ser la conclusión más importante, ya que se demuestra que el avance del sentido de vida no es algo lineal y definido según el avance de una carrera, sino que es algo muy subjetivo y varía mucho según cada individuo y su contexto social y ambiental.

Por otro lado, las diferencias en bienestar psicológico entre los estudiantes de ambos ciclos, aunque menos marcadas de lo esperado, sugieren que el avance en la carrera universitaria no necesariamente conlleva una mejora significativa en todas las dimensiones de este constructo. Las puntuaciones en crecimiento personal y propósito en la vida fueron más altas en los estudiantes de noveno ciclo, lo que podría estar relacionado con una mayor capacidad para afrontar desafíos y un sentido más definido de sus metas y propósitos, pero las puntuaciones generales permanecieron en niveles medios en ambos grupos.

Un aspecto relevante del estudio es la relación identificada entre el sentido de vida y el bienestar psicológico. Los estudiantes que reportaron un mayor sentido de propósito en la vida también presentaron mejores puntuaciones en dimensiones relacionadas con el bienestar, como la autoaceptación y el crecimiento personal, lo que sugiere que el sentido de vida actúa como un factor clave en el bienestar psicológico general. Este hallazgo está en línea con investigaciones previas que sostienen que un sentido claro de vida no solo aporta dirección y motivación, sino que también tiene un impacto positivo en la salud mental y emocional.

Finalmente, los resultados de este estudio refuerzan la importancia de implementar programas de orientación y acompañamiento desde los primeros ciclos universitarios. Dichos programas deberían enfocarse en ayudar a los estudiantes a definir su sentido de vida y a fortalecer su bienestar psicológico, con especial atención en dimensiones como las relaciones interpersonales y el apoyo social, que presentaron puntuaciones bajas en ambos grupos. Además, futuras investigaciones deberían considerar el uso de un diseño longitudinal para

observar cómo evolucionan estas variables a lo largo del tiempo y ampliar la muestra a estudiantes de otras especialidades, lo que permitiría una mayor generalización de los resultados. Esto podría ofrecer una comprensión más profunda y robusta de la evolución del sentido de vida y del bienestar psicológico en los estudiantes universitarios a lo largo de su trayectoria académica.

Recomendaciones

A partir del análisis y los resultados obtenidos en este estudio, se identifican varios factores clave a considerar para futuras investigaciones. Uno de los principales es la necesidad de emplear métodos que profundicen más en las formas de pensar de los individuos al investigar el sentido de vida. El uso de métodos de autoanálisis, como los test aplicados en este estudio, puede limitar la profundidad de las respuestas, lo que dificulta un análisis exhaustivo de este constructo.

En este sentido, una técnica recomendada para futuras investigaciones es la entrevista, ya que permite obtener respuestas más detalladas y personalizadas de cada individuo sobre su sentido de vida. Al profundizar en las opiniones y reflexiones de los participantes, sería posible realizar un análisis más completo, lo que conlleva a resultados más claros y específicos sobre este concepto.

Otra recomendación es ampliar la muestra y considerar la inclusión de participantes de diferentes nacionalidades. El sentido de vida está influenciado por factores contextuales y culturales, por lo que las respuestas pueden variar significativamente entre distintos grupos sociales o nacionales. Ampliar la diversidad de la muestra permitiría obtener una visión más amplia y comprensiva de cómo el entorno influye en la construcción del sentido de vida.

Referencias

- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology, 14*(3), 323-335. <https://doi.org/10.1080/0144341940140306>
- Adams, G. R., Ryan, B. A. y Keating, L. (2000). Family relationships, academic environments, and psychosocial development during the university experience: a longitudinal investigation. *Journal of Adolescent Research, 15*, 99-122.
- Aiken, L. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. México: Prentice Hall.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Holt, Rinehart and Winston.
- Andrade, D. (2022). *Bienestar Psicológico y Resiliencia en docentes, de la Unidad Educativa "Volcán Cotopaxi", durante el período marzo-junio 2022*. [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana]. Archivo digital. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/23155>
- Arboccó de los Heros, M. (2018). El sentido de vida y los valores interpersonales en universitarios estudiantes de la carrera de Psicología. *Avances En Psicología, 26*(1), 65-81. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2018.v26n2.1129>
- Argyle, M. (1992). *La psicología de la felicidad*. Alianza.
- Aros, M., Narváez, G., Aros, N. (2009). *El diferencial semántico para la disciplina del diseño una herramienta para la evaluación de productos*.
- Arruza, J. A., Arribas, S., Gil De Montes, L., Irazusta, S., Romero, S. y Cecchini, J. A. (2008). Repercusiones de la duración de la actividad físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 8*(30), 171-183.
- Bahamón, M. J. y Alarcón-Vásquez, Y. (2020). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico Ryff en adolescentes colombianos. *Universidad Simón Bolívar*.

- Ballesteros, B. P., Medina, A. y Caycedo, C. (2006). El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá, Colombia. *Universitas psychologica*, 5(2), 239-258.
- Bandalos, D. L., Finney, S. J. y Geske, J. A. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 604-616.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.604>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection. En R. J. DiClemente y J. L. Peterson (Eds.), *Preventing AIDS: Theories and methods of behavioral interventions* (pp. 25-59). New York: Plenum.
- Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Barraza, A. (2011). Indefensión aprendida y su relación con el nivel de estrés autopercebido en alumnos de licenciatura. En A. Barraza y A. Jaik, *Estrés, burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos* (pp. 34-51). México D.F.: Instituto Universitario Anglo Español. Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Barrera Hernández, L. F., Sotelo Castillo, M. A., Barrera Hernández, R. A. y Aceves Sánchez, J. (2019). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza E Investigación En Psicología*, 1(2), 244-251.
<https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/28>
- Barrón, A. y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York, NY: Guilford Press.

- Ben-Shajar, T. (2011). *La búsqueda de la felicidad. Por qué no serás feliz hasta que dejes de perseguir la perfección*. Grupo Planeta (GBS).
- Black, A. E. y Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740–756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Blattner, M. C. C., Liang, B., Lund, T. y Spencer, R. (2013). Searching for a sense of purpose: The role of parents and effects on self-esteem among female adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 839-848.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.06.008>
- Bowman, N. A. (2010). The development of psychological well-being among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 51, 180-200.
<https://doi.org/10.1353/csd.0.0118>
- Branden, N. (1994). *Six pillars of self-esteem*. New York: Bantam.
- Bronk, K. C. y Finch, W. H. (2010). Adolescents characteristics by type of longterm aim in life. *Applied Developmental Science*, 14(1), 35-44.
<https://doi.org/10.1080/10888690903510331>
- Bühler, C. (1935). The curve of life as studied in biographies. *Journal of Applied Psychology*, 19, 405-409.
- Byrne, B. M. y Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner y Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.599>

- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Arias, A. (2007). Atribuciones causales. En R. G. Cabanach, A. Valle, S. Rodríguez, I. Piñeiro y M. García, *Los recursos motivacionales. Programa para mejorar su gestión* (pp. 127-148). Madrid: CEPE.
- Cabañero, M. J., Richart, M., Cabrero, J., Orts, M. I., Reig, A. y Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de una escala de satisfacción con la vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16(3), 448-455.
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95-111. <https://doi.org/10.1174/021037001316899947>
- Canedo, C., Andrés, M., Canet-Juric, L. y Rubiales, J. (2019). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo y psicológico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 25(1), 25-40.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68660129003>
- Cansoy, R., Parlar, H. y Turkoglu, M. (2020). A Predictor of Teachers' Psychological Well-Being: Teacher Self-Efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4), 41-55. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.04.003>
- Carranza, F., 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.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246945>
- Cassel, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104(2), 107-123.

- Castillo, I. y Molina-García, J. (2009). Adiposidad corporal y bienestar psicológico: efectos de la actividad física en universitarios de Valencia, España. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 26(4), 334-340.
- Castro, A. y Díaz, J. F. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema*, 14(1), 112-117.
- Castro, A. y Sánchez, M. P. (2000). Objetivos de vida y satisfacción vital en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(1), 87-92.
- Castro, C. (2006). “LA VIDA NO TIENE SENTIDO”: EL VACÍO EXISTENCIAL EN ESTUDIANTES DE PREGRADO EN LA U.C.A.B.. Venezuela. *Universidad Católica Andrés Bello*.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(2), 151-161.
- Chan, G. (2021). Sentido de vida: una herramienta en la formación de estudiantes universitarios en el sureste de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
- Chappell, N. L. y Colin, R. (2002). Burden and well-being among caregivers: examining the distinction. *Gerontologist*, 42(6), 772-780. <https://doi.org/10.1093/geront/42.6.772>
- Chau, C. y Vilela, P. (2017). Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco. Perú. *Revista de psicología*, 35(2),45-48
- Chow, H. P. H. (2010). Predicción de éxito académico y bienestar psicológico en una muestra de estudiantes universitarios canadienses. *Electronic Journal of Research in Educational & Psychology*, 8(2), 473–496.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300–314.

- Cohen, S., y Wills, T. A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Cohen, S., Gottlieb, B. H., y Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. G. Underwood, y B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3–25). Oxford: Oxford University Press.
- Collas, D., y Cuzcano, S. (2019). *Estrategias de afrontamiento ante el estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de una institución privada de Lima Este, 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. Archivo digital.
<https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/1906>
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Crumbaugh, J. C., y Maholick, L. T. (1964). The Purpose in Life (PIL) Test: A preliminary report. *Journal of Clinical Psychology*, 20(4), 481–484.
- Crumbaugh, J. C., y Maholick, L. T. (1969). The Purpose in Life (PIL) Test. *Journal of Clinical Psychology*, 25(4), 482–488.
- Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), 73–83.
- Cummins, R., y Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Intervención Psicosocial*, 9(2), 185–198.
- De Bilde, J., Vanteenkiste, M., y Lens, W. (2010). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332–344.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.002>

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
<https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Delene, L., y Brogowicz, A. (1990). Student healthcare needs, attitudes, and behavior: Marketing implication for college health centers. *Journal of American College Health*, 38(4), 157–164. <https://doi.org/10.1080/07448481.1990.9938436>
- Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C., y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572–577.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
<https://10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Psychosocial Intervention*, 3(8), 67-113.
- Diener, E. y Diener, M. (2009). Correlaciones culturales cruzadas de la satisfacción con la vida y la autoestima. *Serie de Investigación de Indicadores Sociales*, 38, 71-91.
https://10.1007 / 978 90-481-2352-0_4
- Diener, E., Lucas, R., y Oishi, S. (2009). Bienestar subjetivo. La ciencia de la felicidad y. Satisfacción de vida. *Oxford Handbook of Positive Psychology*, 187-194.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Diener, E., Suh, E. y Oishi, S. (1998). Recent Studies on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41

- Doron, J., Stephan, Y., Boiché, J. y Le Scanff, C. (2009). Coping with examinations: Exploring relationships between students' coping strategies, implicit theories of ability, and perceived control. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 515–528.
- Dwyer, A. L. y Cummings, A. L. (2001). Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Coping Strategies in University Students. *Canadian Journal of Counselling*, 35(3), 208-220.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563. <https://10.1037/0022-0663.91.3.549>
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058-1068. <https://10.1037/0022-3514.51.5.1058>
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28(5), 404–416. <https://doi.org/10.1037/h0034679>
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.
- Esnaola, I., Goñi, E., y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69–96.
- Fernández, R. (2005). Redes sociales, apoyo social y salud. *Perifèria*, 3, 1–16.
- Figuera, P., Dorio, I., y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349–369.
- Fisher, S. (1984). *Stress and perception of control*. London: Lawrence Erlbaum.
- Fong, C. J., y Krause, J. M. (2014). Lost confidence and potential: A mixed methods study of underachieving college students' sources of self-efficacy. *Social Psychology of*

Education. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s11218-013-9239-1>

- Frankl, V. E. (1959). The spiritual dimension in existential analysis and logotherapy. *Journal of Individual Psychology*, 15, 157–165.
- Frankl, V. E. (1984). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Freire, C. (2014). *El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: Operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento*. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/2183/13815>
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., y Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259–274.
<https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024>
- Gaibor, I., Vargas, A., y Rodríguez, M. (2023). Sentido de vida y engagement académico en estudiantes universitarios ecuatorianos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.312>
- Galindo, B., y Cardona, C. (2023). La logoterapia en la educación: Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*.
- Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37–64.
- García, M. A. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6, 18–39.
- García-Alandete, J., Lozano, B. S., Nohales, P. S., y Martínez, R. E. (2013). Rol predictivo del sentido de la vida sobre el bienestar psicológico y diferencias de género. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 17–24.

- García-Viniegras, C. R., y González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 586–592.
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sánchez, F. J., Ros, C., y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 20(1), 16–28.
- George, L. S., y Park, C. L. (2013). Are meaning and purpose distinct? An examination of correlates and predictors. *Journal of Positive Psychology*, 8(5), 365–375.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2013.805801>
- Ghorbani, N., Watson, P. J., y Hargis, M. B. (2008). Integrative Self-Knowledge Scale: Correlations and incremental validity of a cross-cultural measure developed in Iran and United States. *Journal of Psychology*, 142(4), 395–412.
<https://doi.org/10.3200/JRPL.142.4.395-412>
- Gil, M., Pons, J., Granda, J. M., y Marín, M. (1996). Aproximación operativa a los conceptos de participación y sentimiento de pertenencia: Estrategias de participación en la vejez. *Intervención Psicosocial*, 5(13), 1–11.
- Goldsmith, D. J., y Albrecht, T. L. (2011). Social support, social networks, and health: A guiding framework. En T. L. Thompson, R. Parrott, y J. F. Nussbaum (Eds.), *The Routledge handbook of health communication* (2nd ed., pp. 335–348). New York, NY: Routledge.
- Gollwitzer, P. M., y Brandstätter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 186–199.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.186>

- González-Aguilar, D. (2021). Bienestar psicológico, resiliencia y ansiedad en estudiantes universitarios. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 4(1), 43–58.
<https://doi.org/10.46954/revistages.v4i1.53>
- González, M. C., y Tourón, J. (1994). La naturaleza del autoconcepto y sus características. En M. C. González y J. Tourón (Eds.), *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje* (pp. 101–179). Navarra: Eurisa
- González, M. C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, V. (2009). Autodeterminación y conducta exploratoria: Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 201–220.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., y García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271–289.
- Goñi, A., Rodríguez, A., y Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico durante la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 25(4), 141–151.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. PPU.
- Greenglass, E. R., y Fiksenbaum, L. (2009). Proactive coping, positive affect, and well-being. *European Psychologist*, 14(1), 29–39. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.1.29>
- Haley, W. E., Roth, D. L., Coleton, M. I., Ford, G. R., West, C. A. C., Collins, R. P., y Isober, T. L. (1996). Appraisal, coping, and social support as mediators of well-being in black and white family caregivers of patients with Alzheimer's disease. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 121–129. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.1.121>

- Hardin, E. E., y Larsen, J. T. (2014). Effects of being who you want to be and wanting to be who you are on well-being. *Emotion, 14*(1), 214–226.
<https://doi.org/10.1037/a0033893>
- Harris, S. (1995). Body image attitudes and the psychosocial development of college women. *Journal of Psychology, 129*, 315–330.
- Helmke, A., y van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 87*(4), 624–637. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.624>
- Herrero, J., y Gracia, E. (2005). Redes sociales de apoyo y ajuste biopsicosocial en la vejez: Un análisis comparativo en los contextos comunitario y residencial. *Intervención Psicosocial: Revista sobre igualdad y calidad de vida, 14*(1), 41–50.
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L., y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: Diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5*(3), 1–7.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York, NY: Basic Books.
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., y Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology, 83*, 17–34. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.1.17>
- Keyes, C., Ryff, C. D., y Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Kline, P. (2013). *Handbook of Psychological Testing*. New York: Routledge.
- Lawlor, D. A., y Hopker, S. W. (2001). The effectiveness of exercise as an intervention in the management of depression: Systematic review and meta-regression analysis of

- randomized controlled trials. *British Medical Journal*, 322, 763–767.
<https://doi.org/10.1136/bmj.322.7289.763>
- Leary, M. R. (2004). *The curse of the self: Self-awareness, egotism, and the quality of human life*. New York: Oxford.
- Lemos, J. R., y Fernández, J. R. (1990). Redes de soporte social y salud. *Psicothema*, 2(2), 113–135.
- Leung, J. P., y Leung, K. (1992). Life-satisfaction, self-concept, and relationships with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(6), 653–666.
<https://doi.org/10.1007/BF01538737>
- Lin, N., y Ensel, W. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54(3), 382–399. <https://doi.org/10.2307/2095612>
- Lucas, R. E., Diener, E., y Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616–628.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.616>
- Manassero, M. A., y Vázquez, A. (1995). Atribuciones causales de alumnado y profesorado sobre el rendimiento escolar: Consecuencias para la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 125–141.
- Marín, M., y García, A. J. (2004). Calidad de vida en la tercera edad desde la salud y el estado de bienestar psicosocial. *MAPFRE Medicina*, 15(3), 177–185.
- Markus, H., y Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 858–866. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.4.858>
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., y Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised

- recommendations. *Educational Psychologist*, 34(3), 154–157.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_2
- Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87–99.
- Martínez, E., Trujillo, Á., y Trujillo, C. (2012). Validación del Test de Propósito Vital (PIL test - purpose in life test) para Colombia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 21(1), 85–93.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: D. van Norstrand.
- Massone, A., y Urquijo, S. (2014). Bienestar psicológico en estudiantes de la universidad nacional de mar del plata, argentina, según la edad y el género. *Salud y Sociedad*, 5(3), 274–280. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0003.00003>
- McCombs, B. L., y Marzano, R. J. (1990). Putting the self in the self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51–70.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_5
- McKnight, P. E., y Kashdan, T. B. (2009). Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. *Review of General Psychology*, 13(3), 242–251. <https://doi.org/10.1037/a0017152>
- Mejía, C., y Moscoso, G. (2019). *El bienestar psicológico en estudiantes universitarios*. Ecuador: [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca] Archivo digital.
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456>
- Mesa-Fernández, M., Pérez-Padilla, J., Nunes, C. y Menéndez, S. (2019). Bienestar psicológico en las personas mayores no dependientes y su relación con la autoestima y la autoeficacia. *Ciência y Saúde Coletiva*, 24(1), 115-124.
<https://doi.org/10.1590/1413-81232018241.35302016>

- Michalos, A. C. (1982). The satisfaction and happiness of some senior citizens in rural Ontario. *Social Indicators Research*, 11, 1-30. doi: 10.1007/BF00353590
- Molina, C. J. y Meléndez, J. C. (2006). Bienestar psicológico en envejecientes de la República Dominicana. *Geriátrika*, 22(3), 97-105.
- Molina, C., Meléndez, J. C. y Navarro, E. (2008). Bienestar y calidad de vida en ancianos institucionalizados y no institucionalizados. *Anales de Psicología*, 24(2), 312-319.
- Molina-García, J., Castillo, I. y Pablos, C. (2007). Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 18, 79-91.
- Mooney, S. P., Sherman, M. F. y Lo Presto, C. T. (1991). Academic locus of control, self-esteem, and perceived distance from home as predictors of
- Moyano, E., y Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Universum (Talca)*, 22(2), 177-193.
- Neugarten, B. L. (1973). Personality change in late life: A developmental perspective. En C. Eisendorfer y M. P. Lawton (Eds.), *The psychology of adult development and aging* (pp. 311-335). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/10044-012
- Niemiec, C. P. y Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. doi: 10.1177/1477878509104318
- Noblejas de la Flor, M. (1999). Estructura factorial del test PIL y Logo-test. *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*. (3), 67-84.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L. y González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 107-119.

- Oñate, M. P. (1995). Autoconcepto. En J. Beltrán y J. A. Bueno (Eds.), *Psicología de la Educación* (pp. 212-226). Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Oosterwegel, A. (1995). Private goals and social influences: the complexity of studying self-system development. En A. Oosterwegel y R. A. Wicklund (Eds.), *The self in European and North American culture: Development and processes* (pp. 103-126). Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Oramas, S. (2013). El bienestar psicológico, un indicador positivo de la salud mental.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1976a). *The measurement of meaning*. University of Illinois Press.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1976b). *La medición del significado*. Editorial Trillas.
- Padgett, R. D., Johnson, M. P., Saichaie, K. y Paulsen, M. B. (noviembre, 2009). The impact of physical health and good practices on college students' psychological well-being. Trabajo presentado en el 34° Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Vancouver, Canadá.
- Palacio, J. E., Martínez, Y., Luz, N. y Tirado, E. (2006). Relación del rendimiento académico con las aptitudes mentales, salud mental, autoestima y relaciones de amistad en jóvenes universitarios de atlántico y bolívar. *Revista Psicogente*, 9(15), 11-31.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students*. Jossey Bass, San Francisco, CA.
- Pintrich, P. R. (2000c). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y Z. Moshe, *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego: Academic Press.

- Pintrich, P. R., Roeser, R. y De Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139–161. doi: 10.1177/027243169401400204
- Plaía, A. (2005). Bienestar subjetivo en México: un enfoque etnopsicológico. *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México*, 167.
- Polo, A., Hernández, J. M. y Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 159-172.
- Ramírez Enríquez, Silvia Isela, Quintana Arroyo, Pedro, & Barrón Luján, Juan Cristóbal. (2023). Bienestar psicológico, global y por dimensión, en universitarios mexicanos: revisión sistemática. *Psicumex*, 13, e485. Epub 08 de septiembre de 2023. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.485>
- Reker, G. T. (1997). Personal meaning, optimism and choice: existential predicts of depression in community and institutional elderly. *Gerontologist*, 37(6), 709-16. doi: 10.1093/geront/37.6.709
- Reker, G. T. (2000). Theoretical perspective, dimensions, and measurement of existential meaning. En G. T. Reker y K. Chamberlain, *Exploring existential meaning: optimizing human development across the life span*, (pp. 39-55). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Revelle, W. y Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients alpha, Beta, Omega and the Glb: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*. doi: 10.1007/s11336-008-9102-z
- Rodríguez-Carvajal, R., Díaz, D., Moreno-Jiménez, B., Blanco, A. y van Dierendonck, D. (2010). Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo de bienestar psicológico. *Psicothema*, 22(1), 63-70.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

- Rojas, D. (2020). *Sentido de Vida en Estudiantes Universitarios de la Escuela de Psicología de una Universidad Privada, Chiclayo, Septiembre-Diciembre, 2019*. Chiclayo. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. American doi: 10.2307/2096350
- Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H. y Perry, R. P. (2009). Perceived academic control: Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12(2), 233-249. doi: 10.1007/s11218-008-9079-6
- Rutledge, T., Reis, S. E., Olson, M., Owens, J., Kelsey, S. F., Pepine, C., ...Matthews, K. A. (2004). Social networks are associated with lower mortality rates among women with suspected coronary disease: The National Heart, Lung, and Blood Institute-sponsored Women's Ischemia Syndrome Evaluation study. *Psychosomatic Medicine*, 66(6), 882-888. doi: 10.1097/01.psy.0000145819.94041.52
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: new directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35-55. doi: 10.1177/016502548901200102

- Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D. y Heidrich, S. M. (1997). Experience and well-being: Explorations on domains of life and how they matter. *International Journal of Behavioral Development*, 10.1080/016502597385289 20(2), 193-206. doi: 10.1080/016502597385289 20(2), 193-206. doi:
- Salmela-Aro, K. (2010). Personal goals and well-being: How do young people navigate their lives? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 130, 13-26. doi: 10.1002/cd.278
- Sánchez, E. (1999). Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de Psicología*, 15(2), 251-260.
- Sanz de Acedo, M. L., Ugarte, M. D., Lumbreras, M. V. y Sanz de Acedo, M. T. (2006). Goals and personality in adolescents. *School Psychology International*, 27(3), 370-381. doi: 10.1177/0143034306067292
- Schachtel, E. G. (1954). The development of focal attention and the emergency of the reality. *Psychiatry: Journal of the Study of Interpersonal Processes*, 17(4), 309-324.
- Schlenker, B. R., Schlenker, P. A. y Schlenker, K. A. (2013). Antecedents of academic engagement and the implications for college grades. *Learning and Individual Differences*, 27, 75-81. doi: 10.1016/j.lindif.2013.06.014
- Schluckebeier, M. E. (2013). Dreams worth pursuits: How college students develop and articulate their purpose in life (Tesis doctoral, University of Iowa). Recuperada de <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4754&context=etd>
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications. New Jersey: Lawrence Erlbaun Associates.
- Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness. San Francisco: Freeman.

- Seligman, M. E. P. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. doi: 10.2307/1170010
- Shell, D. F. y Husman, J. (2008). Control, motivation, affect, and strategic selfregulation in the college classroom: A multidimensional phenomenon. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 443-459. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.443
- Shen, Q. y Jiang, S. (2013). Life meaning and well-being in adolescents. *Chinese Mental Health Journal*, 27(8), 634-640.
- Showers, C., Abramson, L. Y. y Hogan, M. E. (1998). The dynamic self: How the content and structure of the self-concept change with mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 478-493. doi: 10.1037/0022-3514.75.2.478
- Simkin, H. (2016). *Espiritualidad, religiosidad y bienestar subjetivo y psicológico en el marco del Modelo y la Teoría de los Cinco Factores de la Personalidad [Doctoral dissertation, Universidad Nacional de la Plata]*. Archivo digital
- Smith, E. R. y Henry, S. (1996). An in-group becomes part of the self: Response time evidence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 635-642. doi: 10.1177/0146167296226008
- Sijtsma, K. (2009). On the Use, The Misuse, and the Very Limited Usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120. doi: 10.1007/s11336-008-9101-0
- Steger, M. F. (2012). Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of well-being, psychopathology, and spirituality. En P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd ed., pp. 165–184). New York, NY: Routledge.

- Stein, R. J. (1996). Physical self-concept. En B. A. Bracken, *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Uchino, B. N. (2006). Social Support and Health: A review of physiological processes potentially underlying links to disease outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(4), 377-387. doi: 10.1007/s10865-006-9056-5
- Valdivia, A. (2007). Vacío existencial y riesgo suicida en pacientes con trastornos de personalidad borderline. *En Revista Persona*. 10,179-197
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(4), 499-519.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. y González-Pumariega, S. (2002). *La motivación académica. Manual de psicología de la educación* Pirámide.
- Vázquez, C. (2009). El bienestar de las naciones. *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva*, 103-141.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
- Vera, J. A. y Sotelo, T. I. (2004). Bienestar y redes de apoyo social en población de la tercera edad. *La Psicología Social en México*, 10, 95-102.
- Victoria, C., y González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico: Su relación con otras categorías sociales. *Revista cubana de medicina general integral*, 16(6), 586-592.
- Vidal, M. A. y Clemente, M. (1999). Familia y tercera edad: variables predictoras del abandono del anciano. *Estudios Interdisciplinarios sobre o Envelhecimento*, 2, 49-65.
- Wallace, S., Williams, C. S., Zimmerman, S., Munn, J., Dobbs, D. y Sloane, P. D. (2008). Emotional and physical health of informal caregivers of residents at the end of life: the role of social support. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 63B(3), 171-183.

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Reviews*, 92, 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer Verlag: New York.
- Wright, K. B., King, S. y Rosenberg, J. (2014). Functions of social support and self-verification in association with loneliness, depression, and stress. *Journal of Health Communication: International Perspectives*, 19(1), 82-99. doi: 10.1080/10810730.2013.798385
- Wright, S. L., Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N. y White, V. (2014). Influential factors in academic and career self-efficacy: Attachment, supports, and career barriers. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 36-46. doi: 10.1002/j.1556-6676.2014.00128.x
- Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Yanguas, J. J. (2006). *Análisis de la calidad de vida relacionada con la salud en la vejez desde una perspectiva multidimensional*. IMSERSO.
- Zimmerman, B. J. (1998). *Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* Guilford Publications
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2008). *Motivation: An essential dimension of self-regulated learning*. Lawrence Erlbaum Associates
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
- Zlachevsky, A. (2020) Viktor Frankl y la importancia de la búsqueda de sentido. *Research Gate* 2(5),45-49

Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado

Consentimiento Informado

Este estudio tiene como objetivo comparar el bienestar psicológico y el sentido de vida en estudiantes de los primeros y últimos ciclos de la carrera de Psicología Clínica de una universidad privada. Se le pedirá que complete dos cuestionarios: el Purpose in Life Test (PIL) y la Escala de Bienestar de Ryff. Estos cuestionarios serán completados de forma anónima y voluntaria, y se estima que tomará aproximadamente 15 minutos. Puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin consecuencias.

Además:

Este estudio se considera exento de riesgos más allá de los mínimos asociados con la participación en investigaciones psicológicas.

Sus datos serán tratados de forma confidencial y se utilizarán únicamente con fines de investigación. Si tiene alguna pregunta o inquietud sobre el estudio, puede ponerse en contacto con Sebastián Rodríguez o Andrés Rodríguez a través de sebastianrodriguez221@es.uazuay.edu.ec o andres_rm@es.uazuay.edu.ec.

Yo, que tengo ___ años de edad, que soy estudiante del _____ ciclo de la carrera de Psicología Clínica de sexo: Femenino () Masculino () doy mi consentimiento voluntario de que mis datos sean usados con fines investigativos y de manera anónima.

Por su firma reconoce que ha sido informado de las características del proyecto, de sus requisitos y que acepta libremente participar en él.

Firma

Anexo 2: Test de PIL

Test Propósito en la Vida (PIL)¹**PARTE A**

En cada una de las siguientes afirmaciones, rodee con un círculo el número que refleje mejor la verdad sobre usted mismo. Dese cuenta que los números representan desde un sentimiento extremo hasta su contrario. Si contesta "<neutro>" significa que no puede inclinarse hacia ninguno; intente utilizarlo lo menos posible.

1. Generalmente estoy

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente aburrido			neutro			Entusiasmado

2. La vida me parece

7	6	5	4	3	2	1
Siempre Emocionante			neutro			Completamente rutinaria

3. Para mi vida

1	2	3	4	5	6	7
No tengo ninguna meta fija			neutro			Tengo metas bien definidas

4. Mi existencia personal

1	2	3	4	5	6	7
No tiene Significado			neutro			Tiene mucho significado

5. Cada día es

7	6	5	4	3	2	1
Constantemente Nuevo			neutro			Exactamente idéntico

6. Si pudiera escoger, preferiría

1	2	3	4	5	6	7
No haber Nacido			neutro			Vivir mil veces más una vida idéntica a esta

7. Después de jubilarme, me gustaría

7	6	5	4	3	2	1
Hacer algunas cosas que me han interesado			neutro	Vagar el resto de mi vida		

8. En alcanzar las metas de la vida

1	2	3	4	5	6	7
No he progresado Nada		neutro		He progresado como para estar completamente satisfecho		

9. Mi vida está

1	2	3	4	5	6	7
Vacía, Desesperada			neutro	Llena de cosas buenas y emocionantes		

10. Si muriera hoy, consideraría que mi vida

7	6	5	4	3	2	1
Valió la pena			Neutro	No valió la pena para nada		

11. Al pensar en mi vida

1	2	3	4	5	6	7
Me pregunto a menudo ¿Por qué existo?				neutro	Siempre veo una razón por la que estoy aquí	

12. Al considerar el mundo en relación con mi vida, el mundo

1	2	3	4	5	6	7
Me confunde Totalmente			neutro	Tiene significado para mi vida		

13. Yo soy

1	2	3	4	5	6	7
Un irresponsable			neutro	Muy responsable		

14. En cuanto a la libertad del hombre para tomar sus propias decisiones, creo que el hombre es

7	6	5	4	3	2	1
Totalmente libre para elegir			neutro	Completamente limitado por su herencia y ambiente		

15. En cuanto a la muerte

7	6	5	4	3	2	1
Estoy preparado y no tengo miedo			neutro	No estoy preparado y tengo miedo		

16. En cuanto al suicidio

1	2	3	4	5	6	7
He pensado que es seriamente una salida			neutro	Nunca he pensado en ello		

17. Considero que mi capacidad para encontrar un sentido o propósito en mi vida

7	6	5	4	3	2	1
Es muy grande			neutro	Es nula		

18. Mi vida está

7	6	5	4	3	2	1
En mis manos y bajo mi control			neutro	Fuera de mis manos y controlada por factores externos		

19. Enfrentarme con mis tareas diarias es

7	6	5	4	3	2	1
Una fuente de placer y satisfacción			neutro	Una experiencia aburrida y penosa		

20. Yo

1	2	3	4	5	6	7
No he descubierto ningún sentido ni propósito en mi vida			neutro	Tengo metas muy bien delimitadas y un sentido de la vida que me satisface		

Anexo 3: Escala de Bienestar Psicológico de Ryff

ESCALA DE BIENESTAR PSICOLÓGICO DE RYFF (1995)

INSTRUCCIONES

Aquí encontrarás 39 afirmaciones. Su tarea es indicar su nivel de acuerdo con cada afirmación, utilizando una escala donde **1** totalmente en desacuerdo, **2** en desacuerdo, **3** algunas veces de acuerdo, **4** frecuentemente de acuerdo, **5** de acuerdo y **6** totalmente de acuerdo. Por favor, lea atentamente cada afirmación y complete en el espacio correspondiente.

Recuerda que no hay ni buenos ni malos resultados en esta prueba, por lo tanto seleccione el número que mejor le describe para cada afirmación. Los resultados son anónimos, así que por favor conteste de la manera más honesta posible. Intente contestar a todas las afirmaciones, y en caso de que tenga alguna duda consúltelo con el evaluador.

N°	ÍTEMS	1 Totalmente en Desacuerdo	2 En Desacuerdo	3 Algunas veces de Acuerdo	4 Frecuente mente de Acuerdo	5 De Acuerdo	6 Totalmente De Acuerdo
1.	Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas.						
2.	A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones.						
3.	No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente.						
4.	Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida.						
5.	Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga.						
6.	Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad.						
7.	En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo.						
8.	No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar.						
9.	Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí.						
10.	Me juzgo por lo que yo creo que es importante, no por los valores que otros piensan que son importantes.						
11.	He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto.						
12.	Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo.						
13.	Si tuviera la oportunidad, hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría.						
14.	Siento que mis amistades me aportan muchas cosas.						
15.	Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones.						
16.	En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo.						
17.	Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro.						
18.	Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí.						
19.	Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad.						
20.	Me parece que la mayor parte de las personas tienen más amigos que yo.						
21.	Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general.						
22.	Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.						
23.	Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.						
24.	En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo.						

25.	En muchos aspectos, me siento decepcionado de mis logros en la vida.						
26.	No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza.						
27.	Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos.						
28.	Soy bastante bueno manejando muchas de mis responsabilidades en la vida diaria.						
29.	No tengo claro qué es lo que intento conseguir en la vida.						
30.	Hace mucho tiempo que dejé de intentar hacer grandes mejoras o cambios en mi vida.						
31.	En su mayor parte, me siento orgulloso de quien soy y la vida que llevo.						
32.	Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí.						
33.	A menudo cambio mis decisiones si mis amigos o mi familia están en desacuerdo.						
34.	No quiero intentar nuevas formas de hacer las cosas; mi vida está bien como está.						
35.	Pienso que es importante tener nuevas experiencias que desafíen lo que uno piensa sobre sí mismo y sobre el mundo.						
36.	Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona.						
37.	Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona.						
38.	Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento.						
39.	Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla.						