

2014-04-11

Relaciones entre el Bienestar Psicológico y el Rendimiento Académico de Estudiantes de Psicología

Bajo, Brenda

<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/131>

Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN - REQUISITO CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIOS O.C.S 143/89

***Relaciones entre el Bienestar Psicológico y el Rendimiento
Académico de Estudiantes de Psicología***

NOMBRE Y APELLIDO DE LAS ALUMNAS:

Bajo, Brenda Mat.: 08654/09 DNI: 34371980

Pelizza, Luisina Mat: 08795/09 DNI: 35333521

CÁTEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN:

Psicología Cognitiva - Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

SUPERVISOR: Dr. Urquijo, Sebastián

CO-SUPERVISOR: Lic. Ané, Alejandra María Dolores

EL PROYECTO FORMA PARTE DE UNO MAYOR EN DESARROLLO: SI

Fecha de Presentación:

ÍNDICE GENERAL

Resumen	3
Capítulo 1: Planteamiento del Problema	4
1.1 Motivos y Antecedentes.....	4
Capítulo 2: Metodología	20
2.1 Objetivo General.....	20
2.2 Objetivos Específicos.....	20
2.3 Hipótesis.....	20
2.4 Diseño.....	21
2.5 Universo.....	21
2.6 Muestra.....	21
2.7 Métodos y Técnicas.....	21
2.8 Lugar de realización del Trabajo.....	22
Capítulo 3: Presentación de los Resultados	23
Capítulo 4: Discusión y Conclusiones	34
Referencias Bibliográficas	42
Anexo	49

TÍTULO DEL PROYECTO:

Relaciones entre el Bienestar Psicológico y el Rendimiento Académico de Estudiantes de Psicología.

DESCRIPCIÓN RESUMIDA:

La presente investigación tuvo como objetivo la determinación de las relaciones entre el Bienestar Psicológico y el Rendimiento Académico de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desarrolló bajo el supuesto de que el bienestar psicológico se relacionaría con el rendimiento académico de los alumnos, en el sentido de que sería esperable encontrar que mayores niveles de bienestar en los estudiantes se asocien con trayectorias académicas más eficientes. Para ello, se aplicó la adaptación española de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (Díaz et. al, 2006) a una muestra de 113 estudiantes de la carrera de Psicología de la UNMdP y se obtuvieron datos de su rendimiento académico de la base del Departamento de Alumnos de la Facultad de Psicología. Los resultados obtenidos no han permitido confirmar la hipótesis propuesta, dado que no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre las variables de estudio.

PALABRAS CLAVE: Bienestar Psicológico – Rendimiento Académico – estudiantes universitarios.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

MOTIVO Y ANTECEDENTES

El concepto de Bienestar Psicológico, ha sido introducido en la psicología en épocas más recientes, desde fines de la década del 80. A partir de este momento la disciplina amplía su foco de interés, el cual se hallaba centrado en los aspectos patológicos, enfermos y desajustados relacionados con el malestar. Esto ocasionó el surgimiento de un nuevo paradigma, conocido como psicología positiva, el cual incorpora aspectos positivos, tales como felicidad, calidad de vida y salud mental.

El término Bienestar Psicológico puede definirse como el equilibrio entre expectativas, esperanzas, sueños, realidades conseguidas o posibles, que se expresan en términos de satisfacción y capacidad de afrontar los acontecimientos vitales, con el fin de conseguir adaptación o ajuste (Molina Sena & Meléndez Moral, 2006). Según Diener, et. al (1999) el bienestar psicológico puede definirse de manera general como un concepto ligado a la percepción subjetiva que tiene un individuo respecto a los logros conseguidos por él y su grado de satisfacción personal con sus acciones pasadas, presentes y futuras. En tal sentido, refleja el sentir positivo y el pensar constructivo de la persona para consigo misma (Diener, et. al, 1999). Veenhoven (1984), por su parte, define el bienestar como el grado en que una persona juzga de un modo general o global su vida en términos positivos o, en otras palabras, en qué medida la persona está a gusto con la vida que lleva.

El carácter complejo y multifacético de este constructo ha ocasionado una proliferación de definiciones, en las cuales se evidencian ciertas divergencias tanto en cuanto a su alcance como a los componentes que enfatizan. Por tal motivo, Diener y Diener (1995) proponen la agrupación de estas concepciones en tres categorías. La primera describe el bienestar como la valoración del individuo de su propia vida en términos positivos. Esta agrupación es la relativa a la "satisfacción con la vida". Una segunda categoría, incide en la preponderancia de los sentimientos o afectos positivos sobre los negativos. La última de estas tres concepciones, más cercana a los planteamientos filosófico-religiosos, concibe la felicidad como una virtud o gracia, como la posesión de una cualidad deseable (Coan, 1977).

Varios autores (Cole et. al 1999; Veenhoven, 1984; Diener, 2000) coinciden en definir el bienestar psicológico como la evaluación que las personas hacen de sus vidas, e incluye dos dimensiones: una dimensión cognitiva, referida a la satisfacción con la vida en su totalidad o la satisfacción por áreas específicas como la matrimonial, laboral, etc.; y otra afectiva, relacionada con la frecuencia de intensidad de las emociones positivas y negativas.

A partir del consenso generado en torno a estos dos componentes, García Martín (2002) considera que el bienestar se podría definir como el resultado de la valoración global mediante la cual, a través de la tensión de elementos de naturaleza afectiva y cognitiva, el sujeto repara tanto en su estado anímico presente como en la congruencia entre los logros alcanzados y sus expectativas

sobre una serie de dominios o áreas vitales así como, en conjunto, sobre la satisfacción con su vida.

Por su parte, Ryff (1995) sostiene la importancia de la relación entre las expectativas de los individuos y los logros en la obtención del bienestar psicológico, lo mismo que para Leikes, Powers, Koesther y Chicoine (2002), quienes además afirman que al lograr objetivos las personas se sienten competentes.

Según Castro Solano (2009), el bienestar psicológico estaría formado por tres componentes básicos: el afecto positivo, el afecto negativo y el componente cognitivo que resulta de la integración cognitiva que la persona hace cuando evalúa su propia vida; esta última dimensión también es conocida como satisfacción vital. Así, se plantea que los estados emocionales son momentáneos, mientras que el bienestar o satisfacción vital es el resultado de un juicio cognitivo y es más estable en el tiempo (Lucas, Diener & Suh, 1996; citado en Castro Solano, 2009).

Algunos investigadores (Castro Solano, 2009; Díaz, et. al, 2006) coinciden con la propuesta de Ryan y Deci (2001) quienes organizan los diferentes estudios sobre el bienestar en dos grandes tradiciones: una relacionada fundamentalmente con la felicidad (*bienestar hedónico*), y otra ligada al desarrollo del potencial humano (*bienestar eudaimónico*). Según Díaz, et. al (2006), algunos autores como, por ejemplo, Keyes, et. al (2002) han extendido los límites de esta clasificación y han utilizado el constructo *bienestar subjetivo* como principal

representante de la tradición hedónica, y el constructo *bienestar psicológico* como representante de la tradición eudaimónica. En este sentido, mientras la tradición del bienestar subjetivo ha mostrado especial interés en el estudio de los afectos y la satisfacción con la vida, el bienestar psicológico ha centrado su atención en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, concebidas ambas como los principales indicadores del funcionamiento positivo (Díaz, et. al, 2006).

En lo que concierne a la metodología implementada para la evaluación del bienestar, Keyes y Magyar-Moe (2003) sugieren que las investigaciones siguen dos líneas de trabajo, las cuales estarían vinculadas con las tradiciones previamente mencionadas. La primera, más próxima a la tradición hedónica, ha sido denominada *bienestar emocional* y está en relación con la evaluación de las emociones positivas y la percepción de la satisfacción general con la vida. En el primer caso, se evalúa el afecto momentáneo predominante, tanto positivo como negativo y en el segundo –satisfacción con la vida– se confía en el juicio cognitivo que establece el evaluado acerca de su satisfacción con la vida como un todo. Los instrumentos para evaluar emociones tanto positivas como negativas son en general autoinformes, con un bajo número de ítems. Se le pregunta al evaluado la frecuencia o intensidad de alguna emoción en un período de tiempo determinado (Lucas, Diener y Larsen, 2003). Así mismo, existen otras metodologías para evaluar las emociones positivas que no utilizan el autoinforme (Castro Solano, 2009), tales como algunos métodos on-line, la evaluación de los rasgos faciales como marcadores emocionales o el recuerdo de eventos placenteros en un período de tiempo dado.

La segunda línea de trabajo es la que se conoce como *bienestar psicológico*, más ligada a la tradición eudaimónica, la cual considera que el bienestar es multidimensional y que es necesario considerar los aspectos sociales y del entorno para la evaluación del mismo (Keyes, 1998; Keyes y Magyr-Moe, 2003; Ryff, 1989; Ryff y Keyes, 1995). Los autores dentro de esta corriente comentan que la mayoría de las investigaciones sobre el bienestar no han tenido un marco teórico claro como respaldo, siendo muy pocos los modelos teóricos que guían la construcción de los instrumentos y la interpretación de los resultados de las investigaciones. Desde este enfoque se critica la operacionalización exclusiva del bienestar a través de los índices de afecto positivo o negativo o las escalas unidimensionales de satisfacción, ignorando la adjudicación de significado de los actos humanos, entendido como el sentido de orden o coherencia en la existencia personal (Castro Solano, 2009). La mayoría de los instrumentos para evaluar la satisfacción con la vida, entendida como el componente cognitivo del bienestar – tanto total como por áreas– (independientemente de la afectividad positiva y/o negativa) son en general autoinformes. Si bien existen metodologías más sofisticadas, la mayoría de las investigaciones utilizan datos de estudios transaccionales basados en este tipo de técnicas (Diener, et. al, 2009; citado en Castro Solano, 2009).

Ahora bien, el bienestar ha sido conceptualizado desde diferentes modelos teóricos, entre los cuales se destacan las teorías universalistas, modelos situacionales (bottom up y top down), teorías de la adaptación y teorías de las discrepancias (Castro Solano, 2009).

Desde las teorías universalistas, también conocidas como teorías télicas, se considera que la satisfacción se alcanza con el logro de ciertos objetivos o cuando se han satisfecho ciertas necesidades básicas, para diferentes personas en diferentes etapas de la vida. Ryan, et. al (1996; citado en Castro Solano, 2009) postulan tres necesidades básicas universales (autonomía, competencia y relaciones) y consideran que en la medida en que las personas cubran esas necesidades estarán más satisfechas. La idea básica del modelo es que la satisfacción de necesidades más intrínsecas (por ejemplo, crecimiento personal, autonomía, etc.) trae aparejado un mayor bienestar psicológico. Las personas más felices son aquellas que tienen metas vitales más intrínsecas, con mayor coherencia y que otorgan mayor significado personal (Castro Solano, 2009).

Por su parte, en las teorías situacionales (bottom-up) la satisfacción es un efecto del bienestar percibido en cada una de las áreas vitales de las personas. Este tipo de teorías otorga alta importancia a las circunstancias que las personas tienen que vivir y consideran que la suma de momentos felices en la vida da como resultado la satisfacción de las personas (Diener, Sandvik y Pavot, 1991; citado en Castro Solano, 2009).

Por otro lado, los enfoques top-down suponen que el bienestar es una disposición general de la personalidad, es decir, que la satisfacción es esclava de las variables temperamentales (Castro Solano, 2009). Desde este enfoque, se han establecido asociaciones entre el bienestar y diferentes rasgos de personalidad, lo que lleva a considerarlo como más estable en el tiempo y generalizable a diferentes contextos.

En lo que respecta a las teorías de la adaptación se considera que ésta es la clave para entender la felicidad. Ante el impacto de eventos estresantes las personas se adaptan y vuelven a su nivel de bienestar previo, lo cual daría cuenta de que éste no es demasiado sensible a las circunstancias cambiantes del entorno. Algunos estudios demuestran que los niveles de bienestar pueden variar y que, en general, en circunstancias adversas, si bien las personas se adaptan, no lo hacen del todo (Diener, Lucas y Scollon, 2006, citado en Castro Solano, 2009).

Por último, cabe mencionar la teoría de las discrepancias. Esta teoría fue propuesta por Michalos (1986) y es en realidad una integración de enfoques divergentes dentro del campo de la satisfacción. Se considera que la autopercepción del bienestar está multideterminada, no teniendo una única causa, explicándose el bienestar a partir de la comparación que hacen las personas entre sus estándares personales y el nivel de condiciones actuales.

Una de las investigadoras que ha realizado importantes aportes en el estudio del bienestar es Carol Ryff, quien critica los estudios clásicos sobre satisfacción afirmando que en general se ha considerado el bienestar psicológico como la ausencia de malestar o de trastornos psicológicos, ignorando las teorías sobre la autorrealización, el ciclo vital, el funcionamiento mental óptimo y el significado vital (Ryff, 1989). Señalando la multidimensionalidad del constructo, la autora sostiene que el mismo estaría compuesto por seis dimensiones, las cuales fueron obtenidas mediante técnicas de análisis factorial: autoaceptación,

relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, y crecimiento personal.

La *auto-aceptación* es uno de los criterios centrales del bienestar. Las personas intentan sentirse bien consigo mismas incluso siendo conscientes de sus propias limitaciones. Tener actitudes positivas hacia uno mismo es una característica fundamental del funcionamiento psicológico positivo (Keyes et. al, 2002). De la misma manera, la capacidad de mantener *relaciones positivas* con otras personas es considerada otra fuente esencial de bienestar (Erikson, 1996; Ryff & Singer, 1998) y, consiguientemente, de la salud mental. Otra de las dimensiones consideradas es *la autonomía*, como forma de asentarse en sus propias convicciones (autodeterminación), y mantener su independencia y autoridad personal (Ryff & Keyes, 1995). Otro de los componentes centrales es el *dominio del entorno*, que implica la habilidad personal para elegir o crear entornos favorables para satisfacer los deseos y necesidades propias. Al mismo tiempo, las personas necesitan marcarse metas, definir una serie de objetivos que les permitan dotar a su vida de un cierto sentido, es decir, tener un *propósito en la vida*. Finalmente, según Keyes et. al (2002) se requiere también empeño para desarrollar sus potencialidades, seguir creciendo como persona y llevar al máximo sus capacidades, lo que se denomina *crecimiento personal*.

En lo que concierne a las concepciones modernas sobre el bienestar, se destacan los aportes de Csikszentmihalyi (1998), quien ha realizado investigaciones con personas que vivían estados plenos de felicidad, a los que denomina *flow*. El *flow* o flujo, es el estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en alguna actividad en la cual ninguna otra cosa parece tener

importancia. Las actividades artísticas, la música, los deportes o los juegos serían ejemplos de actividades en las que las personas pueden experimentar estado de flow. El autor llega a la conclusión de que la felicidad no es producto del azar, sino que es una condición vital que hay que cultivar para alcanzarla. Aquellos más felices son los que supieron cómo controlar sus experiencias internas, focalizando su energía psíquica en una meta. Esta meta tiene que cumplir con el requisito de retroalimentación constante para que se alcance el estado de flow.

Siguiendo esta línea de investigación, la psicología contemporánea ha diseñado técnicas que permiten cambiar los contenidos mentales, dismantelar los pensamientos negativos o apaciguar el flujo mental, interviniendo en las actitudes, los estilos perceptuales y las atribuciones, entre otras (Castro Solano, 2009).

Los programas de intervención sobre el bienestar han proliferado en buena medida, basándose la mayoría de ellos en microteorías o en datos empíricos de líneas de investigación sencillas (Vázquez, Sánchez y Hervás, 2008). En general, la estrategia empleada consiste en detectar las variables psicológicas que diferencian a los individuos con alto y bajo bienestar mediante estudios correlacionales y longitudinales y luego se verifica la eficacia de las intervenciones en diversos grupos de pacientes y en población general no clínica (Castro Solano, 2009). Según este autor, “las intervenciones psicológicas, muchas de ellas en su fase exploratoria, dan cuenta de que el bienestar se puede modificar y que es posible elevar la capacidad hedónica (set-point) de las personas mediante actividad intencional”.

La literatura sobre el bienestar ha señalado la relación existente entre este constructo y diversas variables, tales como ansiedad (Villaseñor- Ponce, 2010), estrategias de afrontamiento (Figueroa, et. al, 2005; Salotti, 2006; Cornejo y Lucero, 2005), autoestima y autoeficacia (Ortiz Arriagada y Castro Salas, 2009), el orden social y la salud mental (Díaz, et. al, 2006), patrones de personalidad y síndromes clínicos (Casullo y Castro Solano, 2002), salud (Vázquez, et. al, 2009), desarrollo económico, nivel y estilo de vida (García-Viniegras González Benítez, 2000), asertividad y rendimiento (Velásquez, et. al, 2008). Esto daría cuenta de la incidencia que tendría el bienestar psicológico en diferentes áreas de la vida de las personas.

Por su parte, en el ámbito educativo se destaca una variable no menos compleja, como lo es el rendimiento académico, el cual ha sido ampliamente utilizado para evaluar los resultados del proceso educativo. Debido al carácter multidimensional de dicho constructo, se debe tener presente la vigencia de varias acepciones, la diversidad de operacionalizaciones efectuadas para su medición y las características dispares de los sistemas educativos.

Según Garbanzo Vargas (2007), la revisión de las definiciones permite advertir diferentes modos de caracterizar el constructo, destacándose dos grandes grupos con mayor consenso: aquellas que lo categorizan en un sentido estricto y en uno amplio, y las que establecen diferencias en función de los resultados mediatos e inmediatos. La acepción estricta define el desempeño académico como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio. Estos logros se encuentran en relación con los objetivos que las

instituciones establecen como requisitos mínimos de aprobación, determinados por un cúmulo preestablecido de conocimientos y aptitudes (Paso-Niebla & Hernández-Guzmán, 2007). En un sentido amplio, se conceptualiza como el éxito –finalización de los estudios en los años estipulados por las instituciones-, el retraso –culminación en mayor cantidad de tiempo-, o el abandono de los estudios.

El segundo grupo de clasificaciones opone el rendimiento académico inmediato al mediato. El primero de ellos es entendido como las calificaciones y aprobación de cursos, así como el tiempo en que se realizan los estudios, lo que lo haría homologable a la unión de las nombradas acepciones estricta y amplia. Por su parte, el rendimiento académico mediato alude al impacto que la formación recibida tiene en la vida social, es decir, en la inserción laboral, en el estatus alcanzado y en el nivel de ingresos (de Miguel, 2001).

En lo que refiere a la medición del rendimiento, una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico, en estudiantes del nivel medio, son las calificaciones obtenidas por los alumnos (Navarro, 2003). Sin embargo, hay que tener presente que las mismas poseen un valor relativo, dado que no existe un criterio estandarizado respecto a los procedimientos utilizados para su obtención (Garbanzo Vargas, 2007). Por su parte, en el nivel universitario, algunos trabajos también tomaron en cuenta el promedio –como variable continua o bien segmentándolo según su mediana-; Y otros lo evaluaron mediante la cantidad de asignaturas aprobadas desde el ingreso (e.g., Castro Solano y Casullo, 2002).

En lo que respecta a las características dispares del sistema educativo, centrando la temática en la situación local, la característica principal de nuestro sistema está marcada por la obligatoriedad del nivel medio, en contraposición con el carácter optativo del estamento universitario. Esto redundaría en una mayor unificación en los criterios de matriculación, de aprobación y en los tiempos de cursada reglamentados para el primero, mientras que para el segundo se detecta una diversificación de normativas. En este último, los estudiantes poseen mayor libertad, pudiendo escoger la cantidad de asignaturas a cursar y los llamados a mesas de exámenes finales en los que presentarse (Lamarra, 2002). Por tal motivo, al evaluar el rendimiento académico en este nivel se sugiere utilizar diversos indicadores, no limitándose solamente a las calificaciones o al total de asignaturas aprobadas, recomendándose incluir variables como la duración, el número de asignaturas aprobadas sobre el total de cursadas y el abandono (Martín García, Torbay y Rodríguez, 2008).

García y Pintrich (1994; citado en Núñez, et. al, 1998) señalan que hasta fechas recientes los investigadores han tratado los aspectos motivacionales y cognitivos del aprendizaje de modo independiente. Por un lado, los modelos puramente motivacionales aportan información sobre el “porqué” del trabajo de los estudiantes, de su actividad, su esfuerzo y su persistencia ante las tareas escolares. Por otro lado, los modelos cognitivos del aprendizaje intentan describir “cómo” los estudiantes llegan a comprender y dominar dichas tareas mediante la utilización de diversas fuentes cognitivas (p.ej., conocimientos previos) y destrezas (p.ej., estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje). Estos autores indican la necesidad de crear modelos complejos en los que se tenga en cuenta la

interacción entre cognición y motivación, dado que ambos factores operan conjuntamente para crear las condiciones óptimas de aprendizaje y rendimiento académico. En este sentido, el rendimiento académico no sólo depende de la capacidad intelectual de la persona, sino también de ciertas destrezas emocionales para manejarse a sí misma y a su entorno. Se trata de un concepto multideterminado, en el cual tienen incidencia diferentes factores: institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos (Montero Rojas, Villalobos Palma & Valverde Bermúdez, 2007).

Según Garbanzo Vargas (2007), los factores asociados al rendimiento académico pueden agruparse en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales. Entre los *determinantes personales* se incluyen aquellos factores de índole personal, cuyas interrelaciones se pueden producir en función de variables subjetivas, sociales e institucionales. Entre ellos se destacan: competencia cognitiva, motivación, condiciones cognitivas, autoconcepto académico, autoeficacia percibida, bienestar psicológico, satisfacción y abandono con respecto a los estudios, inteligencia, aptitudes, entre otros.

Los *determinantes sociales* son aquellos factores asociados al rendimiento académico de índole social que interactúan con la vida académica del estudiante, cuyas interrelaciones se pueden producir entre sí y entre variables personales e institucionales. El entorno familiar, nivel educativo de los progenitores o adultos responsables del estudiante, el contexto socioeconómico y las variables demográficas son algunos de ellos.

En cuanto a los *determinantes institucionales*, los mismos pueden definirse como componentes no personales que intervienen en el proceso educativo, dentro de los cuales se encuentran: metodologías docentes, horarios de las distintas materias, cantidad de alumnos por profesor, dificultad de las distintas materias, entre otros.

Se pueden evidenciar intrincados vínculos entre los determinantes sociales, institucionales y personales con respecto al rendimiento académico. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, los dos primeros exceden las posibilidades de acción de los profesionales y docentes que trabajan con los estudiantes (Garbanzo Vargas, 2007).

En lo que concierne a la relación entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico, se destaca la investigación de Chávez Uribe (2006), quien encontró una fuerte correlación positiva entre estos conceptos en estudiantes de bachillerato de la Universidad de Colima. En dicho estudio participaron 92 estudiantes de ambos sexos, de 17 y 18 años. El bienestar psicológico fue evaluado mediante la Escala de Bienestar Psicológico en Jóvenes Adolescentes (BIEPS-J) de Casullo (2002) y para valorar el rendimiento académico se utilizó el promedio obtenido en la segunda evaluación parcial.

Resultados similares fueron obtenidos por Velásquez et. al (2008), quienes analizaron la relación entre bienestar, asertividad y rendimiento en una muestra conformada por 1244 alumnos de facultades representativas de las diversas áreas de estudio de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, comprendiendo Medicina (Ciencias de la Salud), Derecho y Educación (Humanidades y Ciencias

Sociales), Matemáticas (Ciencias Básicas), Ingeniería Industrial (Ingenierías), Administración (Económica Empresarial). Para ello, se conformaron tres grupos en función del promedio general de los alumnos y se aplicó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (Díaz, et. al, 2006) para evaluar el bienestar, mientras que la asertividad fue evaluada mediante el Inventario de Asertividad de Rathus (Rathus, 1980). Los resultados obtenidos por estos autores reflejan la existencia de una correlación estadísticamente significativa entre las variables de estudio.

En la misma dirección, un estudio de Oliver (2000), reveló que existe una relación bidireccional importante entre bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios, ya que alumnos con buen rendimiento muestran menos burnout, mayor autoeficacia, satisfacción y felicidad asociada con el estudio.

Por su parte, una investigación realizada por Casullo y Castro Solano (2001) tuvo como propósito analizar cuáles eran los rasgos de personalidad que estaban más relacionados con el logro académico y si existía alguna asociación entre el rendimiento académico y el bienestar autopercebido, derivado de la adaptación efectiva a determinados contextos vitales relevantes para los jóvenes. Participaron de dicho estudio 337 jóvenes (entre 13 y 19 años) de la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense (Argentina) que cursaban estudios secundarios. Se aplicó el Cuestionario de los Cinco Factores de Personalidad (BFI) de John (1990), como así también una encuesta sobre rendimiento escolar y otra sobre satisfacción vital por áreas (Escala *D-1*) de Andrews y Withey (1976). Esta última evalúa el grado de satisfacción alcanzado en cada una de las siguientes áreas: *estudios, familia, amigos, compañeros de estudio y nivel de vida*.

Los resultados obtenidos en dicho estudio indican que aquellos estudiantes que tenían un *alto rendimiento* obtenían las puntuaciones más altas en la variable *satisfacción con los estudios*, independientemente de la adaptación exitosa a otras áreas vitales.

Si bien estos resultados avalarían que el bienestar psicológico se asocia con un mejor rendimiento académico, un estudio realizado con estudiantes de la Facultad de Psicología de la provincia de San Luis revela resultados divergentes (Rovella y Sans, 2005). En esta investigación se exploraron variables de personalidad, bienestar psicológico y modos de afrontamiento y su relación con el rendimiento académico, no encontrándose correlaciones significativas entre bienestar y rendimiento.

Considerando la existencia de conclusiones diversas respecto a la posible relación entre bienestar psicológico y rendimiento académico, el propósito de esta investigación es aportar datos que contribuyan a esclarecer esta controversia. Teniendo en cuenta las investigaciones halladas, se presume la existencia de dicha relación.

A raíz de ello, se pretende brindar conocimientos y evidencias que avalen la necesidad, por parte de la Universidad, de implementar políticas y estrategias que contribuyan a favorecer el bienestar psicológico de los estudiantes. Se estima que la adopción de medidas de este tipo incidiría de manera favorable en el rendimiento académico, el cual, a su vez, impactaría en los niveles de bienestar.

METODOLOGÍA

OBJETIVO GENERAL

Determinar las relaciones entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir y caracterizar el bienestar psicológico de los alumnos de la Facultad de Psicología a partir de la evaluación de las dimensiones que conforman dicho constructo.

Describir y caracterizar el rendimiento académico de los alumnos.

Determinar las relaciones entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los alumnos que conforman el universo del presente estudio.

HIPÓTESIS

Se presupone la existencia de una asociación positiva entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los alumnos, de manera tal que a mayor nivel de bienestar psicológico se esperaría un mejor rendimiento académico y viceversa.

DISEÑO

De acuerdo a Montero y León (2007) esta investigación es un estudio ex post facto, retrospectivo, de un grupo, con múltiples medidas, basado en un diseño no-experimental, transversal, de tipo correlacional.

UNIVERSO

Todos los estudiantes regulares de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

MUESTRA

Se trabajó con una muestra de conveniencia de 113 alumnos regulares de la Unidad Académica, que aceptaron, a través de un consentimiento informado, participar voluntariamente del estudio.

MÉTODOS Y TÉCNICAS

Para evaluar el *bienestar psicológico* de los estudiantes de la UNMdP, se utilizó la adaptación española de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (Díaz et. al., 2006), la cual se basa en la escala reducida propuesta por van Dierendonck.

Esta nueva versión, siendo la primera desarrollada en castellano, consta de 6 escalas y 29 ítems, a los que se responde con un formato de respuesta con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo) y que permiten evaluar las seis dimensiones propuestas por Ryff en su

modelo multidimensional del *bienestar psicológico*: *autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal*. El nuevo instrumento reduce la longitud de las escalas originales, facilitando su aplicación en diferentes ámbitos como las organizaciones, la intervención social, la promoción de la salud, la gerontología o la psicoterapia, y, a su vez, mejora las propiedades psicométricas de la mayor parte de versiones existentes en inglés.

Para obtener datos sobre la *trayectoria académica* de los estudiantes se utilizó la información disponible en los sistemas informáticos de División Alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los indicadores utilizados fueron los siguientes: *número de finales aprobados y desaprobados, cantidad de cursadas aprobadas, promedio con y sin aplazos y regularidad*.

LUGAR DE REALIZACIÓN DEL TRABAJO

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Con el fin de describir y caracterizar el *bienestar psicológico* de los alumnos de la Facultad de Psicología se realizaron análisis estadísticos sobre los resultados obtenidos luego de la administración de la adaptación española de la Escala Bienestar Psicológico de Ryff a una muestra de 113 estudiantes.

Los estadísticos descriptivos de las diferentes Escalas de Bienestar Psicológico se muestran en la tabla 1.

Tabla 1- Valores estadísticos descriptivos del Bienestar Psicológico

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Autoaceptación	113	2,00	6,00	4,5907	,80945
Relacionamiento Positivo	113	2,00	6,00	5,1398	,78280
Autonomía	113	2,14	5,86	4,2174	,74796
Dominio del Entorno	113	2,25	6,00	4,6726	,69201
Crecimiento Personal	113	1,00	6,00	5,1460	,76672
Satisfacción Vital	113	2,00	6,00	4,7965	,70101
N válido (según lista)	113				

Crecimiento personal fue la que obtuvo la media más alta, siendo ésta de 5,15 (DT= 0,77). *Relacionamiento positivo* cuenta con una media similar, de 5,14 (DT= 0,78). La dimensión *satisfacción vital* presenta una media de 4,8 (DT= 0,70). El *dominio del entorno* posee una media de 4,7 (DT= 0,69). Las dimensiones

autoaceptación y *autonomía* presentan las medias más bajas (4,6 y 4,2, respectivamente), con una desviación estándar de 0,8 y 0,75.

A continuación, se presentan los valores estadísticos descriptivos correspondientes a los resultados obtenidos por Díaz, et. al (2006) en la adaptación española de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff

Tabla 2- Valores estadísticos descriptivos del Bienestar Psicológico (Díaz, et. al, 2006)

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Autoaceptación	1,67	6,00	4,31	0,86
Relacionamiento Positivo	1,83	6,00	4,58	0,85
Autonomía	2,25	6,00	4,24	0,73
Dominio del Entorno	2,00	5,83	4,31	0,72
Crecimiento Personal	1,17	6,00	4,47	0,83
Satisfacción Vital	2,57	6,00	4,57	0,64

Como puede observarse, no se encontraron diferencias significativas entre las medias obtenidas en la muestra de estudiantes de Psicología y las obtenidas en la adaptación española de la Escala. No obstante, se puede apreciar la presencia de valores moderadamente más elevados en las dimensiones de *relacionamiento positivo* y *satisfacción vital*.

Con la finalidad de indagar si existen diferencias significativas en el *bienestar psicológico* en relación a los *años en la carrera*, se realizó un ANOVA de

un factor comparando las medias obtenidas en función de los *años en la carrera*.

Los resultados obtenidos se presentan en las tablas 3 y 4.

Tabla 3- Valores estadísticos descriptivos de Bienestar Psicológico discriminados por años en la carrera.

Años en la carrera		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1,00	Autoaceptación	5	4,00	5,50	4,8000	,57009
	Relacionamiento Positivo	5	4,00	5,60	4,9200	,71554
	Autonomía	5	3,14	5,57	4,4571	1,02718
	Dominio del Entorno	5	3,75	4,75	4,3000	,44721
	Crecimiento Personal	5	3,75	6,00	5,0000	1,07529
	Satisfacción Vital	5	4,60	5,60	5,0800	,36332
	N válido (según lista)	5				
2,00	Autoaceptación	53	2,00	6,00	4,5142	,85403
	Relacionamiento Positivo	53	2,00	6,00	5,0792	,83513
	Autonomía	53	2,14	5,57	4,1779	,71862
	Dominio del Entorno	53	2,25	5,75	4,6226	,73808
	Crecimiento Personal	53	1,00	6,00	5,1651	,80704
	Satisfacción Vital	53	2,00	6,00	4,7660	,74394
	N válido (según lista)	53				
3,00	Autoaceptación	28	3,25	6,00	4,5982	,75871
	Relacionamiento Positivo	28	3,20	6,00	5,2500	,78811
	Autonomía	28	2,29	5,86	4,2296	,75025
	Dominio del Entorno	28	3,50	6,00	4,6429	,66119
	Crecimiento Personal	28	3,75	6,00	5,1964	,64319
	Satisfacción Vital	28	3,60	6,00	4,8071	,59500
	N válido (según lista)	28				

4,00	Autoaceptación	23	2,50	6,00	4,6087	,83539
	Relacionamiento Positivo	23	4,00	6,00	5,2087	,68882
	Autonomía	23	2,57	5,29	4,1739	,77526
	Dominio del Entorno	23	3,25	6,00	4,8804	,64345
	Crecimiento Personal	23	2,50	6,00	5,1196	,79369
	Satisfacción Vital	23	2,80	5,80	4,7304	,81711
	N válido (según lista)	23				
5,00 ó +	Autoaceptación	4	4,25	5,75	5,1875	,65749
	Relacionamiento Positivo	4	3,80	5,60	5,0500	,85440
	Autonomía	4	3,57	5,43	4,6071	,84415
	Dominio del Entorno	4	4,00	5,75	4,8125	,74652
	Crecimiento Personal	4	3,75	5,50	4,8750	,77728
	Satisfacción Vital	4	4,60	5,40	5,1500	,37859
	N válido (según lista)	4				

Tabla 4- ANOVA de un Factor

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Autoaceptación	Inter-grupos	1,963	4	,491	,742	,565
	Intra-grupos	71,419	108	,661		
	Total	73,383	112			
Relacionamiento Positivo	Inter-grupos	,917	4	,229	,366	,833
	Intra-grupos	67,713	108	,627		
	Total	68,631	112			
Autonomía	Inter-grupos	1,025	4	,256	,449	,773
	Intra-grupos	61,632	108	,571		
	Total	62,657	112			

Dominio del Entorno	Inter-grupos	1,923	4	,481	1,004	,409
	Intra-grupos	51,712	108	,479		
	Total	53,635	112			
Crecimiento Personal	Inter-grupos	,507	4	,127	,210	,933
	Intra-grupos	65,334	108	,605		
	Total	65,841	112			
Satisfacción Vital	Inter-grupos	1,054	4	,264	,527	,716
	Intra-grupos	53,984	108	,500		
	Total	55,039	112			

Los resultados permiten constatar que la *cantidad de años en la carrera* no es una variable que incida sobre el *bienestar psicológico* de los estudiantes.

Por su parte, para determinar si existen diferencias significativas del *bienestar psicológico* de acuerdo al *sexo*, se procedió a realizar una prueba de muestras independientes. Los valores obtenidos pueden observarse en las tablas 5 y 6.

Tabla 5- Valores estadísticos descriptivos del Bienestar Psicológico discriminados por sexo.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Autoaceptación	F	98	4,5714	,79138	,07994
	M	15	4,7167	,93954	,24259
Relacionamiento Positivo	F	98	5,1755	,73849	,07460
	M	15	4,9067	1,02780	,26538
Autonomía	F	98	4,1808	,73520	,07427
	M	15	4,4571	,81208	,20968

Dominio del Entorno	F	98	4,7041	,65246	,06591
	M	15	4,4667	,91059	,23511
Crecimiento Personal	F	98	5,1607	,65335	,06600
	M	15	5,0500	1,31679	,33999
Satisfacción Vital	F	98	4,8163	,64067	,06472
	M	15	4,6667	1,03280	,26667

Tabla 6- Prueba de muestras independientes de Bienestar Psicológico.

	T	GI	Sig. (bilateral)
	Inferior	Superior	Inferior
Autoaceptación	-,645	111	,520
Relacionamiento Positivo	1,242	111	,217
Autonomía	-1,337	111	,184
Dominio del Entorno	1,240	111	,217
Crecimiento Personal	,519	111	,605
Satisfacción Vital	,769	111	,444

Como se puede observar, los valores de las diferentes dimensiones del *bienestar psicológico* no muestran diferencias significativas en función del sexo, de modo que esta variable no tendría mayor incidencia en los niveles de bienestar.

En lo que concierne al rendimiento académico, los valores estadísticos descriptivos obtenidos son los que figuran en las tabla 7.

Tabla 7 - Valores estadísticos descriptivos del Desempeño Académico

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Promedio con aplazos	107	2,00	9,50	7,3508	1,49512
Promedio sin aplazos	104	5,00	9,50	7,8277	,94645
Cantidad de aplazos	113	0	2	,34	,561
Nº Cursadas aprobadas x año	113	1,00	8,00	4,7888	1,43747
Nº finales con aplazos por año	113	,00	5,00	2,2524	1,22509
Nº finales aprobados por año	113	,00	5,00	2,1283	1,25620
N válido (según lista)	104				

Al examinar los resultados sobre el *desempeño académico*, puede destacarse que el *promedio con aplazos* obtenido por los alumnos de la muestra de estudio refleja una media de 7,4 (DT= 1,5). La *cantidad de cursadas aprobadas por año* oscila entre una y ocho, siendo la media de 4,8 (DT= 1,4). En el *número de finales aprobados por año* se observa una media de 2,1 (DT= 1,2)

Con la intención de determinar si existen diferencias en el *desempeño académico* en función del sexo, se procedió a realizar una prueba de muestras independientes, cuyos resultados son presentados en las tablas 8 y 9.

Tabla 8- Valores estadísticos descriptivos del Desempeño Académico discriminados por sexo.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Promedio con aplazos	F	93	7,4033	1,41148	,14636
	M	14	7,0019	1,99418	,53297
Promedio sin aplazos	F	91	7,8622	,90266	,09462
	M	13	7,5863	1,22699	,34031
Cantidad de aplazos	F	98	,35	,576	,058
	M	15	,27	,458	,118
Nº Cursadas aprobadas x año	F	98	4,8568	1,43906	,14537
	M	15	4,3444	1,39225	,35948
Nº finales con aplazos por año	F	98	2,2757	1,24185	,12545
	M	15	2,1000	1,13704	,29358
Nº finales aprobados por año	F	98	2,1488	1,27000	,12829
	M	15	1,9944	1,19459	,30844

Tabla 9- Prueba de muestras independientes del Desempeño Académico.

	T	Gl	Sig. (bilateral)
Promedio con aplazos	,936	105	,351
Promedio sin aplazos	,983	102	,328
Cantidad de aplazos	,515	111	,608
Nº Cursadas aprobadas x año	1,289	111	,200
Nº finales con aplazos por año	,516	111	,607
Nº finales aprobados por año	,442	111	,660

Tal como puede observarse, las diferencias obtenidas en el *rendimiento académico* de los estudiantes en función del *sexo* no alcanzan significatividad estadística, de modo que la variable *sexo* no tendría demasiada incidencia en el *desempeño*.

Por último, con el objetivo de determinar si existen relaciones entre las diferentes dimensiones que componen el *bienestar psicológico* y el *rendimiento académico*, se efectuó un análisis de correlaciones de Pearson. La tabla 10 refleja los resultados obtenidos en el mismo.

Tabla 10- Correlaciones entre las dimensiones del Bienestar Psicológico y el Rendimiento Académico

		Promedio con aplazos	Promedio sin aplazos	Nº Cursadas aprobadas x año	Nº finales con aplazos por año	Nº finales aprobados por año
Autoaceptación	Correlación de Pearson	-,126	-,087	-,127	-,058	-,074
	Sig. (unilateral)	,098	,191	,089	,271	,219
	N	107	104	113	113	113
Relacionamiento Positivo	Correlación de Pearson	-,176(*)	-,183(*)	-,015	-,096	-,111
	Sig. (unilateral)	,035	,031	,437	,156	,122
	N	107	104	113	113	113
Autonomía	Correlación de Pearson	-,068	-,032	-,064	,052	,029
	Sig. (unilateral)	,243	,375	,251	,292	,381
	N	107	104	113	113	113
Dominio del Entorno	Correlación de Pearson	,025	-,120	,004	,093	,078
	Sig. (unilateral)	,398	,113	,484	,163	,207
	N	107	104	113	113	113

Crecimiento Personal	Correlación de Pearson	,049	,050	,132	,131	,121
	Sig. (unilateral)	,307	,308	,081	,083	,100
	N	107	104	113	113	113
Satisfacción Vital	Correlación de Pearson	,046	-,008	-,133	-,077	-,073
	Sig. (unilateral)	,320	,467	,080	,208	,222
	N	107	104	113	113	113

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

Tabla 10 (continuación)- Correlaciones entre las dimensiones del Bienestar Psicológico y el Rendimiento Académico

		Año de Ingreso	Años en la carrera
Autoaceptación	Correlación de Pearson	-,082	,082
	Sig. (unilateral)	,193	,193
	N	113	113
Relacionamiento Positivo	Correlación de Pearson	-,075	,075
	Sig. (unilateral)	,216	,216
	N	113	113
Autonomía	Correlación de Pearson	-,023	,023
	Sig. (unilateral)	,406	,406
	N	113	113
Dominio del Entorno	Correlación de Pearson	-,165(*)	,165(*)
	Sig. (unilateral)	,040	,040
	N	113	113
Crecimiento Personal	Correlación de Pearson	,028	-,028
	Sig. (unilateral)	,383	,383
	N	113	113

Satisfacción Vital	Correlación de Pearson	-,001	,001
	Sig. (unilateral)	,495	,495
	N	113	113

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

Tal como puede apreciarse, existe una correlación negativa estadísticamente significativa (Sig. ,035 y ,031) entre el *promedio con y sin aplazos* y el *relacionamiento positivo*, lo que implica que a mayor *relacionamiento positivo* menor es el *promedio con y sin aplazos*.

En lo que concierne al *número de cursadas aprobadas por año* no se observan correlaciones significativas. Lo mismo puede afirmarse con respecto a las variables *número de finales aprobados por año* y *número de finales con aplazos por año*.

Con respecto a la variable *años en la carrera*, se observa una correlación positiva que alcanza significación estadística con la dimensión dominio del entorno (sig. ,040), lo que sugiere que a mayor cantidad de años en la carrera mayor será el dominio del entorno.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y

CONCLUSIONES

A partir del objetivo del presente estudio, el cual era determinar las relaciones entre el *bienestar psicológico* y el *rendimiento académico* de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se expondrán algunas conclusiones en función de los resultados obtenidos.

En primer lugar, se buscó realizar la descripción y caracterización de las diferentes dimensiones que conforman el constructo *bienestar psicológico*. En relación a este propósito, puede establecerse que la dimensión *crecimiento personal* fue la que obtuvo la media más alta, seguida por *Relacionamiento positivo* que cuenta con una media similar. Ambas variables reflejan valores superiores a los obtenidos por Díaz, et. al (2006) en la adaptación española de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff. Esto daría cuenta de que los estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata tendrían vínculos con otros cercanos, satisfactorios y de confianza mutua, buscando el bienestar de los demás y estableciendo relaciones empáticas. A su vez, buscarían desarrollar sus potencialidades, seguir creciendo como personas y llevar al máximo sus capacidades.

La habilidad personal para elegir o crear entornos favorables, para satisfacer los deseos y necesidades propias (dominio del entorno) y la necesidad

de marcarse metas, de tener un propósito en la vida (satisfacción vital) se encontrarían dentro del término medio en los estudiantes de la muestra, siendo las medias similares a las obtenidas por Díaz, et. al (2006)

Por su parte, las dimensiones *autoaceptación* y *autonomía* presentan las medias más bajas. No obstante, estos valores también son similares a los obtenidos por Díaz, et. al (2006) en la adaptación del instrumento. La primera de estas dimensiones alude al intento de las personas de sentirse bien consigo mismas, incluso siendo conscientes de sus propias limitaciones. Tener actitudes positivas hacia uno mismo es una característica fundamental del funcionamiento psicológico positivo (Keyes et al., 2002). La *autonomía*, por su parte, refiere a la capacidad de poder sostener su propia individualidad en diferentes contextos sociales. Las personas con autonomía son capaces de resistir en mayor medida la presión social y auto-regulan mejor su comportamiento (Ryff y Singer, 2002). Según los datos obtenidos, los alumnos de psicología de la UNMdP no parecen destacarse en dichas capacidades, las cuales se hallarían presentes en valores moderados.

En el intento de establecer si existen discrepancias en el *bienestar psicológico* en función del sexo de los alumnos, se encontró que tanto varones como mujeres obtuvieron puntajes similares en las diferentes subescalas, no existiendo diferencias estadísticamente significativas. Estos resultados difieren de los obtenidos por Velásquez, et. al (2008), quienes encontraron una diferencia significativa ($p < 0.05$) en una muestra de estudiantes universitarios sanmarquinos, siendo las mujeres las que poseen mayores puntuaciones en promedio. La

muestra estaba conformada por 1244 alumnos de ambos sexos, pertenecientes a facultades representativas de las diversas áreas de estudio de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Medicina, Derecho y Educación, Matemáticas, Ingeniería Industrial y Administración). Sin embargo, otras investigaciones (Casullo, 2002; Chávez Uribe, 2006) han encontrado que el sexo de los participantes no muestra una relación con el bienestar psicológico, lo que coincidiría con los resultados hallados.

Otro de los objetivos considerados en esta investigación alude al intento de describir y caracterizar el *desempeño académico* de los estudiantes de la muestra de estudio. A este respecto, se puede decir que los alumnos de la muestra aprueban, en promedio, 5 cursadas por año, oscilando dicho número entre 1 y 8.

El *promedio* de los estudiantes, tanto *con y sin aplazos*, es de 7,4 y 7,8, respectivamente, siendo estas puntuaciones elevadas. El desvío estándar del *promedio con aplazos* (1,5), como es de esperarse, es superior al del *promedio sin aplazos* (0,9), dado que el rango de puntuaciones del primero es mayor. En lo que respecta a la instancia de examen final, puede decirse que los estudiantes de psicología de la UNMdP de la muestra de estudio aprueban, *en promedio, dos finales por año*. Asimismo, la media de *finales desaprobados por año* es similar. Estos datos no presentaron diferencias significativas según el sexo de los alumnos, de manera que esta variable no tendría mayor incidencia en los niveles de rendimiento.

Considerando el *número de cursadas aprobadas por año* en relación al *número de finales aprobados por año*, siendo ésta de 5:2, se puede hipotetizar que los alumnos tienden a dilatar el afrontamiento de la instancia de examen final.

Lo cual podría estar facilitado por una de las disposiciones presentes en el régimen de enseñanza de la Unidad Académica, la cual establece la posibilidad de acumular hasta 16 cursadas aprobadas sin rendir examen final.

A continuación, luego de haber descripto y caracterizado las principales variables que conforman este estudio, el objetivo es conocer si existe relación entre las mismas. A este respecto, la hipótesis que guió esta investigación presuponía la existencia de una asociación positiva entre el *bienestar psicológico* y el *rendimiento académico* de los alumnos, de manera tal que a mayor nivel de bienestar psicológico se esperaría un mejor rendimiento académico y viceversa.

En función de los datos obtenidos, puede decirse que no se encontraron asociaciones positivas entre las variables que guiaron esta investigación, resultados que llevan a refutar, en términos generales, la hipótesis propuesta.

A partir del análisis estadístico realizado, se puede visualizar una correlación negativa entre la dimensión *relacionamiento positivo* y las variables *promedio con y sin aplazos*. Esto podría significar que los alumnos que tienden a establecer vínculos satisfactorios y de confianza, centrándose en relacionarse socialmente en la facultad, poseerían un promedio inferior en relación a quienes priorizan su desempeño individual.

Por otra parte, puede apreciarse la existencia de una correlación negativa entre *dominio del entorno* y *año de ingreso* y, consecuentemente, una correlación positiva entre *dominio del entorno* y *años en la carrera*. Esto supondría que aquellos alumnos que poseen mayor antigüedad en la carrera serían quienes

poseen una mayor sensación de control sobre el contexto que los rodea, considerándose capaces de influir sobre el mismo.

Ahora bien, los resultados obtenidos en el presente estudio contradicen los hallazgos de otras investigaciones, en las cuales se afirmaba la existencia de relaciones positivas entre las variables *bienestar psicológico* y *rendimiento académico* (Chávez Uribe, 2006; Oliver, 2000; Salanova Soria, et. al, 2005; Velásquez, et. al, 2008).

La investigación de Velásquez, et. al (2008) tenía como propósito examinar las relaciones entre el bienestar psicológico, la asertividad y el rendimiento académico. Para ello, se conformaron tres grupos, el primero integrado por alumnos cuyo promedio general es el más alto (tercio superior), el segundo grupo fue integrado por alumnos del tercio medio, y el tercer grupo formado por los alumnos del tercio inferior. Se aplicaron la *Escala de Bienestar Psicológico* de Ryff (Díaz, et. al, 2006) y el *Inventario de Asertividad* de Rathus (Rathus, 1980), encontrándose una correlación positiva entre las variables de estudio.

Las discrepancias en cuanto al tamaño de la muestra y tipo de población, previamente mencionadas, podrían incidir en las diferencias en las conclusiones obtenidas en relación al presente estudio.

Por su parte, la investigación realizada por Chávez Uribe (2006) en la Universidad de Colima también encontró la existencia de una correlación positiva entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico. La muestra estaba compuesta por 92 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre 17 y 18 años. A su vez, cabe destacar uno de los criterios de inclusión de dicho

estudio, el cual sostiene que los participantes no debían experimentar circunstancias personales que presuman la presencia de estímulos emocionales exaltados, que pudieran tergiversar los resultados del instrumento utilizado para medir el bienestar psicológico, siendo este la Escala de Bienestar Psicológico en Jóvenes y Adolescentes (BIEPS-J). Para valorar el rendimiento académico se utilizó el promedio obtenido en la segunda evaluación parcial. Los diferentes resultados hallados con respecto a la presente investigación podrían atribuirse tanto a las divergencias metodológicas como a la conformación de la muestra, teniendo en cuenta, además, que en el presente estudio no se consideraron las circunstancias personales, las cuales sí fueron contempladas en la investigación de Chávez Uribe (2006).

Más allá de las consideraciones precedentes, los resultados obtenidos concuerdan con un estudio de Rovella, A. & Sans, M. (2005) realizado en la Universidad de San Luis, quienes tenían como objetivo encontrar posibles predictores del éxito académico. La muestra estuvo conformada por 82 estudiantes universitarios de ambos sexos, pertenecientes a primer año de la Licenciatura en Psicología, que cursaron la materia Psicología General. En dicho estudio se exploraron variables de personalidad, bienestar psicológico y modos de afrontamiento y su relación con el rendimiento académico, medido a través de las notas de los exámenes parciales y la aprobación del examen final de la materia Psicología General. El bienestar psicológico fue evaluado con la Escala de Bienestar Psicológico EBP (Sánchez Canovas, 1998). Al correlacionar dichas variables no se encontraron relaciones significativas entre el bienestar y el

rendimiento, de modo que el bienestar psicológico no sería un predictor del éxito académico.

Ahora bien, se esperaba encontrar que aquellos estudiantes que tuvieran mejores puntuaciones en las diferentes dimensiones del bienestar psicológico tendrían un mejor rendimiento académico, expresado en mejores promedios y mayor cantidad de cursadas y finales aprobados. Supuesto que no pudo ser corroborado. Sin embargo, cabe considerar las limitaciones presentes en este estudio, las cuales podrían haber afectado las conclusiones obtenidas.

Una de estas limitaciones se refiere al tamaño reducido de la muestra, la cual podría no ser significativa en relación al número total de estudiantes de la Facultad de Psicología. En este sentido, sería de interés replicar esta investigación, incluyendo en la muestra a una mayor cantidad de sujetos.

Otra de las limitaciones que podría haber incidido alude a no haber considerado posibles circunstancias personales que presumieran la presencia de estímulos emocionales exaltados, los cuales pudieran tergiversar los resultados del instrumento utilizado para medir el bienestar psicológico. A este respecto, la no contemplación de esta variable puede haber impactado en las puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones del bienestar, afectando consecuentemente los índices de correlación con el rendimiento.

Por otra parte, sería de interés la ampliación de la población a evaluar, incluyendo en la misma a alumnos de otras unidades académicas pertenecientes a la Universidad Nacional de Mar del Plata, con el fin de conocer la incidencia del bienestar psicológico en el rendimiento académico, independientemente de la facultad a la que pertenecen. Al mismo tiempo, podrían establecerse

comparaciones entre las diferentes facultades, procurando determinar si existen variaciones entre las mismas.

Finalmente, sería conveniente tomar en consideración otras variables intervinientes que también podrían incidir en los resultados de este trabajo, entre las cuales se encontrarían la edad, otras ocupaciones, circunstancias personales críticas, ciudad de origen¹, nivel socioeconómico, motivación, ansiedad, salud mental, rasgos de personalidad, locus de control, estrategias de afrontamiento, entre otras.

En suma, si bien no se encontró que la variable *bienestar psicológico* tuviera mayor incidencia sobre el *desempeño académico*, autores como Reig Ferrer, et. al (2003) insisten en la importancia de producir un conocimiento útil que pueda aplicarse para potenciar y mejorar la calidad de vida y la salud de los miembros de la comunidad universitaria.

En este sentido, considerando que la universidad es un espacio en el cual sus miembros permanecen muchas horas, tanto trabajando como realizando actividades académicas, adquiriendo información valiosa, formándose como ciudadanos responsables y delineando su perfil profesional con un sentido ético, resultaría esencial que la misma ofreciera un ambiente propicio para el despliegue y desarrollo personal de sus integrantes, caracterizado por la promoción del bienestar, la salud y la calidad de vida.

¹Esta variable reviste interés debido a la cantidad de estudiantes, procedentes de otras localidades, que realizan sus estudios en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrews, F. & Withey, S. (1976). *Social indicators of well being: American's perceptions of life quality*. New York: Plenum.
- Benatuil, D. (2004). El bienestar psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 3 43-58.
- Castro Solano, A. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3) 43-72.
- Casullo, M. M. (2002). *Evaluación del Bienestar Psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. M. y Castro Solano, A. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 78(7), 65-85.
- Casullo, M. M. y Castro Solano, A. (2002) Patrones de personalidad, síndromes clínicos y bienestar psicológico en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(2), 129-140.
- Casullo, M. M. y Castro Solano, A. (2002). Predictores del rendimiento académico y militar de cadetes argentinos. *Anales de Psicología*, 18(2), 247- 259.
- Coan, R. W. (1977). *Hero, artist, sage, or saint?* Nueva York: Columbia University Press.
- Cole, D. A., Peeke, L. & Dolezal, S. (1999). Un estudio longitudinal de la afectividad negativa y la competencia autopercebida en los jóvenes adolescentes. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 77 (4), 851-862.

- Cornejo, M. y Lucero, M. C. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en humanidades. Universidad Nacional de San Luis*, 2(12), 143-153.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Chávez Uribe, A. (2006). *Bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Psicología Aplicada. Universidad de Colima.
- de Miguel, M.(2001). *Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior*. Oviedo: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Díaz, D., Rodríguez-Carabajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, 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.
- Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S. & Vidal, G. J. (2002). Evaluación del Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 2(20), 357-383.
- Diener, E. (2000). Bienestar subjetivo: la ciencia de la felicidad y de una propuesta de un índice nacional. El Bienestar subjetivo. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E. y Diener, M. (1995). Correlatos transculturales de satisfacción con la vida y la autoestima. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 68, 653-663.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. y Smith, H. (1999). Bienestar subjetivo: Tres décadas de progreso. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.

- Erikson, R. (1996). Descripciones de la desigualdad: el enfoque sueco de la Investigación sobre el Bienestar. En Nussbaum, M. & Sen, A. (comps.). *La Calidad de vida* (pp. 101-120). México: F.C.E.
- Figuerola, M. I., Contini, N., Lacunza, A. B., Levín, M. & Estévez Suedan, A. (2005) Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico: un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán. *Anales de psicología*, 21(1), 66-72.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación* 31(1), 43-63.
- García Martín, A. (2002). Desde el concepto de felicidad al abordaje de las variables implicadas en el bienestar subjetivo: un análisis conceptual. *Revista Digital*, 8(48).
- García-Viniegras, V. & González Benítez, I. (1999) La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 586-92.
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keyes, C. y Magyar-Moe, (2003). The measurement and utility of adult subjective well-being. En Shane J. López y C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: a handbook of models and measures* (pp. 411-425). Washington: American Psychological Association.
- Keyes, C., Ryff, C., y Shmotkin, D. (2002). Optimizar el bienestar: el encuentro empírico de dos tradiciones. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 82, 1007-1022.
- Lamarra, N. F. (2002). *Evaluación y acreditación en la educación superior argentina*. Buenos Aires: IESALC/UNESCO.

- Lekes, N., Powers, T., Koesther, R. & Chicoine, E. (2002). Attaining Personal Goals Self-Concordance Plus Implementation Equals Success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 251-244.
- Lucas, R., Diener, E. y Larsen, R. (2003). Measuring positive emotions. En C. R. Snyder y M. Lopez (Eds.), *Positive Psychological Assessment: A handbook of models and measures* (pp. 201-218). Washington, DC: American Psychological Association.
- Martín, E., García, L. A., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412.
- Michalos, A. C (1986). Una aplicación de la teoría de las discrepancias múltiples (MDT) para la tercera edad. *Social Indicators Research* 18, 349-373.
- Molina Sena, C. J. & Meléndez Moral, J. C. (2006) Bienestar psicológico en envejecientes de la República Dominicana. *Geriátrika*, 22(3), 97-105.
- Montero, I. & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J. & Valverde Bermúdez, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 215-234.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Núñez Pérez, J. C., González-Pienda, J. A., García Rodríguez, M., González-Pumariega, S., Roces Montero, C., Álvarez Pérez, L. y González Torres, M. C. (1998).

- Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Oliver, J. C. (2000). Multinivel regresion models: aplicaciones in School psychology. *Psicothema*, 3(12), 487-494.
- Ortiz Arriagada J. B. & Castro Salas, M. (2009). Bienestar Psicológico de los adultos mayores, su relación con la autoestima y la autoeficacia. Contribución de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 15(1), 25-31.
- Paso-Niebla, J. & Hernández-Guzmán, L. (2007) Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(3), 487-501.
- Reig Ferrer, et. al (2003). *La calidad de vida y el estado de salud de los estudiantes universitarios*. Alicante: Editorial del Cardo.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaemonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. y Keyes, C. L. M. (1995). La estructura del bienestar psicológico. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 69, 719-727.
- Ryff, C. D. & Singer, B. (1998). Los contornos de la salud mental positiva. *Consulta Psicológica*, 9, 1-28.

- Ryff, C. & Singer, B. (2002). A partir de la estructura social a la biología. En C. Snyder y A. López (Eds.), *Manual de psicología positiva* (pp. 63-73) Londres: Oxford University Press.
- Rovella, A. & Sans, M. (2005). Predictores de éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 3(11).
- Salanova Soria, M., Martínez Martínez, I. M., Bresó Esteve, E., Llorens Gumbau, S. & Grau Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Salotti, P. (2006). *Estudio sobre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en una muestra de adolescentes de Buenos Aires*. Tesis para optar el Grado de Lic. en Psicología, Universidad de Belgrano, Buenos Aires.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 5, 15-28.
- Vázquez, C., Sánchez, A. y Hervás, C. (2008). Intervenciones psicológicas para la promoción del bienestar. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *Psicología positiva aplicada* (pp. 41-71). Bilbao: Desclee de Brower.
- Veenhoven, R. (1984). *Conditions of happiness*. Dordrecht: Reidel.
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araqui, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 139-152.

Villaseñor-Ponce, M. (2010) Correlación entre ansiedad y bienestar psicológico en estudiantes que ingresan a la universidad. *Revista Mexicana de Psicología Educativa* (RMPE), 1(1), 41-48.

ANEXO

ESCALA DE BIENESTAR PSICOLÓGICO						
<p><i>Para cada una de las afirmaciones siguientes, marca en la escala con una cruz el número que te parece más adecuado para describirte. El número 1 indica que estas totalmente en desacuerdo con lo que plantea la afirmación y el número 6 que estás totalmente de acuerdo con lo planteado.</i></p>						
<p>Por ejemplo: 7. Me siento seguro y positivo conmigo mismo:</p>						
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	
<i>Totalmente</i>	<i>Bastante</i>	<i>Algo</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Totalmente</i>	
<i>en desacuerdo</i>			<i>de acuerdo</i>			

	1	2	3	4	5	6
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 de otros						
11. Soy una persona activa al realizar los proyectos que me propuse para mí mismo						
12. Siento que mis amistades me aportan muchas cosas						
13. Tiendo a estar influenciado por gente con fuertes convicciones						
14. En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo						
15. Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro						
16. Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración						
17. Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad						
18. Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general						
19. Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen						
20. Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida						

21.En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo						
22. No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza						
23. Es difícil para mí expresar mis opiniones en asuntos polémicos						
24. Me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo						
25.Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí						
26.Con los años no he mejorado mucho como persona						
27.Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona						
28.Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento						
29.Si me sintiera infeliz con mi vida, daría los pasos más eficaces para cambiarla						