

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**Pedagogía del bienestar en la adultez emergente: promoción
de la salud mental a través de los procesos y entornos de
aprendizaje en la Universidad Complutense de Madrid**

**Pedagogy of Wellbeing in Emerging Adulthood : Enabling
Mental Health through Learning Processes and Environments
at the Complutense University of Madrid**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Ariadna Martínez García

DIRIGIDA POR

**María Mercedes García García
Susana Valverde Montesino**

Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Pedagogía del bienestar en la adultez emergente: promoción de la salud mental a través de los procesos y entornos de aprendizaje en la Universidad Complutense de Madrid

Pedagogy of Wellbeing in Emerging Adulthood: Enabling Mental Health through Learning Processes and Environments at the Complutense University of Madrid

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Ariadna Martínez García

DIRECTORAS

Dra. María Mercedes García García
Dra. Susana Valverde Montesino

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Pedagogía del bienestar en la adultez emergente: promoción de la salud mental a través de los procesos y entornos de aprendizaje en la Universidad Complutense de Madrid

Pedagogy of Wellbeing in Emerging Adulthood: Enabling Mental Health through Learning Processes and Environments at the Complutense University of Madrid

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Ariadna Martínez García

DIRECTORAS

Dra. María Mercedes García García
Dra. Susana Valverde Montesino

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

A todas las personas que alguna vez han sentido que la vida no era para ellas.

A quienes se dedican a mejorar la vida de las personas con dificultades de salud mental.

Financiación

Esta tesis doctoral ha sido financiada a través de una ayuda para contratos predoctorales de personal investigador en formación (Convocatoria BOUC 2-12-2020, Ref: CT82/20-CT83/20) del programa de financiación de la Universidad Complutense de Madrid y el Banco Santander, y una ayuda para realizar una estancia breve en el extranjero para personas beneficiarias de las ayudas UCM para contratos predoctorales de personal investigación en formación (BOCM 7-6-2024, Ref: EB33/24).

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecer a todas las personas que han participado en este estudio, porque sin ellas esta tesis no habría sido posible.

Quiero dar las gracias a mis directoras de tesis Mercedes García y Susana Valverde. Gracias por confiar en mí y guiarme a lo largo de este trabajo, pero sobre todo gracias por creer que hablar de promoción del bienestar tiene cabida en la educación universitaria. Gracias por embarcaros en este camino conmigo. Gracias Susana por apoyarme académica y personalmente, por escucharme y comprenderme, por pasar juntas todo lo que han deparado estos años. Gracias Mercedes por acompañarme y siempre encontrar la forma de aprender de todo lo que enfrentamos.

I would like to express my gratitude to Sarah Hetrick, Karolina Stasiak, and the Department of Psychological Medicine at the University of Auckland for hosting me as a visiting doctoral researcher. I am deeply grateful to Nicola Ludin, Sarah Hetrick, and Sarah Bodmer for granting me the opportunity to be actively involved throughout my stay, for their generosity in including me, and, above all, for the care and support they so kindly extended to me during my visit.

I am also deeply grateful to Dianne Vella-Brodrick for the invaluable opportunity to join the Centre for Wellbeing Science at the University of Melbourne as a visiting doctoral researcher. My sincere thanks go as well to Becky Black and the entire team at the Centre for welcoming me so warmly and including me in all their activities.

This thesis, in particular, would not have taken its current form, nor contributed a design protocol, without the mentorship of Rachel Colla and Lara Mossman. I remain profoundly thankful to them for generously sharing their time and expertise, for their guidance and support, and for the thoughtful advice and reflections that continue to accompany me to this day.

Me gustaría dar las gracias a todas las personas de mi universidad, la Universidad Complutense de Madrid que han hecho posible este trabajo. Agradezco a la UCM y la

Facultad de Educación la oportunidad de formar parte del Programa de Doctorado y hacerlo disfrutando de un contrato de personal investigador predoctoral en formación. Agradezco también al Departamento de Investigación y Psicología en Educación y a todo su personal por acogirme y apoyar esta tesis.

Gracias a Coral González, Enrique Navarro, María Sánchez y Alex Constante por resolver mil preguntas y acompañarme durante esta etapa.

Especialmente, esta tesis no habría sido posible si el Servicio de Orientación Universitaria de la Facultad de Educación no me hubiera dado un lugar en el que poder crecer como profesional y también como persona. Gracias a Patricia Villamor, Chantal Biencinto y Elvira Carpintero, así como a todo el equipo que componía el SOU y que me ha ayudado a convertirme en la persona e investigadora que soy hoy en día.

Gracias especialmente a Patricia Villamor, por ver en mí quien realmente podía ser y por ayudarme a creer que mi vida en algún momento me pertenecería, a pesar de las dificultades de salud mental. Gracias por acompañarme todos estos años.

Gracias a Chantal Biencinto y a Adolfo Hernández, sin vuestro apoyo no hubiera sido posible este trabajo, gracias por todos los aprendizajes, por escucharme y tenderme la mano.

A quienes fueron mis primeras compañeras, María Álvarez y Gema Sáez, gracias por guiarme y contar conmigo hasta hoy. Gracias María por ser mi apoyo, por escucharme tantas veces y por cuidarme todo este tiempo.

Gracias también a Silvia Beunza y Cristina Orío por hacer del despacho el sitio en el que sabemos que siempre hay alguien para levantarte cuando crees que no puedes, el lugar en el que siempre hay quien te recoja y te abraza. Gracias Cristina por estar, hasta en el otro lado del mundo, por ser capaz de entender exactamente lo que está en mi cabeza donde quiera que esté y hacerme sentir que nunca estoy sola.

I am also grateful to my friend Aubrey for being my support system and confidante, and for being a safe haven. Thank you for making me feel connected and at home with something as simple as sharing a coffee.

Gracias también a mis amigas Miriam y Violeta por acompañarme durante otra etapa más, por hacerlo toda la vida y especialmente por hacerlo en estos años, gracias por ayudarme a llegar hasta aquí.

Gracias a mis amigas Laura y Noelia por darme fuerzas, por sacarme de los baches del camino y por hacer de todo un motivo de risas.

Gracias a mi familia por animarme siempre a seguir formándome y a decir que sí a todas las oportunidades posibles.

Gracias a mi abuela Inés por cómo le brillaban los ojos al decir que algún día sería profesora de profesores.

Gracias a Copito y a Samara por ser en el apoyo en mi vida lo que ninguna persona podría ser.

A Irene, gracias por haberme traído hasta aquí. Si esta tesis se debe a alguien es a quien me ha cargado a sus hombros cuando yo no podía más. Gracias por ser quien me ve en los momentos oscuros, por creer en mí en todo momento y por hacerme ver que también debo confiar. Gracias por construir conmigo una vida en la que siento que tengo un hogar siempre, donde quiera que esté, porque en ella estás tú.

Índice

Índice de tablas	14
Índice de figuras	17
Resumen extendido	18
Extended Abstract	22
Introducción	26
I. MARCO TEÓRICO	28
Capítulo 1. La crisis de salud mental del estudiantado universitario	29
1.1. El cambio generacional en la incidencia de las dificultades de salud mental	30
1.2. La prevalencia de las dificultades de salud mental en la Universidad Complutense de Madrid	32
1.3. La adultez emergente	33
1.3.1. Aspectos del neurodesarrollo y el bienestar en la Adultez Emergente ..	36
Capítulo 2. Conceptualización de la salud mental y el bienestar	39
2.1. Salud mental y bienestar	40
2.1.2. La perspectiva salutogénica	40
2.1.3. La perspectiva dual del Modelo de Estado Completo de la Salud	42
2.2. Enfoques y modelos del bienestar	45
2.3. Síntesis de factores y dimensiones para la promoción del bienestar	51
2.3.1. Dimensiones del bienestar emocional	54
2.3.3. Dimensiones del bienestar social	59
2.4. Hallazgos implicados en la promoción de los componentes del bienestar en la adultez emergente	62
Capítulo 3. Consideraciones para la intervención educativa para el bienestar	67
3.1. Tipos de intervenciones para la salud mental y el bienestar	68
3.1.1. Intervenciones centradas en la enfermedad mental	68
3.1.2. Intervenciones para la resiliencia	69
3.1.3. Intervenciones de promoción del bienestar	70
3.2. Florecimiento como objetivo último de la educación	72
3.3. Promoción del bienestar en la educación universitaria	75

3.3.1.	Pedagogía del Bienestar.....	77
3.3.2.	Promoción del bienestar y la Teoría de Sistemas en educación.....	79
3.4.	La llamada a la acción para la promoción de la salud en las universidades ..	82
II.	MARCO EMPÍRICO.....	86
Capítulo 4.	Diseño y metodología de investigación	87
4.1.	Objetivos de investigación.....	88
4.2.	Diseño de la investigación	89
4.3.	Preguntas de investigación e hipótesis.....	93
4.3.1.	Pregunta de investigación correspondiente a la fase A.....	93
4.3.2.	Preguntas de investigación e hipótesis correspondientes a la fase B.....	93
4.4.	Identificación de las variables del estudio.....	96
Capítulo 5.	Fase A	99
5.1.	Fase A: Profundización en el bienestar y las experiencias en entornos de aprendizaje	100
5.1.1.	Selección de participantes	100
5.1.2.	Procedimiento de recogida de datos.....	102
5.1.3.	Método de análisis de datos y enfoque.....	103
5.1.4.	Aplicación del Análisis Temático Reflexivo.....	106
5.2.	Resultados de la fase A	109
5.2.1.	La (re)evaluación de la propia competencia y el camino a la autoaceptación.....	111
5.2.2.	Las prácticas educativas como oportunidades para fomentar el bienestar	114
5.2.3.	El reconocimiento del estudiantado como personas.....	125
5.2.4.	El anhelo de comunidad y conexión.....	131
5.2.5.	La asunción de la universidad como institución que no pretende el cuidado	137
5.2.6.	Síntesis de relaciones entre los componentes del bienestar desarrollados en los entornos de aprendizaje universitarios.....	148
5.3.	Discusión de los resultados relativos a la fase A	151
5.3.1.	Las prácticas educativas como oportunidades para fomentar el bienestar	153
5.3.2.	La (re)evaluación de la propia competencia y el camino a la autoaceptación.....	156

5.3.3.	El reconocimiento del estudiantado como personas.....	157
5.3.4.	El anhelo de comunidad y conexión.....	158
5.3.5.	La asunción de la universidad como institución que no pretende el cuidado	160

Capítulo 6. Fase B 163

6.1.	Fase B: Bienestar del estudiantado y factores para su desarrollo en el contexto universitario	163
6.2.	Instrumentos y técnica de recogida de datos	164
6.2.1.	Diseño del cuestionario	165
6.2.2.	Proceso de validación del cuestionario.....	169
6.2.3.	Modificaciones tras la evaluación de las personas expertas	170
6.2.4.	Versión abreviada del Continuo de la Salud Mental (MHC-SF)	177
6.3.	Selección de participantes y procedimiento de recogida de datos	193
6.4.	Descripción de la muestra	195
6.5.	Análisis de datos	197
6.6.	Resultados de la fase B	199
6.6.1.	Comprobación estadística de los resultados de la Fase A	199
6.6.2.	Distribución de los niveles de bienestar en la UCM	221
6.6.3.	Análisis diferencial de los niveles de bienestar del estudiantado en cuanto a las variables sociodemográficas	225
6.6.4.	Diferencias en cuanto al tipo de objetivos vitales	232
6.6.5.	Análisis descriptivos de las variables de desarrollo de bienestar en la universidad y aspectos del entorno	237
6.6.6.	Fiabilidad y exploración de la estructura factorial del cuestionario de Desarrollo del Bienestar Mental del Estudiantado Universitario	242
6.6.7.	Variables predictoras del nivel de bienestar	247
6.6.8.	Análisis de clúster según el grado de desarrollo de bienestar en la universidad	249
6.7.	Discusión de los resultados relativos a la fase B	262
6.7.1.	Comprobación estadística de los resultados de la Fase A	262
6.7.2.	Distribución de los niveles de bienestar en la UCM	267
6.7.3.	Análisis diferencial de los niveles de bienestar del estudiantado en cuanto a las variables demográficas	269
6.7.4.	Diferencias en cuanto al tipo de objetivos vitales	272

6.7.5.	Análisis descriptivos de las variables de desarrollo de bienestar en la universidad y los aspectos del entorno.....	275
6.7.6.	Fiabilidad y exploración de la estructura factorial del cuestionario de Desarrollo del Bienestar Mental del Estudiantado Universitario	280
6.7.7.	Variables predictoras del nivel de bienestar	282
6.7.8.	Análisis de perfiles según el grado de desarrollo de bienestar en la universidad	284
Capítulo 7. Discusión y conclusiones		287
7.1.	Discusión general	288
7.1.2.	Limitaciones de la investigación	298
7.1.3.	Líneas de investigación futura.....	299
7.2.	Conclusiones.....	301
7.3.	Implicaciones educativas.....	304
7.3.1.	Protocolo de diseño de procesos y entornos educativos para el bienestar de la población estudiantil UCM	306
Chapter 8. Discussion and conclusions		326
8.1.	General Discussion	327
8.1.1.	Research Limitations.....	335
8.1.2.	Future Research Directions.....	337
8.2.	Conclusions.....	338
8.3.	Educational Implications	341
8.3.1.	Design Protocol for Learning Processes and Educational Environments to Promote Student Wellbeing at UCM.....	342
Referencias bibliográficas		363
ANEXOS.....		396
Anexo I. Guion para la técnica grupo de discusión		396
Anexo II. Hoja de evaluación del cuestionario para personas expertas.....		400
Anexo III. Evaluaciones del cuestionario de las personas expertas		407
Anexo IV. Análisis de diferencias de medias por pares de clústeres		435

Índice de tablas

Tabla 1. Comparación de los modelos de bienestar y sus componentes incluyendo las dimensiones emocional, psicológica y social.....	53
Tabla 2. Duración de las sesiones por ramas de conocimiento.....	102
Tabla 3. Esquema del cuestionario preliminar: dimensiones e ítems	167
Tabla 4. Esquema del cuestionario final: dimensiones e ítems	175
Tabla 5. Estadísticos de fiabilidad por ítems.....	180
Tabla 6. Tabla de prueba del modelo	181
Tabla 7. Tabla de índices de ajuste	181
Tabla 8. Tabla de índices adicionales de ajuste.....	181
Tabla 9. Tabla de cargas factoriales estandarizadas.....	182
Tabla 10. Tabla de covarianzas residuales entre ítems	183
Tabla 11. Tabla de prueba de modelo que permite covarianzas	185
Tabla 12. Tabla de índices de ajuste del modelo que permite covarianzas	185
Tabla 13. Tabla de índices adicionales de ajuste para el modelo que permite covarianzas	186
Tabla 14. Tabla de cargas factoriales estandarizadas	186
Tabla 15. Tabla de covarianzas residuales entre ítems del modelo que permite covarianza entre I7 - I6 e I8 - I6.....	188
Tabla 16. Tabla de coeficientes del modelo de predicción de competencia	201
Tabla 17. Tabla de coeficientes del modelo de predicción de autonomía.....	202
Tabla 18. Tabla de coeficientes del modelo de predicción de crecimiento personal....	203
Tabla 19. Tabla de coeficientes del modelo de predicción de contribución social	204
Tabla 20. Tabla de coeficientes del modelo de predicción de implicación	206
Tabla 21. Tabla de coeficientes del modelo de predicción de satisfacción vital	207
Tabla 22. Tabla de coeficientes del modelo de predicción de relaciones positivas.....	209
Tabla 23. Tabla de coeficientes del modelo de predicción de relaciones positivas.....	210
Tabla 24. Tabla de coeficientes del modelo de predicción de autoaceptación	212
Tabla 25. Tabla de coeficientes del modelo de predicción de actualización social	213

Tabla 26. Tabla de coeficientes del modelo de predicción de aceptación social	214
Tabla 27. Tabla de coeficientes del modelo de predicción de coherencia social	216
Tabla 28. Tabla de coeficientes del modelo de predicción de emociones positivas	218
Tabla 29. Tabla de contingencia del nivel de bienestar y tipo de estudios	223
Tabla 30. Tablas de contingencia del nivel de bienestar y ramas de conocimiento.....	224
Tabla 31. Tabla de diferencias en el nivel de bienestar según las variables sociodemográficas	225
Tabla 32. Tabla de contingencia del nivel de bienestar y la discapacidad o diversidad funcional	226
Tabla 33. Tabla de contingencia del nivel de bienestar y la orientación sexual.....	227
Tabla 34. Tablas de contingencia del nivel de bienestar y la posesión de diagnóstico	229
Tabla 35. Tabla de contingencia del nivel de bienestar y percepción de dificultad de salud mental	230
Tabla 36. Tabla de relaciones con respecto al nivel de bienestar.....	231
Tabla 37. Tabla de contingencia del nivel de bienestar y el nivel socioeconómico	232
Tabla 38. Frecuencias de tipología de objetivo	233
Tabla 39. Tabla de chi cuadrado para cada tipo de objetivo con el nivel de bienestar	235
Tabla 40. Tablas de contingencia del nivel de bienestar con los objetivos centrados en sí	236
Tabla 41. Tabla de contingencia del nivel de bienestar y objetivos sobre mantener la vida	237
Tabla 42. Estadísticos de tendencia central y dispersión.....	238
Tabla 43. Frecuencias de respuestas por ítem	240
Tabla 44. Estadísticos de fiabilidad por ítem	243
Tabla 45. Tabla de Medida de Idoneidad del Muestreo KMO.....	244
Tabla 46. Tabla de varianza explicada por cada factor	245
Tabla 47. Tabla de cargas de los ítems en los factores	246
Tabla 49. Tabla ANOVA de Un Factor (Welch) para las puntuaciones factoriales y el nivel de bienestar.....	250
Tabla 50. Tabla de estadísticos descriptivos del nivel de bienestar para cada clúster..	251

Tabla 51. Tabla de chi cuadrado de las variables sociodemográficas y los clústeres ...	253
Tabla 52. Tabla de contingencia de clúster y tipo de estudios	255
Tabla 53. Tabla de contingencia de clúster y percepción de dificultad de salud mental	256
Tabla 54. Tabla de contingencia del clúster y el nivel de bienestar	256
Tabla 55. Tabla de contingencia de clúster y discapacidad	257
Tabla 56. Tabla de contingencia de clúster y diagnóstico de salud mental.....	257
Tabla 57. Tabla de contingencia de clúster y género	258
Tabla 58. Tabla de contingencia de clúster y residencia	259

Índice de figuras

Figura 1_Diagrama del Modelo de Estado de Salud Completo	44
Figura 2_Esquema de relaciones entre componentes del bienestar en los entornos de aprendizaje universitarios	149
Figura 3_Diagrama de flujo de la estructura factorial del bienestar según el instrumento MHC-SF.....	184
Figura 4_Diagrama de flujo del modelo de tres factores del bienestar para el modelo del MHC-SF con covarianzas	189
Figura 5_Mapa de relaciones encontradas en la fase A con contraste estadístico	219
Figura 6_Mapa de relaciones resultantes de los análisis predictivos.....	220
Figura 7_Dendrograma	250
Figura 8_Gráfico de medias de los factores según clúster	252

Título de la tesis

Pedagogía del bienestar en la adultez emergente: promoción de la salud mental a través de los procesos y entornos de aprendizaje en la Universidad Complutense de Madrid

Resumen extendido

Introducción

Durante la última década, la salud mental de las nuevas generaciones ha mostrado signos de deterioro que han alarmado a profesionales de la salud y la educación. La disminución del bienestar mental es una preocupación particular en el caso del estudiantado de educación superior debido a que en gran medida forma parte del grupo poblacional que ahora sufre el mayor incremento en dificultades de salud mental, la adultez emergente (18 a 29 años). Específicamente, los estudios acerca de la salud mental de la población estudiantil de la Universidad Complutense de Madrid han indicado porcentajes de prevalencia de dificultades de salud mental alarmantes en los últimos años.

Síntesis

El objetivo general de esta investigación es analizar el bienestar de las personas adultas emergentes que cursan estudios en la Universidad Complutense de Madrid, con el fin de profundizar en los factores relacionados con este estado y comprender el papel que desempeña la universidad en su promoción.

El diseño de la investigación se rigió por tres consideraciones esenciales con implicaciones para la elección de la metodología y técnicas de investigación. Para determinar el diseño se tuvieron en cuenta: la aplicación de un enfoque que priorizara en la vivencia del colectivo estudiado, la necesidad de conocer diferencias en la

percepción del bienestar en función de variables sociodemográficas relevantes y la obtención de resultados útiles para establecer propuestas pedagógicas destinadas a la promoción de la salud mental en la Universidad Complutense.

A partir de estas consideraciones se decidió elaborar un diseño secuencial exploratorio. Este diseño de investigación se caracteriza por ser de tipo mixto e incluir dos fases. La primera fase cualitativa (A) para la profundización en el fenómeno, que empleó como técnica de recogida de datos los grupos de discusión (n=32) y fueron analizados mediante la técnica de Análisis Temático Reflexivo de Braun y Clarke (2006).

Los resultados de la fase A fueron cinco enunciados temáticos: (1) *la (re)evaluación de la propia competencia y el camino a la autoaceptación*, (2) *las prácticas educativas como oportunidades para fomentar el bienestar*, (3) *el reconocimiento del estudiantado como personas*, (4) *el anhelo de comunidad y conexión* y (5) *la asunción de la universidad como institución que no pretende el cuidado*.

La segunda fase fue primordialmente cuantitativa (B) y empleó la técnica encuesta con una muestra no probabilística de autoselección y participación voluntaria (n=658). Se utilizó el MHC-SF para medir el nivel de la salud mental del estudiantado, y se construyó un cuestionario de desarrollo del bienestar en la universidad que fue validado por 7 personas expertas. Se comprobaron las propiedades psicométricas de ambos instrumentos y realizaron análisis factorial confirmatorio y exploratorio, análisis estadísticos descriptivos, pruebas chi cuadrado, análisis de regresión logística y análisis de clúster.

Los resultados de la fase B mostraron que tan sólo un 21.3% de la muestra disfruta de un estado de florecimiento o bienestar óptimo, el 48.6% se encuentra en un nivel de bienestar moderado y el 30.1% obtuvo un nivel de salud mental languideciente o carente de bienestar. El nivel de bienestar del estudiantado difirió significativamente en función de: el área de conocimiento a la que pertenece la facultad en la que se estudia; la discapacidad o diversidad funcional; la posesión de diagnóstico de salud mental; las orientaciones no heterosexuales; la percepción de enfrentar a dificultades de salud

mental y el desarrollo de propósitos vitales centrados en la propia persona. En función del grado de desarrollo de los factores del bienestar (*Funcionamiento en el entorno, Participación en la comunidad, Tejido Social y Apoyo en la Universidad*) se encuentran siete perfiles de estudiantado con diferencias significativas en sus niveles de bienestar.

Los componentes del bienestar que se desarrollan en menor grado en la Universidad son la autoaceptación, propósito, actualización y contribución social. El estudiantado posee una percepción extremadamente baja del apoyo que el estudiantado recibe del profesorado y de la Universidad al enfrentar dificultades de salud mental, y muy bajo conocimiento de las formas de acceso a recursos de ayuda para la salud mental o de personas a las que poder pedir ayuda.

Conclusiones

Las personas adultas emergentes que estudian en la Universidad Complutense se encuentran en una etapa evolutiva de vulnerabilidad ante dificultades de salud mental, acompañada de niveles de bienestar excesivamente bajos.

Se pone de manifiesto la importancia de centrar los esfuerzos y recursos universitarios para la inclusión y la atención de las necesidades de los grupos minoritarios con menores niveles de bienestar, concretamente, de las personas LGTBIQA+ y las personas con discapacidad.

El estudiantado percibe que el desarrollo de los componentes del bienestar en la Universidad se relaciona con el acompañamiento y la validación durante el proceso de aprendizaje, la calidad de las relaciones interpersonales entre docentes y discentes, las prácticas educativas que emplea el profesorado, el sentimiento de una comunidad universitaria cohesionada y la confianza en la institución universitaria en materia de salud mental.

Las conclusiones de esta tesis implican que el diseño de los procesos y los entornos de aprendizaje se conciba atendiendo a la inclusión y el cuidado de todas las personas, utilizando los hallazgos acerca de los componentes del bienestar y los procesos

que los relacionan. Con la finalidad de realizar una aportación pedagógica para el bienestar en la Universidad Complutense, se propone un protocolo de diseño que puede emplearse como guía.

Palabras clave: Bienestar, Salud Mental, Adultez Emergente, Promoción de la salud mental, Pedagogía del bienestar, Florecimiento, Educación Superior.

Thesis title

Pedagogy of Wellbeing in Emerging Adulthood: Enabling Mental Health through Learning Processes and Environments at the Complutense University of Madrid

Extended Abstract

Introduction

Over the past decade, the mental health of younger generations has shown signs of decline, raising concern among health and education professionals. This deterioration is particularly pronounced in higher education students, as they belong to the age group currently experiencing the steepest increase in mental health difficulties: emerging adults (ages 18 to 29). Studies conducted at the Complutense University of Madrid have specifically reported alarming prevalence rates of mental health problems among its student population in recent years

Summary

The overarching aim of this study is to examine the wellbeing of emerging adults enrolled at the Complutense University of Madrid, with the dual purpose of identifying the factors associated with this condition and clarifying the role of the university in promoting it.

The research design was shaped by three central considerations with direct implications for methodological and technical choices: the adoption of an approach that prioritizes students' lived experiences; the need to account for differences in wellbeing according to relevant sociodemographic variables; and the generation of findings that could inform pedagogical proposals to promote mental health at the university.

In line with these considerations, an exploratory sequential design was employed. This mixed-methods design comprised two phases. The first, a qualitative phase (A),

sought to explore the phenomenon in depth through focus groups (n = 32), analysed using Braun and Clarke's (2006) Reflexive Thematic Analysis.

Phase A yielded five themes: (1) *the (re)evaluation of personal competence and the path toward self-acceptance*; (2) *educational practices as opportunities to foster wellbeing*; (3) *the recognition of students as persons*; (4) *the longing for community and connection*; and (5) *the perception of the university as an institution disengaged from care*.

The second, primarily quantitative phase (B), was based on a survey administered to a non-probabilistic, self-selected, voluntary sample (n = 658). Students' mental health was assessed using the MHC-SF, and a university wellbeing development questionnaire was designed and validated by seven experts. Psychometric properties of both instruments were tested, and confirmatory and exploratory factor analyses, descriptive statistics, chi-square tests, logistic regression, and cluster analyses were conducted.

The results of Phase B showed that only 21.3% of students reported flourishing or optimal wellbeing, 48.6% reported moderate wellbeing, and 30.1% experienced languishing mental health or absence of wellbeing. Wellbeing levels varied significantly according to faculty discipline, disability or functional diversity, the presence of a mental health diagnosis, non-heterosexual orientations, perceived exposure to mental health difficulties, and life purposes oriented primarily toward the self. Based on the degree of development of wellbeing factors (*Functioning in the Environment, Community Participation, Social Fabric, and University Support*), seven distinct student profiles were identified, each showing significant differences in levels of wellbeing.

The components of wellbeing least developed within the university context were self-acceptance, purpose, self-realization, and social contribution. Students reported very low levels of perceived support from faculty and the university when facing mental health difficulties, and limited awareness of available mental health resources or individuals from whom they could seek help.

Conclusions

Emerging adults studying at the Complutense University are at a developmental stage marked by heightened vulnerability to mental health difficulties, coupled with strikingly low levels of wellbeing.

The findings underscore the need to prioritize institutional efforts and resources toward the inclusion and support of minority groups with lower wellbeing levels, particularly LGTBIQA+ students and students with disabilities.

Students perceive that the development of wellbeing at the university is shaped by accompaniment and validation throughout the learning process, the quality of interpersonal relationships between faculty and students, the pedagogical practices employed by instructors, the sense of belonging to a cohesive academic community, and trust in the institution's commitment to mental health.

The conclusions of this dissertation suggest that the design of learning processes and environments should be conceived with attention to inclusion and care for all individuals, drawing on the findings regarding wellbeing components and the processes linking them. To contribute pedagogically to wellbeing at the Complutense University, a design protocol is proposed as a practical guide.

Keywords: Wellbeing, Mental Health, Emerging Adulthood, Mental Health Promotion, Pedagogy of Wellbeing, Flourishing, Higher Education.

Introducción

Durante los últimos cinco años, la salud mental de las personas jóvenes se ha convertido, tanto en España como en naciones de todo el mundo, en el centro de las preocupaciones de las familias y profesionales de la educación, el objeto de estudio de numerosas investigaciones y una de las fuentes de debate social y político. La pandemia global dejó al descubierto que algo más profundo estaba ocurriendo en las personas jóvenes, y las conversaciones sobre las dificultades de salud mental apuntaban a definir cuál de las condiciones de estos tiempos sin precedentes es la causante. Aún hoy en día, las instituciones públicas y quienes se dedican a la educación siguen preguntándose como solucionar la problemática de salud mental de la población joven, buscando cuál es la raíz sobre la que actuar. Plantear medidas al respecto conlleva comprender primeramente que la salud mental de las personas es el producto no sólo de sus características individuales sino también del sistema natural, social, cultural y económico en el que viven y la imposibilidad de encontrar una sola razón o motivo mediante el que solucionar una situación que es fruto de la influencia de múltiples factores. Una solución rápida y única a esta problemática no existe, no obstante, las actuaciones para la mejora del bienestar han de encontrar las vías para causar un impacto positivo en la vida de las personas jóvenes.

En esta tesis, buscamos respuestas a cómo puede la educación universitaria contribuir a la mejora de la salud mental del estudiantado y, a ello respondemos: mediante el diseño de procesos y entornos de aprendizaje que cultivan el bienestar.

En concreto, investigamos el grupo de población con la mayor prevalencia de dificultades de salud mental, la adultez emergente (entre los 18 y los 29 años de edad) que estudia en la Universidad Complutense de Madrid. La investigación presta atención a las características específicas de esta etapa evolutiva y se enmarca en el caso concreto del estudiantado perteneciente a esta institución.

Para llevar a cabo la tesis, conceptualizamos la salud como una dimensión diferenciada de la enfermedad, con sus propias características y factores de desarrollo. Este enfoque, supone entender que todas las personas, padezcan un trastorno mental o no, se benefician de la promoción de la salud mental. En el marco teórico, exponemos la problemática de salud mental juvenil que se estudia, revisamos las conceptualizaciones de la salud mental y modelos del bienestar, sintetizamos los componentes del bienestar y ofrecemos consideraciones previas para la promoción y la intervención en el contexto universitario.

Posteriormente, en su marco empírico, la tesis comprende una primera fase de investigación cualitativa, con el objetivo de dar voz al estudiantado otorgando importancia a su vivencia a través de explorar en profundidad sus experiencias, opiniones y perspectivas, y una segunda etapa eminentemente cuantitativa que estudia los componentes del bienestar previamente identificados en consonancia con los hallazgos de la fase A. Esta fase B, tuvo la finalidad de obtener datos medibles que permitieran determinar el nivel de bienestar del estudiantado, así como sus experiencias con relación a factores vinculados con la promoción del bienestar en el contexto universitario.

Los resultados de ambas fases se discuten de forma independiente, así como combinada, para componer una visión completa y matizada de los hallazgos. Al respecto, se ofrecen medidas contextualizadas que responden a las necesidades para el bienestar identificadas. Estas se detallan en un protocolo *de diseño de procesos y entornos educativos para el bienestar*, que plantea la pedagogía del bienestar, aquella que permite que la salud mental emerja a través de la forma en que se enseña independientemente de aquello que se enseña. La pedagogía del bienestar constituye la promoción del bienestar entendida como base para el *florecimiento*, es decir, alcanzar el estado de bienestar y funcionamiento óptimo en el que todas las personas se sienten bien y desarrollan sus fortalezas y capacidades.

I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

La crisis de salud mental del estudiantado universitario

1.1. El cambio generacional en la incidencia de las dificultades de salud mental

Durante la última década, la salud mental de las nuevas generaciones ha mostrado signos de deterioro que han alarmado a profesionales de la salud y la educación. En comparación con mediados de los años 2000, a finales de la década de los 2010 más adolescentes y jóvenes experimentaron mayor depresión, ideación suicida, y más intentos y suicidios consumados. Considerando que esta tendencia es débil o inexistente entre las personas de 26 años o más, esta situación implica un cambio generacional en la incidencia de los trastornos del estado de ánimo y en las problemáticas relacionadas con el suicidio, en lugar de un incremento generalizado e igualitario en todos los grupos de edad (Twenge et al., 2019). La disminución del bienestar mental es una preocupación particular en el caso del estudiantado de educación superior: en 2018, uno de cada tres estudiantes universitarios de primer curso de estudios de grado cumplía los criterios diagnósticos en al menos un trastorno común según el DSM-IV, según encuestas realizadas en diecinueve universidades de ocho países (Australia, Bélgica, Alemania, Bélgica, Irlanda del Norte, Sudáfrica, Estados Unidos y España) (Auerbach et al., 2018).

Además, tras la crisis sanitaria provocada por la COVID-19, el riesgo de depresión en personas adultas jóvenes se ha triplicado (Alzueta et al., 2021). En el año 2020 la pandemia llevó a los gobiernos de todo el mundo a establecer estrictas restricciones en la interacción social y medidas de distanciamiento físico, así como períodos de cuarentena e incluso confinamientos temporales de la población en algunos países. Estas medidas generaron una crisis económica y social que tuvo un impacto negativo en la salud mental de la ciudadanía. Además, la amenaza de la propia pandemia supuso un estresor importante para el estudiantado de educación superior, un grupo poblacional que, como se ha señalado anteriormente, ya presentaba un alto riesgo de desarrollar trastornos de salud mental (Patterson et al., 2021). La COVID-19 ha conllevado efectos

tanto directos como indirectos para el bienestar estudiantil: por un lado, ha contribuido directamente al deterioro de la salud psicológica; por otro, ha tenido un impacto indirecto a causa de las restricciones sociales y el distanciamiento impuesto a la población (Burns et al., 2020). Este contexto podría haber afectado especialmente a las personas jóvenes que transitaban hacia la adultez, al limitar su participación en las experiencias propias de la vida adulta y dificultar el acceso a oportunidades vinculadas a sus aspiraciones profesionales (Alzueta et al., 2021). Asimismo, el enfrentarse a un futuro incierto podría haber desencadenado sentimientos de impotencia y frustración, con posibles repercusiones negativas en el bienestar de los adultos emergentes (Alzueta et al., 2021).

La mayoría de las personas (98.97 %) matriculadas en programas de grado o equivalentes tienen entre 18 y 29 años de edad (OECD Statistics, 2023), lo que significa que, en gran medida, el estudiantado forma parte del grupo poblacional que ahora sufre el mayor incremento en dificultades de salud mental (Kuric et al., 2023). Además, este período vital también conlleva consecuencias significativas para la salud mental durante los años posteriores de la edad adulta, ya que aproximadamente el 75 % de los trastornos mentales de la etapa adulta tienen su inicio antes de los 25 años (Kessler et al., 2007) y la depresión subclínica al inicio de este período eleva el riesgo de posterior depresión y conducta suicida (Fergusson et al., 2005). Aunque las dificultades de salud mental comienzan a desarrollarse durante la adolescencia, se manifiestan predominantemente en el inicio de la etapa adulta (Kessler et al., 2005), etapa que se corresponde con el período de estudios en educación superior de forma mayoritaria. Esta manifestación de dificultades de salud mental está relacionada con el hecho de que el estudiantado universitario atraviesa la etapa vital caracterizada por el mayor número de transiciones, adquisición de responsabilidades, toma de decisiones críticas, maduración emocional y profundización en la exploración de la identidad (Caspi, 2002; Iarovici, 2014). El cambio de la adolescencia a la adultez es una transición vital crítica, puesto que generalmente conlleva cambios contextuales y de roles sociales que ocurren de manera simultánea y

pueden contribuir a la aparición de alteraciones en la salud mental (Schulenberg et al., 2004).

1.2. La prevalencia de las dificultades de salud mental en la Universidad Complutense de Madrid

Los estudios acerca de la salud mental de la población estudiantil de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) han indicado porcentajes de prevalencia de dificultades de salud mental alarmantes en los últimos años. La investigación de González-Burgos y Serrano (2021) mostró que el 30.77% del estudiantado había sido diagnosticado en algún momento con un trastorno de ansiedad y el 21.87% con un trastorno depresivo. Un estudio más reciente en 2024, obtuvo resultados similares, indicando que el 27.32% del estudiantado declaraba haber sufrido ansiedad y el 31.30% un trastorno depresivo (Vicerrectorado de Comunicación UCM, 2024).

Con respecto a la gravedad de la sintomatología, el alumnado con diagnóstico de ansiedad presentaba en mayor medida (74.42%) sintomatología severa, así como la sintomatología severa afectaba en un 63.49% a las personas con diagnóstico de depresión. Esta situación supone que el estudiantado que dispone de diagnósticos es principalmente aquel con dificultades severas en su día a día, que en combinación con el hallazgo de un 18.9% de estudiantes que mostraba sintomatología severa de depresión a pesar de no disponer de diagnóstico, denostó un importante infradiagnóstico (González-Burgos & Serrano, 2021).

En cuanto a la evaluación de la sintomatología de ansiedad, el 87.76% de las personas no binarias obtuvieron puntuaciones indicativas de un trastorno de ansiedad, frente a un 75.89% de las mujeres y un 55.34% de los hombres (González-Burgos & Serrano, 2021). Similarmente, otro de los estudios obtuvo cifras próximas a estos

porcentajes e indicó la mayor prevalencia de trastornos de ansiedad en mujeres (74%) con respecto a los hombres (55.19%) (Vicerrectorado de Comunicación UCM, 2024).

Al respecto de la sintomatología de depresión, el 87.76% de las personas no binarias obtuvieron puntuaciones indicativas de un trastorno depresivo, frente a un 74.05% de las mujeres y un 51.19% de los hombres (González-Burgos & Serrano, 2021).

La prevalencia de las dificultades de salud mental hasta ahora ha mostrado diferencias en los distintos niveles académicos. El estudio de González-Burgos y Serrano determinó que el estudiantado de Grado presenta las mayores proporciones de puntuaciones indicativas de trastornos de ansiedad y depresión (72.26% y 72.41% respectivamente), por encima del estudiantado de Máster (66.95% y 65.44%) y Doctorado (66.07% y 55.09%) (González-Burgos & Serrano, 2021). Al respecto de las personas que realizan un Doctorado, los datos de la investigación de Estupiñá et al. (2021) indicaron porcentajes similares, encontrando entre un 50% y un 60% de estudiantes que podría padecer un diagnóstico mental común. No obstante, otros informes destacan que el estudiantado de Doctorado constituye el colectivo con mayor riesgo de ansiedad y depresión (Vicerrectorado de Comunicación UCM, 2024).

1.3. La adultez emergente

Las personas jóvenes de entre 18 y 25 años suelen ser denominadas en la literatura como adolescentes tardías, adultas tempranas o adultas jóvenes. Sin embargo, este período de transición de la adolescencia a la adultez ha sido conceptualizado como una etapa vital distinta, caracterizada por su dinamismo y múltiples eventos y cambios vitales que se experimentan simultáneamente e implican una etapa de inestabilidad sensible a estresores específicos, como asistir a la universidad (Asberg et al., 2008; Conley et al., 2013; Hicks & Heastie, 2008; Peer et al., 2015; Ramya & Parthasarathy, 2009).

El primer modelo de adultez emergente (AE) fue propuesto por Arnett (Arnett, 1998), describiéndola como una fase profundamente vinculada a culturas occidentalizadas, experimentada desde los últimos años de la adolescencia hasta mediados de los veinte. No obstante, el modelo fue actualizado posteriormente por el autor, extendiendo esta etapa hasta aproximadamente los 29 años (Arnett, 2004). La teoría de la AE sostiene que esta etapa está fuertemente influenciada por presiones sociales y culturales en sociedades industrializadas y postindustrializadas, como períodos educativos más largos, retraso en hitos tradicionales de la adultez como el matrimonio, aumento en la igualdad de género y mayor libertad social (Arnett, 1998). El modelo señala cómo el entorno ha generado una transición más gradual hacia la adultez, retrasando la percepción de ser completamente adulto hasta finales de los veinte (Arnett, 2006). Asimismo, la etapa de la AE examina experiencias compartidas sobre aspectos sociales, relacionales y de formación de identidad que no se encuentran en otras etapas vitales (Arnett, 2000).

A pesar de que no todas las personas que investigan en el área del desarrollo o del curso de vida están de acuerdo en que la AE sea una etapa de desarrollo (Wood et al., 2018), y de que su fundamento original es menos aplicable a culturas no occidentales (Schwartz, 2016), existe consenso en que las circunstancias económicas y sociales han ampliado la transición hacia la adultez, introduciendo demandas significativas de rol y desarrollo más allá del período adolescente tradicional (Côté, 2014). Al inicio de la AE, las personas de 17–18 años suelen asistir a la educación secundaria, iniciar relaciones de pareja y vivir con sus cuidadores, de quienes dependen. Al final de esta etapa, en los mediados o finales de los veinte, la mayoría de los adultos emergentes tienen trayectorias profesionales claras, se encuentran en relaciones románticas duraderas y viven de forma independiente. Durante este tiempo, las personas aprenden y desarrollan las habilidades y características necesarias para ser autosuficientes, mantener relaciones maduras y comprometidas, asumir roles y responsabilidades adultas y alcanzar el nivel educativo y la formación para su futuro laboral (Wood et al., 2018).

Esta teoría conceptualiza la AE como un período de desarrollo con características específicas que la diferencian tanto de la adolescencia como de la adultez. Una característica fundamental de esta etapa son las transiciones de rol sociales y culturales. Asimismo, debido a que el desarrollo de los adultos emergentes está definido por demandas cambiantes, por roles y eventos vitales experimentados (Salmela-Aro et al., 2016), y a que los individuos enfrentan más transiciones y decisiones que en cualquier otra etapa (Caspi, 2002), este período se caracteriza por su inestabilidad. Durante este tiempo, los jóvenes enfrentan múltiples estresores al atravesar cambios significativos, tomar decisiones importantes y experimentar transformaciones notables en la dinámica de sus relaciones (Iarovici, 2014).

Por otro lado, las relaciones familiares cambian con la obtención de autonomía y la disminución de la dependencia de los cuidadores, volviéndose más igualitarias. Especialmente al asistir a la universidad u otras instituciones de educación superior, se produce un cambio de entorno y/o domicilio, alejamiento de amigos y familiares, y la creación de nuevas relaciones sociales cercanas. Por ello, los primeros desafíos están relacionados con la creación de una nueva red de apoyo social, tarea que a veces implica sentimientos de soledad (Roberts, 2018).

Simultáneamente, la exploración de la identidad es una actividad clave del desarrollo en esta etapa (Wood et al., 2018), y este período ofrece las mayores oportunidades para explorar la identidad en las áreas de relaciones, trabajo e ideología (Arnett, 2000). Además, la AE implica un período de introspección, puesto que los individuos se enfocan en sí mismos y en el crecimiento de áreas personales de su vida, aprendiendo conocimientos, y desarrollando habilidades y la comprensión de sí mismos, competencias necesarias para la vida adulta posterior.

Adicionalmente, la teoría de Arnett describe dos sensaciones frecuentemente experimentadas por adultos emergentes: el “sentirse en medio”, refiriéndose a no identificarse como adolescentes ni como adultos, y el “múltiples futuros siguen siendo

posibles”, describiendo la sensación de que aún hay muchas posibilidades y oportunidades de vida por experimentar (Arnett, 2004).

En definitiva, conceptualizar la AE como una etapa del curso de vida ha resultado útil para explicar el desarrollo social, cognitivo y psicológico que ocurre en este tiempo.

1.3.1. Aspectos del neurodesarrollo y el bienestar en la Adulthood Emergente

Una justificación adicional para considerar la AE como etapa se encuentra en los resultados de las investigaciones que demuestran que el desarrollo cerebral se extiende hasta finales de los veinte (Spear, 2000). El cerebro de las personas adultas emergentes continúa desarrollándose y aprendiendo habilidades sociales y emocionales esenciales.

La estructura y función cerebral durante la AE influyen las trayectorias de desarrollo que sustentan el bienestar en la adultez (Taber-Thomas et al., 2014). El cerebro sigue desarrollándose estructuralmente, de forma diferente a la adolescencia y la adultez tardía. El volumen de la materia gris cortical alcanza su punto máximo en la infancia, disminuye en la adolescencia y se estabiliza alrededor de los 25 años (Aubert-Broche et al., 2013; Mills et al., 2016; Tamnes et al., 2017; Wierenga et al., 2014). Aunque el cerebro adolescente experimenta una reducción de la materia gris y un aumento de la materia blanca, ambos procesos continúan durante la AE, pero no evolucionan simultáneamente en todas las regiones cerebrales. A medida que la AE avanza, las regiones cerebrales involucradas en estos procesos cambian hacia asociaciones de orden superior (corteza ejecutiva frontal y corteza frontolímbica) (Taber-Thomas et al., 2014).

Este neurodesarrollo apoya los roles de los adultos emergentes, promoviendo un comportamiento adaptativo orientado al futuro mediante el fortalecimiento de la regulación prefrontal de la función límbica y un equilibrio emergente entre las subregiones prefrontales. Por tanto, el desarrollo funcional está influido por el aumento de la función prefrontal de arriba hacia abajo y el surgimiento del equilibrio entre la

función reguladora prefrontal ventromedial y ventrolateral (Taber-Thomas et al., 2014). Dado que durante la AE se superponen dos actividades neurodesarrollativas, las diferencias individuales en este desarrollo podrían explicar tanto las diferencias en el funcionamiento como el riesgo de padecer trastornos mentales (Taber-Thomas et al., 2014).

Además, la AE es un período de mayor riesgo de psicopatologías asociadas con la desregulación emocional. Desarrollar habilidades adaptativas de regulación emocional, tanto implícitas como explícitas, es esencial para el bienestar mental, y durante la AE hay un cambio en las regiones cerebrales empleadas para esta regulación. En los procesos implícitos, los adolescentes suelen activar regiones implicadas en las primeras etapas del procesamiento emocional, mientras que los adultos emergentes muestran activación en regiones de orden superior involucradas en la extracción de significado semántico (Pozzi et al., 2021). Los adolescentes utilizan más consistentemente la amígdala, el giro fusiforme y el tálamo, mientras que los adultos emergentes suelen activar el surco temporal superior posterior (Taber-Thomas et al., 2014).

Particularmente en lo social, ocurren cambios estructurales en el *cerebro social* durante la adolescencia y la AE. El cerebro social es la red de regiones cerebrales asociadas con la *mentalización*, un aspecto de la cognición social que se refiere a la capacidad de inferir los estados mentales ocultos de otras personas (Kliemann & Adolphs, 2018). Estas regiones incluyen la corteza prefrontal medial, la unión temporoparietal, el surco temporal superior posterior y la corteza temporal anterior. El desarrollo estructural del cerebro social se estabiliza a principios de los veinte años, excepto la corteza temporal anterior, que sigue una trayectoria distinta, estabilizándose hacia mediados de los veinte (Mills et al., 2014). Como esta área está conectada a estructuras límbicas y a la corteza prefrontal medial a través de una de las últimas vías de sustancia blanca en madurar —el fascículo uncinado— (Lebel et al., 2008), los hallazgos sugieren que la mielinización tardía de la corteza temporal anterior permite una ventana prolongada para el aprendizaje de guiones sociales (Mills et al., 2014).

Si el cerebro social continúa formándose hasta mediados de los veinte, su proceso de desarrollo puede ser potenciado mediante prácticas educativas. Esto tendría implicaciones para las instituciones de educación superior, su diseño curricular y la necesidad de enseñanza y aprendizaje de habilidades sociales. Además, la mentalización está relacionada con el bienestar estudiantil, ya que influye en las interacciones sociales con los compañeros (Andrews et al., 2021), y la investigación sugiere que la mentalización podría estar implicada en la adaptación exitosa a interacciones sociales estresantes (Schmälzle et al., 2017). Asimismo, los desequilibrios en la mentalización están asociados con trastornos mentales y conllevan una mayor vulnerabilidad a la psicopatología (Luyten et al., 2020).

La AE se sitúa, por lo tanto, como una etapa de desarrollo crucial para la salud mental de las personas entre los 18 y los 29 años de edad, con implicaciones para su bienestar en la adultez. Por ello, la educación juega un papel importante como contribuyente al desarrollo mentalmente saludable de las nuevas generaciones, ofreciendo oportunidades de aprendizaje adecuadas que atiendan las necesidades educativas en salud mental durante la AE.

Capítulo 2

Conceptualización de la salud mental y el bienestar

2.1. Salud mental y bienestar

Los términos *salud mental* y *bienestar* suelen utilizarse intercambiable y conjuntamente en la literatura debido a las conexiones existentes entre el significado de ambos conceptos; sin embargo, su relación no suele explorarse en profundidad (Norwich et al., 2022).

Las conceptualizaciones contemporáneas del bienestar y la salud se configuran en gran medida en función de la forma en que entiende su relación con la enfermedad. Actualmente, existen dos formas de comprender la salud y la enfermedad mental: una conceptualización que entiende que ambas forman parte de una misma dimensión –unidimensional– y una conceptualización que comprende la salud y la enfermedad como dos factores relacionados –dual–.

Inicialmente, las conceptualizaciones de la salud surgieron como una oposición a la enfermedad, lo que originó un modelo patogénico centrado en los trastornos, en el que la enfermedad y la salud eran mutuamente excluyentes (Mittelmark & Bauer, 2017). Este significado ha sido transformado con la influencia de perspectivas posteriores y vinculado a conceptos relacionados con el bienestar como salud positiva.

Dependiendo de cómo docentes y profesionales de la educación comprendan la salud mental y el bienestar, el diseño de las iniciativas de promoción puede tener objetivos educativos diferentes.

2.1.2. La perspectiva salutogénica

En 1979, Antonovsky fue el primero en cuestionar el paradigma patogénico al proponer un Modelo Salutogénico centrado en los factores que promueven la salud (Antonovsky, 1979). En contraste con los factores de riesgo de la patogénesis, la salutogénesis se centra en el estudio de factores que promueven activamente la salud.

Según Antonovsky, la salud es el movimiento entre el bienestar y la enfermedad (Antonovsky, 1993), ya que este modelo abordaba la salud como un continuo en el que son posibles distintos estados más allá de la salud completa o la enfermedad, dado que todas las personas se encuentran en algún lugar entre los polos imaginarios de bienestar total y enfermedad total (Eriksson, 2016). A diferencia de la clasificación dicotómica de la patogénesis en personas sanas o no sanas, la salutogénesis conceptualiza un continuo de salud y enfermedad, que es también apodado como el continuo de facilidad y dificultad de la salud por Antovosky (quien realiza una partición de la palabra enfermedad en inglés *ease/dis-ease*) (Antonovsky, 1996).

Esta perspectiva se centra en explorar en la capacidad de las personas para afrontar los estresores de la vida y mantenerse saludables, y se constituye alrededor del concepto central del *sentido de coherencia* (Mittelmark & Bauer, 2017). Este concepto se refiere a la orientación general de las personas que describe la confianza con la que se enfrentan a los estresores y las demandas de la vida (Antonovsky, 1993). El sentido de coherencia es una orientación (actitud, predisposición o inclinación), no un mecanismo cognitivo o emocional que convierta información sobre estresores y recursos en respuestas de afrontamiento (Mittelmark & Bauer, 2017).

Cuando las personas lidian con eventos vitales que no pueden enfrentar enferman si no movilizan los recursos internos y/o externos que les permiten hacer frente a lo ocurrido y moverse en dirección a la salud (Antonovsky, 1987).

Además, este modelo remarca la necesidad de involucrar todos los aspectos de la persona y comprender al ser humano en interacción con su entorno, asumiendo el caos y cambio constante como el estado normal de la vida (Antonovsky, 1996).

Años más tarde, desde la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud en 1986 (Organización Mundial de la Salud, 1986), la Organización Mundial de la Salud (OMS) estableció una conexión entre salud y bienestar. El concepto de salud fue descrito como un estado de bienestar físico, mental y social, y no solamente como la ausencia de enfermedad (Organización Mundial de la Salud, 1986). En 2005, la salud mental fue

conceptualizada en consonancia con este enfoque salutogénico, adquiriendo un significado positivo en términos de bienestar (Norwich et al., 2022). De este modo, la OMS definió la salud mental como un estado de bienestar que permite a las personas desarrollar sus capacidades, afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y contribuir a su comunidad (Organización Mundial de la Salud, 2005). Como resultado, la Organización Mundial de la Salud adquirió la concepción de un modelo unidimensional, que considera la salud mental positiva o el bienestar en un extremo del espectro y la salud mental negativa o la enfermedad mental en el otro (Norwich et al., 2022).

2.1.3. La perspectiva dual del Modelo de Estado Completo de la Salud

Una concepción diferente aborda la salud mental y la enfermedad mental como dos constructos distintos y separados. Keyes presentó en 2005 el Modelo de Estado Completo de la Salud, también conocido como modelo dual o de dos continuos, que entiende la enfermedad mental y la salud mental positiva (o bienestar) como dos dimensiones diferentes pero relacionadas (Keyes, 2005). El modelo se desarrolló mediante la fusión de la perspectiva patogénica con la perspectiva salutogénica (Keyes & Martin, 2017) incluyendo dos dimensiones, una dimensión de la enfermedad con múltiples estados posibles en función del grado de presencia de síntomas de enfermedad y una dimensión de la salud positiva o bienestar, con múltiples estados en función del grado de presencia de síntomas de salud mental (Keyes, 2014). Ambas dimensiones pueden representarse cada una en un continuo: uno indica la presencia o ausencia de trastornos mentales y otro indica la presencia o ausencia de salud mental positiva.

De la misma manera que se conceptualiza la enfermedad mental se considera la salud mental, basada en el concepto de síndrome. Mediante esta concepción, un estado de salud, al igual que la enfermedad, es indicado por la presencia de un conjunto de síntomas de

una intensidad específica está presente durante un periodo de tiempo determinado y ocasiona un funcionamiento cognitivo y social distintivo (Keyes, 2002).

El continuo de la salud mental, está constituido por diferentes grados de presencia de sintomatología de salud mental positiva, los cuales fueron determinados por Keyes: florecimiento, salud mental moderada y languidecimiento (Keyes, 2002). En un extremo del continuo de la salud mental se encuentra el estado de florecimiento y en el opuesto el estado de languidecimiento. El languidecimiento es el estado en el que las personas se encuentran carentes de bienestar, en cambio, el florecimiento hace referencia a las personas que presentan salud mental óptima, funcionan bien en su día a día y se sienten bien con su vida (Keyes, 2010). El continuo de salud mental —del languidecimiento al florecimiento— se fundamenta en una descripción de síntomas que incluyen la evaluación de componentes que no tratan sólo aspectos psicológicos, sino también emocionales y sociales del bienestar.

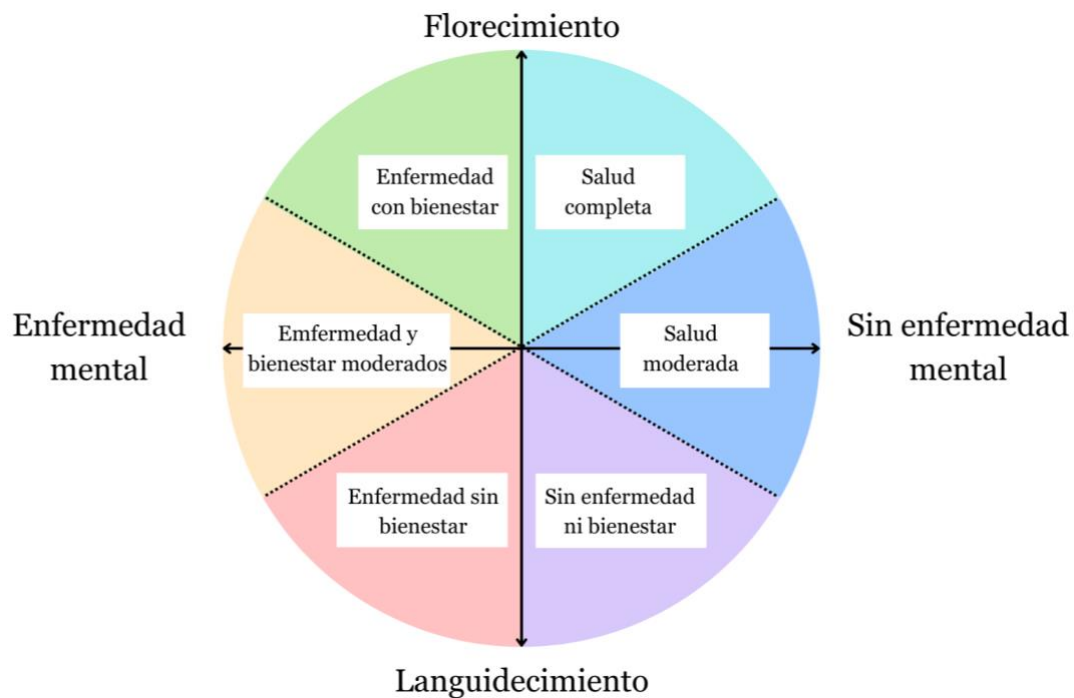
Entre las implicaciones de este modelo de dos continuos se encuentra que la ausencia de enfermedad mental no implica la presencia de salud mental. De igual manera, la presencia de enfermedad mental implica la ausencia de salud mental positiva (Keyes, 2014). Además, el hecho de que la ausencia de enfermedad mental no significa la presencia de salud mental también se refiere a que las condiciones que protegen contra la enfermedad mental no necesariamente promueven la presencia de salud mental positiva. Por este motivo, este modelo implica enmarcar el bienestar y las dificultades de salud mental de forma diferenciada, cada una con sus propios factores intervinientes, a pesar de la relación existente entre ambos continuos.

A partir de este modelo, se configuran distintos estados de salud y enfermedad fruto de las varias posibilidades de que las personas presenten síntomas de trastornos mentales y síntomas de salud mental positiva o bienestar. La figura 1, *Diagrama del Modelo de Estado de Salud Completo*, ilustra cómo este modelo origina múltiples estados

de salud mental a partir de la combinación de los grados de ambos continuos.

Figura 1

Diagrama del Modelo de Estado de Salud Completo



Nota. Adaptado de *Mental Well-Being: International Contributions to the Study of Positive Mental Health* (Figura 1.1, p. 17), por C. L. M. Keyes, 2013, en C. L. M. Keyes (Ed.), *Springer*. Copyright 2013 por Corey L. M. Keyes.

Otra implicación importante de este modelo es que el nivel de salud mental establece diferencias en el nivel de funcionamiento para todas las personas, independientemente del padecimiento de trastornos mentales. Es decir, cualquier estado de salud mental de menor grado que el estado floreciente está asociado con el deterioro del funcionamiento, tanto para las personas con una enfermedad mental como para las personas libres de una enfermedad mental. Por este motivo, se encuentran personas que, a pesar de no sufrir una dificultad de salud mental, carecen de bienestar.

A pesar de ser dos continuos diferentes, existe una relación entre la enfermedad mental y el bienestar, sus factores latentes correlacionan en un grado moderado ($r = -.53$) y el 28,1% de la varianza es compartida en los datos en población adulta estadounidense (Keyes, 2005).

La relación de los dos continuos es de especial importancia para los esfuerzos en salud pública debido a que el florecimiento está asociado a la menor aparición de enfermedades mentales. En cambio, los estados de bienestar inferiores al florecimiento se asocian con mayores probabilidades de desarrollo de enfermedades de salud mental en el futuro, encontrando que las personas con salud mental moderada disponen de una probabilidad entre 3 y 4 veces mayor de padecer un trastorno mental en los años posteriores, y en el caso de las personas languidecientes, el doble de probabilidades de padecer un trastorno mental severo (Keyes, 2005) .

2.2. Enfoques y modelos del bienestar

En la actualidad, no existe un consenso académico acerca de un modelo de bienestar o enfoque hegemónico, hallándose múltiples teorías apoyadas por la evidencia científica. A continuación, se revisan los principales modelos del bienestar empleados en la literatura, sus orígenes conceptuales y componentes de forma similar al trabajo previo publicado en relación a esta tesis (Martínez-García et al., 2024).

El estudio del bienestar tiene su origen en dos tradiciones filosóficas distintas sobre las que se han desarrollado las concepciones modernas del bienestar en la psicología (Heintzelman, 2018).

Un primer enfoque se centra en la evaluación que las personas hacen de su propia vida a nivel emocional y cognitivo (Tov, 2018). Esta noción deriva de la tradición filosófica acerca de la *hedonia* o bienestar hedónico, presentada por filósofos como Aristipo, Bentham y Mill (Tatarkiewicz, 1976). La concepción hedónica parte de la idea

de que el placer o disfrute hedónico es el bien supremo (Heintzelman, 2018). El bienestar hedónico se conoce a menudo como bienestar subjetivo debido a su relación con la evaluación que las personas hacen sobre cómo de bien valoran experimentar su vida (Tov, 2018).

Siguiendo este enfoque, Diener estableció el Modelo Tripartito del bienestar subjetivo (Diener, 1984), según el cual el bienestar subjetivo se determina por: (i) los sentimientos placenteros frecuentes, (ii) los sentimientos desagradables infrecuentes y (iii) la evaluación de que la vida es satisfactoria. Los componentes del Modelo Tripartito consisten en un aspecto cognitivo y emocional (satisfacción con la vida) y aspectos emocionales (emociones positivas y negativas) (Tov & Diener, 2013). Los tres componentes suelen estar relacionados, ya que las personas satisfechas con su vida suelen experimentar emociones positivas con frecuencia y emociones negativas con poca frecuencia.

La relación de este modelo con la promoción educativa radica en que los componentes del bienestar subjetivo pueden mejorarse, debido a que responden a habilidades y prácticas cognitivas, sociales, afectivas y conductuales (Kushlev et al., 2017). De hecho, las investigaciones de Diener y su equipo (Heintzelman, 2018; Kushlev et al., 2017) sobre la promoción del bienestar subjetivo demuestran que los tres componentes pueden potenciarse mediante el desarrollo de conocimientos y habilidades relacionados con la felicidad y el bienestar.

El segundo enfoque del bienestar se origina en las perspectivas filosóficas sobre la *eudaimonía*. Este enfoque del bienestar eudaimónico ha sido clave para el desarrollo de los modelos psicológicos modernos del bienestar (Heintzelman, 2018). El concepto de *eudaimonía* fue presentado por primera vez por Aristóteles (Aristóteles (ca. 300 a. C./2004) como “actividad en conformidad con la virtud”, describiendo el bienestar y la felicidad como vivir de acuerdo con la verdadera naturaleza de uno mismo o su *daimon*. Por lo tanto, la *eudaimonía* está relacionada con el desarrollo de la virtud y la excelencia personales, pero también con aquello que merece ser perseguido en la vida (Huta &

Waterman, 2014). En línea con la visión aristotélica, los enfoques eudaimónicos del bienestar enfatizan el desarrollo del potencial personal (Tov, 2018). Estos enfoques establecen ciertas necesidades o cualidades esenciales para el crecimiento y desarrollo psicológico, y la satisfacción de dichas necesidades permite al individuo alcanzar su máximo potencial (Ryan & Deci, 2001).

La eudaimonía ha sido adoptada por la psicología del bienestar, aunque actualmente se considera un estado subjetivo, y esta subjetividad es una característica central del constructo (Heintzelman, 2018). Desde un enfoque eudaimónico, el bienestar subjetivo también se relaciona con una gama más amplia de experiencias, ya que abarca valores, metas y satisfacción de necesidades (Ryan & Deci, 2001). Como consecuencia, el bienestar eudaimónico implica la búsqueda de actividades y metas alineadas con la identidad y los valores personales (McGregor & Little, 1998; Waterman, 1993).

Dos investigaciones teóricas clave que siguen esta perspectiva son el Modelo de Seis Factores del Bienestar Psicológico (Ryff, 1989) y la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000). Estos modelos ofrecen concepciones distintas de la eudaimonía y sus investigaciones relacionadas presentan distintos factores implicados.

Siguiendo el enfoque eudaimónico, Ryff (1989) postuló que la felicidad no se trata solo de sentirse bien, sino también de funcionar bien. Ryff sostiene que hay más aspectos implicados en el bienestar subjetivo que los tres pilares del Modelo Tripartito y propone una definición más amplia, en la que la eudaimonía implica un funcionamiento psicológico pleno y exitoso a pesar de los desafíos existenciales de la vida (Ryff, 1989; Ryff & Singer, 1996). La autora reflexionó sobre cómo la investigación en bienestar se centraba principalmente en la felicidad, los sentimientos y la satisfacción con la vida, y propuso una conceptualización más inclusiva del bienestar que capturara un espectro más amplio de lo que significa “estar bien”. Ryff se basó en concepciones de la felicidad que van más allá del afecto, incluyendo la visión de Aristóteles (ca. 300 a. C./2004) de la felicidad como la vida virtuosa, la investigación acerca de la maduración de la personalidad de Allport (1961) y las dimensiones de la salud mental positiva de Jahoda

(1958). Tras revisar las características del bienestar descritas en la literatura científica teórica, concluyó que muchas coincidían en describir aspectos similares del funcionamiento psicológico positivo (Ryff & Singer, 1996). Estos puntos de convergencia dieron lugar a los componentes del Modelo de Seis Factores del Bienestar Psicológico (Ryff, 2014), que son: (i) propósito en la vida, (ii) autonomía, (iii) crecimiento personal, (iv) dominio del entorno, (v) relaciones positivas y (vi) autoaceptación. Una idea importante del modelo de Ryff es que estos componentes pueden enriquecerse mediante experiencias positivas (Ryff et al., 2014). Así, el bienestar psicológico puede promoverse a través de actividades que impliquen desarrollar una buena autoaceptación, tener relaciones satisfactorias, sentir dominio y propósito en la vida cotidiana, y notar crecimiento y desarrollo personal.

El enfoque eudaimónico de Ryan y Deci (Ryan & Deci, 2000) conceptualiza la eudaimonía como vivir en plena armonía con el propio potencial. Los autores establecen un conjunto de necesidades psicológicas básicas esenciales para el crecimiento, la integridad y el bienestar psicológico (Deci & Ryan, 2000; Ryan et al., 2008). Su Teoría de la Autodeterminación es un conjunto de teorías más reducidas que exploran la interacción entre fuerzas externas, motivaciones internas y necesidades humanas inherentes. La teoría concluye que las personas tienen una tendencia natural al crecimiento personal, al dominio de nuevos desafíos y a la integración de nuevas experiencias para construir un sentido coherente de sí mismas. Estas predisposiciones necesitan apoyo social y psicológico, o *nutrientes*. Dentro de la Teoría de la Autodeterminación se encuentra la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas, que desarrolla los conceptos de necesidades psicológicas y bienestar. Esta teoría identifica como nutrientes esenciales las experiencias frecuentes de: (i) relaciones positivas, (ii) competencia y (iii) autonomía. Estas experiencias permiten que la persona se desarrolle, funcione de manera óptima y disfrute del bienestar (Ryan & Deci, 2002). En consecuencia, la Teoría de la Autodeterminación implica el papel de la educación como facilitadora de experiencias de bienestar. Por ello las experiencias de aprendizaje y los

entornos de educación superior son claves para satisfacer estas necesidades relacionadas con la autonomía, las relaciones y la competencia.

Sin embargo, los enfoques hedónico y eudaimónico no son mutuamente excluyentes en cuanto al bienestar mental general, y la investigación ha propuesto modelos teóricos que combinan componentes considerados hedónicos y eudaimónicos. Además, las medidas de ambos tipos de bienestar están altamente correlacionadas, lo que sugiere que los sentimientos positivos y el funcionamiento positivo suelen presentarse simultáneamente (Waterman, 1993). Los dos modelos que combinan el bienestar hedónico y el bienestar eudaimónico son el Modelo Tripartito del Continuo de la Salud Mental de Keyes y el Modelo PERMA de florecimiento de Seligman.

El Modelo Tripartito de la Salud Mental o Continuo de la Salud Mental propuesto por Keyes (2002), introdujo el concepto de *florecimiento* para describir una condición caracterizada por altos niveles tanto de bienestar hedónico como eudaimónico.

En su investigación previa, Keyes operacionalizó el bienestar social, tomando como referencia las teorías sociológicas de Karl Marx y Émile Durkheim (Keyes, 1998) y, desde un enfoque eudaimónico, desarrolló dimensiones operativas que ilustran los desafíos que enfrentan las personas al formar parte de la sociedad, grupos, instituciones y comunidades (Keyes, 2013). En su trabajo identifica cinco componentes del bienestar social: (i) inclusión social, (ii) contribución social, (iii) coherencia social, (iv) actualización social y (v) aceptación social (Keyes, 1998).

Posteriormente, el autor colaboró con Ryff para integrar el bienestar social en la conceptualización de la eudaimonía. Los análisis factoriales confirmatorios mostraron fuerte apoyo al modelo de cinco factores de bienestar social y al modelo de seis factores de bienestar psicológico como el mejor modelo ajustado en una muestra representativa de población adulta en EE.UU. (Ryff & Keyes, 1995).

Tras ello, Keyes trabajó en postular las dimensiones del continuo de la salud mental (partícipe en la conceptualización del modelo dual de la salud y la enfermedad). La investigación de Keyes sobre la medición del bienestar reflejó tres factores latentes

distintos pero correlacionados: bienestar emocional, psicológico y social (Keyes, 2006). El modelo resultante incluye factores de bienestar psicológico y social (eudaimónicos), así como aspectos del bienestar emocional (las tres dimensiones hedónicas del Modelo Tripartito del bienestar subjetivo de Diener).

Estos componentes no son estáticos, sino que cambian a lo largo de la vida, al igual que los niveles de salud mental positiva (Keyes, 2010). Según esta teoría, la promoción del bienestar mental es un proceso de optimización de los distintos componentes eudaimónicos y hedónicos que permiten a las personas funcionar bien y sentirse bien con la vida (Provencher & Keyes, 2013).

Además, Seligman (2011) también propone una conceptualización que incluye bienestar hedónico y eudaimónico. El autor presentó el modelo PERMA de florecimiento, una concepción que combina fortalezas psicológicas y emociones positivas. El modelo se caracteriza por el hecho de que cada dimensión contribuye al bienestar, pero no define el estado de bienestar de la persona. Seligman identifica que las personas con altos niveles de bienestar presentan: (i) emociones positivas, (ii) implicación o compromiso, (iii) relaciones, (iv) significado vital y (v) logros (PERMA según sus siglas en inglés, *Positive emotions, Engagement, Relations, Meaning, Achievements*).

Las personas tienen mayor o menor capacidad innata para experimentar estos elementos, sin embargo, el modelo sostiene que dichas capacidades pueden fortalecerse. El autor afirma que las capacidades para el florecimiento pueden enseñarse y aprenderse (Seligman, 2011). Por tanto, el modelo PERMA implica que la promoción del bienestar incluye a la educación como uno de los agentes principales en el desarrollo de estos factores “enseñables” y “aprendibles”.

En conclusión, la revisión de los modelos de bienestar esclarece que sus autores y autoras consideran que los componentes de estas teorías pueden ser desarrollados, afirmando que el bienestar puede mejorarse. La concepción de estos factores como habilidades y rasgos adquiribles tiene grandes implicaciones para la institución

universitaria, ya que es el principal agente en el desarrollo saludable de la población joven.

2.3. Síntesis de factores y dimensiones para la promoción del bienestar

El análisis del desarrollo del concepto de bienestar, los principales enfoques y las diferentes estructuras teóricas arrojan luz sobre los diversos factores que deberían estar involucrados en las iniciativas de promoción del bienestar. El diseño de estas intervenciones de promoción del bienestar requiere una determinación previa de las áreas de intervención. Con este propósito, a continuación, se realiza una comparación de modelos y síntesis de sus componentes involucrados en el bienestar mental — pertenecientes a las dimensiones emocional, psicológica y sociale— que pueden ser potenciados a través de procesos de aprendizaje.

A pesar de que cada teoría del bienestar incluye una serie de componentes, en algunos casos las mismas dimensiones pueden encontrarse en diferentes modelos, ya sea bajo la misma o distinta denominación (Martínez-García et al., 2024). El origen de los factores seleccionados ha sido determinado según la concepción hedónica o eudaimónica del bienestar, la cual está relacionada con las dimensiones incluidas en cada modelo.

Como se mencionó anteriormente, el enfoque hedónico se relaciona con la investigación de la dimensión emocional, y el enfoque eudaimónico con la investigación de las dimensiones psicológica y social.

Para seleccionar los factores y dimensiones, se examinan los componentes siguiendo esta estructura que diferencia entre las dimensiones emocional, psicológica y social y utilizando la perspectiva del modelo dual para conceptualizar la promoción del bienestar. Esta perspectiva comprende el bienestar como un constructo formado por componentes propios que facilitan la presencia de bienestar, lo que conlleva que la promoción del bienestar se centre en aquellos aspectos que pueden potenciarse.

Los resultados de la síntesis se exponen de manera comparada en la Tabla 1 *Comparación de los modelos de bienestar y sus componentes incluyendo las dimensiones emocional, psicológica y social.*

Tabla 1

Comparación de los modelos de bienestar y sus componentes incluyendo las dimensiones emocional, psicológica y social.

Tradición filosófica	Bienestar	Modelo Tripartito (Diener, 1984)	Modelo de Seis Factores (Ryff, 1989)	Teoría Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000)	Continuo de la Salud Mental (Keyes, 2002)	PERMA (Seligman, 2011)
Hedonia	Funcionamiento emocional	Emociones positivas Emociones negativas ^a Satisfacción vital			Emociones positivas Satisfacción vital	Emociones positivas
Eudaimonia	Funcionamiento psicológico		Propósito en la vida Crecimiento personal Autoaceptación Relaciones positivas Autonomía Dominio del entorno	Vinculación Autonomía Competencia	Propósito en la vida Crecimiento personal Autoaceptación Relaciones positivas Autonomía Dominio del entorno	Significado en la vida Relaciones positivas Implicación Sentimiento de logro
Eudaimonia	Funcionamiento social				Inclusión Actualización Aceptación Coherencia Contribución	

Nota. Adaptado de *Promoting mental health in higher education: Towards a model of well-being factors in emerging adulthood* (Tabla I, p. 6), por Martínez-García, Valverde-Montesino y García-García, 2024, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).

^aEl componente está incluido en el modelo pero no se emplea en la perspectiva de promoción del bienestar

2.3.1. Dimensiones del bienestar emocional

Los componentes del bienestar emocional están incluidos en los modelos Tripartito de bienestar subjetivo (Diener, 1984), del Continuo de la Salud Mental (Keyes, 2002) y PERMA (Seligman, 2011). Esta área del bienestar se relaciona con experimentar emociones positivas y agradables y sentirse satisfecho con la propia vida. Sin embargo, tanto el modelo Tripartito como el Modelo del Continuo de la Salud Mental —que basa su dimensión emocional en el modelo Tripartito— también incluyen emociones negativas como una dimensión negativamente relacionada con el bienestar. En el modelo Tripartito, tanto las emociones positivas como las negativas interactúan en el bienestar y, además, el equilibrio entre ambas contribuye a los juicios sobre la satisfacción vital (Diener & Larsen, 1993).

Las emociones negativas son un factor de riesgo para la disminución del bienestar, por lo que las intervenciones dirigidas a ellas deben adoptar una perspectiva preventiva. En el enfoque de promoción del bienestar, no se busca eliminar las emociones negativas sino potenciar las positivas. No obstante, la potenciación de emociones positivas comparte elementos con la disminución de emociones negativas, ya que las estrategias de promoción de emociones positivas están relacionadas con la regulación emocional, que ayuda a gestionar emociones que surgen del entorno (Fredrickson, 2004). Por lo tanto, siguiendo el enfoque de promoción, los factores emocionales comprenden emociones positivas y satisfacción con la vida (Martínez-García et al., 2024).

Emociones positivas

La dimensión de emociones positivas está incluida en los modelos Tripartito del bienestar subjetivo, del Continuo de Salud Mental y PERMA. En la conceptualización de Diener, las emociones positivas son aquellas con valencia placentera (Larsen & Diener, 1992); Keyes explica que se caracterizan por afecto positivo y vitalidad (Keyes, 2002); y en el modelo de Seligman, son aquellas que implican placer (Seligman et al., 2004).

Satisfacción con la vida

Este componente está incluido en los modelos Tripartito del bienestar subjetivo y del Continuo de la Salud Mental, y constituye además un constructo clave del bienestar en la psicología positiva. La satisfacción con la vida no solo es consecuencia de experiencias vitales favorables, sino también antecedente de resultados positivos (Huebner et al., 2013). En el modelo de Diener, la satisfacción con la vida es un proceso cognitivo y evaluativo basado en la comparación de las propias circunstancias con lo que se considera un estándar adecuado de “buena vida” (Diener et al., 1985). En la misma línea, Keyes la concibe como una evaluación de la satisfacción en los diferentes ámbitos de la vida (Keyes, 2014a).

2.3.2. Dimensiones del bienestar psicológico

El bienestar psicológico se refiere a cómo las personas funcionan psicológicamente. Esta área se enfoca en los desafíos que las personas enfrentan en su vida personal (Keyes, 2013).

A pesar de los diferentes desarrollos conceptuales y los argumentos usados para establecer los componentes, algunas teorías comparten conceptualizaciones muy similares bajo distintas denominaciones. Los componentes del bienestar psicológico se encuentran en el Modelo de Seis Factores del bienestar psicológico, la Teoría de la Autodeterminación, el Continuo de Salud Mental y PERMA. Particularmente, como se mencionó en el apartado anterior, Keyes incorporó el modelo de Seis Factores del bienestar psicológico en el desarrollo del Continuo de Salud Mental, motivo por el que comparten los mismos seis componentes de la dimensión psicológica y su conceptualización.

Los componentes del bienestar psicológico incluidos son: propósito/sentido en la vida; relaciones positivas; autonomía; competencia o dominio del entorno; sentido de logro; crecimiento personal; autoaceptación; e implicación.

Propósito o sentido en la vida

Es un componente incluido en los modelos PERMA, Seis Factores del Bienestar Psicológico y el Continuo de la Salud Mental. En el modelo PERMA, el sentido en la vida cumple la función de satisfacer la necesidad de propósito y de contribución a un bien mayor (Seligman, 2002). En los modelos de Seis Factores del Bienestar Psicológico y el Continuo de la Salud Mental, es definido como la creencia de que, para la persona, la vida tiene un objetivo y posee significado (Ryff & Keyes, 1995), y se caracteriza por incluir tanto metas vitales, como dirección y sentido en la vida cotidiana (Keyes, 2013a).

Relaciones positivas

Este factor resulta esencial para todos los modelos con componentes eudaimónicos. En el modelo PERMA, se refiere a sentirse apoyado, valorado y querido por los demás (Seligman, 2011). En la Teoría de la Autodeterminación, los vínculos entre personas surgen de la necesidad de relación, que genera una motivación para su búsqueda y establecimiento (Deci & Ryan, 2014). Para Ryff y Keyes, las relaciones positivas es un componente que consiste en formar relaciones personales de confianza, con empatía, cooperación y compromiso (Ryff & Keyes, 1995).

Autonomía

La autonomía es un componente presente en la Teoría de la Autodeterminación, en el Modelo de Seis Factores del Bienestar Psicológico y en el Continuo de Salud Mental. En la Teoría de la Autodeterminación, la autonomía implica actuar conforme a los propios valores y deseos (Ryan & Deci, 2000). En los dos modelos restantes, la autonomía está relacionada con la capacidad para regular el comportamiento sin depender de otras personas y de resistir ante la presión social (Keyes & Martin, 2017).

Competencia o dominio del entorno

La competencia y el dominio del entorno provienen de diferentes raíces conceptuales, pero ambas conllevan el sentimiento de capacidad en las personas. En la Teoría de la Autodeterminación la competencia se define como la necesidad de controlar y dominar la experiencia (Deci & Ryan, 1985), así como en los modelos de Seis Factores del Bienestar Psicológico y del Continuo de la Salud Mental, el dominio del entorno

implica eficacia subjetiva para gestionar los retos de la vida y crear entornos adecuados para ello (Keyes, 2013).

Sentido de logro

El sentimiento de logro forma parte exclusivamente del modelo PERMA. Este componente implica una sensación de eficacia y éxito referida al establecimiento de objetivos valiosos para las personas, elaborar planes para lograrlos y capacidad para conseguirlos (Seligman, 2011).

Implicación o compromiso

Este componente también pertenece únicamente al modelo PERMA, y consiste en la capacidad para alcanzar un estado psicológico de absorción total en una actividad denominado *flow* (flujo) (Csikszentmihalyi, 1990; Seligman, 2011), un estado asociado al alto rendimiento y a la sensación de virtuosismo (Kubovy, 1999).

Crecimiento personal

El crecimiento personal forma parte del Modelo de Seis Factores del Bienestar Psicológico y, por tanto, también del Continuo de la Salud Mental. Este componente se define como la percepción subjetiva de que se está cumpliendo el propio potencial, formada por el sentido de desarrollo continuo, apertura a nuevas experiencias y búsqueda activa del progreso personal (Keyes, 2014; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995).

Autoaceptación

La autoaceptación también es un componente que está presente en ambos modelos de Ryff y Keyes. La autoaceptación consiste en manifestar actitudes positivas de las personas hacia ellas mismas y satisfacción con la propia identidad, que implica aceptar tanto aspectos agradables como desagradables del propio ser (Keyes, 2014; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995).

2.3.3. Dimensiones del bienestar social

El bienestar social o funcionamiento social positivo involucra las relaciones de las personas con el mundo social, comprendiendo que una parte del bienestar surge de la percepción de ajuste entre el yo y la sociedad (Keyes, 1998). Esta dimensión representa las experiencias acerca de los desafíos sociales que las personas encuentran en sus comunidades y estructuras sociales (Keyes, 2013).

Los componentes del bienestar social se relacionan con la dinámica comunitaria y la cohesión en las redes relacionales de una sociedad, por lo que, aunque estos componentes solo están presentes en el modelo del Continuo de Salud Mental, es una dimensión esencial para el bienestar mental positivo en adultos emergentes. Como se explicó anteriormente en el Capítulo 1, sección 1.3., el desarrollo social es particularmente importante durante esta etapa en consecuencia de que el cerebro social aún se encuentra en desarrollo y las personas aún han de adquirir aprendizajes relativos al mundo social en su nuevo rol como adultas.

El bienestar social consiste en cinco dimensiones —inclusión, contribución, coherencia, actualización y aceptación— que indican en qué grado los individuos funcionan adecuadamente en su entorno social (Keyes, 1998).

Inclusión social

La inclusión social es la evaluación de la calidad de la relación con la sociedad y la comunidad, que viene dada por la sensación de que comparte aspectos y valores en común con las demás personas, por el sentido de pertenencia y el apoyo que percibe del resto de las personas que la conforman (Keyes & Martin, 2017).

Contribución social

La contribución social es la evaluación que realizan las personas acerca de su valor en la sociedad, que se encuentra relacionado con la creencia de ser un agente vital en ella, tener aportaciones valiosas que ofrecer y posibilidades para generar un impacto en el mundo (Keyes, 1998).

Coherencia social

La coherencia social es la percepción del funcionamiento, organización y calidad del mundo social (Keyes, 1998). Además, esta percepción implica los juicios que realizan las personas acerca de si esta organización y funcionamiento de la sociedad es comprensible y predecible (Keyes & Martin, 2017).

Actualización social

Al respecto de la actualización social, este componente consiste en la evaluación del crecimiento o la evolución positiva de la sociedad (Keyes, 2013) y el sentido general

de que, a pesar de los problemas sociales, las personas mejoran la sociedad (Keyes & Martin, 2017). La actualización social también incluye la confianza en la ciudadanía e instituciones debido a que involucra la creencia de que el potencial de la sociedad se realiza mediante a través de ellos (Keyes, 2013).

Aceptación social

La aceptación social es la interpretación de la sociedad que realizan las personas a través de la generalización de cualidades de los demás. Este componente conlleva el grado en que las personas aceptan la forma de ser y las fortalezas y debilidades del resto de las personas de la sociedad (Keyes, 1998). Por este motivo, la aceptación social conlleva disponer de una visión favorable de la naturaleza humana, confianza y creencia en el altruismo y la bondad de las personas (Keyes, 2014).

Dado que la promoción del bienestar implica potenciar los factores que favorecen la salud mental positiva, el uso de la perspectiva del modelo dual ha permitido identificar aquellos aspectos positivos que pueden ser fortalecidos para lograr el florecimiento de las personas adultas emergentes. Estos aspectos resultantes comprenden factores emocionales (emociones positivas y satisfacción con la vida), factores psicológicos (propósito o significado en la vida; vínculos o relaciones positivas; autonomía; competencia o dominio del entorno; sentido de logro; implicación; crecimiento personal; y autoaceptación), y factores sociales (inclusión social, contribución social, coherencia social, actualización social y aceptación social).

En lugar de enfocarse en la enfermedad mental (por ejemplo, intervenciones preventivas centradas en factores de riesgo), las iniciativas de promoción mediante la educación son procesos de aprendizaje basados en fortalezas y pueden ser integradas en la concepción general de la educación superior.

2.4. Hallazgos implicados en la promoción de los componentes del bienestar en la adultez emergente

La literatura acerca de los componentes que se han identificado para la promoción del bienestar ha descrito mecanismos cognitivos, aspectos sociales y relaciones entre los propios componentes que intervienen en su desarrollo. Estos hallazgos se encuentran implicados en los procesos para potenciar los componentes y por tanto en la promoción del bienestar.

Las dos dimensiones derivadas del área emocional no solo han sido halladas en las teorías del bienestar analizadas, sino que también han sido estudiadas en otras investigaciones en relación con el bienestar. Específicamente, existe un cuerpo independiente y más amplio de investigación sobre emociones positivas y bienestar desarrollado por Fredrickson. Su trabajo dio lugar a la formulación de la Teoría de la Ampliación-Construcción (Fredrickson, 1998, 2004), empleada para explicar la relación entre emociones positivas y la promoción del bienestar.

La teoría sostiene que, a diferencia de las emociones negativas (que restringen los repertorios de pensamiento-acción), las emociones positivas amplían dichos repertorios, animando a las personas a descubrir nuevas ideas y acciones, y a desarrollar recursos físicos, intelectuales, sociales y psicológicos.

Las emociones positivas amplían el alcance de la cognición al: (a) potenciar asociaciones cognitivas nuevas, (b) ampliar categorías cognitivas existentes y (c) favorecer el pensamiento creativo (Isen, 2005). A medida que se desarrollan habilidades socioemocionales e intelectuales, también se potencia el desarrollo cerebral (Fredrickson, 2000). Además, las emociones positivas predicen futuros incrementos en emociones positivas al fomentar el pensamiento ampliado (Fredrickson & Joiner, 2002) y también tienen un efecto *buffer* (amortiguador) ante la vivencia posterior de emociones negativas (Kok et al., 2008). Cultivar emociones positivas en momentos oportunos

protege la salud mental debido a que permite afrontar mejor las emociones negativas y mejorar el bienestar (Fredrickson, 2000).

La segunda dimensión emocional, la satisfacción con la vida, tiene limitaciones importantes para realizar investigaciones culturalmente sensibles en materia de bienestar. Esta dimensión se relaciona con la evaluación del balance entre afecto positivo y negativo que se experimenta en la vida y, por tanto, está altamente influenciada por el contexto social y cultural. Las diferencias culturales en la concepción de la satisfacción con la vida residen en la diversidad de perspectivas que las diferentes culturas poseen acerca de lo que constituye una “buena vida” y la valoración e importancia que otorgan a los distintos aspectos de la vida (Tov & Diener, 2009). Por ejemplo, en culturas colectivistas (más centradas en las necesidades y metas del grupo), la satisfacción con la vida se predice tanto por las emociones como por las normas percibidas (Kim & Tov, 2010); en cambio, en las culturas individualistas (más enfocadas en cada persona individualmente), la satisfacción con la vida se predice más por las emociones personales (Suh et al., 1998).

A pesar de estas diferencias, un recurso para la promoción de la satisfacción vital es su relación con la gratitud, un concepto esencial en el modelo PERMA y en la psicología positiva en general (Emmons & Mishra, 2011). La investigación con población universitaria de Wood (2007) muestra una correlación positiva entre gratitud, satisfacción con la vida y felicidad. Las personas agradecidas tienden a enfocarse en los aspectos positivos de sus vidas y a percibir el mundo como un lugar agradable, además de buscar más apoyo social y utilizar estrategias de afrontamiento positivas (Wood et al., 2007).

Con respecto a la promoción de la dimensión psicológica, existen relaciones entre sus componentes con procesos cognitivos especialmente relevantes en la educación superior, fundamentales para definir prácticas educativas e iniciativas que promuevan el desarrollo saludable y el funcionamiento psicológico positivo.

Existe una amplia investigación sobre bienestar y propósito o significado vital independiente de los modelos del bienestar, anteriormente descritos. Una creciente evidencia identifica el propósito en la vida como una necesidad humana fundamental que influye en el bienestar psicológico (Routledge & FioRito, 2021). El trabajo de Martela y Steger (2016) amplía el estudio del propósito y significado vital desglosándolo en tres dimensiones: significancia (valor inherente de la vida), propósito (metas centrales y dirección vital) y coherencia (comprensión de la vida).

Con relación al propósito, una habilidad clave relacionada no solo con este componente, sino también con la autonomía, el logro, la competencia, la implicación y el crecimiento personal, es la capacidad para establecer y ajustar objetivos. Los procesos de establecimiento y ajuste de objetivos han sido particularmente estudiado en personas adultas emergentes, especialmente en estudiantado universitario, por su relación con la salud mental (Salmela-Aro, 2009, 2010; Shulman & Nurmi, 2010).

El modelo del ciclo vital de la motivación (Salmela-Aro, 2009) propone mecanismos para establecer, mantener o abandonar metas, destacando en la adultez emergente el mecanismo de compensación, que consiste en ajustar metas, planes y formas de pensar ante fracasos o transiciones, algo más frecuente que en la adolescencia. Por ejemplo, renunciar a una meta irrealista puede ser una estrategia adaptativa.

El estudio de Salmela-Aro (2010) halló que el estudiantado universitario que establece metas centradas en sí –objetivos referidos a cambios en sus cualidades personales– presenta en mayor grado sintomatología depresiva, mientras que quienes se enfocan en objetivos personales que coinciden con las tareas del desarrollo propias de cada etapa vital resultan adaptativas, como objetivos familiares o interpersonales, muestran mayor bienestar. Además, los estudios también han esclarecido que disponer de objetivos relacionados con la familia, la propia filosofía de vida y la educación tienen un efecto mediador que reduce la relación entre metas centradas en sí y síntomas depresivos (Salmela-Aro et al., 2012).

La motivación y el establecimiento de metas también son parte del proyecto australiano *Enhancing Student Well-Being* (Baik et al., 2016), que fundamenta iniciativas educativas para adultos emergentes en torno al concepto de motivación autónoma de la Teoría de la Autodeterminación, y que se emplea por su influencia en cinco elementos esenciales del bienestar: autonomía, competencia, relaciones positivas, pertenencia e implicación. Este proyecto muestra como promover el bienestar requiere rediseñar prácticas que (i) desmotivan o limitan la autonomía del estudiantado, (ii) orientan el aprendizaje hacia metas extrínsecas, (iii) debilitan la pertenencia o frustran relaciones interpersonales o la competencia.

Acerca de las características que cambian a lo largo de la vida de las personas mediante procesos madurativos, Ryff y Keyes (1995) hallaron que las dimensiones de autoaceptación y dominio del entorno se encontraban altamente correlacionadas y disponían de diferentes trayectorias según la edad, ya que el dominio del entorno mostró incrementos con la edad, mientras que la autoaceptación se mantuvo estable. En cambio, otros estudios recientes han mostrado que los niveles de autoaceptación en la adultez emergente son especialmente bajos (Aritonang et al., 2025; Sitorus & Rahmatulloh, 2024), y que este componente muestra diferencias en la autoaceptación a lo largo de la vida, con un crecimiento localizado principalmente en la adultez emergente entre los 23 y los 29 años de edad, y encontrándose asociado a la reducción de la autocrítica y el aumento de la capacidad reflexiva (Michaeli et al., 2019, 2022).

Con respecto a los determinantes sociales del bienestar, estos adquieren importancia en la adultez emergente debido a las transiciones en los roles sociales como personas adultas y la formación de la identidad. Los factores de bienestar social propuestos por Keyes reflejan que las personas jóvenes se enfrentan a estos retos (1998). Su estudio reveló que las dimensiones sociales presentan distintas trayectorias de crecimiento en función de la edad, lo que sugiere que la educación y las experiencias vitales son claves para el desarrollo social. Además, el bienestar social puede influir en el bienestar emocional especialmente debido a que la inclusión social predice emociones

positivas y satisfacción con la vida (Arslan et al., 2020, 2023). La teoría de la Necesidad de Pertenencia (Baumeister, 2012) describe cómo la inclusión social y las relaciones positivas son fundamentales para el bienestar. Así, inclusión social y relaciones positivas no solo tienen efectos positivos individuales, sino que también interactúan entre sí.

Capítulo 3

Consideraciones para la intervención educativa para el bienestar

3.1. Tipos de intervenciones para la salud mental y el bienestar

Bajo la denominación de intervenciones para la salud mental se encuentran actuaciones muy diversas dirigidas a múltiples aspectos, no sólo relacionados con el bienestar y su promoción, sino también con la sintomatología de la enfermedad mental.

Por esta razón, es necesario señalar cómo las intervenciones para la salud mental se diferencian según la forma en la que conceptualizan la salud mental y, por tanto, el tipo de objetivos que poseen: terapéuticos y preventivos de la enfermedad mental, desarrollo de la resiliencia, promoción de la salud y el bienestar.

3.1.1. Intervenciones centradas en la enfermedad mental

El continuo de dificultades mentales aborda la enfermedad desde preocupaciones de carácter psicopatológico, por lo que los esfuerzos para mejorar la salud pública se refieren a intervenciones terapéuticas y preventivas (Norwich et al., 2022). Para ello, las estrategias en torno a las dificultades mentales pueden desarrollarse a partir de concepciones sobre la sintomatología (esfuerzos de intervención cuando existen dificultades mentales) y los factores de riesgo (esfuerzos preventivos cuando hay ausencia de dificultades). Las intervenciones terapéuticas, que son aquellas que se dirigen a el tratamiento o reducción de los síntomas de trastornos mentales y se dirigen a la población que padece una enfermedad.

La perspectiva patológica también origina intervenciones no terapéuticas, y que no necesariamente son dirigidas a diferentes poblaciones de tipo clínico, como las intervenciones preventivas. Los esfuerzos para la prevención tienen como objetivo paliar el impacto de los factores de riesgo de desarrollo de síntomas de enfermedad. A menudo, estas intervenciones son denominadas como intervenciones de prevención para la salud mental, a pesar de centrarse en evitar la afección de la enfermedad.

El marco de trabajo de Caplan clasifica la prevención en tres etapas basadas en la progresión de la enfermedad. La prevención primaria se dirige a las personas que no padecen síntomas de enfermedad, como por ejemplo las intervenciones de educación en salud mental. La prevención secundaria implica la detección temprana de síntomas (como por ejemplo realizar test de *screening* para identificar signos de depresión) y la prevención terciaria trata de reducir o minimizar el daño en personas con sintomatología de enfermedad (por ejemplo, programas para el empleo para personas con trastornos mentales crónicos) (Caplan et al., 1964).

También Gordon clasificó la prevención, en este caso basada en tres niveles de riesgo poblacional (Gordon, 1983). El nivel de promoción universal comprende intervenciones dirigidas a la población general (como campañas de sensibilización), el nivel de prevención selectiva que se destina a colectivos en riesgo (como grupos sociales minoritarios) y el nivel de prevención indicada, adecuado a personas que muestran síntomas iniciales o que están expuestas a factores de riesgo (por ejemplo, víctimas de conflictos armados).

Aplicando también la perspectiva patológica, se encuentra el Espectro de Intervención en Salud Mental (Mrazek & Haggerty, 1994), que combina la intervención terapéutica con la preventiva en un marco de trabajo integrado. A pesar de su denominación, el foco de este marco es la reducción de los factores de riesgo comunes para amplia variedad de trastornos mentales, enfatizando la atención continua a las personas en la transición entre tres etapas: prevención, tratamiento y mantenimiento.

3.1.2. Intervenciones para la resiliencia

Las intervenciones de afrontamiento o de desarrollo de la resiliencia emplean la comprensión unidimensional de la salud y la enfermedad, pero tienen como objetivo potenciar los factores de protección en relación a la reducción del impacto de los factores

de riesgo. Las intervenciones para el desarrollo de la resiliencia o capacidades para el afrontamiento tienen el objetivo de desarrollar habilidades y adquirir conocimientos que permitan enfrentarse a los factores de riesgo de dificultades de salud mental de la manera más eficaz posible, de forma que no ocasione la pérdida de bienestar y llegando incluso a aumentarlo (Ang et al., 2022). Entre estas intervenciones se diferencian tres tipos: intervenciones previas a la exposición al estresor (como programas previos al comienzo de los estudios universitarios), intervenciones durante la exposición a un estresor (por ejemplo, intervenciones para la resiliencia durante la adolescencia) e intervenciones tras la exposición al estresor (por ejemplo, programas para la resiliencia después de sobrevivir a una catástrofe climática) (Chmitorz et al., 2018).

Este último tipo de intervenciones posterior a la exposición al estresor comprende las llamadas intervenciones de postvención, que tienen lugar tras la exposición a pérdidas por fallecimiento, especialmente empleadas tras intentos de suicidio y el suicidio (Khalid et al., 2022). Estas intervenciones se centran en la recuperación de las comunidades tras la afectación por este tipo de crisis y se aplican comúnmente en entornos educativos con el objetivo de prevenir daños (el efecto llamada a cometer suicidio, conductas de riesgo, asilamiento social, abuso de sustancias...), aportar cuidado y apoyo, y equipar a las comunidades con recursos para enfrentar de forma saludable la pérdida y los efectos del trauma ocasionado (Allie et al., 2023).

3.1.3. Intervenciones de promoción del bienestar

Las acciones de promoción de la salud son aquellas que capacitan a las personas a nivel individual y colectivo para adquirir control sobre los determinantes de la salud y con ello mejorarla, abarcando el fortalecimiento de habilidades y capacidades personales y esfuerzos por la modificación de los determinantes económicos, sociales y ambientales

de forma que se optimice el impacto en la salud pública y personal (Organización Mundial de la Salud, 2013).

Empleando la perspectiva salutogénica las intervenciones comprenden el bienestar y la enfermedad como parte del mismo continuo, en el que el grado de salud y enfermedad dependerá de los recursos internos y externos que movilicen las personas para anteponerse a los estresores ambientales. Las intervenciones con perspectiva salutogénica se centran en la promoción de aquellos aspectos que favorecen la salud mental y alejan a las personas de situarse en el extremo de la enfermedad en el continuo a partir de su puesta en juego gracias al *sentido de coherencia* (Antonovsky, 1996).

Por su parte, la perspectiva del modelo dual permite establecer intervenciones específicas para la dimensión de la salud mental positiva, originando intervenciones de promoción de los factores que facilitan la presencia de los síntomas de bienestar y proteger contra su pérdida (Keyes, 2007). Al respecto, Keyes plantea que la promoción de la salud mental se dirige a todas las personas, tanto aquellas que sufren enfermedades mentales, como quienes no las manifiestan, así como a personas que disponen de cualquier nivel de bienestar.

Desde el modelo dual, el objetivo de la promoción de la salud positiva es lograr que todas las personas, sufran o no una dificultad de salud mental, alcancen el nivel de bienestar de florecimiento y desarrollen su máximo potencial. En otras palabras, la promoción de la salud mental positiva persigue que las personas vivan una vida armoniosa y en la que el bienestar implique el buen funcionamiento, superando la vulnerabilidad a la enfermedad mental. Por este motivo, la promoción del bienestar resulta un complemento al tratamiento de la enfermedad y es susceptible de ser aplicada a través de un enfoque de salud pública (Keyes, 2007).

En relación la promoción de la salud pública, Norwich et al. (2022) analizan críticamente los objetivos de la educación en términos de bienestar utilizando este modelo, argumentando que el modelo dual es útil para fundamentar la promoción de la

salud mental y el bienestar, ya que permite profundizar en el debate sobre el papel de las instituciones de educación superior.

3.2. Florecimiento como objetivo último de la educación

La educación superior es esencial en la sociedad moderna como parte del proceso educativo para la emancipación, el pensamiento crítico y el desarrollo intelectual y moral (Barnett, 1988). Consecuentemente, la educación superior debe implicarse en la promoción del florecimiento, ya que apoya el aprendizaje de habilidades y conocimientos para la vida futura por parte de las nuevas generaciones, permitiéndolas participar y contribuir a la sociedad.

El capítulo *Educación para el florecimiento y florecimiento en la educación* (Ruyter et al., 2022) del informe *Reimaginar la educación: la Evaluación Internacional de la Educación basada en la Ciencia y la Evidencia* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece que el propósito de la educación es el florecimiento de los seres humanos, no centrado únicamente en el florecimiento de las personas a nivel individual, sino también teniendo en cuenta el florecimiento de la humanidad colectivamente. Esto se debe a que la educación es el núcleo del desarrollo tanto personal como comunitario, cuya su misión es permitir que cada persona desarrolle plenamente todos sus talentos y realice su potencial creativo, incluida la responsabilidad de su propia vida y la consecución de sus objetivos personales.

El florecimiento se describe como un crecimiento y funcionamiento saludables continuos que implican la realización del potencial, el cual exhibe cualidades admirables y resulta personalmente significativo, satisfactorio y agradable (Curren et al., 2024). El florecimiento, además, implica la participación en relaciones y actividades en

consonancia con los valores propios de cada persona de manera que resulte satisfactoria, lo que requiere un entorno propicio (Ruyter et al., 2022).

Curren et al. (2024) argumentan dos razones que sostienen por qué la el aprendizaje y el desarrollo que conducen a una buena vida o al florecimiento resultan ser el propósito global o la finalidad de las instituciones educativas: en primer lugar, debido a que el motivo de disponer de instituciones educativas es proveer las condiciones para vivir bien que las personas no pueden procurarse por sí mismas fuera de la sociedad, y en segundo lugar, porque la manera en que las personas se desarrollan influye en cómo de bien viven.

En consecuencia, el concepto de florecimiento implica también una comprensión no subjetiva del valor, según la cual existen cosas que son objetivamente buenas y malas para las personas, y cosas que objetivamente necesitan. El florecimiento es inherentemente beneficioso para las personas, y la frustración de las necesidades básicas que impiden su florecimiento es inherentemente perjudicial para ellas (Curren et al., 2024).

Además, el florecimiento se relaciona con la equidad, la justicia social y la dignidad personal (Norwich et al., 2022). La afirmación de que el florecimiento es el propósito general de la educación o la función propia de las instituciones educativas, responde a una justificación ética que explica por qué las sociedades deben garantizar que las personas reciban una educación que facilite su florecimiento como una cuestión de justicia: una educación justa concierne a la equidad en posibilitar que todas las personas persigan una vida que se corresponda con su propia concepción razonable de una buena vida (Curren et al., 2024).

Grant (2012) expone que el florecimiento es la aplicación de la visión de justicia social y la democracia en la educación. Por una parte, la justicia social supone un fundamento para cultivar una vida floreciente en el contexto educativo ya que una educación justa va más allá de la mera preparación laboral, nutre la mente y la vida del

estudiantado y fomenta el enriquecimiento personal profundo en favor de la propia persona.

Por otra parte, el florecimiento, en este sentido, se entiende como el desarrollo integral de las personas, incluyendo aquellos aspectos que permiten su participación democrática, como su autonomía, su capacidad de pensamiento crítico, su juicio ético, y la habilidad de relacionarse con diversidad y respetar otras perspectivas culturales (Grant, 2012).

Además, el florecimiento que propone Grant (2012) no es individualista, sino que está contextualizado histórica y culturalmente, implicando que la educación para el florecimiento reconoce y acoge las aportaciones de la diversidad cultural e histórica de cada estudiante.

Estos aspectos responden al carácter entrelazado del florecimiento y la educación: el desarrollo del potencial personal debe informar la educación, pero los mundos en los que se fomenta este potencial son diferentes (dependientes de la cultura), y la educación ha de tener en cuenta que las personas pueden desarrollar diferentes formas de vivir bien relacionadas con sus potenciales específicos y sus ideas y preferencias sobre cómo quieren vivir en el mundo (Ruyter et al., 2022).

Consecuentemente, el florecimiento y la educación deben entenderse no como relacionadas, sino como formas de acción iterativa o recíproca. Las personas necesitan ser introducidas en el mundo natural, social y cultural mediante la enseñanza y el aprendizaje, a través de la relación con el profesorado y el entorno, ya que necesitan ser capaces de comprender su mundo para poder florecer. A su vez, el florecimiento ensalza la educación cuando el estudiantado florece mediante el aprendizaje, es decir, cuando puede desarrollar su potencial y vivir bien, y, cuando la enseñanza y el aprendizaje tienen un significado para él, el aprendizaje será de mayor calidad (Ruyter et al., 2022).

3.3. Promoción del bienestar en la educación universitaria

Para la promoción del bienestar del estudiantado, es decir potenciar sus componentes, la educación puede adoptar una enfoque explícito o implícito (Waters, 2021; Waters & White, 2015).

El enfoque explícito desarrolla el bienestar a través del contenido que se enseña, como parte del curriculum (Ashdown & Bernard, 2012). Este enfoque sigue el principio de instrucción directa y se aplica a través del diseño del contenido de asignaturas que se incluyen en el plan de estudios y en programas (normalmente de una duración determinada) para la promoción de áreas específicas para el bienestar, así como. Algunos ejemplos son las intervenciones para el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales, intervenciones para el fomento de habilidades comunicativas o habilidades para la vida.

En el caso de los programas de promoción, los currículos son cerrados (los contenidos a impartir presentan un formato de manual, siguen una estructura predefinida y estandarizada y no son sujeto de modificación durante su implementación), los contenidos son diseñados por personas expertas y frecuentemente son impartidos en un número preestablecido de sesiones (Martínez-García, 2022). Una ventaja de estos programas es que proporcionan consistencia en el contenido y la forma en que se imparte, permitiendo que el profesorado siga una secuencia uniforme y asegurándose que todo el estudiantado recibe las mismas lecciones en la misma secuencia.

El enfoque explícito ha sido criticado por basar la enseñanza de habilidades en el contenido de forma descontextualizada, sin considerar el impacto del entorno en el bienestar. Ciarrochi et al. (2016) afirma que la mayoría de los programas de educación positiva fallan porque se centran únicamente en el estado interno del estudiantado y no modifican los contextos que influyen en el bienestar y en los que se desenvuelven cada día. Únicamente enseñar habilidades individuales pone todo el peso del bienestar en el

estudiantado, haciéndolo vulnerable si se encuentra en un contexto donde esas habilidades no pueden aplicarse que incluso puede tener efectos adversos (Ciarrochi et al., 2016).

El enfoque explícito también puede resultar negativo para el cuerpo docente ya que los programas de bienestar siguen una secuencia establecida que no puede ajustarse a las necesidades de su aula ni modificarse según su pedagogía y estilo de enseñanza.

Además, otros aspectos problemáticos son la necesidad de capacitación para impartir estos contenidos y el hecho de que al centrarse en habilidades a nivel individual enseñadas a estudiantes, los currículos no aportan desarrollo profesional acerca de la relevancia y dependencia de su contexto en concreto (Waters, 2021).

Aplicar este enfoque es especialmente complicado en el contexto universitario, ya que implica que el estudiantado participe de forma voluntaria en programas que no forman parte estrictamente de los estudios formativos o la inclusión de estos contenidos en el plan de estudios, aspecto que conllevara problemáticas acerca de la finalidad de la evaluación de estas asignaturas o contenidos, así como la exención de su evaluación (con la consiguiente implicación para la participación y la motivación).

Para superar las limitaciones del enfoque explícito se anima a adoptar también un enfoque implícito extendiéndose así más allá de la enseñanza de currículos de bienestar (Waters, 2021).

El enfoque implícito se dirige a promover el bienestar a través de la pedagogía y la intervención en el contexto. Este enfoque se basa en el principio de la permeabilidad, es decir encontrar maneras flexibles de integrar aprendizajes que favorecen el bienestar en la vida diaria del estudiantado (Balmer et al., 2009).

La gran ventaja de este enfoque es la posibilidad de llegar a todo el estudiantado perteneciente a distintas disciplinas (Waters, 2021), un aspecto especialmente importante en el caso de la educación universitaria, así como la intervención en el contexto resulta un factor clave para la promoción del bienestar (Ciarrochi et al., 2016).

3.3.1. *Pedagogía del Bienestar*

La idea de potenciar el bienestar del estudiantado de manera implícita a través de la pedagogía no resulta completamente nueva, ya que a lo largo de la historia se identifican diferentes movimientos y corrientes pedagógicas que incluían esta intención. Entre los primeros movimientos, se encuentran las pedagogías centradas en el estudiantado de las pedagogías Montessori, Waldorf y Reggio Emilia (Waters, 2021).

En épocas más recientes, algunas de las pedagogías que han incluido aspectos relacionados con favorecer el bienestar del estudiantado han sido aquellas que ponen el foco de la educación en cada estudiante, como la pedagogía centrada en la persona (Fielding, 2006), y más concretamente, la pedagogía del cuidado ,que pone en el centro las relaciones humanas, la atención a las necesidades emocionales, sociales y académicas del alumnado, y la creación de un clima de confianza y apoyo como base para el aprendizaje significativo (Noddings, 2007).

Específicamente relacionado con favorecer el bienestar en el aula, el *bienestar pedagógico* se trata de un constructo relacional que emerge de la interacción entre el estudiantado, el profesorado y la comunidad escolar. Pyhältö, Soini, & Pietarinen (2010) desarrollaron este constructo a través de sus experiencias como profesorado de educación secundaria en Finlandia. El bienestar pedagógico es la experiencia subjetiva del estudiantado de sentirse apoyado, competente y con propósito dentro de su entorno de aprendizaje. Este surge cuando hay conexión entre las metas personales del estudiantado y las metas colectivas de la comunidad escolar, lo que favorece el compromiso y la satisfacción. El bienestar pedagógico integra aspectos emocionales, motivacionales y cognitivos vinculados al aprendizaje, y depende de cómo la escuela logra crear un clima en el que el alumnado se sienta parte activa y con agencia en el proceso educativo (Pyhältö et al., 2010; Soini et al., 2010).

Con respecto a pedagogías para el bienestar en el contexto universitario, Colla y Mossman (2023) plantearon una pedagogía del bienestar que desarrolla formas para que

el florecimiento emerja a través del cómo se enseña, independientemente del qué se enseña en términos de contenido académico. Esta concepción parte de que la necesidad de conocer qué estrategias de bienestar pueden entrelazarse en un marco de diseño de aprendizaje para fomentar entornos facilitadores, debido a que estos pueden tanto obstaculizar como fomentar el florecimiento (Allison et al., 2020),

De esta manera, la pedagogía del bienestar se centra en crear una experiencia de aprendizaje que cultive el bienestar, basada en la aplicación de teorías del bienestar en contextos educativos. Colla y Mossman elaboraron este enfoque a través de su experiencia docente en una la Facultad de Educación de la Universidad de Melbourne, Australia.

Su trabajo realiza, en primer lugar, una selección del modelo del bienestar, en este caso la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), así como otras teorías del bienestar como la Teoría de las metas de logro (Dweck, 1986; Nicholls, 1984), Teoría de la Esperanza (Snyder et al., 2002), la Teoría de Ampliación-Construcción (Fredrickson, 2004) y la Teoría del *flow* (Csikszentmihalyi, 1997). Estas teorías del bienestar fundamentales fueron seleccionadas en función de su relevancia para apoyar un clima que favorezca que el bienestar emerja en los entornos educativos (Colla & Mossman, 2023).

Para apoyar al profesorado a considerar cómo diseñar su currículum y sus prácticas docentes con la finalidad de fomentar entornos de aprendizaje facilitadores del bienestar, propusieron un marco conceptual llamado *Diseño de Aprendizaje Integrado para el Bienestar* (WILD, por sus siglas en inglés) (Colla & Mossman, 2023).

En este marco, ofrecen ejemplos que surgieron en el contexto universitario, en el que implementaron este enfoque para el rediseño de los programas de posgrado para docentes. Estas experiencias no solo resultaron en la promoción del bienestar del estudiantado, sino que también apoyaron a profesionales de la educación en su formación mediante la experiencia práctica de la integración de la pedagogía del bienestar, que posteriormente puedan aplicar en sus contextos escolares. Por ello, era

importante que el marco estuviera diseñado para integrarse dentro de la filosofía y la práctica pedagógica ya existente del docente. Este es un trasfondo contextual clave para el desarrollo del marco, ya que su diseño fue moldeado con base en la comprensión del público destinatario: profesionales de la educación que ya han desarrollado habilidades docentes y disponen de su propio estilo pedagógico (Colla & Mossman, 2023).

3.3.2. *Promoción del bienestar y la Teoría de Sistemas en educación*

El bienestar no se logra solamente desarrollando conocimientos y capacidades individuales, sino también mediante las condiciones contextuales del entorno de aprendizaje a (Allison et al., 2020, 2024). A la hora de realizar intervenciones en educación, es necesario considerar su impacto en la totalidad del contexto y qué aspectos son necesarios para que este cambio sea verdaderamente sostenible en el tiempo (Kern & Taylor, 2021). Para ello, se ha de comprender cómo funcionan estos contextos, una materia estudiada por la investigación de sistemas.

Un sistema se refiere a un grupo de elementos que están interconectados de alguna manera (Senge et al., 2012). Por ejemplo, una universidad es un sistema que incluye a estudiantes, docentes, personal administrativo y líderes. Un aula es un sistema que incluye al estudiantado y su docente (Kern & Taylor, 2021).

Cuando se apunta a cambiar un elemento de un sistema, se desencadena un patrón de *acción-reacción* que a su vez activa cambios en otros elementos, conduciendo a nuevos patrones de interacción en todo el sistema (Von Bertalanffy, 1968). Ejemplo de ello, es el estudio de Waters (2021) que describe cómo la implementación de una formación pedagógica llamada *Visible Wellbeing* (Bienestar visible), que forma a los docentes sobre cómo combinar la ciencia del bienestar con la ciencia del aprendizaje, ayudó al profesorado a cambiar su pedagogía y tuvo impacto en otros aspectos del centro educativo. La pedagogía es un elemento central del sistema de los centros educativos, y

cuando se modifica este elemento, se despliega un patrón de *acción-reacción* que crea cambios en otros elementos como la mentalidad y el lenguaje que emplean las personas y las relaciones interpersonales. Estos cambios luego interactuaron de nuevas maneras para construir bienestar, aprendizaje y relaciones más positivas tanto en el estudiantado como en docentes con el tiempo (Waters, 2021).

Para aplicar la perspectiva de sistemas, Kern et al. (Kern et al., 2020) propusieron la Psicología Positiva Informada por Sistemas (SIPP), adecuada a la teoría, investigación y práctica de la psicología de positiva con objetivo de optimizar los sistemas sociales humanos y el su impacto en las personas dentro de ellos. Esta perspectiva, después se aplicó específicamente a la educación (SIPE), permitiendo establecer implicaciones importantes para la intervención en promoción del bienestar en educación (Kern & Taylor, 2021). Basándose en que la implementación efectiva en educación es una cuestión de sistemas (Goleman, 2014), emplear la perspectiva SIPE permite emplear una visión holística de la educación superior.

En primer lugar, para considerar la intervención en el entorno universitario es necesario observar que es un sistema dinámico y cambiante. Los centros educativos evolucionan con el tiempo, el personal y los estudiantes que llegan y se marchan, el liderazgo y las políticas se transforman, se introducen y eliminan planes de estudios, y las prioridades cambian (Kern & Taylor, 2021). La promoción del bienestar nunca está completamente implementada, sino que debe ser un proceso continuo que cambie y se adapte a las transformaciones dinámicas que ocurren con el tiempo.

Una de las implicaciones del uso de la perspectiva SIPE es que implementar intervenciones en educación significa considerar las infraestructuras necesarias dentro, a través y entre los distintos elementos del sistema para que puedan surgir nuevas posibilidades (Kern & Taylor, 2021).

Reconocer esta complejidad hace evidente que la implementación de una intervención no es una solución mágica, sino que el cambio dependerá de múltiples influencias y condiciones. Las actividades aisladas solo podrán tener efectos temporales

si no se acompañan de una cultura explícita en el centro, además de los aspectos implícitos. Además, este cambio requiere tiempo y esfuerzo sostenido en el tiempo y el compromiso de líderes y docentes a largo plazo, o de lo contrario resultará una moda que genera actividades, pero no impacto (Kern & Taylor, 2021).

Para poder determinar qué es lo que necesita un sistema y en qué aspectos clave hay que incidir para posibilitar la sostenibilidad de las acciones es necesario dar voz a las personas que se encuentran inmersas en él. En ocasiones, las decisiones acerca de las intervenciones necesarias son decisiones de líderes cuya visión no necesariamente coincide con las perspectivas y las necesidades de otros agentes del sistema. SIPE enfatiza la importancia de escuchar diversas perspectivas antes de actuar empleando estrategias como la investigación participativa y la indagación apreciativa.

Empleando esta perspectiva, los valores se sitúan en el núcleo de todo lo que tiene lugar en el sistema, ya que el bienestar no es neutral, depende de los valores del contexto (Kern et al., 2020). El bienestar surge de vivir en coherencia con los propios valores, a pesar de que muchos centros ya tienen un conjunto de valores definidos (Allen et al., 2018). Cuando estos valores no reflejan la vivencia del estudiantado, los esfuerzos para la promoción del bienestar han de intervenir sobre ellos.

La perspectiva SIPE también pone énfasis en la responsabilidad colectiva del bienestar, ya que tanto la institución educativa debe crear entornos de apoyo como las personas deben asumir la responsabilidad de su propio bienestar con los recursos, habilidades y oportunidades de práctica y autonomía que el contexto brinde (Kern & Taylor, 2021).

En definitiva, a pesar de que crear un cambio positivo es un desafío, es necesario ir más allá del atractivo de soluciones simplistas y rápidas, y abrazar plenamente la complejidad, con sus retos y oportunidades, inspirando la esperanza, los conocimientos y el potencial de las generaciones presentes y futuras (Kern & Taylor, 2021).

Para ello, las iniciativas educativas han de considerar el cambio observando el sistema en su totalidad, no como partes individuales sin conexión. No sólo es necesario

esclarecer qué acción es necesaria y útil ahora, sino también a largo plazo. Esta tarea puede parecer inabarcable, y es por ello que el desafío consiste en encontrar formas de actuar al alcance de quienes intervienen, sin perder de vista la naturaleza compleja del sistema. Es decir, examinar con flexibilidad posibilidades específicas en momentos concretos, y luego ampliar la perspectiva para considerar dónde se sitúan estas acciones dentro del esquema más amplio (Kern y Taylor, 2021).

3.4. La llamada a la acción para la promoción de la salud en las universidades

La educación superior constituye un agente importante en la promoción del bienestar en la adultez emergente, ya que ofrece una oportunidad única de acceso a esta población, y sus entornos proporcionan un contexto de desarrollo privilegiado para abordar la promoción de la salud mental de forma amplia (Conley et al., 2013). Además, la naturaleza transicional de la educación superior, particularmente la universidad, representa una oportunidad para adquirir fortalezas y habilidades que pueden ayudar a los estudiantes a afrontar nuevos desafíos del desarrollo (Schulenberg et al., 2004).

Especialmente tras la publicación de la Carta de Okanagan (2015), una carta internacional sobre instituciones de educación superior promotoras de la salud, universidades y profesionales de la educación muestran cada vez más interés en ofrecer experiencias de aprendizaje que favorezcan y apoyen el bienestar del estudiantado (Stanton et al., 2016). Esta Carta internacional se originó en la Conferencia Internacional para la Promoción de la Salud en Universidades e Instituciones de Educación Superior de 2015, que tuvo lugar en la Universidad de British Columbia en Okanagan, Canadá. La elaboración de la Carta contó con la implicación de profesionales de la salud, personal docente e investigador, personal administrativo, personal de desarrollo de políticas de salud y educación, y estudiantado, pertenecientes a universidades de 45 países.

Representantes de la Organización Mundial de la Salud, la Organización Panamericana de la Salud, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura y de instituciones de educación superior firmaron un compromiso para crear universidades promotoras de la salud y llevar a la realidad de sus entornos las acciones acordadas, que también asumió la Universidad Complutense de Madrid, a través de la Delegación del Rector para la Promoción de la Cultura Preventiva.

La Carta de Okanagan (2015) elaboró un marco de actuación que incluyó dos llamadas a la acción de las universidades e instituciones de educación superior. La primera llamada a la acción remarcó la necesidad de incorporar la salud en todos los aspectos de la cultura universitaria, para lo que incorporó principios generales e iniciativas para guiar el diseño de la promoción de la salud. La segunda llamada a la acción trató lo imperativo de liderar la acción y la colaboración en promoción de la salud local y globalmente.

De forma complementaria, se presentaron los principios esenciales que deben guiar la implementación de una respuesta sistémica e integral por parte de las instituciones de educación superior (Conferencia Internacional para la Promoción de la Salud en Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2015):

- Emplear marcos y enfoques sistémicos holísticos.

Es necesario adoptar marcos y estrategias sistémicas en la investigación y la intervención, prestando especial atención a las oportunidades para generar entornos y condiciones saludables dentro de la educación superior. Las universidades deben posicionarse como referentes en la promoción de la salud, sirviendo de ejemplo para la acción en otros escenarios.

- Asegurar enfoques amplios que abarquen todas las funciones universitarias.

Se recomienda diseñar e implementar múltiples estrategias interrelacionadas que se enfoquen en las distintas funciones y actividades de la comunidad universitaria.

- Usar enfoques participativos que involucren a estudiantes y a la totalidad de la comunidad universitaria.

Es fundamental establecer metas ambiciosas que permitan diseñar soluciones mediante procesos participativos que permitan involucrar a todas las partes interesadas, como estudiantes, personal administrativo, docentes y responsables institucionales. Estas acciones deben orientarse a definir prioridades y construir compromisos para actuar en todos los niveles.

- Impulsar la colaboración transdisciplinaria y transversal entre sectores. Promover la colaboración transdisciplinar y transversal entre sectores tanto dentro de la universidad como con socios locales e internacionales para favorecer el desarrollo de acciones para la salud y la generación de conocimiento orientado a la promoción del bienestar en el ámbito universitario y también en la sociedad en general.
- Estimular la investigación, la innovación y la acción basada en evidencia informada.

La investigación y la innovación han de producir evidencias que permitan fundamentar y guiar la formulación de políticas y prácticas aplicables a las comunidades universitarias y la sociedad. Es imprescindible revisar de forma continuada las acciones de acuerdo con la evidencia.

- Construir sobre las fortalezas.

Con el objetivo de impulsar la mejora continua del bienestar en el entorno universitario, se propone adoptar un enfoque de salutogénesis, que permita identificar fortalezas, comprender problemas, celebrar logros y compartir las lecciones aprendidas.

- Valorar los contextos y prioridades de las comunidades locales e indígenas.

Comprometerse de forma genuina y desarrollar una comprensión profunda de los contextos y prioridades de las comunidades locales e indígenas, así como mediante la integración de las perspectivas y vivencias de poblaciones vulnerables y en situación de tránsito.

- Ejercer una responsabilidad ética universal.

Actuar conforme al derecho a la salud reconocido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, garantizando que las acciones de promoción de la salud integren los principios de justicia social, equidad, dignidad y respeto a la diversidad, así como reconozcan las conexiones entre la salud de las personas y los determinantes sociales y económicos.

El compromiso de la Universidad Complutense de Madrid de convertirse en un agente de promoción de la salud implica que debe incorporar la promoción del bienestar en todos los aspectos de su cultura institucional, más allá de implementar iniciativas aisladas. Este papel de promoción requiere de adoptar enfoques que den voz a todas las personas que componen la comunidad universitaria con el objetivo de trabajar conjuntamente para la creación de entornos saludables. Asimismo, la Universidad Complutense adquiere la responsabilidad de impulsar políticas que promuevan la equidad, la justicia social y el respeto y puesta en valor de la diversidad de las personas.

II. MARCO EMPÍRICO

Capítulo 4

Diseño y metodología de investigación

4.1. Objetivos de investigación

El objetivo general de esta investigación es analizar el bienestar de las personas adultas emergentes que cursan estudios en la Universidad Complutense de Madrid, con el fin de profundizar en los factores relacionados con este estado y comprender el papel que desempeña la Universidad¹ en su promoción.

A partir de este objetivo general, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- a) Explorar las percepciones acerca de los componentes del bienestar del estudiantado.
- b) Examinar las experiencias del estudiantado en los entornos de aprendizaje de la Universidad Complutense con relación a la promoción del bienestar.
- c) Analizar las relaciones entre los componentes del bienestar que desarrolla el estudiantado en los entornos de aprendizaje universitarios.
- d) Realizar una evaluación de los niveles de bienestar mental observados en el estudiantado y posibles relaciones con variables sociodemográficas.
- e) Esclarecer el tipo de metas y objetivos vitales que las personas adultas emergentes se proponen y la existencia de relaciones con su salud mental.
- f) Determinar el grado en que el estudiantado desarrolla los componentes para el bienestar durante sus experiencias de aprendizaje en la educación universitaria.

¹ En la tesis se emplea *Universidad* para referirse a la Universidad Complutense de Madrid y *universidad* como término genérico.

- g) Explorar las experiencias en el entorno físico y social universitario del estudiantado adulto emergente con relación al bienestar mental.
- h) Conocer la percepción del estudiantado adulto emergente acerca del apoyo del estudiantado, profesorado y apoyo institucional en materia de salud mental y acceso a servicios de ayuda.
- i) Analizar la composición de los factores de desarrollo de bienestar en las experiencias de aprendizaje en la educación universitaria.
- j) Caracterizar la influencia de los factores de desarrollo de bienestar y las variables sociodemográficas en los niveles de bienestar.

4.2. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación se rigió por tres consideraciones esenciales con implicaciones para la elección de la metodología y técnicas de investigación. Para determinar el diseño se tuvieron en cuenta: la aplicación de un enfoque que priorizara la vivencia del colectivo estudiado, la comprensión de las diferencias en la percepción del bienestar en función de variables sociodemográficas relevantes y la obtención de resultados útiles para establecer propuestas pedagógicas destinadas a la promoción de la salud mental en la Universidad Complutense.

A partir de estas consideraciones se decidió elaborar un diseño secuencial exploratorio. Este diseño de investigación se caracteriza por ser de tipo mixto e incluir dos fases, una primera fase cualitativa (A) para la profundización en el fenómeno, y una segunda fase primordialmente cuantitativa para la generalización de resultados (B).

En la fase A se realizó un estudio cualitativo para explorar matices y conocer en profundidad las experiencias, motivos y perspectivas de las personas adultas emergentes en la Universidad Complutense. Durante esta fase se obtuvo información sobre las percepciones y opiniones del estudiantado, explorando los componentes del bienestar representados en los modelos teóricos.

Esta fase desarrolla los objetivos de investigación a y b, centrados en explorar:

- La percepción que posee el estudiantado de la UCM de los componentes del bienestar.
- Las percepciones del estudiantado de la UCM acerca de la Universidad como entorno de aprendizaje para el bienestar.

La técnica de recogida de datos seleccionada para esta fase fue el grupo de discusión. Esta técnica consiste en reunir a un grupo pequeño de personas que poseen características comunes, con la finalidad de obtener información sobre sus ideas, experiencias, percepciones..., mediante la generación de una discusión enfocada en un tema de interés (Krueger, 2014). Los grupos de discusión son valiosos en investigación cualitativa porque fomentan interacciones dinámicas entre las personas del grupo que pueden revelar conocimientos y perspectivas más profundos que las entrevistas individuales (Gundumogula, 2020). Esta técnica anima a las personas participantes a desarrollar las ideas de las demás, explorar diversos puntos de vista y descubrir experiencias compartidas o consensos (Kitzinger, 1995). La interacción entre participantes es el aspecto más característico de esta técnica, otorgando un espacio social para que los individuos interactúen entre sí y generen conocimientos que de otro modo no serían accesibles para la investigadora (Morgan, 2010). Esta ventaja de la técnica es idónea para explorar los significados en torno al bienestar formados por la población objetivo del estudio. Se supone que el estudiantado adulto emergente comparte visiones, percepciones y experiencias con relación al bienestar cuyo esclarecimiento se beneficiaría de su puesta en común y discusión, encontrando similitudes acuerdos.

Para la aplicación de esta técnica, es necesario que las personas participantes guarden características comunes que aporten un grado de homogeneidad suficiente como para encontrar coincidencias, ideas compartidas y llegar a resoluciones de cuestiones comunes. Por este motivo se crearon grupos de discusión en los que participaron estudiantes de grados pertenecientes a la misma rama de conocimiento (realizando un grupo de discusión para cada una de las cinco ramas). Se decidió reclutar estudiantes de Grado para considerar a la mayor parte del estudiantado, siendo este colectivo quienes han tenido más experiencias relacionadas con las clases y los servicios en la UCM, además de ser el grupo con mayor número de personas en la etapa de adultez emergente con respecto a estudios de Máster y Doctorado. El número de participantes planteado siguió el ideal para grupos de discusión, entre 6 y 8 personas por grupo, aceptando hasta el máximo número recomendable de 12 participantes (Robinson, 2020). En el caso de disponer de menor número de participantes, se planteó la posibilidad de realizar grupos de discusión de un mínimo de hasta 3 participantes (Krueger, 2014), para lo que la moderadora (investigadora) adquiriría un perfil más directivo y con similitudes al desempeñado en entrevistas grupales, aportando la directividad necesaria para llevar a cabo la técnica con soltura e incentivar a la participación en la medida requerida.

La fase B consistió en un estudio eminentemente cuantitativo, con la finalidad de obtener datos medibles que permitieran determinar el nivel de bienestar del estudiantado, así como conocer sus experiencias con relación a factores vinculados con la promoción del bienestar y la salud mental en el contexto universitario.

La técnica de recogida de datos elegida en la fase B fue la encuesta. Se eligió por su capacidad para recoger la opinión de gran número de individuos, ya que se deseaba obtener información de las percepciones más extendidas entre el estudiantado y poder construir una imagen de la situación actual en materia de bienestar emocional en la comunidad estudiantil de la Universidad Complutense.

Esta técnica puede ser aplicada de forma masiva y permite emplear instrumentos estandarizados y cuestionarios con las mismas instrucciones y formulación de ítems para

todos los sujetos, facilitando la realización de comparaciones intragrupal e intergrupales (Casas Anguita et al., 2003). En definitiva, es una característica de interés en la fase B, ya que el objetivo de la investigación no es conocer la percepción de la población adulta emergente de la UCM, no la del sujeto concreto que responde.

En el diseño de la investigación, la fase B se planteó dentro de un esquema secuencial que se enriquece de los resultados alcanzados durante la fase A. Debido a ello, la aplicación de la técnica encuesta se llevó a cabo empleando un cuestionario construido en función de los objetivos inicialmente planteados y las conclusiones obtenidas en los grupos de discusión.

Las áreas inicialmente planteadas se centraron en los objetivos de investigación c, d, e y f. Después de la aplicación de la técnica de grupos de discusión y su análisis en la fase A, se plantean los objetivos g, h, i y j. De esta forma, la fase B indaga en:

- El grado de bienestar del que disfruta el estudiantado.
- La influencia de variables sociodemográficas y académicas en el bienestar del estudiantado.
- La percepción del estudiantado del desarrollo de los componentes del bienestar en los entornos de aprendizaje de la Universidad Complutense.
- Las relaciones entre componentes.
- Los propósitos vitales del estudiantado con relación a los niveles de bienestar.
- Las características para el bienestar de los espacios de la UCM.
- La percepción de apoyo de los agentes de la comunidad universitaria en materia de salud mental.
- Los factores de desarrollo de bienestar en los entornos de aprendizaje universitarios.
- La participación de estos factores y las variables sociodemográficas en los niveles de bienestar.

4.3. Preguntas de investigación e hipótesis

4.3.1. Pregunta de investigación correspondiente a la fase A

La fase A, de carácter exploratorio, se centró en conocer las percepciones de los componentes del bienestar y sus oportunidades de desarrollo, por lo que dispuso de las preguntas de investigación:

“¿Cuáles son las experiencias del estudiantado con relación al bienestar en los procesos y entornos de aprendizaje de la Universidad Complutense?”

“¿Cuáles son las percepciones del estudiantado del desarrollo de los componentes del bienestar en los procesos y entornos de aprendizaje de la Universidad Complutense?”

4.3.2. Preguntas de investigación e hipótesis correspondientes a la fase B

La fase B se guio por las siguientes preguntas de investigación de carácter exploratorio:

“¿Cuáles son los niveles de bienestar de las personas adultas emergentes que estudian en la Universidad Complutense?”

“¿Qué variables sociodemográficas resultan significativamente asociadas al nivel de bienestar?”

“¿Cómo es la percepción del estudiantado del grado de desarrollo de los componentes del bienestar en la Universidad?

A partir de los hallazgos realizados en la fase A, se formularon las siguientes hipótesis:

H1: El grado de desarrollo del sentimiento de logro predice positivamente el desarrollo de percepción de competencia.

H2: El grado de desarrollo del sentimiento de logro y de percepción de competencia predice positivamente el desarrollo de autonomía.

H3: El grado de desarrollo de competencia y autonomía y experiencias de sentimiento de logro predicen mayores valores de crecimiento personal

H4: El grado de desarrollo sentimiento de logro predice positivamente el desarrollo de la percepción de competencia.

H5: El grado de desarrollo de autonomía predice positivamente la implicación.

H6: El grado de desarrollo experiencias de emociones positivas y sentimiento de logro predice positivamente la satisfacción vital.

H7: El grado de desarrollo inclusión predice positivamente el desarrollo de relaciones positivas.

H8: El grado de desarrollo de relaciones positivas predice positivamente la inclusión en la Universidad

H9: El grado de desarrollo de competencia predice positivamente el desarrollo de la autoaceptación.

H10: El grado de desarrollo de coherencia social predice positivamente el desarrollo de la actualización social.

H11: El grado de desarrollo de relaciones positivas predice positivamente la aceptación social.

H12: El grado de desarrollo de las relaciones positivas predice positivamente el grado de desarrollo de la coherencia social.

H13: El grado en que se desarrolla el sentimiento de logro, la competencia y las relaciones positivas predice positivamente las emociones positivas.

A partir del trabajo previo de revisión de la literatura, se formularon las siguientes hipótesis:

H14: Existen diferencias significativas en los niveles de bienestar del estudiantado en función del grado de desarrollo de los factores para el bienestar en la Universidad.

H15: Existen perfiles de estudiantado con diferencias significativas en su bienestar en función del grado de desarrollo de los factores del bienestar en la Universidad.

4.4. Identificación de las variables del estudio

Las variables consideradas en el estudio son la variable dependiente (nivel de bienestar) y un gran grupo de variables independientes de tipo sociodemográfico, psicoemocional, psicológico, psicosocial y contextual que se enumeran a continuación:

Variable dependiente

- Nivel de bienestar

Variables independientes:

Variables sociodemográficas

- Edad
- Facultad en la que se estudia
- Rama de conocimiento
- Tipo de estudios cursados
- Nivel socioeconómico de la unidad familiar
- Número de miembros de la unidad familiar
- Compaginación de estudios y trabajo
- Género
- Condición sexo-genérica
- Orientación sexual
- Racialización
- Situación de desplazamiento o refugio

- Discapacidad o diversidad funcional
- Dificultades del aprendizaje
- Cuidado de personas dependientes
- Dificultad de salud mental autopercebida
- Posesión de diagnóstico de salud mental

Variables psicoemocionales

- Emociones positivas en la universidad
- Emociones negativas en la universidad
- Satisfacción vital en la universidad

Variables psicológicas

- Desarrollo de autoaceptación en la universidad
- Desarrollo de crecimiento personal en la universidad
- Desarrollo de propósito en la vida en la universidad
- Desarrollo de competencia en la universidad
- Desarrollo de autonomía en la universidad
- Sentimiento de logro en la universidad
- Desarrollo de implicación en la universidad
- Desarrollo de relaciones positivas en la universidad

Variables psicosociales

- Desarrollo de inclusión social en la universidad
- Desarrollo de aceptación social en la universidad
- Desarrollo de actualización social en la universidad
- Desarrollo de coherencia social en la universidad
- Desarrollo de contribución social en la universidad

Variables contextuales

- Confort en el espacio físico
- Confort en el clima social
- Oportunidades de participación universitaria
- Oportunidades para establecer relaciones sociales
- Percepción de apoyo del estudiantado
- Percepción de apoyo del profesorado
- Percepción de apoyo institucional
- Conocimiento sobre servicios de ayuda para la salud mental
- Espacio verde en su facultad
- Espacio de descanso en su facultad
- Espacio para gestión de crisis psicoemocionales en su facultad

Capítulo 5

Fase A

5.1. Fase A: Profundización en el bienestar y las experiencias en entornos de aprendizaje

Objetivos de la fase A:

En la fase A se lleva a cabo un estudio cualitativo basado en la creación de grupos de discusión, que explora y profundiza en las experiencias y perspectivas de estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid.

A partir de la investigación previa sobre los modelos teóricos del bienestar, la fase A desarrolla dos objetivos:

- a) Explorar las percepciones acerca de los componentes del bienestar de las personas en la etapa de la adultez emergente.
- b) Explorar las experiencias del estudiantado en los entornos de aprendizaje de la Universidad Complutense con relación a la promoción del bienestar.

5.1.1. Selección de participantes

El estudio se anunció en las distintas facultades de la Universidad Complutense mediante la difusión masiva de correos electrónicos y los participantes fueron reclutados voluntariamente mediante un formulario de inscripción on-line. Los criterios de selección de los participantes fueron:

- (a) Ser estudiante de segundo curso o superiores de Grado o Doble Grado en la Universidad Complutense de Madrid.
- (b) Tener una edad comprendida entre 18 y 29 años.

La muestra total fue n=32 participantes (21 mujeres, 65,6%, y 11 hombres, 34,4%). La muestra fue heterogénea dentro de la comunidad estudiantil universitaria, con el propósito de captar la diversidad y crear las condiciones para que se expresaran

las diferentes perspectivas del estudiantado, pero también permitiendo la creación de significados comunes en torno a las experiencias de aprendizaje y los componentes del bienestar. La construcción de los grupos de discusión fue planteada de manera que cada grupo estuviera formado por estudiantes pertenecientes a la misma rama de conocimiento (ciencias; ingeniería; ciencias naturales y de la salud; ciencias sociales; y arte y humanidades). Para la formación de los grupos se aplicó el criterio de homogeneidad heterogénea u homogeneidad inclusiva, tratando de incluir estudiantes del mayor número posible de facultades diferentes dentro de cada área académica. La composición de los grupos de discusión tuvo alta dificultad debido a la extremadamente escasa participación del estudiantado.

A pesar de la complejidad para encontrar alumnado voluntario para participar en los grupos de discusión y las dificultades de coordinación del alumnado de diferentes facultades para coincidir en horarios y disponibilidad, finalmente se realizaron cuatro grupos focales, un grupo de estudiantes de la rama de Ciencias de la Salud con $n=4$ (50% mujeres), un grupo de estudiantes de las ramas de Ciencias e Ingeniería con $n=8$ (25% mujeres), y dos grupos de estudiantes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, $n=10$ (70% mujeres) y $n=10$ (100% mujeres). En siete ocasiones adicionales se intentó reunir a las personas participantes de forma infructuosa, los motivos principales de la deserción fueron la no presentación en el momento programado para la recogida de datos, sin aportar causa (50,3%) o la alegación de cambios de su disponibilidad a la hora de participar en el estudio (49,7%). La composición de los grupos no pudo ser la originalmente planteada por estas dificultades de coordinación, disponibilidad y no presentación del estudiantado.

5.1.2. Procedimiento de recogida de datos

Los grupos de discusión se realizaron siguiendo las recomendaciones metodológicas para su desarrollo (Krueger, 2014). Para crear un ambiente cómodo y cálido se llevaron a cabo en aulas o áreas de recreo de las facultades a las que pertenecía el estudiantado participante o sus alrededores. Los espacios se dispusieron cerca de ventanas o en zonas al aire libre, y se ofrecieron aperitivos para crear un ambiente acogedor y relajado.

Las sesiones comenzaron estableciendo un clima respetuoso, haciendo hincapié en la construcción de un entorno libre de juicios y una mentalidad abierta para discutir los pensamientos y sentimientos asociados.

Tras la firma del consentimiento informado, se dieron instrucciones y se inició la recogida de datos de los grupos de discusión. Se utilizaron grabaciones de audio y la investigadora tomó notas de campo para describir las observaciones relativas a la comunicación no verbal. La duración de las sesiones y áreas de conocimiento de cada grupo puede consultarse en la Tabla 2.

Tabla 2

Duración de las sesiones por ramas de conocimiento

Grupo	Ramas de conocimiento	Duración de la sesión
1	CC Sociales y Jurídicas	82 min
2	CC Sociales y Jurídicas	75 min
3	Ciencias e Ingeniería	83 min
4	Ciencias de la Salud	54 min

Los grupos focales se desarrollaron mediante un guion semiestructurado (véase [Anexo I](#)) que incluía preguntas sobre las experiencias en los entornos de aprendizaje relacionadas con los componentes del bienestar descritos en el marco teórico para la promoción del bienestar en la edad adulta emergente (Martínez-García et al., 2024). Las preguntas exploraban la percepción de la relevancia de cada dimensión (emocional,

psicológica y social) y sus componentes en el bienestar del estudiantado, así como las oportunidades para su desarrollo en la universidad. Durante la aplicación de la técnica de grupo de discusión se siguió un enfoque flexible, utilizando el guion a modo de dirección general para cubrir los principales aspectos del bienestar. No obstante, las conversaciones estuvieron marcadas en gran medida por lo que las personas participantes percibían como significativo para ellas, por lo que a menudo cambiaban de tema en función del flujo de la discusión y hacían hincapié en sus experiencias y percepciones personales.

Garantizar el bienestar del estudiantado participante durante toda la experiencia fue una prioridad en la aplicación de la técnica de recogida de datos. Aunque las preguntas se centraron en conceptos e ideas sobre el bienestar, la investigación se planteó de forma consciente ante la posibilidad de que surgieran temas relacionados con problemas de salud mental. Se animó a las personas participantes a compartir información y experiencias dentro de sus límites personales y, antes de empezar, se abordó la posibilidad de abandonar la sesión si era necesario sin la expectativa de aportar ninguna justificación.

La investigadora que llevó a cabo los grupos de discusión estaba formada para el apoyo a estudiantes en materia de episodios de crisis de salud mental, y los servicios de salud mental de emergencia de la Universidad Complutense (Psicall) estuvieron disponibles durante la recogida de datos, para actuar en caso necesario.

5.1.3. Método de análisis de datos y enfoque

El Análisis Temático Reflexivo (ATR) de Braun y Clarke (2006) es un método interpretativo para el análisis de datos cualitativos que destaca por la participación activa de la investigadora en la identificación y el análisis de patrones o temas dentro de los datos. El ATR se construye como intersección de: (1) el conjunto de datos; (2) los

supuestos teóricos del análisis; y (3) las habilidades o recursos analíticos de la investigadora (Braun & Clarke, 2021b).

A diferencia de otros métodos de análisis temático que persiguen la objetividad, el Análisis Temático Reflexivo reconoce la subjetividad de la investigadora como un elemento crucial del proceso de análisis. Este enfoque requiere una reflexividad continua por parte de la investigadora y una consideración crítica de su influencia en la interpretación de los datos, a diferencia de las técnicas de análisis temático de carácter descriptivo que consideran la subjetividad de la investigadora como una fuente de sesgo (Braun & Clarke, 2006). Las técnicas de análisis temático descriptivo se caracterizan por sus rígidos procesos de codificación en favor de la rigurosidad científica y consisten en el análisis temático mediante libro de códigos –el cual emplea un sistema de códigos para su aplicación sistemática– (Ritchie & Spencer, 2002) y el análisis temático de fiabilidad en la codificación –caracterizado por el cálculo del coeficiente de acuerdos intercodificador– (Guest et al., 2012). Una de las principales diferencias entre el análisis descriptivo e interpretativo es el proceso de la construcción de las temáticas, mientras que en el análisis temático descriptivo los temas son el resultado de organizar la información de manera resumida en categorías, en el análisis interpretativo se elaboran *enunciados temáticos* que constituyen narrativas a partir de la información (Braun & Clarke, 2013a).

Esta investigación utilizó el ATR debido a su flexibilidad y adecuación para explorar conceptos que resultan tan subjetivos, culturalmente influenciados y dependientes de su contexto, como son el bienestar, y sus dimensiones. Esta metodología permite una comprensión rica y matizada de los datos cualitativos (Byrne, 2022; Trainor & Bundon, 2021), necesaria para explorar el significado particular y personal que los individuos otorgan al bienestar y las relaciones que construyen entre los componentes del bienestar. Además, el ATR es especialmente adecuado porque las preguntas de investigación de este estudio se centran en algo más que la experiencia personal y la creación de sentido (Braun & Clarke, 2021a), ya que el objetivo es explorar las

interrelaciones entre las conceptualizaciones de bienestar y sus experiencias en el entorno de aprendizaje. El uso del ATR es especialmente adecuado porque el interés analítico de esta investigación se centra en cómo se sitúan las experiencias personales dentro de un contexto sociocultural más amplio.

El empleo de esta metodología también respondió a la intención de analizar los datos siendo fieles a la subjetividad de los participantes y representar sus ideas teniendo en cuenta la influencia de las interpretaciones como investigadora. El uso del ATR facilitó el análisis dentro del paradigma de investigación que sustenta este estudio, que se basa en el interpretativismo (Schwartz-Shea & Yanow, 2013) y el constructivismo (Adom et al., 2016), para abordar las preguntas de investigación.

Adoptar este enfoque significaba que este análisis no pretendía hacer afirmaciones sobre la construcción social del tema de investigación (lo que requeriría más bien una perspectiva crítica), sino que reconocía la naturaleza socialmente construida del tema de investigación al examinar los *estados personales* subjetivos de las personas participantes. La orientación experiencial era la más adecuada, ya que el objetivo del estudio era dar prioridad a los relatos del propio estudiantado sobre sus actitudes y opiniones. Y, en consonancia con este enfoque, las preguntas de la investigación pretendían examinar las opiniones del estudiantado con respecto a su experiencia de bienestar en el entorno de aprendizaje de la Universidad Complutense; es decir, los *significados creados*, y no, los factores socioculturales que pueden subyacer al desarrollo de estas actitudes, o la *creación de significados*.

La organización del análisis en *enunciados temáticos* (o temas basados en significados compartidos) es necesaria para construir las narrativas acerca del bienestar en la experiencia en el entorno de aprendizaje de manera que esta investigación tenga implicaciones claras para la práctica, una de las principales razones para llevar a cabo el ATR (Braun & Clarke, 2021a).

Para el proceso de codificación requerido en el ATR (y en las técnicas de análisis temático), se decidió utilizar un enfoque abductivo debido a la naturaleza de las

preguntas de la investigación. El razonamiento inductivo fue esencial para comprender las experiencias e interpretaciones del bienestar de las personas, pero también fue necesario el análisis deductivo para explorar el modelo de bienestar hipotetizado, sus componentes y sus interconexiones.

5.1.4. Aplicación del Análisis Temático Reflexivo

Esquema de las 6 fases de aplicación del ATR de Braun and Clarke:

- 1) Familiarización con los datos y redacción de notas de familiarización
- 2) Codificación sistemática de los datos
- 3) Generación de temas iniciales a partir de los datos codificados y cotejados
- 4) Desarrollo y revisión de los temas
- 5) Perfeccionamiento, definición y denominación de los temas
- 6) Redacción del informe

El análisis siguió el proceso metodológico del Análisis Temático Reflexivo de Braun y Clarke (Braun & Clarke, 2013b, 2022). Tras familiarizarse con los datos, la investigadora identificó sistemáticamente características notables en el conjunto de datos, las clasificó en grupos significativos y creó los códigos iniciales. La codificación de las transcripciones de los grupos de discusión se realizó empleando el software ATLAS.ti en las versiones 22, 23, 24 y 25. Se utilizó tanto la codificación semántica como la latente. Los códigos semánticos se crearon a partir de información explícita significativa, mientras que los códigos latentes se crearon a partir de información subyacente significativa. La investigadora no dotó de prioridad a un tipo de codificación sobre el otro. Se empleó tanto la codificación abierta como una lista predefinida de códigos alineados con los componentes del modelo de bienestar y sus definiciones. La aplicación de códigos predefinidos se ciñó a un enfoque deductivo, mientras que la codificación

abierta siguió un enfoque inductivo. Esta combinación metodológica permitió codificar los datos relacionados con componentes específicos siempre que estuvieran presentes sus definiciones, pero también permitió analizar mejor las experiencias, sentimientos y visiones del mundo de los participantes. Aunque la mayoría de las preguntas iban dirigidas a un componente concreto, los participantes también introdujeron aspectos asociados a otros constructos, lo que también permitió interpretar las conexiones presentes en su comprensión y los significados compartidos sobre ellos.

A continuación, los códigos se agruparon en posibles subtemas. Aunque los subtemas se construyeron a partir de interpretaciones reflexivas de los significados compartidos, se aplicó cierto grado de deducción para organizarlos en temas generales en relación con las preguntas de la investigación. A continuación, estos temas se refinaron verificando su coherencia y distinción en relación con los extractos codificados y el conjunto de datos.

Durante esta fase, se emplearon como guía las preguntas propuestas por Braun y Clarke (2012, p. 65) para revisar los temas potenciales:

- ¿Se trata de un tema o podría ser sólo un código?
- Si es un tema, ¿cuál es su calidad? ¿Dice algo útil sobre el conjunto de datos y la pregunta de investigación?
- ¿Cuáles son los límites del tema? ¿Qué incluye y qué excluye?
- ¿Hay suficientes datos significativos para respaldar este tema?
- ¿Los datos son demasiado diversos y amplios? ¿El tema carece de coherencia?

La investigadora definió la esencia de cada tema y les asignó nombres. Por último, se integró la narrativa analítica con los extractos de datos para construir una historia coherente.

A lo largo de este proceso, la investigadora reflexionó continuamente sobre su perspectiva y la forma en que ésta modelaba el análisis, tal y como subraya la metodología (Braun & Clarke, 2013b). Durante el proceso de codificación, los códigos latentes se utilizaron principalmente cuando las personas participantes hablaron sobre definiciones y aspectos de los componentes del bienestar, lo que implica la interpretación a través de la lente de la investigadora como profesional formada en materia de bienestar, pero que también tiene experiencia trabajando con esta población en torno a cuestiones relacionadas con el bienestar. En el proceso de captar significados compartidos, la investigadora cuestionó sus interpretaciones y reconoció aspectos que forman parte de su razonamiento y comprensión de las historias que estaba construyendo (generando los temas). Dado que la construcción de los temas se basó en el modelo de bienestar, reflexionó continuamente sobre los propios prejuicios respecto a las relaciones entre los conceptos que se basaban en el modelo. Se reconoció la interacción de estas ideas en la configuración de la interpretación de las relaciones entre los conceptos de bienestar explicados por el estudiantado participante.

Para informar mejor el análisis, se siguió el ejemplo de Byrne (2022) para la aplicación del Análisis Temático Reflexivo. Estas instrucciones se utilizaron como protocolo para evitar incoherencias y garantizar la correcta aplicación y adhesión a los principios de la metodología. Los ejemplos de aplicación de Byrne son particularmente ilustrativos para la aplicación del Análisis Temático Reflexivo debido a la similitud de los conceptos tratados en los datos analizados con los de este estudio, perteneciendo los primeros a grupos de discusión sobre las actitudes del profesorado de educación secundaria ante la promoción del bienestar en su alumnado.

5.2. Resultados de la fase A

Los resultados alcanzados en el análisis de los datos cualitativos obtenidos a partir de los grupos de discusión consisten en la narrativa interpretada a través de la aplicación rigurosa del Análisis Temático Reflexivo, diferenciándose de los resultados obtenidos en otro tipo de análisis temático, cuyo informe de resultados es una síntesis o resumen de la información recogida clasificada por temáticas.

El informe de resultados del ATR otorga entidad a los relatos, construye una historia coherente mediante la reflexión acerca de los significados creados por las personas participantes, es por ello que se expone a través de los temas y las relaciones existentes entre ellos. Además, el ATR recalca la relación de los temas con la pregunta de investigación y su capacidad para responderla, de manera que el proceso resulta reiterativo y sujeto a la continua reconsideración de las interpretaciones de los datos.

Para la construcción de los temas, se emplearon 55 códigos en un total de 439 citas (los códigos se establecieron de forma inductiva en congruencia con el guion del grupo de discusión y deductiva tras la lectura de las transcripciones), a partir de los cuales se elaboraron 29 subtemas preliminares. Estos subtemas, a su vez se emplearon para la construcción de cinco enunciados temáticos o narrativas del estudiantado acerca de su experiencia en los entornos de aprendizaje de la Universidad Complutense. A través del cuestionamiento de la propia influencia del conocimiento y experiencia en materia de bienestar mental de la investigadora, los subtemas preliminares fueron modificados. Inicialmente se identificaron relaciones entre códigos que podían tener varios vínculos no explícitos y que involucraban códigos latentes referidos a los componentes del modelo de bienestar, situación que, siguiendo las recomendaciones de Braun and Clarke (2013), fue cuestionada para ampliar la explicación de manera que las vinculaciones establecidas a partir de los datos reflejasen los significados creados por el estudiantado en mayor medida. Esta reflexión fue dirigida por la intención de no tratar de confirmar las relaciones hipotetizadas en el modelo, sino de responder la pregunta de investigación.

Tras ello, se plantearon preguntas acerca de la existencia de relaciones entre los diferentes componentes empleados en la codificación de los datos. De esta manera se reiteraron las vinculaciones entre componentes y se descartaron subtemas que no reflejaron su respuesta a través de las narrativas que la investigadora construyó a partir de los datos. Los subtemas resultantes de este análisis fueron empleados en la elaboración de los temas finales, encontrándose también vinculaciones entre ellos. Para la emisión del informe de resultados los temas se reordenaron, no siguiendo una categorización por relevancia ni la cuantificación de citas, sino para presentar la narrativa de forma que posea el mayor sentido y tolerabilidad lógica para quienes se acercan al texto.

A continuación, se desarrollan los temas resultantes del Análisis Temático Reflexivo: (1) la (re)evaluación de la propia competencia y el camino a la autoaceptación, (2) las prácticas educativas como oportunidades para fomentar el bienestar, (3) el reconocimiento del estudiantado como personas, (4) el anhelo de comunidad y conexión y (5) la asunción de la universidad como institución que no pretende el cuidado.

Los subtemas se presentan a continuación ordenados según un hilo argumental que sigue las conexiones entre significados que realizaron las personas participantes, incluyendo los extractos de las transcripciones estructurados de manera en que no sólo corroboran los resultados, sino que ilustran y enriquecen la comprensión de estas relaciones entre los subtemas. Además, la secuenciación de los subtemas se ha elaborado de manera en que se realizan conexiones entre algunos extractos.

5.2.1. La (re)evaluación de la propia competencia y el camino a la autoaceptación

El primer tema abarca la repercusión del entorno y cultura universitaria sobre la evaluación de la propia competencia y la autoaceptación.

El estudiantado participante relata haber experimentado una ruptura con la realidad conocida cuando, durante los estudios universitarios, se emplean los mecanismos de evaluación de la propia competencia hasta ahora contruidos. Especialmente, resulta complejo cuando estos mecanismos se basaban en obtener la validación del profesorado y/o en la obtención de resultados académicos satisfactorios. El principio de este choque ocurre al enfrentar la entrada a la universidad, que conlleva un proceso de comparación con respecto al desempeño y capacidades del resto de estudiantes de su grupo. El estudiantado transita por un proceso de reaprendizaje de la forma de evaluar la propia competencia, y un cambio en aquello en lo que se basaba para percibir su dominio del entorno.

Las dificultades descritas con relación a este proceso de aprendizaje son las relacionadas con la autoestima, ya que ocurre una afectación del sentido de su valor personal para quienes han basado su percepción en su desempeño académico y la obtención de validación de figuras de autoridad, y en la universidad no pueden mantener estos mismos criterios. La trayectoria para quienes obtienen resultados satisfactorios, sin embargo, tampoco refleja bienestar, sino alto grado de estrés, ansiedad y preocupación por mantener este sistema de evaluación de su competencia funcionando positivamente, para así disfrutar de la apreciación de su valor como persona.

Go5GT: “Y además una validación, sobre todo con respecto a las notas, por tema de la competitividad. Depende de tu nivel de desempeño en clase, realmente te valoras mejor que una persona que no... [que no obtiene alto rendimiento]. Porque así te lo remarcan,

entonces, siempre tienes que sacar más, más, más... Pues si vas a eso te sientes maravillosamente bien, ‘qué persona más inteligente soy’, ‘qué persona más no sé qué’,

y si no, te sientes mal. ‘No, es que eres humano’, pero siempre siento que podría haber hecho más.”

Bo2GC: He de reconocer que era muy frustrante. Porque, además, las matemáticas son muy poco agradecidas en ese aspecto, de que, como es todo tan lógico... quien lo sabe me entiende. Si parece que no entiendes algo, es que eres tú el tonto. Y entonces, pues, eso, día tras día, es descorazonador.

Go1GC: He tenido bastante ansiedad. Pero por el hecho de tener que compaginar todo y verte que a lo mejor antes de la carrera eras capaz de conseguir las cosas de forma más fácil. O sea, a lo mejor con menos esfuerzo, incluso sacar las cosas de forma más fácil. Y aquí en la carrera, dedicando muchas horas, y ver que a lo mejor no hay recompensa o que la recompensa es a muy largo plazo. Y ver que una persona como yo, que nunca suspendiera y tal, y de repente te ves obligada a dejar las asignaturas, porque era eso, o suspender todas, pues es complicado. Sobre todo, mucha ansiedad, diría. Y agotamiento, sobre todo.”

Go3GC: “Llegas a la universidad te encuentras con el panorama del profesor, sientes que no vales nada, que solo eres un número y basas tu personalidad en notas y en el rendimiento académico y a no ser que salgas de ese círculo pues con actividades extrauniversitarias ya sea deporte o lo que sea no te das cuenta de que eres mucho más que tu entorno académico y que tus notas.”

Tras este proceso de ruptura con la realidad que tenían asumida, ocurre una transformación de la forma de conocerse que emplea la persona, ampliando y estableciendo nuevos aspectos sobre los que otorgarse valor personal y comenzando un proceso de autoaceptación.

Bo2GC: “Yo diría que la universidad ha intervenido plenamente en la forma de autoaceptarme. La carrera supone una cura de humildad importante. [...] Una vez que llegas a la carrera tu nota de corte no sirve para nada. Luego llega primero de carrera en el primer cuatrimestre y te encuentras con la cruda realidad de que no sé nada, pero por mucho que estudie tampoco parece que sepa más. Entonces, el hecho de basar la personalidad en la nota que saques queda por completo destruido y tienes que resucitar que tus cenizas, así que yo diría que sí aporta bastante, porque, si tu sigues basando tu personalidad en la fragilidad de lo que yo sé, cuando yo cada día que pasa me doy cuenta de que sé menos, tienes que cambiar la forma de pensar sobre tí completamente.

Así que en ese aspecto yo supongo que sí ha tenido que ayudar, porque si no, no escaparía de la carrera.”

Bo4GC: “Entré aquí, había una nota media muy alta para entrar, todo el mundo estaba haciendo lo típico, comparando las medias, el tema un poco feo. En particular en mi caso no era un juego al que pudiese jugar mucho, era un poco una hostia de realidad. Yo fundamentaba mucho mi castillo de la vida y mi ego en esta cosa de las notas, igual no es una buena idea. Entonces sí que es cierto que el hacer la propia carrera me ha proporcionado, o me he dado cuenta de que las cosas que aprecio realmente en la vida no son tanto los resultados, sino que uno tiene varias inquietudes y administrarme para hacerlas es lo que a mí me gusta.”

En función del tipo de apoyo recibido por parte del profesorado y el estudiantado durante los procesos de aprendizaje, este puede contribuir al bienestar mental del estudiantado. El estudiantado refiere que es capaz de lidiar mejor con las dificultades cuando siente que el profesorado otorga confianza a su proceso y demuestra que su esfuerzo es de valor. Además, cuando se generan entornos seguros que permiten la participación con confianza, también entre estudiantes, experimentan la puesta en valor de sus aportaciones.

Go4GE: “En mi caso, lo veo muy relacionado con el profesor [discutiendo la capacidad de autoaceptación]. Cuando tienes profesores que igual te animan o te apoyan cuando te cuesta más algo, que valoran lo que estás haciendo, pues hace que te sientas mejor contigo. Sin embargo, si tienes algún profesor que no lo valora o que siempre tiene el rendimiento académico en cuenta y no que te tiene en cuenta a ti como persona y sólo eres una estudiante más, pues yo creo que eso te puede influir negativamente.”

Go9GE: “Yo he vinculado más con la relación con las compañeras y compañeros en cuanto sobre todo en hacer trabajos y demás o compartir opiniones como que siento que se crea un espacio un poco más libre como para dar tu opinión y en mi caso sí que me ha servido como para decirme: ‘pues a lo mejor lo que digo tiene sentido’ o ‘mi opinión también cuenta’.”

Este proceso guarda también relación con las prácticas educativas que se desarrollan en el aula y sus aportaciones al bienestar y componentes como los mencionados basados en la competencia y autoaceptación, que se desarrollan en el siguiente tema.

5.2.2. Las prácticas educativas como oportunidades para fomentar el bienestar

Este tema relata las experiencias de bienestar y sus componentes en relación con el diseño de los procesos de aprendizaje de las asignaturas de los estudios realizados en la Universidad Complutense. A través de diferentes estrategias pedagógicas y metodologías de aprendizaje y evaluación, el estudiantado participante experimenta varios aspectos relacionados con componentes del bienestar mental. Estos componentes son: el sentido del propósito, competencia personal, contribución social, crecimiento

personal, sentimiento de logro y autonomía. Además, intervienen aspectos como la motivación. Entre los aspectos necesarios en la práctica pedagógica del profesorado, todos los grupos destacaron el escaso desarrollo del componente de bienestar basado en las relaciones positivas con otras personas.

En primer lugar, una de las ideas que compartían los grupos fue la relevancia de guiar al estudiantado en el proceso cognitivo para la transferencia de los aprendizajes. El hecho de establecer una relación entre el contenido y su aplicación –bien en la práctica o en otra situación en la que se pueda emplear el razonamiento, proporciona sentido de propósito a los aprendizajes y lo acerca a la posibilidad de extrapolar estos aprendizajes en su práctica laboral futura.

Go3GT: “Sinceramente, esta carrera al ser tan teórica tampoco tú estás en contacto con la realidad, aunque algo que sí que cuesta verle sentido, porque la teoría al fin y al cabo es como ‘ah, que bien’.”

G10GE: “Yo creo que la teoría es necesaria, pero a veces esa teoría no sabes cómo aplicarla porque no te enseñan a hacer situaciones de aprendizaje en base a esa teoría”.

La desvinculación de los aprendizajes con su finalidad dota al estudiantado de la percepción de que pierde el tiempo y de que no dispone de la competencia necesaria para integrar la información. Además, expresan que se origina una desmotivación a través de la dificultad que les supone comprender los contenidos puramente teóricos, llegando a desvirtuar el significado del aprendizaje, que llega a ser inexistente:

Bo4GC: “Es, ‘tengo un examen de esto y voy a hacer eso’. Y ya está. Y yo sé hacer ese examen y lo haré mejor o peor. Pero si a mí me preguntan muchas veces a varias asignaturas que yo he cursado ‘¿de qué va el tema?’ y no te sé decir sinceramente de

qué cojones va. Eso sí, el examen te lo haces de puta madre. Y eso ha pasado con más de una, más de dos, más de tres materias.”

Bo2GC: “Pero eso [no poder explicar en qué consiste una asignatura] es porque no tienes tiempo suficiente para realmente asimilar lo que es importante.”

Bo6GC: “Creo que hay un momento en el que la mitad de cosas son como que llegas a un pragmatismo absoluto donde tu objetivo no es entender una mierda.”

Dotar a la asignatura de una transcendencia para el desempeño profesional posterior permite al estudiantado desarrollar su sentido de la contribución social y otorga a su esfuerzo y a las habilidades aprendidas valor, corroborando su percepción de competencia entendida como preparación para el futuro. A continuación, se incluyen extractos que ilustran esta experiencia:

G10GE: “Lo que tú has dicho de que todo cuenta [aprendizajes para ayudar a otras personas], a mí también me ha pasado, yo también me he dado cuenta de eso y la verdad que me ha hecho sentir como más importante en la sociedad, no solo es lo que haces ahora, sino lo que harás.”

Go6GE: “A mí cuando me pasa eso [no ver sentido a estudiar los contenidos], pienso en que es un proceso y digo ‘bueno me va a llevar a lo que quiero’. Cuando me pasa y me desmotivo y digo ‘yo en el futuro me veo haciendo esto’.”

Go8GE: “Creo que la teoría es importante, y de hecho me alegro un montón cuando puedo llevar algo de la teoría a la práctica porque digo ‘que guay que esto lo he aprendido, lo entiendo y lo puedo integrar’. Pero cuando eso [no se une a la práctica],

dices pues el pensamiento de no sé quién puede ser interesante, pero quiero relacionarlo con una aplicación en un contexto de lo mío.”

También orientado al futuro, el estudiantado realiza una conexión entre el crecimiento personal con el desarrollo de nuevas perspectivas, conocer diversidad de situaciones y la empatía. El desarrollo de este crecimiento personal se experimenta a través de actividades que implican el debate, considerar diferentes puntos de vista u opiniones, emplear el pensamiento crítico, formar y argumentar su propia opinión es importante y sentir que otras personas tienen contribuciones relevantes que considerar.

Go9GE: “Desde mi punto de vista y hacia mi futuro, sí que ha cambiado mucho mis ideas y mi pensamiento sobre muchas cosas. Y a nivel personal también, yo creo que sí, que por lo menos en mi carrera, en algunas asignaturas y sobre todo algunos profesores sí que nos hacen de reflexionar bastante y fomentan eso. Que también evolucionemos, ya no solo cambiar visiones, sino que seamos más flexibles y tengamos otros puntos de vista, otras ideas que a lo mejor yo nunca me hubiera planteado.”

Go6GE: “En nuestras carreras creo que también se crece mucho escuchando a tus compañeras porque a mí me pasa muchísimo que estoy en clase y escucho a otras personas y digo ‘¡joe!’. Son cosas que realmente te hacen crecer y te hacen cambiar de visión y eso que son tus compañeras, que no es como tal tu profesor o una persona que viene a hablar, es simplemente escuchando como el resto de opiniones pues también te hacen crecer.”

Go7GT: “G7: Yo también siento que a través de poder investigar en temas que me interesan, realmente, he podido aprender y abrir los ojos en ciertos temas, pero

también hay casos en los que siento un cambio de visión, que he podido aprender a ser más crítica con ciertas cosas y también a partir de escuchar a mis compañeros.”

Go3GE: “Yo también pienso que lo que estamos estudiando todas nosotras no puede dar otra cosa que no sea crecimiento personal porque al final es muy personal, porque a lo mejor quien esté estudiando matemáticas...”

Otra de las formas en que es entendido el crecimiento personal es ligado a la adquisición de aprendizajes y desarrollo de competencia personal. En este caso las estrategias más destacadas son las que han conllevado la autorreflexión sobre el propio aprendizaje y la monitorización de su capacidad, ya que producen en el estudiantado una sensación de avance y superación personal. La característica más destacable de este proceso es la necesidad de realizar una reflexión sobre los procesos de aprendizaje, ya que hasta que no se realiza esta valoración, no se experimenta crecimiento personal. La necesidad de trabajar en la siguiente tarea o entrega y el alto ritmo de trabajo no permiten que el alumnado se detenga a pensarlo, así como las actividades no conllevan esta reflexión incorporada, y por tanto el estudiantado no desarrolla o practica esta evaluación.

Go2GC: “Empecé a estudiar y llegó un punto en que me cambió la cabeza y empecé a entender las cosas, a querer aprenderlas con otro tipo de pensamiento. Yo hacía las cosas de memoria y llegó un punto que mi forma de pensar cambió a otra, que era entender las cosas, llegar como a incorporarlas, percibiéndolas y eso sí que lo he desarrollado en la carrera. Aprender las cosas, pero más bien cómo interpretarlas, aplicarlas”.

Go2GC: “Yo destacaría el tema de la confianza y ser resolutivo ante las situaciones, que es facilitado por el conocimiento adquirido en la carrera.”

Bo3GC: “Yo creo que es una parte cada día, cada uno en su especialidad, pero el adquirir los suficientes conocimientos sobre lo que estás estudiando que llega un punto en que ya sabes identificar fácilmente lo que está fallando y por donde tiran las cosas y por donde tienes que tirar del hilo... Yo creo que es una sensación gratificante saber o poder llegar a intuir por donde van las cosas y que es lo que vas a tener que hacer antes de todo.”

Bo2GC: “Yo el crecimiento personal, me di cuenta de lo que había avanzado, pero ya cuando estaba acabando, cuando tú te das cuenta de que echas la vista atrás y dices he aprendido un montón. Pero antes estando en segundo o en tercero, con un amargamiento vital importante, yo no me di cuenta de eso, solo pensaba ‘quiero que se acabe este curso’”.

Go1GC: Yo creo que sí me di cuenta, más como en segundo de carrera, porque llego a un punto en que realmente, me planteé dejarlo. Después como, tuve como... Pensé realmente, en lo que había podido ser capaz y lo que podía llegar a ser capaz. Entonces ahí sí que me di cuenta del crecimiento personal.

De la misma manera, el reconocimiento de los logros académicos alcanzados implica experimentar el desarrollo de competencia personal, a través de comprender y asumir los retos superados. La sensación de logro conlleva directamente la percepción de competencia personal y ésta repercute en el valor que se otorgan a ellas mismas como personas. Además, el sentimiento de logro implica no sólo la experiencia de competencia y crecimiento personal, sino también de emociones positivas y satisfacción.

Go1GC: “A mí me ha costado, pero he acabado consiguiendo mucha confianza en mí. Decir ‘si estás aquí, realmente eres capaz’. Aunque haya miedos y haya

momentos de mucho estrés. Al final compensa eso, el decir ‘estás siendo capaz, confía en ti’. Aunque a veces no, y pese más el estrés que otra cosa, sobre todo ha sido un camino de ganar confianza en ti mismo.”

Go7GT:” Yo en mi caso, siento que la universidad ha tenido un impacto positivo en mi autoestima pero no desde un punto de vista de, no de lo que he aprendido o más de la asignatura, sino más bien desde un punto de vista de ‘¡joder, a pesar de todas las adversidades que me han puesto los profesores, de todos los obstáculos que ha habido, aquí sigo, no me ha quedado ninguna, ya me quedaba poco para terminar la carrera y aquí estoy!’ A pesar de todo los obstáculos y todas las adversidades.

Bo4GC: “Es un poco siguiendo lo que ha dicho de emociones positivas, la satisfacción de lo que estás consiguiendo el saber que es bastante complicado y aun así sabe Dios cómo lo estás sacando.”

Las prácticas educativas que involucren la puesta en práctica de la autonomía en la elección de temáticas y permiten el trabajo según los intereses personales del estudiantado resultan las más motivadoras. De forma indiferente a si se trata de aprendizaje por proyectos, realizar trabajo en grupo según intereses o reflexiones individuales, la sensación de autonomía y elección de temáticas es el hecho más destacado por su efecto en la motivación, el compromiso y el aprendizaje significativo.

Go4GT: “A mí, por ejemplo, es verdad que sí me ha abierto por los ojos, pero, más que nada, por trabajos en los que podemos hacer lo que queramos, porque al final solemos ir con quien queremos y solemos siempre ir por temas que nos suelen llenar. Entonces, es verdad que cuando trabajas en algo que te gusta es como que metes más información, como que ya aprendes más cosas, y ves como la vida de una forma más de

una forma de ‘¡pues mira esto no lo sabía!’ Y lo veo como que, en verdad, te aporta mucho y se te queda.”

Bo3GT: “Para mí también es que en esta carrera se reflexiona bastante. También como que te paras a pensar en otras cosas, por ejemplo, leer. Leemos y los trabajos que son con temas opcionales que tú eliges, que te interesas más por ellos, y eso es parte de la carrera.”

Go8GE: “G8: Yo también, a parte de las prácticas, ahora deberían enseñarnos a utilizar estrategias fuera de las normales, un aprendizaje basado en proyectos que tu poco a poco vas aprendiendo en las asignaturas. Al final algo en lo que tú tienes en cuenta el interés, el grupo lo puedes hacer con tu grupo de amigos o con otra gente que tenga mismo interés y luego a la hora de exponerlo y contarlo al resto es muy positivo.”

También en los relatos de autonomía se refiere como esencial la aplicación del pensamiento crítico para la toma de decisiones individuales sobre los estudios y para la resolución de situaciones académicas. Las experiencias de autonomía se describen al recabar información para enfrentar la realización de elecciones, planificar cómo se lidiará con los diferentes eventos vitales y retos académicos, y el desarrollo de la capacidad para resolver problemas. Además, esta puesta en práctica de la autonomía se comprende relacionada con el crecimiento personal, a través de la comprensión del desarrollo competencial como unión entre ambos.

Go1GC: “Luego también, me hizo sentir autonomía desenvolverse en el laboratorio. Es un bastante atractivo por lo menos en nuestra carrera, empezar que no sabes ni como encontrar nada... ¡Que es que nada, de que no sabes nada, no sabes que estás haciendo, simplemente nada! Y luego estar tú sola en un laboratorio y tener pensamiento crítico. Llegar a plantear y resolver tú el problema sola.”

Bo3GC: “La verdad que sí que me ha ayudado la universidad a saber investigar lo que necesito. No investigar en el sentido pues no sé, de investigación, pero de pues buscar lo que necesito a nivel académico y arreglármelas para encontrar lo que necesito en donde sea”.

B2GC: “Ni te va a enseñar a sobrevivir la carrera, ni te van a enseñar a buscarte la vida, porque te la tienes que buscar tú. Pero si quieres sacar la carrera al final tienes que desarrollar tu capacidad para ello.”

Bo4GC: “Y la independencia, la capacidad de valorar que es importante y que no, que es lo que se te pide, y lo que necesitas hacer y ya con esto vas que chutas y priorizar: ‘o sea tengo que hacer esto, esto y esto, pero esto es necesario y lo otro pues bueno, se hará sí se puede’. Todos esos valores se aplican luego a la vida.”

Go5GE: “Realmente la toma de decisiones, elegir qué voy a hacer, hace que sientas autonomía para realizar tus experiencias y todo hace que crezcas como persona.

Finalmente, el estudiantado realiza la misma expresión de necesidad de ayuda y guía para el desarrollo de relaciones positivas en el trabajo en grupo. La experiencia generalizada de experimentar grandes dificultades para el trabajo en equipo, acompañada de las respuestas del profesorado apuntando las carencias del trabajo en equipo supone la creación de una demanda extendida en el estudiantado acerca de recibir pautas para lograr aprender a trabajar en grupo. Siente que tiene la necesidad de que el profesorado les dé indicaciones porque manifiestan una falta de habilidades sociales y estrategias para el trabajo en equipo, expresando además el deseo de aprender y mejorar.

Bo1GT: Y claro dices no hacemos un trabajo en equipo, no es que a algunos profesores dicen ‘no, es que un trabajo en equipo no es ensamblar partes, es compartir opiniones’, y dices ‘¿pero que espacio me das para compartir opiniones?’. Cuando se va a clase es para atender a la práctica o teoría, que a veces no hacemos nada ahí, que el profesor no te permite el trabajo y dices “podrías dejarme espacios en tus clases para realmente trabajar con mis compañeras y que me des pautas para hacerlo.”

Go5GT: “Se hacen trabajos grupales sin enseñar cómo trabajar en equipo, que dan por hecho que tú ya deberías saber hacerlo desde primaria. Entonces vale, entiendo que la idea es que todo niño debería aprender y todo eso y está muy bien, pero realmente el trabajo que hacemos es ensamblar partes a un trabajo colectivo.”

Go2GS: “Ellos [profesorado] se creen que por literalmente ponerte a hacer trabajos en grupo aleatoriamente tú aprendes a trabajar en equipo y no, pero para nada. Es una cosa totalmente diferente, porque buscar información y que cada uno coja y pegue su parte en un Word y que luego hagáis una presentación en Canva, también compartida, eso no es trabajar en equipo. Si surge algún conflicto absolutamente nadie te enseña cómo solucionarlo o gestionarlo de la mejor manera posible. Porque algo tan sencillo como eso, que ha ocurrido siempre –y yo no sé con cuantas personas he hablado de esto– en los trabajos en grupo siempre hay algún conflicto, aunque estés con tus amigos y te lleves bien y trabajéis bien, siempre hay algún conflicto y en todos estos cuatro años de carrera no ha habido nadie que a mí me haya enseñado a gestionar eso.”

Go3GS: “[...] Nadie te enseña cómo trabajar en grupo, y cuando tienes la oportunidad, entre comillas, no lo haces porque cada uno se va a su casa y hace su PowerPoint por separado. Entonces no creo que se fomenten habilidades grupales

ni sociales, creo que la universidad se basa solo en lo estrictamente académico y que sí, que estamos en el ranking mundial de Shanghai o lo que sea... ¿Pero las habilidades sociales, las soft skills y todo lo demás que también necesitamos dónde queda?”

Bo4GS: “Los profesores que más te impactan no solo son los que más saben de una materia, son los que te ven como persona, son los que se preocupan por ti y son los que te enseñan valores reales, no solamente una asignatura sino, oye, eres persona, sois no un grupo sino un equipo.”

Bo1GS: “¿Dónde están esos aspectos prosociales en los que a mí me enseñan a trabajar en equipo? ¿En los que a mí me enseñan a resolver un conflicto? ¿En los que a mí me enseñan que si tengo un problema personal puedo parar y puedo de alguna manera sentir y gestionar emocionalmente todo lo que estoy sufriendo? ¿Y que la gente con la que estoy en clase o el profesor me va a entender? Porque lo académico no es lo más principal, y esos aspectos se han olvidado por completo me da la sensación. ¿Como pretendes que mi educación sea así al cien por cien? ¿Que no haya los problemas [de salud mental] que tenemos? Si tampoco estás potenciando otro tipo de cosas que me ayuden también a desenvolverme con esas competencias transversales.”

Este subtema guarda conexión con la siguiente temática, ya que el deseo de establecer relaciones positivas con otras personas se expresa en todos los entornos, siendo una condición para el bienestar con implicaciones mucho más allá de una necesidad para el funcionamiento de un equipo de trabajo. Además, la consideración del estudiantado “como personas” resultó ser una temática central conectada con el resto de temas.

5.2.3. El reconocimiento del estudiantado como personas

De forma consistente, las interpretaciones de las experiencias del estudiantado en materia de bienestar resultan de la necesidad que siente de ser reconocido y considerado “persona”. A lo largo de las discusiones, unido a los diferentes conceptos tratados, el estudiantado reitera como problemática el trato carente de humanidad que reciben de una parte del profesorado. Este tema se ubica como la idea central resultante de los grupos de discusión, por encontrarse relacionado con el resto de las temáticas elaboradas, siendo aquel a partir del cual se construyen el resto de los significados de las experiencias de bienestar. El tema guarda relación con el papel que desempeña el profesorado, la extrapolación de las experiencias en la Universidad al concepto del cuidado que se recibe por parte de la institución y el deseo de conexión humana.

Una de las apreciaciones más repetidas y que se muestra generalmente extendida es el deseo del estudiantado de ser considerado “persona” por el profesorado, ser comprendido como ser humano que merece respeto y que es sujeto de un trato empático. En primer lugar, comenzando por las interacciones sociales en las que no se tiene en consideración la dimensión emocional del estudiantado, el estudiantado refiere experiencias en las que se aprecia la falta de un clima de trabajo seguro en el que aprender y poder equivocarse así como de una comunicación respetuosa.

Go6GT: “Hay profesores que sí que te bajan la autoestima, no fomentan nada que te sientas seguro para preguntar libremente”.

Bo2GC: “Y luego hay gente [docentes] que se ríe de ti y te da miedo hablar porque te deja en ridículo.”

Bo1GT: “Esperas que una profesora de psicología sea comprensiva contigo, que esté ahí, te esté apoyando, y esté pues acompañándote, ¿no? ¡Y luego lo que te encuentras es que vas a una revisión y te gritan hasta el punto de que te hacen llorar!”

Bo1GS: “Tener parciales y escuchar a un profesor decir ‘las fechas de los parciales son estas, me da igual que tengáis un funeral o que se ha muerto alguien o que tengan hospitalizado a alguien’. En la planificación académica puedo entender que te dé igual, pero en un sentido más personal y social es incomprensible, o sea esos eventos que claramente tienen una carga en la manera en la que yo voy a trabajar y en mi experiencia universitaria, que influyen académicamente. ¿De verdad pretendemos mirar a otro lado y pretender que son dos mundos separados?”

En segundo lugar, se describe la sensación de menosprecio al trabajo y esfuerzo que realiza el alumnado, mostrada por el profesorado a través de su actitud pedagógica y voluntad de qué enseñar. Esta impresión causa en el estudiantado sentimientos de frustración e invalidación, considerando que la situación es injusta.

GoGT: “Y creo que no tienen en cuenta... [llora] como lo pasamos nosotras, y como que ellos siempre te miran como... [llora] “eres una persona que te tocas los cojones, no te interesa la carrera”. Y sabes, como... [llora] que siempre te califican como... [llora]. No sé, como que no nos interesa estar aquí y entonces es como... ¡Tío! A lo mejor hay tres o cuatro personas que aquí no hacen nada o no le interesa nada la carrera, se han metido porque no sabían qué hacer por su vida y han llegado aquí y lo que sea, pero es como que estás prejuzgando [llora].”

Bo4GC: “Algunos [docentes] tienen un ego que rellenar de alguna forma u otra. Porque yo que sé... Supongo que dirán esto es muy jodido porque yo me dedico a ello y no tengo una vida fuera de esto, entonces tendré que hacer que sea muy complicado para

todo el mundo. Pero luego hay gente que sí que es cierto, que sí que tiene intención de enseñar.”

Bo3GT: “Muchos profesores se piensan que no hacemos nada y sacamos la carrera, y lo ponen más difícil, cuando no tiene que ser obviamente así, porque no por ser esta carrera significa que sea pinta y colorear, porque no. Estudiar una carrera supone un esfuerzo.”

Relacionado también con ello, se destaca la necesidad de respeto a la posición del alumnado y a su derecho a recibir una educación de calidad, una educación en la que invierten su tiempo, esfuerzo y recursos económicos.

Bo5GC: “A mí me lo han dicho a la cara: ‘yo si pudiera no daba clases, pero estoy obligado a hacerlo, así que voy a darlo’ ¿Para qué coño voy a venir aquí?”.

Bo1GC: “Tú te crees, ilo que estoy pagando para venir aquí como un gilipollas!”

Bo2GC: “Si el profesor es el primero que va obligado a hacer algo que no le gusta, porque podría estar investigando o haciendo otra cosa que le repercute más positivamente que la docencia, obviamente eso lo desatiende y el primero en el que incide negativamente es en él mismo porque está haciendo algo que no quiere obligado, y en segundo lugar al alumnado al que da clase porque les transmite vivamente sus pocas ganas de dar clase. [...] Y encima parece que la culpa de esta situación la tienes tú.”

Al respecto del cuidado y apoyo recibido por el alumnado, se relatan experiencias y percepciones que además de mostrar sus realidades, reivindican la necesidad de que el

profesorado ponga en valor la salud mental y posea actitudes empáticas y compasivas para tratar con el estudiantado que sufre dificultades de salud mental. Además, una de las consideraciones del estudiantado es la falta de conocimientos que tiene el profesorado sobre cómo tratar cuestiones relacionadas con aspectos emocionales, la salud mental en el aula o en las relaciones personales.

Go6GT: “Hay una falta de comprensión a esto, tanto que dicen de salud mental con la banderita todas, en todos los grados en todos los cursos hay algo de psicología, pero hasta las mismas que imparten asignaturas de psicología no son capaces de empatizar contigo. Yo en una clase de psicología tuve un ataque de ansiedad y no me dejaba [la profesora] salir de clase. Sólo me dijo ‘cállate, vete al baño, échate agua y vuelves’. Ya está. Pero esa profesora ni nadie de la universidad me pregunta en plan, oye, ‘¿por qué?’, o ‘¿cómo estás?’, o ‘¿necesitas algo?’. No, ‘vete, échate agua y ya’. No hay empatía.”

Go1GT: “Yo es que creo que lo que no le dan la suficiente importancia, ‘vale es una persona que tiene ansiedad y puede que le den ataques, y ya está, le da una taquicardia y ya está’, y no le da importancia.”

Go6GE: “Se necesita que los docentes sepan cómo actuar. Yo pienso en por ejemplo docentes de aquí que, –ni mucho menos a malas– porque es que no tienen por qué saberlo, porque nadie se lo ha enseñado, pero no saben cómo hacer las cosas bien en ese sentido.”

Go3GT: “Es que no se comunican porque no te dicen, por ejemplo, ‘¿qué tal? ¿Cómo lo llevas? ¿Cómo os sentís con los trabajos?’ Les falta comunicarse contigo para ver cómo te sientes, cómo está llevando el trabajo, cómo está llevando la asignatura. Pero, sobre todo, cómo te sientes a nivel emocional.”

G10GE: “Yo quería destacar que si no saben cómo hacerlo [promover la salud mental], no van a poder hacerlo. Entonces igual en la formación de los profesores tendría que haber algo más enfocado a eso y también nosotros como futuros docentes, o sea que, creo que es un aspecto importante esa formación. Porque sin conciencia no van a hacerlo y tampoco van a enseñárnoslo, para que nosotros lo hagamos. Está todo relacionado.”

Más allá del simple trato respetuoso y empático, y de disponer de compasión hacia las personas con dificultades de salud mental, el profesorado que muestra preocupación y otorga importancia al bienestar del estudiantado, que acompaña y apoya durante los procesos de aprendizaje, es considerado como una de las influencias más importantes para disfrutar de bienestar. La implicación del profesorado en el establecimiento de relaciones positivas y de confianza con el estudiantado resulta favorecedora para también desarrollar otros aspectos beneficiosos para el bienestar como son la motivación, el sentido de pertenencia o crecimiento personal.

Go1GC: “G1: A mí me ha gustado que los profesores de la facultad tengan como una comunicación y den como la oportunidad de comunicarse con el alumno y que lleguen como a un nivel de confianza [...]. Por ejemplo, que yo con mis tutores o con profesores he podido ir a la cafetería a hablar de temas sin necesidad de como que haya una posición superior hacia mí. Eso se me ha hecho sentir mejor.”

Go2GS: “Debería ser como el estándar dentro de la universidad, pero es muy duro cuando un docente llega y te reconoce como persona, te pregunta cómo estás, te ve mal y quiere saber por qué, y genuinamente ayudarte. Es un momento conmovedor de choque de realidad.”

Bo1GS: “Los docentes que realmente pueden ser como esas figuras que te hablan de oportunidades o que te pueden enseñar más allá de lo académico pero que por esa misma barrera no te atreves incluso a hablarles o a buscar ese tipo de oportunidades simplemente te ciñe a hacer lo que quizás se espera de ti o lo que has visto que la gente hace.”

Bo4GS: “Algo que me ha ayudado muchísimo en el bienestar ha sido poder romper la barrera entre los profesores y los estudiantes de tú me das clase y yo soy tu estudiante, que el docente sea algo más como un mentor, la persona que te enseña de la cual puedes nutrirte. Tener personas, y no solamente profesores sino también estudiantes que te ayuden y te orienten, eso ha sido muy importante para tener un bienestar.”

Bo1GS: “Porque tú eres el docente solo puedes enseñar al alumno la asignatura y no puede aprender de ti otro tipo de cosas. Al fin y al cabo, por el modelo que se sigue, que es magistral, de tú eres el docente y tú eres el alumno, y yo te enseño y tu aprendes de mí, se nos olvida que somos personas. Se nos olvida que hay casos muy graves dentro de la Universidad que pasan muy inadvertidos. Cuando ocurren tragedias la propia Universidad intenta enmascararlas o encubrirlas porque es más sencillo que la gente no mire al problema que realmente tratarlo por lo que es. Y en ese sentido creo que ha retroalimentado a una especie de bucle en la que todo el mundo se ve en su propia caja, en su propia perspectiva de ver las cosas de una manera totalmente individual y que no existe ningún tipo de sentido de comunidad.”

Este último extracto conecta la necesidad de considerar la humanidad de las personas que conforman la comunidad universitaria con la ruptura de la visión individual de las problemáticas que les afectan, permitiendo recuperar el sentido de pertenencia y apoyo mutuo en la comunidad. Además, esta asociación se acompaña de la

percepción de la Universidad como agente que no considera el bienestar ni el cambio para su mejora, que es recogida en el siguiente tema.

5.2.4. El anhelo de comunidad y conexión

Este tema recoge la necesidad expresada por el estudiantado de sentir que forma parte de la comunidad universitaria, experimentar conexión a nivel personal con otras personas y su deseo de establecer vínculos. El tema recoge las experiencias del estudiantado y las aportaciones a su bienestar, y en este caso, además se encuentra marcado por expresiones de anhelo, tanto de relaciones positivas entre el propio estudiantado como de la existencia de una mayor participación estudiantil en la Universidad.

Como contribución principal al bienestar, el estudiantado destaca la existencia de oportunidades para establecer relaciones y conocer a otras personas. Además, las relaciones entre estudiantes se tienen en alta estima por la importancia de contar con una red de apoyo junto a la que enfrentar los retos que propician los estudios.

Go4GE: “Yo he pensado también, igual, en las personas que puedes conocer en la universidad. O sea, pienso que son factores bastante importantes a nivel de apoyo, de a la hora de afrontar cualquier cosa”.

Go6GE: “Y ahora tienes esa confianza, de que algún día que no puedes hacer tanto, pues digo, mira, me ha pasado esto, no puedo hacerlo, o sea, realmente está esa confianza que lo necesitamos también entre los grupos de trabajo.”

Go2GC: “Yo llevo con mi grupo de amigos desde primero y es como lo más importante de apoyo. Todos los momentos muertos de la carrera, todos los momentos malos y

todas las experiencias que he podido compartir con ellos, y luego también a medida que iba subiendo cursos iba coincidiendo también con otros amigos y acompañarnos en todo ha sido genial. Luego pues todos los amigos que haces en los cursos formativos, en cosas que tú te apuntes, eso es super fácil al meterte en actividades extraescolares. Lo que sí facilita es meterte a esas actividades.”

A través de involucrarse en actividades formativas complementarias, sociales y deportivas en la Universidad, el estudiantado tiene mayores oportunidades para la creación de vínculos positivos y conocer personas con las que compartir aficiones e intereses.

Go9GE: “El deporte, y hay otras tantas actividades o que se hagan cursos o ponencias y demás, lo veo también muy positivo. Y en mi caso sí que me ha beneficiado, o sea, como que me ha repercutido para mí bienestar ese aspecto. Y yo sí que lo recomiendo bastante. Porque para mí lo que me ayuda de la universidad es como “vida universitaria” e influye bastante.”

Go8GE: “Yo diría incluso o sea fuera ya de la facultad, el conocer otros espacios universitarios en los que te encuentras con personas de otras carreras, a mí por lo menos me aporta un montón también. Por ejemplo, hace poco hicieron un curso de mediación y había una persona de cada facultad. Éramos como 20 personas más o menos de diferentes facultades y era interesante como sobre un mismo tema teníamos opiniones tan diversas. Porque al final a lo mejor a través de la educación social o educación en general como que se vé de una manera, pero ver a alguien de políticas, alguien de matemáticas... O sea como que es interesante también desde el punto de vista de haber conocido a gente de muchos otros lugares.”

El intercambio de puntos de vista, conocer otras realidades y perspectivas también en estas actividades complementarias se conecta directamente con el sentimiento de crecimiento personal.

Bo2GT: “Mi crecimiento personal ha sido el ochenta por ciento de la vida extra-estudiantil que hemos hecho, porque a lo mejor me ha servido para conocer un montón de perspectivas nuevas, cambiar un montón de pensamientos, entender nuevas realidades y que no todo es la burbuja que tú has podido tener en tu casa, en cierto barrio, con estas situaciones civiles dadas, y eso lo he conocido, pero no por la clase de trabajo social con individuos, eso lo he conocido pues por también la vida estudiantil que yo hago aquí.”

Go5GT: “Quienes más me han aportado han sido las personas que he conocido, las formaciones que he tenido no formales, lo que he querido yo, leer, investigar, pero sí que todo eso viene a raíz de estar aquí.”

El alumnado anhela experimentar el sentimiento de que forma parte de una comunidad, de que es miembro de una Universidad activa con personas conectadas entre sí, comunicada entre clases y cursos y cuenta con redes en las que apoyarse. Sin embargo, a la vez enfrenta una situación de propia falta de participación social e implicación en las iniciativas que tienen lugar a su alrededor, ocasionada, según interpretan, por la ya presente falta de cohesión y la disposición negativa a involucrarse, ya que no ven posibilidades en su entorno para ello.

Bo1GS: “Desde lo del COVID también se nota un montón que es ver a gente de tercero, cuarto, segundo que va a la uni y se vuelve ahora a casa, y yo como persona que vengo de primero lo copio y lo hago porque no creo que haya como otro tipo de recursos en la universidad quizás.”

Go5GE: “Yo también lo creo que lo que pasa es que la gente está como muy desligada, porque al final, ya no solo entre carreras, que también, sino entre la misma carrera...

No sé, a mí amigas que están en otras universidades, me cuentan que las de años anteriores conocen a las que entran nuevas. Porque en muchas ocasiones yo, por ejemplo, cuando entramos en primero, no teníamos ni idea de quiénes estaban segundo, tercero y cuarto. Y ahora que estamos en tercero, no tenemos ni idea, a no ser que coincidamos por las optativas, no sabemos quiénes están cuarto, segundo y primero. Sí que noto que no están ligadas año con año. Me encantaría que la gente que entra nueva supiese de experiencias de otras personas, a mí es lo que siento que me falta.”

Go3GE: “No conozco a nadie más allá de mi curso. No hay como relaciones, es que no sé, no hay como la vida que podía tener el campus.”

Bo1GS: “No existe ningún tipo de sentido de comunidad creo que la solución es que hubiera ese sentido de pertenencia o de comunidad, ya no solo a la Universidad, porque considerando el tamaño de la Universidad que todo el mundo se sienta parte de esa comunidad me parece utópico, ojalá se llegara, pero ya en un sentido incluso facultativo o de clase la gente no interactúa con sus compañeros más allá de con quienes hace un trabajo.”

Go2GS: “Si tú por ejemplo quieres hacer cosas pero no encuentras tampoco a nadie con quien compartir eso, también es una manera un poco de aislarte socialmente. Entonces las personas pues que van a hacer, pues dejar de hacer cosas porque pues a lo mejor no tengo tanto tiempo para quedar con estos otros amigos, etc. Entonces ya es como que entras en esa línea y yo creo que es muy importante el hecho de crear esa comunidad, pero de manera que sea visible, que la gente lo vea de verdad.”

Bo4GS: “Yo creo que para un bienestar adecuado necesitamos ese sentido de pertenencia, de comunidad y yo creo que es una de las mayores necesidades que sienten muchos estudiantes que vienen a la universidad buscando eso, pero se encuentran todo lo contrario. Estás en una clase de muchísimas personas que no conoces, si acaso a dos o tres, y lo pasa todo el curso y ni te aprendes los nombres de los demás. Y sí, creo que es necesario que hagamos ese sentido de comunidad, obviamente cada persona es distinta, pero hay personas con las que cada uno de nosotros sí puede encajar, pero tenemos que dar el espacio a que se puedan crear esas comunidades.”

El estudiantado indica que se requieren espacios físicos en las facultades que permitan la conexión con otras personas, el recreo y la conversación, tanto por su aportación esencial para el bienestar emocional y la socialización, como por su papel en la construcción de una forma de entender la universidad como un lugar en el que se vive y que se habita con otras personas. Estas aportaciones permiten hacer frente a la aversión que el estudiantado manifiesta a pasar tiempo en la universidad, ya que repetidamente expresa que la Universidad es un sitio con una connotación negativa, en el que quieren pasar el menor tiempo posible, en el que no se contempla la participación social, querer estar y sentirse a gusto.

Bo4GC: “Habiendo vivido un año y pico sin cafetería, creo que tener cafetería es algo que de verdad contribuye al bienestar de muchos alumnos. Por no decir todos. Yo creo que eso sí que es algo que se puede mantener en el tiempo. No sé bien por qué no había cafetería...”

Bo5GC: “[Hace falta] Una sala para poder estar... Por lo menos para trabajar en un grupo o para estar en un rato.”

Bo6GC: “[Hace falta] Salas donde puedas hablar, básicamente. Porque o te apuntas una asociación que tenga una sala. O entonces no tienes comedor con todos. Que no sea en la calle.”

Go6GT: “Yo creo que toda la situación [falta de espacios de socialización] favorece, un poco a la imagen que tenemos una parte del alumnado de ‘la universidad es un sitio en que voy, estudio y me voy a casa en cuanto pueda’. O sea, realmente no hacen por crear ese espacio en que te sientas segura, que puedas compartir y crear lazos, y también al final con la competitividad, es más difícil relacionarte con la gente.”

Go2GS: “La Universidad se ha vuelto como un espacio digamos, así como más aversivo, la gente la ve como malo. Es el sitio donde yo voy a hacer exámenes, lloro después y me voy a mi casa. Y yo creo que tener personas que estén ahí, eso es algo que ha influido mucho en mi experiencia buena en la universidad. El hecho de tener personas que no solamente se interesen por lo mismo por lo que me intereso yo, sino que también vean la universidad del mismo modo que la veo yo.”

El estudiantado, que anhela disfrutar de sentimientos de pertenencia, participación en la comunidad y un entorno socialmente cohesionado, señala como culpable del detrimento de esta posibilidad al fomento de la competitividad que se percibe explícita e implícitamente en los entornos de la Universidad.

Go2GT: “Y yo quiero resaltar que la institución está incitando ahora a crear más competencia entre estudiantes. Por eso como que el alumnado está cada vez más desconectado e insolidario, pues eso, como vendiéndose apuntes, pidiéndote favores a cambio de hacer tal cosa.”

Go1GE: “Sí también yo creo que de forma general diría que a nuestra carrera va mucha gente que se vuelve un poco loca y muy competitiva, es como que llega un momento que dices ‘hay cosas y cosas’.”

Bo2GT: “Tampoco tenemos una facultad donde haya lazos sociales y esa solidaridad estudiantil propia de lo que debería ser la facultad. Es como que, me parece realmente paradójico que gente que estamos estudiando para ayudar a otras personas, su manera de ayudar sea ‘ah vale, pues si quieres mis apuntes porque he aprobado la recuperación, te los paso por veinte euros’.”

Go7GT: “Además que yo creo que esa competitividad, que ya no solo es por las propias reglas del sistema laboral, favorece a que no disfrutemos lo que estamos estudiando, es simplemente ‘hacer, hacer, hacer, hacer’, para destacarnos más en lo que podamos y ya está. [...] Claro, al final no buscan que nos sintamos a gusto, que nos sintamos que estamos estudiando o que lo hagamos porque realmente nos nace. No, aquí se normaliza hacer por encima de todo, aquí tienes que dar más porque si no te quedas atrás respecto al resto.”

5.2.5. La asunción de la universidad como institución que no pretende el cuidado

Este último tema refleja la comprensión que el estudiantado ha creado acerca de la preocupación de la Universidad Complutense de Madrid por el bienestar estudiantil. A partir de las experiencias en los entornos de aprendizaje bajo la cultura institucional, el estudiantado explica cómo su bienestar se ve influenciado y cuáles son sus interpretaciones sobre las prioridades de la Universidad.

Esta temática reúne experiencias que están relacionadas con lidiar con una institución que no tiene como objetivo el bienestar del estudiantado, y la hostilidad que

se deduce del entorno universitario y la cultura institucional. Esto se muestra en dos vertientes, por un lado, la organización y planificación académica de la Universidad, que es asimilada como una forma de configuración que desatiende aspectos del bienestar estudiantil. Por otro lado, las conclusiones que el estudiantado forma acerca de la Universidad como agente que participa en el aprendizaje sobre el funcionamiento de la sociedad, las cuales tienen una implicación en el desarrollo de los componentes de actualización, aceptación y coherencia social.

Con respecto a la organización y planificación académica, que es referida como una tarea que no tiene en cuenta el bienestar del estudiantado, se diferencian diferentes cuestiones. Una de ellas es la planificación de los horarios de clases, que, a pesar de comprenderse como una materia de difícil coordinación, recibe críticas acerca de situaciones en las que podría ser sujeto de otro tipo de organización.

Go1GC: “Una de las cosas que me ha quitado años en nuestra carrera es que si elegías turno de tarde los laboratorios te los ponían por la mañana, entonces estabas a lo mejor nueve horas en la facultad. Y luego salía de clase, dependiendo del día, las seis y media o siete y media de tarde. Y luego, en mi caso, que vivo más lejos, llegar a mi casa casi a las diez. He llegado a tirarme fuera de casa más de doce horas. El hecho de estar muchísimas horas fuera de tu casa y luego llegar a tu casa y tener que compaginar también, porque tienes que hacer que los informes del laboratorio, seguir el día a día de la clase, y los trabajos que te manden.”

Bo1GC: “Cuando te empiezas a tener horarios que no tienen puto sentido. Como tener una clase a las nueve, que luego pasen cinco horas hasta la siguiente clase. Entonces cosas de este tipo... [generan malestar emocional].”

También con respecto a la organización académica, el estudiantado destaca la necesidad de planificar los periodos de exámenes de manera en la que puedan tener

descansos para recuperarse y descansar. Esto se describe tanto a través de respetar tiempos de descanso entre exámenes como estableciendo una planificación que contemple días de descanso. Además, la falta de previsión de estas situaciones genera frustración y una sensación de que no se da importancia a que el estudiantado pase por situaciones de alto estrés. Esta cuestión se expresa unida a experiencias de alto grado de malestar emocional, generalmente tratándose de ansiedad y estrés. La importancia que se otorga a este malestar es tal que el estudiantado lo relata a la vez que se replantea el valor de los estudios y posibles alternativas en la organización para ser fiel a sus prioridades de salud mental.

Go1GC: “Que no pongan los exámenes seguidos, a mí sí me ha dado salud mental.”

Bo4GC: “En cualquier caso, los exámenes queman. Pasan una semana, pasan dos, pasan tres. Si tienes cuatro exámenes en una semana, obviamente la primera semana ya estás fuera de combate. Pero si te quedan dos semanas todavía... Se sufre.”

Go3GT: “Por ejemplo la semana de vacaciones que dan después de los exámenes que lo hacen en casi varias facultades, pero que en esta no la hay, es como que es muy necesaria. Pero no le dan tanta importancia, entonces como que la empatía en ese sentido, no no la hay.”

Go1GT: “Yo, por ejemplo, pues ahora que estoy en Junta de Facultad y, prácticamente nunca conseguimos nada, pero por ejemplo ahora hemos conseguido llevar una propuesta sobre cambiar los horarios de los exámenes para entender que es inviable que tengas un examen de dos horas y justo cuando acabes que tengas otro y como un montón de temas logísticos de horario que al final generan también ansiedad a las estudiantes.”

Bo1GT: “B1: Es como que tú dices es incompatible que yo tenga un examen de tres horas si el límite está puesto en dos, y si luego a las dos horas me tengo que ir a otro examen. ¡Y como que no se daban cuenta!”

Bo3GT: “Y es que encima los profesores te dicen ‘bueno, es época de exámenes, yo también lo pasé mal y tal’, pero no es el punto de que haya muchas que se estresan un momento o haciendo el examen, sino de que hay muchas personas, un gran porcentaje, que lo pasa mal de verdad. Lo pasa que es que al final a la salud mental le conlleva muchísimos problemas. No empatizan y no son realistas.”

También al respecto de la organización, el estudiantado posee la percepción de que hay una grave falta de comunicación entre el profesorado en relación con la carga de trabajo, y de que no existe un plan conjunto ni el profesorado es consciente de qué tienen que hacer sus estudiantes en ese momento en total entre todas las asignaturas. Esta percepción de falta de visión global es la explicación que el estudiantado forma para justificar por qué el profesorado decide distribuir las fechas de entrega y el volumen de trabajo de la forma en que lo hace.

Go6GT: “Y luego, personalmente, yo los exámenes los paso muy mal, porque justo se mezcla con entregas de trabajos. Bueno, es que los profesores, a mi pensamiento, se organizan mal. Porque es como que a veces te mandan el trabajo más chungo del cuatri a dos semanas antes de los exámenes. Y entonces, como que tienes que estar con el trabajo y luego ya, justo después, estás estudiando para exámenes. Y, no sé cómo funcionáis vosotras, pero a mí eso me hunde, me hunde además de estar llorando toda una semana entera. En plan, que hacer tener parones para llorar y no poder más.”

Go7GT: “Tampoco son conscientes [el profesorado] de la sobrecarga que tienen sus asignaturas. Yo he visto asignaturas que comen el tiempo de cuatro asignaturas y

asignaturas que comen el tiempo justo, es como que en ningún momento el profesor se sienta a hacer el propio trabajo que ha mandado y a calcular cuánto tiempo le lleva ese trabajo. Y luego eso afecta a la salud psicológica porque le están generando una sobrecarga constante, y más aún a la gente que ya tiene problemas de salud mental, u otras circunstancias en casa.”

Bo2GC: Si a eso le sumas el hecho de que tienes que hacer cuatro informes por semana y de que tienes seis asignaturas que aprobar. Y la presión de que la gente es muy buena, al final hace que tires para adelante como puedas a costa de lo que sea, de renunciar a tiempo libre, de hacer deporte, de dormir, de quedar con la gente.”

Go5GT: “Y en plan que yo a veces tengo que ver cuántas horas puedo gastar en el gimnasio que no me limiten el aprobar una asignatura. Y como que no tienen nada en cuenta que la gente necesita ocio. ¡Y de verdad que lo necesita! Y en plan, yo a veces, porque es que a veces pienso, ¿y si me dejo una asignatura solo por, durante el cuatri, poder ir al gimnasio las pocas veces que quiero o necesito ir?.”

Go2GC: “Yo más que agotamiento, era como que había temporadas que no tenía nada de emociones, que era como un robot, me levantaba, hacía todo, y me acostaba y volvía, y dos días, tres días, y tal. Y luego llegaba el sábado, y como que no era capaz de resumir la semana, ni mis emociones, ni nada. Más que tener emociones, no las tenía nada. Mis tareas, todo el rato pensando en conseguir llegar a los objetivos, pero luego al final del día, no había hecho nada como siendo consciente.”

Go6GE: “También eso es lo que más estrés genera, los trabajos ahí apiñados al final. Luego, pues, a ver, no sé si os ha pasado alguna vez, pero en clase, cómo se organizan esos trabajos, también generan desgaste emocional, estrés.”

BO3GT: “Pero al final, eso es la manera de organizarse del día a día de los profesores, las cargas, como distribuyen las cargas, en plan fatal, fatal, fatal. Y luego se preguntan... Obviamente, claro, habrá que entregar, te puede coincidir una entrega de trabajo o que tengas empezar a estudiar, pero..., es que lo que decía, muchas veces, siempre el primer trabajo es el más fácil. Y luego, el más complicado de la asignatura siempre es el que te ponen cuando ya tienes que estar preparando el examen, pero es que a la vez no puedes dejar el trabajo sin hacer o sin hacer las prácticas, y si no apruebas las prácticas, el examen teórico no sirve de nada.”

Go6GT: “Todo el rato ‘pa’lante, pa’lante’ sin pensar. [Empieza a llorar] Sobrecargas [como docente] y no entiendes que esa sobrecarga afecta... [llora]. Pero afecta de verdad [llora].”

Bo5GC: “No tengo ninguna duda. No lo repetiría en mi vida [estudiar la carrera]. No merece la pena pasarlo tan mal.”

El último aspecto organizativo que se esclarece como importante es la necesidad de flexibilización de la asistencia a clase por motivos de salud mental. Esta es una demanda que ha aparecido en todos los grupos de forma recurrente, y que las personas participantes entienden como una necesidad plenamente lógica. Indican que el control de asistencia se ha intensificado durante estos últimos cursos, siendo precisamente es una de las demandas más difíciles de gestionar cuando se sufren problemas de salud mental.

Go1GE: “Yo lo que sí quiero que sea como importante, porque así lo siento, es el tema de la asistencia. Que sé perfectamente que dentro del grado es obligatorio y que se debe a que hay un montón de gente que no viene porque no le da la gana, pero yo por

ejemplo cuando he tenido una mala salud emocional me ha costado mucho ir a clase y cuando iba me ponía peor.”

Go3GE: “Es que a veces ni con justificación. Yo tuve una profesora que me decía que si no venía, pues no venía, que tú le dices justificante si querías, pero que si no habías ido, no habías ido. Y yo el año pasado estuve muy mal. Es que no podía ir a clase, y me costaba un esfuerzo enorme venir a clase y al final ya no es que te cueste el esfuerzo de venir, sino que me costó porque me suponía muchas cosas, porque yo venía a clase, y hasta con mi propia gente cercana, o sea, si yo no podía ni salir de mi casa ¿cómo voy a poder estar socializando con alguien?”

Go4GE: “No se tiene en cuenta el aspecto emocional para justificar no poder estar en clase, lo que hablábamos antes del tabú. Si te pasa algo, si te rompes un hueso o estás escayolado o alguna enfermedad física, como se ve pues ya está, se entiende. Pero si es algo mental pues no se ve, entonces no se valora.”

Go6GT: “O sea, yo, yo, eh, tengo una situación mental muy complicada y yo voy al psiquiatra y al psicólogo, muchas veces he tenido que faltar, porque yo lo siento mucho, pero para mí es más importante poder estar yo bien que aprobar, estudiar, venir a clase, y como sólo tienes tres faltas, yo digo, eh, hablo con los profesores tal, llevo justificante, cuento a la situación, y me dicen, no, es que aunque me mandes el justificante, no te la puedo justificar. No estoy faltando porque yo quiera, es una cosa mía, por mi bien, y no lo entienden y tampoco te ayudan a llevarlo ni nada.”

Acerca de esta medida de apoyo al bienestar a quien lo necesite, la preocupación del profesorado sobre el absentismo, que se considera innecesaria cuando las clases resultan enriquecedoras. Además, se valora la aportación que la flexibilización aporta para poder participar en actividades formativas complementarias en la Universidad.

Go3GE: “Hay algunas [asignaturas] en que no tengo asistencia y da igual, voy a clase porque me gustan. Y pienso que también ahí está el tema, en que hay profesores que ponen la asistencia obligatoria, no sé si porque se piensan que la gente si no, no va a ir a clase, pero es que si quieren ir van.”

Bo4GT: “Hay un momento en la carrera en la que yo creo que todo el mundo se da cuenta de que hay gente con la que te merece la pena ir a clase porque puedes coger apuntes o tienes algo que te puedes preparar o entiendes lo que te están contando. Y luego hay gente que dices, ‘es que he venido aquí a perder el tiempo’.”

Go2GT: “[Participar en jornadas y eventos] Al final son cosas interesantes, que a lo mejor te pueden aportar más herramientas de las que puedes ver en clase, de las que te puede aportar el profesor o una clase, entonces la asistencia obligatoria no te facilita formarte en otras cuestiones interesantes.”

Acerca del papel de la institución en la promoción del bienestar, el estudiantado muestra frustración por la falta de preocupación percibida, que se argumenta a través de experiencias en las que se ignoran sus necesidades y peticiones cuando manifiestan malestar. Se relata un sentimiento de que la Universidad no deja al estudiantado tomar parte en las decisiones, a pesar de tener representación en los órganos de gobierno.

Bo2GT: “Que también mi idea de falta de preocupación [de la Universidad] viene basado en algo... Porque es como: ‘nosotros como institución no te vamos a adaptar presentaciones que sean accesibles o que no puedas leer por ciego, pero diles a tus compañeros o a tu familia que lo hagan ellos’. Ya, pero es que no debería caer esa responsabilidad en ellas, debería caer en la institución.”

Bo1GT: “Y luego pues que hemos pedido un montón de cosas para pedir más espacios para el estudiantado y han sido denegados. Por ejemplo, el otro día pedimos un espacio que fuese para el estudiantado de nuestra facultad. Y luego como que te encuentras con esa contradicción, porque la Universidad no está para lo que las estudiantes necesitan, como que nos implica dejar de creer ese papel...”

Go2GT: “Y sobre todo pues desde el punto de vista de la representación como que cuesta mucho llevar a cabo propuestas, o sea, llevamos tres años pidiendo que pongan las puertas de la facultad en braille y no las van a poner, en plan... [gestos de frustración].”

La falta de confianza y percepción de apoyo institucional genera una contradicción entre la voluntad de creer en la coherencia de la sociedad y sus experiencias en la universidad. Especialmente, en relación con la gestión de crisis de salud mental y de recuperación tras casos de suicidio, se pone de manifiesto la incongruencia de lo que promulga la institución con lo que ocurre en las facultades y las aulas. Además, en esta materia, la actuación del profesorado se identifica como parte de la respuesta que ofrece la Universidad. La cuestión del suicidio de una estudiante de la Universidad fue puesta de manifiesto en todos los grupos, siendo un tema particularmente más sensible por ser un suceso reciente, cuyo impacto sobre el estudiantado queda patente a través de sus reacciones y la urgencia de discutir la falta de reacción de la institución y el caso omiso prestado a la necesidad de recuperación de la comunidad tras el suceso.

Go6GT: “La semana pasada, en geografía e historia, una chica cogió y se tiró, y lo que leía ayer en la noticia que salió en El País, es que la universidad no anunció o no comunicó a los alumnos lo que había sucedido hasta pasado muchísimas horas, y ahí se ve la importancia que le estás dando a la salud mental. Una alumna se acaba de suicidar

en una planta, y tú te callas y no se dice nada, y los alumnos no se enteran hasta pasado 10 horas, y ahí es como que se ve de verdad lo que importa.”

Go5GT: “Luego tardaron más de un día en cancelar las clases en la Universidad y la gente se tuvo que enterar primeramente porque un alumno subió un tweet.”

Go3GT: “Y luego en el momento que lo puedes prevenir no haces nada. Profesores, que yo lo he visto mil veces, que tengan que salir [alumnas] con ataques de ansiedad, y no le miran mal, pero no paran la clase y no hacen nada, y encima, sale una persona a acompañar y a él le miran mal porque están todo el rato abriendo y cerrando las puertas. Tío, ¡que es una situación extrema, que es que no puede ser más!”

Go8GT: “Y que tú no sabes qué puede llegar a hacer esa persona. El mínimo es que sería parar la clase, que no es más importante sacar la clase adelante, que no te están pidiendo nada del otro mundo, porque si no hacen absolutamente nada... Luego dicen que tienen muchos servicios, pero mucho silencio, muchos cartelitos.”

BO1GS: “¡Ha habido gente que en mi clase ha llegado literalmente a morirse y los profesores no lo han visibilizado! Han hecho como si nada, en la clase que de alguna manera se ha acostumbrado a ese entorno de ‘sólo somos un estudiante más y aunque haya fallecido una persona que antes se sentaba con nosotros durante meses tengamos que seguir estudiando y aparentando que todo está bien’. Y que encima los profesores de alguna manera como que retroalimenten esa conducta de ignorarlo, ¡que no den un golpe en la mesa y digan esto acaba de suceder y nadie está haciendo nada ni lo está hablando! O sea, ¿qué está pasando?”

Go2GS: “Creo que hasta que no ha ocurrido nada grave la Complutense no ha reaccionado, y aun así tampoco me parece que haya reaccionado, porque, por ejemplo,

cuando pasó el caso de la chica que se suicidó en Historia lo intentaron como un poco tapar no, y no se le dio importancia a algo tan grave que había ocurrido. Más adelante se aprovechó para un poco fomentar el bienestar y tal, pero me pareció que fue solo un adorno, como algo que tenían que hacer por no quedarse diciendo ‘sí ha ocurrido esto y no vamos a hacer nada’. Pero siento que ese fomentar el bienestar no es algo mantenido, sino que solo interesa cuando pasa algo. También siento que compartiendo este mismo problema que estamos viendo todos, es como que a la vez siento que todos estamos un poco ciegos y a pesar de compartir el mismo problema no nos unimos y no creamos ese sentimiento de pertenencia de somos estudiantes preocupados o una comunidad universitaria preocupada por el mismo problema que es la salud y el bienestar.”

Bo1GS: “Es un entorno que te insensibiliza emocionalmente, te anestesia completamente de las cosas que realmente son importantes, pero porque culturalmente te da una serie de valores académicos que inevitablemente te acabas creyendo en esos cuatro años o cinco años que tú pasas por una carrera. Porque no es que sólo lo ves cuando llegas en primero, es que lo sufres en segundo, y luego lo vives en tercero, y finalmente cuando ya estás en cuarto o en quinto ya se ha convertido en una realidad, en una cosa con la que pues bueno, es así, y que voy a hacer yo... Pues es que lo que en mi opinión lo que se necesita es gente que dé fuerzas al resto crear más núcleos de resistencia política. Me sabe mal tener que decir resistencia política incluyendo bienestar y salud mental, pero es que lo es, ¡parece coña!, pero es resistencia política. Es tener que enfrentarte hasta a tu propia institución para tener que promover un bienestar emocional y un bienestar en los estudiantes, en los docentes, en todo el personal por la que la institución no está velando y desgraciadamente a eso lo tenemos que llamar ahora resistencia política.”

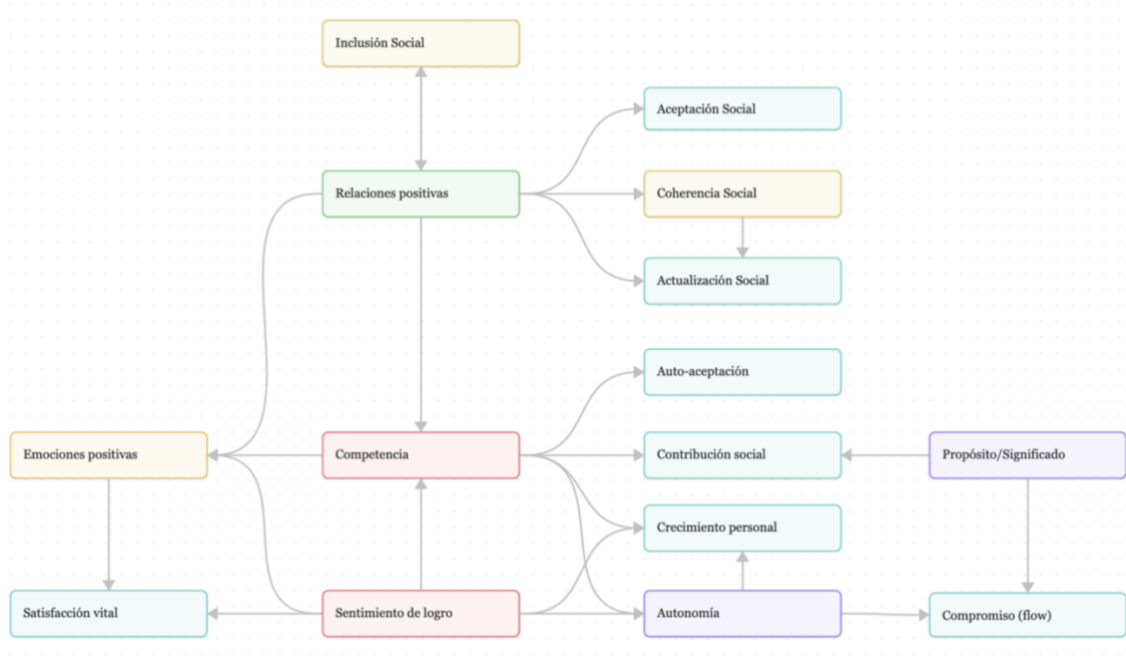
El grado de urgencia y la manera en que se siente la falta de apoyo de la institución, lleva al estudiantado a pensar que reivindicar la promoción de la salud mental y espacios que sean respetuosos hacia el aspecto humano y emocional de las personas es un acto de resistencia y oposición a la Universidad. De esta manera, se comprende que la Universidad no responde o no plantea medidas reales ante la emergencia de salud mental que sufren las personas jóvenes y que la solicitud de estas medidas implica posicionarse en contra de la institución.

5.2.6. Síntesis de relaciones entre los componentes del bienestar desarrollados en los entornos de aprendizaje universitarios

Como respuesta al objetivo a) acerca de explorar las percepciones acerca de los componentes del bienestar de las personas adultas emergentes, los resultados permiten construir una estructura de relaciones a partir de la percepción de los componentes del bienestar de las personas adultas emergentes. Estos componentes y sus relaciones han sido presentados en los relatos del estudiantado y son recogidos en las temáticas construidas mediante el análisis temático reflexivo. A partir de las relaciones identificadas se configura gráficamente un mapa que ilustra la estructura de relaciones resultante (Figura 2).

Figura 2

Esquema de relaciones entre componentes del bienestar en los entornos de aprendizaje universitarios



Nota. Los componentes se clasifican con color dependiendo de su influencia en otros. En amarillo influencia sobre uno, influencia sobre dos en morado, en rojo influencia sobre cinco, en verde influencia sobre seis componentes y en azul sin influencia.

La estructura de la Figura 2 se erige sobre las experiencias y los significados que otorgan las personas participantes en la investigación al bienestar y sus componentes, considerando las relaciones encontradas. Es decir, la configuración de esta estructura no niega la posible existencia de relaciones adicionales o de otro tipo entre los componentes, sino que muestra los aspectos que las personas participantes perciben como influyentes en su bienestar relativos a los entornos de aprendizaje de la Universidad Complutense en esta investigación.

Como ejemplo para la mejor comprensión del alcance de esta investigación, se observa que el sentimiento de logro provoca en el estudiantado una percepción de desarrollo o mejora de su competencia. Se muestran los significados que las personas

otorgan a sus experiencias, no el mecanismo de generación de significados, es decir, la forma en que las personas explican sus experiencias de bienestar y sus atribuciones para la percepción de los diferentes componentes del bienestar.

El estudio encuentra relaciones en función de las cuales se han categorizado mediante colores los componentes, dependiendo de su grado de influencia en la percepción de otros componentes (influencia sobre uno en amarillo, influencia sobre dos en morado, en rojo sobre cinco, en verde sobre seis componentes y en azul sin influencia). Esta categorización ayuda a esclarecer la relevancia para el bienestar que detalla el estudiantado, a partir de la importancia que otorga a los componentes. Así, las relaciones positivas, competencia y sentido de logro se ubican como los componentes más influyentes en la percepción de bienestar, como sobre el resto de los componentes, en los que inciden de forma directa o indirecta. Entre estos componentes, a su vez, las relaciones positivas muestran influencia sobre la percepción de competencia. Las relaciones positivas además tienen una repercusión sobre cuatro de los cinco componentes del bienestar social (inclusión, aceptación, coherencia y actualización). A su vez, la actualización social (consideración de la evolución positiva de la sociedad) se encuentra afectada por la coherencia social (consideración de que el funcionamiento de la sociedad tiene sentido para la persona). El quinto componente, contribución social, sin embargo, se muestra influenciado por la competencia personal, en función de la que se percibe el sentido de contribución.

Con respecto a la competencia, esta aparece involucrada en la percepción de la autoaceptación, crecimiento personal y autonomía. A su vez, la autonomía tiene una repercusión en el sentido de crecimiento personal y de compromiso. Tanto sobre el compromiso como sobre el sentido de contribución social, el propósito o significado vital ejerce influencia. Sobre la competencia, así como la autonomía, el crecimiento personal y la satisfacción vital, se sitúa como influente el sentimiento de logro.

Finalmente, las emociones positivas se muestran cuando se experimentan competencia, relaciones positivas y sentimiento de logro. Asimismo, resultando las emociones positivas resultan influyentes sobre la satisfacción vital.

Esta investigación se complementa con la aportación que realiza la fase B de la tesis doctoral, en la que se indaga en las relaciones entre componentes y se dibuja la estructura de relaciones en función de los resultados.

5.3. Discusión de los resultados relativos a la fase A

Los resultados obtenidos en la fase A resultan coincidentes con los que reportan estudios de carácter cualitativo acerca de bienestar realizados con estudiantado universitario. Las narrativas generadas en esta investigación, así como también los subtemas y conceptos expuestos por el estudiantado guardan estrecha relación con las elaboradas en estudios de características similares. De manera particular, los resultados de Lindsay et al. (2023) y Boman et al. (2025) guardan reseñable relación con los resultados del presente estudio debido a la proximidad de las temáticas generadas. Especialmente a causa de la escasez de este tipo de investigaciones, resulta notoria la obtención de resultados que se muestran semejantes acerca de las percepciones y necesidades que el estudiantado universitario manifiesta.

Entre estas narrativas coincidentes se encuentran los temas para la promoción del bienestar, como la necesidad de fomentar la conexión social entre estudiantes (Boman et al., 2025; Lindsay et al., 2023; Upsher et al., 2022) y de implementar espacios que permitan el descanso y la socialización (Baik et al., 2019; Tharani et al., 2017).

Además, también se encuentran las narrativas acerca de la importancia de que el profesorado incluya como parte de su labor docente los aspectos socioemocionales del aprendizaje como la empatía (Baik et al., 2019; Boman et al., 2025) y el cuidado en las relaciones interpersonales (Lindsay et al., 2023; Upsher et al., 2022). También referido

a las aportaciones al bienestar provenientes de la interacción con el profesorado, se encuentra recibir *feedback* del profesorado que no se configure alrededor de las inaptitudes del estudiantado, sino sobre las oportunidades de mejora y crecimiento (Tharani et al., 2017; Upsher et al., 2022).

Consecuente con las sugerencias y demandas del estudiantado participante, también otros estudios (Boman et al., 2025; Lindsay et al., 2023) obtuvieron como conclusión la importancia de aumentar la flexibilidad en la asistencia a las clases así como en los métodos de evaluación.

Entre los resultados de otros estudios similares también se encuentra la reivindicación de que la institución universitaria sea consecuente con los valores de preocupación por el bienestar del estudiantado y establezca horarios que respeten el descanso del estudiantado (Tharani et al., 2017), así como que consideren el bienestar en el diseño de programas académicos y asignaturas, de forma que la carga de trabajo sea consistente con un equilibrio entre la vida académica y personal (Boman et al., 2025; Lindsay et al., 2023; Tharani et al., 2017).

Adicionalmente, Lindsay et al. (2023) incluyen entre sus resultados los relatos del estudiantado acerca de sus experiencias relacionadas con la competitividad entre estudiantes como detrimento del bienestar, la percepción y sentimientos de no ser realmente escuchados por la institución y la impresión de que el profesorado no dispone de conocimientos o herramientas para tratar con situaciones relacionadas con la salud mental, tres cuestiones también identificadas entre los subtemas de esta investigación.

De forma llamativa, por la semejanza de los propios conceptos expresados y las percepciones acerca de la institución universitaria, el estudio de Baik et al. (2019) muestra cómo el estudiantado reclama “ser tratado como una persona”, con relación a la creación de entornos universitarios que aporten sentido de comunidad, demanda también expuesta en esta investigación y que de forma similar establece una unión con la mejora de la cohesión social y la regeneración del sentimiento de comunidad.

Relacionado con la reclamación de una universidad implicada que toma parte en la responsabilidad compartida de ser un espacio en el que se prioriza y promueve el bienestar, el estudio de Boman et al. (2025) revela estas mismas demandas del estudiantado.

Las sugerencias y demandas para el bienestar de las personas participantes en esta investigación no sólo advierten las mismas problemáticas y necesidades que las manifestadas en otras investigaciones con población de características similares, sino que también son coherentes con la insistencia de la Carta de Okanagan (Conferencia Internacional para la Promoción de la Salud en Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2015) en que todos los aspectos de la vida universitaria son relevantes para la salud mental y el bienestar de los estudiantes y desempeñan un papel en su promoción.

Los resultados alcanzados permiten desarrollar el objetivo (b) de explorar las experiencias del estudiantado en los entornos de aprendizaje de la Universidad Complutense con relación a la promoción del bienestar. Estas experiencias con relación al bienestar se exhiben en los cinco temas contruidos a partir del análisis temático reflexivo realizado, viéndose reflejadas en cinco áreas de actuación que permitirán dar respuesta a las preguntas de investigación; las prácticas pedagógicas, la cultura, las políticas y acciones de la institución; el apoyo y guía del profesorado en los procesos de aprendizaje; el respeto, cuidado y la consideración de la dimensión emocional de las relaciones con estudiantado; y la regeneración del sentimiento de comunidad y que se plantean a continuación.

5.3.1. Las prácticas educativas como oportunidades para fomentar el bienestar

El tema *las prácticas educativas como oportunidades para fomentar el bienestar* se corresponde con el área de actuación de prácticas educativas y pedagógicas que fomenten el desarrollo de los componentes del bienestar. Los resultados

comprenden diferentes prácticas educativas y características del currículum que ofrecen al estudiantado oportunidades y herramientas para el desarrollo de los componentes competencia, autonomía, crecimiento personal, propósito, sentimiento de logro, satisfacción vital, compromiso, autoaceptación y relaciones positivas.

Inicialmente, se describe cómo la autorreflexión permite desarrollar el sentido de la propia competencia, el sentimiento de logro, la satisfacción vital y el crecimiento personal a través de la evaluación del propio proceso de aprendizaje. Asimismo, las actividades de autorreflexión conllevan valorar cómo se han gestionado las dificultades, qué objetivos se han propuesto y cuáles se han conseguido (Lähteenmäki & Uhlin, 2010; Minish et al., 2024). El diseño curricular que contempla tiempos y actividades para que se ejercite la autorreflexión favorecería que el estudiantado realice estas evaluaciones, de forma que se provean oportunidades para desarrollar los componentes mencionados.

Entre las actividades más apreciadas por su contribución al bienestar se encuentran aquellas que conllevan el debate y la puesta en juego del pensamiento crítico. Especialmente, el estudiantado expresa que las situaciones de aprendizaje en las que han de formar su propia opinión y participar argumentando y sopesando diferentes perspectivas les aporta un sentido de crecimiento personal y autonomía, lo que se corresponde con estudios acerca del desarrollo de la autonomía a través del ejercicio del pensamiento crítico y en especial la argumentación y el debate de forma oral y escrita (Veettil & Binu, 2022).

Con respecto a establecer una conexión entre los aprendizajes teóricos y sus aplicaciones, el estudiantado expresa su necesidad de ser capaz de realizar una transferencia de los aprendizajes a situaciones prácticas, para la resolución de problemas o su uso en otros contextos. El estudiantado relaciona este tipo de aprendizaje con la aportación al bienestar que supone dotar de propósito al trabajo que realiza el estudiantado. Estudios acerca de disponer de propósito para el aprendizaje también concluyen que éste realiza una contribución al bienestar a través de otorgar un significado personal a las tareas y mejorar la motivación y la persistencia (Yeager et al.,

2014). Mediante esta falta de propósito, el estudiantado indica que enfrenta una dificultad para realizar la abstracción de los principios y su uso de forma independiente, siendo la figura docente esencial como guía en el proceso de integración del conocimiento y traslado a otras situaciones (Bednar et al., 1992).

También relacionado con el apoyo al desarrollo de la autonomía y el compromiso, el estudiantado destaca actividades académicas y trabajos en los que realizan el ejercicio de toma de decisiones y la selección de temas de trabajo, ya que dan opción a aproximarse a sus intereses o aplicar los conocimientos en áreas de su elección. Este tipo de estrategias pedagógicas es empleado por la llamada enseñanza para el apoyo a la autonomía o *autonomy-supportive teaching*, además de desarrollar otras prácticas específicas y diseño del aprendizaje para el fomento de la autonomía (Reeve & Cheon, 2024).

El último subtema formulado se corresponde con la demanda presente en todos los grupos de discusión de que el profesorado facilite pautas para el trabajo en equipo. El estudiantado declara tener que enfrentar problemas para los cuales no dispone de formación, suponiendo una dificultad mayor cuando su capacidad para el trabajo en equipo es evaluada por el profesorado y reciben críticas acerca de sus habilidades, generando frustración, ya que no disponen de directrices para su desarrollo ni mejora. Goldsmith et al. (2024) esclarecen que la decisión del profesorado de implementar el trabajo en equipo en sus asignaturas se debe mayoritariamente a dos motivos: la mayor manejabilidad para realizar la evaluación del resultado del trabajo (reducción del volumen de evaluaciones) o su uso como herramienta pedagógica para una mejor accesibilidad a los contenidos. Sin embargo, las asignaturas normalmente no incluyen la formación en los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el aprendizaje del trabajo en equipo (Goldsmith et al., 2024). Es por ello por lo que atajar esta problemática requiere de un diseño curricular que incluya los contenidos teóricos y actividades que apoyen la adquisición de destrezas para el trabajo en equipo incorporados en las tareas propias de la asignatura.

5.3.2. *La (re)evaluación de la propia competencia y el camino a la autoaceptación*

Con respecto al tema *la (re)evaluación de la propia competencia y el camino a la autoaceptación*, este se corresponde con las actuaciones de apoyo y guía del profesorado en los procesos de aprendizaje. El estudiantado narra cómo durante el periodo universitario, particularmente el primer año, atraviesa un proceso de reaprendizaje respecto a la evaluación de sus propias competencias, lo que implica un cambio en los criterios utilizados para percibir su dominio del entorno. Este proceso puede generar dificultades vinculadas a la autoestima, especialmente en quienes han basado su autovaloración en el rendimiento académico y en la validación de figuras de autoridad. Sin embargo, el cambio de este sistema de evaluación de la competencia puede ser especialmente beneficioso al permitir desarrollar una mentalidad de crecimiento que facilita el desarrollo de la resiliencia para lidiar con las adversidades de manera más saludable y positiva a partir del tipo de feedback que aporta el profesorado (Yeager & Dweck, 2012). Los hallazgos pioneros de Mueller y Dweck (1998) ya describieron el fenómeno que tiene lugar cuando el profesorado elogia al estudiantado por ser "inteligentes", ya que, a pesar de que a menudo consideren que este tipo de feedback puede protegerlos de sentirse incapaces cuando enfrenten retos, sin embargo, ocurre lo contrario. La investigación mostró que para promover la resiliencia, el feedback positivo ha de residir en el elogio del proceso de aprendizaje, su esfuerzo, sus estrategias, su enfoque o su persistencia (Mueller & Dweck, 1998). En consecuencia, entre las aportaciones del profesorado al bienestar se encuentran varias acciones como: validar su proceso de aprendizaje (descentrar el resultado y poner el foco en el aprendizaje y el trabajo del estudiantado), transmitir seguridad y confianza en el camino al aprendizaje (del cual las equivocaciones forman parte) y acompañamiento (mostrarse accesible y presente durante el proceso) (Manning, 2011). Todo ello favorece que el estudiantado se sienta valorado por el profesorado a la vez que permite desarrollar las habilidades necesarias para autoaceptarse de manera saludable.

5.3.3. *El reconocimiento del estudiantado como personas*

El tema *el reconocimiento del estudiantado como personas* se relaciona con el respeto, cuidado y la consideración de la dimensión emocional de las relaciones con estudiantado. El estudiantado reitera como problemática el trato deshumanizante que recibe de algunas personas pertenecientes al cuerpo docente. Particularmente, la expresión referida a la necesidad de “ser considerada una persona” apareció en repetidas ocasiones y en todos los grupos de discusión realizados, tratándose de un significado que el estudiantado participante ha asimilado de forma muy clara, así como se encuentra también en el estudio de Baik et al. (2019). En ambos estudios, el estudiantado siente la negación de la dimensión emocional de las relaciones con docentes, en las que a menudo no reciben un trato respetuoso y empático. También relacionado con este tema, el estudio de Boman et al. (2025) identificó un tema a través de ATR acerca del cuidado del profesorado como protección ante el estrés y promotor de la motivación. En los tres estudios, el estudiantado participante describió esta sensación de cuidado con relación a profesorado empático, comprensivo y con interés en la individualidad de cada estudiante.

El estudiantado no sugiere que el personal docente vaya más allá de su rol como profesional de la educación, sino que preste atención a las características emocionales de los procesos aprendizaje (Baik et al., 2019) y las potencie, promoviendo relaciones positivas, la motivación y la participación en un clima de trabajo seguro y de apoyo (Sammons et al., 2016).

También guarda relación con la actitud pedagógica del profesorado, como señalan participantes de este estudio, tratándose de un atributo de que es necesario disponer como docente. Cuando el profesorado mantiene una actitud pedagógica desalentadora, el estudiantado presenta reacciones emocionales negativas que tienen

una repercusión en el aprendizaje, motivación y rendimiento del alumnado, a la vez que también impacta su salud mental (Tang & Hu, 2022).

Por último, en esta temática el estudiantado demandó la puesta en consideración de la salud mental como factor que está presente en el aula y que el profesorado debería priorizar por encima de los aprendizajes, ya que reclaman que la salud mental resulta indispensable para cualquier tarea. Al respecto, y coincidente con otras investigaciones, describen la falta de formación del profesorado para tratar y valorar cuestiones de carácter psicoemocional en el aula (Lindsay et al., 2023).

5.3.4. *El anhelo de comunidad y conexión*

El tema *el anhelo de comunidad y conexión* hace referencia a las actuaciones relacionadas con la regeneración del sentimiento de comunidad en la Universidad y la construcción de lazos interpersonales para una universidad cohesionada. El estudiantado pone énfasis en la visión negativa que poseen de forma general acerca de pasar tiempo en la universidad, ya que sólo se considera como un lugar en el que se es evaluado y al que se va a recibir las lecciones de las asignaturas. Además, quienes conocieron la universidad antes de la pandemia ocasionada por el COVID-19, describen un cambio drástico en la participación del alumnado en la universidad, donde las dinámicas de las asociaciones y actividades complementarias fueron anuladas temporalmente, sin haberse vuelto a recomponer tras la finalización de las medidas de distanciamiento social. Quienes han conocido la Universidad únicamente después de la pandemia, no se plantean la participación social en la universidad o no conocen las posibilidades existentes para ello. Sin embargo, a su vez, desearían disfrutar de un mayor sentimiento de pertenencia a la comunidad y anhelan poder crear vínculos con estudiantes que forman parte de otros cursos, estudios y facultades. Algún estudio han relacionado la falta de oportunidades para la participación social con la aparición de

problemas de salud mental (Segura-Carrillo et al., 2025). Es por ello por lo que la institución dispone de una oportunidad para la promoción del bienestar fomentando la participación social y la formación de lazos en la comunidad. Para la materialización de las acciones de construcción del sentido de pertenencia es necesario aportar oportunidades para pertenecer (Allen et al., 2021). La implicación de la creación de oportunidades no solo se muestra en la facilitación del asociacionismo estudiantil, sino que también tiene en cuenta los espacios y los tiempos requeridos para que la creación de lazos ocurra. A pesar de que la Universidad mantenga entre sus principios u objetivos generar este sentido de pertenencia, el estudiantado indica que no dispone de oportunidad para ello. La creación de estas oportunidades atendería a la superación de las barreras señaladas por el estudiantado: falta de espacios de socialización, falta de conocimientos acerca de las posibilidades para participar en actividades complementarias y la dificultad para disponer de tiempo debido a la dedicación horaria de las clases y la carga académica. Trasladar a la realidad este objetivo requiere imaginar cómo se concretan estos principios en el entorno universitario, aportando los recursos necesarios para generar estas situaciones. Algunas de estas concreciones se deducen de las sugerencias y quejas del estudiantado, como la organización horaria que permite el descanso, el ocio y la participación social, coincidente con Tharani et al. (2017). También el estudiantado describe la intensificación en los últimos años del control de asistencia a las clases, aspecto que manifiestan problemático en dos aspectos, la participación en actividades complementarias y las necesidades derivadas de dificultades de salud mental.

Acerca del primer aspecto, las acciones se orientarían a la flexibilización de la asistencia, ya que las universidades habrían de facilitar la participación en actividades formativas y sociales propias de la vida universitaria debido a su implicación en la mejora del bienestar emocional estudiantil especialmente durante la Adulthood Emergente (Guilmette et al., 2019). El estudiantado está compuesto en su mayoría por personas adultas emergentes que han de aprender a priorizar y tomar decisiones acerca de su

aprendizaje y bienestar, plantearse objetivos y desarrollar habilidades socioemocionales propias de la etapa. La participación y el compromiso con diferentes actividades formativas y sociales complementarias se relaciona con un aumento del bienestar a través del mecanismo de establecimiento de propósitos u objetivos y el desarrollo de la autoeficacia (Guilmette et al., 2019).

El estudiantado participante además expresa la contribución que estas actividades realizan a su crecimiento personal y desarrollo de la identidad, que en esta etapa evolutiva se encuentra en formación (Arnett, 2004).

Adicionalmente, en este tema el estudiantado manifiesta que la comunidad universitaria comparte problemáticas de salud mental y confía en las aportaciones que una comunidad unida podría realizar a la hora de enfrentarlo. Esta idea está conectada de nuevo con el sentimiento de pertenencia y de proveer apoyo mediante la cohesión social, de forma que la única manera de lidiar con problemáticas no sea individualmente. Con esta finalidad, las universidades requieren de iniciativas para la mejora de la cohesión social y, consecuentemente, de la salud mental tras la interrupción de la participación social durante la pandemia (Dingle et al., 2022).

5.3.5. La asunción de la universidad como institución que no pretende el cuidado

El último tema *la asunción de la universidad como institución que no pretende el cuidado* se corresponde con la cultura, políticas y acciones de la institución, por lo que comparte actuaciones con el tema anterior, ya que también abarca actuaciones dirigidas a la comunidad universitaria. Entre ellas, las relativas a la organización y diseño para el bienestar, que incluye considerar el bienestar del estudiantado en la planificación de la distribución de los exámenes, los horarios y carga de trabajo. Además, otra actuación compartida que se relaciona con ambos temas es la mencionada flexibilización de la asistencia, medida necesaria para la atención de las dificultades de salud mental cuando

el estudiantado no puede asistir a las clases presencialmente, sin que pierda el derecho a la evaluación continua o resulte penalizado.

Este tema recoge cómo el estudiantado percibe y hace frente a la idea de que la institución universitaria no incluye entre sus prioridades su bienestar, así como los relatos de sus experiencias hostiles en el ambiente universitario y en las dinámicas propias de su cultura institucional. El estudiantado expresa que sus necesidades no son tenidas en cuenta, percibe que no son puestas en valor y expresa desconfianza en la labor de la institución en materia de salud mental. Lindsay et al. (2023) también detectaron que el estudiantado no siempre se siente escuchado entre sus subtemas, así como incluyen un tema acerca de la demanda del estudiantado de que la institución universitaria priorice la salud mental. Al igual que en este estudio, la investigación de Lindsay et al. (2023) también encontró que el alumnado describe inconsistencias entre los mensajes de la institución acerca de bienestar y salud mental y las acciones que llevan a cabo las facultades y el profesorado. La institución necesita priorizar la salud mental de manera consistente y colectiva, en la que todas las personas participen. De forma coincidente en ambas investigaciones, las personas participantes indicaron que esta priorización podría demostrarse a través de políticas y procedimientos institucionales (flexibilidad para aplazamientos de evaluaciones, evitar penalizaciones por entregas tardías y aplicar diferentes métodos de evaluación), considerar las necesidades expresadas por el estudiantado para informar las políticas, acciones e iniciativas, y el fomento de un entorno que permita a todas las personas lograr un equilibrio entre la vida académica y personal (limitar la naturaleza competitiva de lo académico y evitar la sobrecargar del estudiantado).

Una cuestión que las personas participantes exponen como foco de su desconfianza de la institución es la pobre gestión de crisis de salud mental en las aulas, específicamente con el fallecimiento del alumnado y casos de suicidio, así como la percepción de falta de respuesta sincera y de actuaciones para la recuperación de su impacto en la salud mental de la comunidad. En concreto, debido al impacto del duelo

por suicidio y a la naturaleza singular del contexto universitario, el personal y el alumnado requieren medidas de apoyo (Allie et al., 2023). Además, el estudiantado siente que esta materia es silenciada, de manera en la que reivindicar medidas para la salud mental adquiere un significado como posicionamiento en contra de la Universidad, que se convierte en un agente hostil y deshonesto.

Durante emergencias de salud mental como las anteriormente citadas la Universidad debe priorizar el cuidado de la salud mental y ser un ejemplo de gestión efectiva planteando medidas para atender las demandas y necesidades para la salud mental, así como debe ir un paso más allá, promoviendo el bienestar del estudiantado a través de todas las oportunidades de florecimiento que tiene el potencial de procurar a las nuevas generaciones.

Capítulo 6

Fase B

6.1. Fase B: Bienestar del estudiantado y factores para su desarrollo en el contexto universitario

La fase B consistió en un estudio eminentemente cuantitativo para determinar el nivel de bienestar del estudiantado, así como sus experiencias con relación a factores vinculados con la promoción del bienestar en el contexto universitario.

Objetivos de la fase b:

- c) Realizar una evaluación de los niveles de bienestar mental observados en el estudiantado y posibles relaciones con variables sociodemográficas.
- d) Esclarecer el tipo de metas y objetivos vitales que las personas adultas emergentes se proponen y la existencia de relaciones con su salud mental.
- e) Determinar el grado en que el estudiantado desarrolla los componentes para el bienestar durante sus experiencias de aprendizaje en la educación universitaria.
- f) Explorar las experiencias en el entorno físico y social universitario del estudiantado adulto emergente con relación al bienestar mental.
- g) Conocer la percepción del estudiantado adulto emergente acerca del apoyo del estudiantado, profesorado y apoyo institucional en materia de salud mental y acceso a servicios de ayuda.
- h) Analizar la composición de los factores de desarrollo de bienestar en las experiencias de aprendizaje en la educación universitaria.
- i) Caracterizar la influencia de los factores de desarrollo de bienestar y las variables sociodemográficas en los niveles de bienestar.

6.2. Instrumentos y técnica de recogida de datos

La técnica de recogida de datos empleada fue la encuesta, escogida por su capacidad para conocer la opinión de gran número de individuos y por ser ampliamente utilizada en la investigación en Ciencias Sociales (Bowling, 2005). Con ello se pretende obtener información de las percepciones más extendidas entre el estudiantado y poder construir una imagen de la situación actual en materia de bienestar emocional y el

desarrollo de sus componentes en la comunidad estudiantil de la Universidad Complutense.

La encuesta se diseñó a partir de los resultados de la Fase A, en base a las experiencias personales y la forma en que el estudiantado percibe el desarrollo del bienestar en la Universidad.

El instrumento para desarrollar la encuesta fue un cuestionario en modalidad online, para facilitar su difusión entre la población estudiantil. La plataforma de soporte digital para la recolección de datos fue *Survey Monkey*. Esta plataforma se seleccionó por las ventajas que aporta su interfaz y presentación al respondiente, ya que cuenta con la posibilidad de presentar los ítems del cuestionario en pantalla de uno en uno, gran rapidez para la introducción de respuestas y opciones de presentación gráfica para respuestas a ítems que suponen el uso de escala Likert. En definitiva, debido a la gran extensión del cuestionario, esta plataforma facilita una mayor flexibilidad y aumenta la comodidad en la respuesta.

6.2.1. *Diseño del cuestionario*

El cuestionario fue construido con el objetivo de recopilar información cuantitativa y cualitativa acerca del bienestar o salud mental positiva del estudiantado en la etapa de adultez emergente de la Universidad Complutense de Madrid.

El formulario online fue llamado *Cuestionario de Bienestar Mental de Jóvenes en la Universidad*. No se incluyó la denominación específica de adultez emergente para que el título fuera más breve y tuviera mayor accesibilidad cognitiva sin que perdiera la temática principal de la fase B ni la población objetivo.

El diseño de la estructura y composición se llevó a cabo teniendo en cuenta los ámbitos para facilitar el análisis de los datos recogidos en el cuestionario.

El formulario estaba formado por seis secciones relativas a los diferentes objetivos específicos, cada una compuesta por sus correspondientes dimensiones. A continuación, se aporta información acerca de la composición inicial:

Ítems 1 a 14: recoge información sobre **variables sociodemográficas** representativas en estudios en materia de salud mental y educación superior.

Ítems 15a a 15n: instrumento MHC-SF. Para evaluar los niveles de bienestar del estudiantado se emplea el instrumento Mental Health Continuum Short Form MHC-SF (Keyes, 2018) en su versión validada en español.

Ítem 16: Propósitos/objetivos de vida personales. A partir del estudio de Salmela-Aro et al., (2012), en el que se encontraba que la dimensión de metas o propósitos vitales influía en el bienestar del estudiantado universitario en función del tipo de metas personales (análisis cualitativo), se incluye la misma pregunta abierta empleada en dicho estudio.

Ítems 17 a 34: Percepción de desarrollo que tiene el estudiantado AE UCM en la universidad de cada una **de las dimensiones incluidas en los modelos de bienestar** previamente revisados. Se formulan siguiendo el formato “indica del 1 al 6 tu grado de acuerdo con la afirmación”.

Ítems 34 a 36: Características de los entornos físicos de la UCM. Siguen un formato de respuesta de “Sí, No o No lo sé” y también se incluye la opción “Otro:” para aportar una respuesta abierta.

Ítems 37 a 41: Experiencias en el **entorno físico y social** de la UCM. Se formulan siguiendo el formato “indica del 1 al 6 tu grado de acuerdo con la afirmación” e “indica en qué grado del 1 al 6 ...”.

Ítems 42 a 45: Percepción del **apoyo en la universidad** y acceso a **servicios de ayuda**. Se formulan siguiendo el formato “indica del 1 al 6 tu grado de acuerdo con la afirmación” o bien se formulan preguntas con opción de respuesta “si/no/no lo sé”.

A continuación, se presenta la Tabla 3, en la que se presentan las dimensiones e ítems específicos de cada sección del cuestionario.

Tabla 3

Esquema del cuestionario preliminar: dimensiones e ítems

SECCIÓN	DIMENSIONES E ÍTEMS
Prerrequisitos	1. Este cuestionario está dirigido al estudiantado UCM. Soy estudiante en la UCM. 2. ¿Autorizas que la información se utilice y analice en los términos del estudio?
Variables sociodemográficas	3. Por favor, indica tu edad: 4. Por favor, indica la Facultad a la que perteneces: 5. Indica el nivel de estudios que estás cursando: Estudios de Grado/Estudios de Doble Grado/Estudios de Máster/Estudios de Doctorado 6. Indica el curso en el que te encuentras: 1º/2º/3º/4º/5º 7. Indica: No compagino mis estudios con trabajo/Compagino mis estudios con trabajo 8. Indica dónde resides durante el curso: Vivo con mi familia/Vivo en un piso compartido o residencia durante el curso/Vivo con mi pareja 9. Indica (ninguna o tantas opciones como sean ciertas): Soy una persona racializada/Soy una persona desplazada o refugiada/Soy una persona con diversidad funcional o discapacidad/Soy una persona con dificultades específicas del aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia...)/Me encargo del cuidado de personas dependientes (hijos/as, padre/madre u otros familiares) 10. Indica tu género: Femenino/Masculino/No binario/Prefiero no decirlo 11. Indica si en tu caso te identificas como: Cisgénero (tu identidad de género se corresponde con el sexo que se te asignó al nacer)/ Trans/ Intersexual/No lo sé / prefiero no decirlo: 12. Indica si en tu caso te consideras como: Heterosexual/ Gay/ Lesbiana/ Bisexual / Pansexual/Queer/Asexual/No lo sé / prefiero no decirlo/ Otro: 13. ¿Consideras que te enfrentas a algún tipo de dificultad de salud mental? Sí/No/No lo sé 14. Indica: No dispongo de ningún diagnóstico de salud mental/Actualmente tengo un diagnóstico de salud mental/He tenido algún diagnóstico de salud mental, pero ya recibí el alta

SECCIÓN	DIMENSIONES E ÍTEMS
Instrumento de medida del nivel de bienestar (MHC-SF)	Ítems 15a-15n (Instrumento previamente validado)
Propósitos/objetivos de vida personales	16. Indica cuatro objetivos vitales que tienes en este momento:
	Bienestar emocional
	17. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta alegre, con energía o de buen humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):
	18. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta triste, sin energía o de mal humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):
	19. Mis experiencias en la universidad contribuyen a que me sienta satisfecho con mi vida:
	Bienestar psicológico
	20. Cuando realizo actividades en la universidad, me encuentro tan concentrado e implicado en lo que estoy haciendo que se me pasa el tiempo volando:
	21. Los aprendizajes en la universidad promueven que actúe conforme a mis intereses y valores / desarrolle mi autonomía para pensar y actuar:
	22. En la universidad aprendo a plantearme mis metas o propósitos en la vida:
	23. Los aprendizajes en la universidad dan valor a mi vida y sentido a lo que hago día a día:
Cuestionario de desarrollo del bienestar del estudiantado universitario	24. La universidad me ayuda a aprender a enfrentar los retos que se me presentan diariamente:
	25. Aprender en la universidad me hace sentir que alcanzo objetivos y consigo los logros que me propongo:
	26. Estudiar en la universidad me ayuda a conocerme y aceptarme como soy:
	27. Los estudios universitarios permiten que me desarrolle continuamente y crecer como persona:
	28. En la universidad aprendo cómo formar relaciones sociales de confianza:
	Bienestar social
	29. Estudiar en la universidad me enseña a confiar en las personas y a valorar positivamente vivir en sociedad:
	30. Siento que formo parte de la comunidad universitaria:
	31. Aprender en la universidad me ayuda a creer que la sociedad, ciudadanía e instituciones se desarrollan positivamente:
	32. La universidad despierta mi interés por cómo funciona y se organiza el mundo:
	33. Aprender en la universidad me hace ver que soy una persona que tiene contribuciones valiosas que ofrecer a la sociedad:
	Espacios físicos
	34*. ¿Tu facultad dispone de algún espacio interior que permita el descanso?
	35*. ¿Tu facultad dispone de algún espacio verde (exterior) que permita el descanso?

SECCIÓN	DIMENSIONES E ÍTEMS
	36*. Si estás pasando por un momento de malestar emocional (ej; ansiedad, agobio, tristeza), ¿hay algún lugar tranquilo al que podrías acudir para relajarte o encontrarte mejor?
	37. ¿En qué medida los espacios de tu Facultad te hacen sentir tranquilidad y comodidad?
	Entorno social
	38. ¿En qué medida el clima social de tu Facultad te hace sentir tranquilidad y comodidad?
	39. ¿En qué medida sientes que puedes participar en la vida social universitaria?
	40. El entorno social universitario me aporta oportunidades para establecer relaciones con otras personas:
	Apoyo en la universidad
	41. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, mis compañeras y compañeros me apoyarían:
	42. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, hay profesorado con el que me siento en confianza para hablar que me apoyaría:
	43. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, la universidad me apoyaría:
	44. Si necesitase o quisiera recibir psicoterapia a través de la universidad, sabría cómo acceder a ella o a quién pedir ayuda:

Nota. * Las opciones de respuesta para estos ítems son Si/No/No lo sé.

6.2.2. Proceso de validación del cuestionario

El cuestionario elaborado fue sometido a su validación. La validez de contenido, mediante el procedimiento de juicio de expertos, una técnica frecuentemente empleada en la investigación en Ciencias Sociales (Masó et al., 2022). Participaron siete personas expertas: tres expertas en materia de bienestar y educación, dos expertas en salud mental y psicología, y dos expertas en medición y diagnóstico en educación.

Cada persona experta recibió una infografía que recogía esquemáticamente los objetivos, metodología y fases de la investigación de la tesis doctoral. Además, recibieron información acerca de la fundamentación, objetivos y población a la que se dirigía el instrumento. Para realizar la evaluación, las personas evaluadoras emplearon el documento *Evaluación del cuestionario de bienestar mental de jóvenes en la Universidad Complutense de Madrid* (véase [Anexo II](#)). Este documento resumía

información sobre la composición del cuestionario, e incluía el enlace al cuestionario inicialmente diseñado, una tabla para la evaluación de la suficiencia de las dimensiones, las tres categorías (claridad, coherencia y relevancia) de cada uno de los ítems que forman el instrumento, y preguntas de respuesta abierta para conocer sus recomendaciones y cambios correspondientes al cuestionario (redacción, ítems a incluir o eliminar, omisiones destacables y otros comentarios).

Las personas expertas puntuaban de del 1 al 4 en cada una de las categorías, siendo 1 el nivel más bajo de adecuación y 4 el nivel más alto. Para facilitar esta evaluación, se aportó una tabla indicativa del significado de cada calificación e indicadores adecuados a cada categoría. La validación del instrumento MHC-SF no se realizó por tratarse de un instrumento previamente validado.

6.2.3. Modificaciones tras la evaluación de las personas expertas

La versión definitiva del cuestionario fue resultado de la evaluación realizada por las personas expertas atendiendo a sus sugerencias. Los documentos de evaluación cumplimentados por las personas expertas pueden consultarse en el [Anexo III](#).

A continuación, se ofrece una síntesis del resultado de las evaluaciones con referencia a las modificaciones propuestas que fueron atendidas o, en su defecto, las razones por las que se mantuvo el diseño inicial sin atender la sugerencia.

En primer lugar, todas las personas evaluadoras coincidieron en valorar con la puntuación más alta la amplia mayoría de los ítems. Ningún ítem obtuvo la puntuación más baja (calificación igual a 1), ni tampoco ninguna de las personas evaluadoras coincidió calificando con puntuación baja (calificación igual a 2) el mismo ítem.

El ítem que generó más sugerencias fue el número 16, referido a formular 4 objetivos personales o propósitos que el estudiantado tiene en el momento actual. Cuatro expertas plantearon posibles dificultades referidas a la dificultad que conlleva formular

o disponer de un número elevado de objetivos, que no se entienda bien qué se considera objetivo, y la posibilidad de que abandonen el cuestionario al encontrarse con este ítem. Se siguieron las recomendaciones de ubicar esta pregunta al final del cuestionario, indicando muy claramente que es la última pregunta, para evitar la deserción en la participación y generar motivación por la reflexión en la finalización del cuestionario. También se incluyó una definición de objetivo vital más extensa para asegurar la correcta comprensión de la pregunta. Finalmente, se decidió permitir la posibilidad de escribir hasta un máximo de cuatro objetivos, pero convirtiendo la pregunta a formato de respuesta no obligatoria. Se decidió mantener la pregunta debido a que el estudio que se tomó como referencia (Salmela-Aro, 2012) realiza el análisis a partir de cuatro objetivos –analiza la tipología de objetivos y su relación con el nivel de bienestar– y nuestro planteamiento era obtener resultados comparables.

Tres personas expertas coincidieron en considerar que los ítems 17 y 18 (referidos a la frecuencia con que se experimentan emociones positivas y emociones negativas) resultan redundantes. A pesar de ello, desde el enfoque teórico del Modelo de Estado Completo de la Salud (Keyes, 2005), la frecuencia con que se experimentan emociones positivas y emociones negativas no son dos polos opuestos porque no pertenecen al mismo continuo, a pesar de que lo pueda parecer por los términos *positivo* y *negativo*. Son diferentes tipologías, y es posible experimentar unas emociones y no otras, no experimentar ninguna, o experimentar ambas (Keyes, 2014). La frecuencia con la que se experimentan emociones como interés o alegría no determinan la frecuencia con la que se experimentan emociones como tristeza o culpa, aunque pueda haber una correlación entre estas dos experiencias. Se consideró suprimir la pregunta de emociones negativas, ya que experimentar emociones positivas es un factor esencial para disfrutar bienestar (tengas o no tengas que enfrentar emociones negativas) y ¿relevante para? el factor incluido en el modelo de promoción. Pero, finalmente, se decidió incluir ambos ítems con la finalidad de obtener información también acerca del posible malestar que pudiera experimentar el estudiantado.

Dos evaluadores destacaron la necesidad de añadir alguna pregunta sobre el nivel económico de las personas participantes por tratarse de una conocida variable determinante del bienestar y que debería ser considerada. Para dar respuesta a esta recomendación y obtener información acerca del nivel socioeconómico del estudiantado se añadieron dos ítems: (9) “Por favor, indica los ingresos aproximados al mes de tu unidad familiar (si vives de forma emancipada, indica tus ingresos): Igual o inferior a 1340 euros/Entre 1340 y 3580 euros/Más de 3580 euros” y (10) “Por favor, indica el número de personas que forman tu unidad familiar:1/2/3/4/5/6 o más”.

Dos personas expertas destacaron la relevante diferencia en cuanto a problemáticas que enfrenta el estudiantado que vive en colegios mayores con respecto a otros entornos, por lo que se modificó el ítem 8, separando en dos respuestas diferenciadas vivir en colegios mayores y residencias; y por otro lado, vivir en piso compartido.

Una de las personas expertas se percató de un error, al encontrar dos ítems (22 y 23) referidos al mismo componente (propósito o significado en la vida) de la dimensión de bienestar psicológico en experiencias de aprendizaje. Se eliminó el ítem 22.

En las consideraciones generales, tres evaluadores hicieron apuntes sobre las diferenciaciones entre situaciones de aula, facultad y universidad a lo largo de los ítems; en algún caso se defiende la diferenciación entre ambas y en otros, se indica la irrelevancia o falta de claridad de la distinción para el estudiantado. Para mejorar la comprensión, se modificó la redacción de los ítems relativos a las experiencias en la universidad en las dimensiones de bienestar emocional, psicológico y social resaltando su consideración en los procesos de aprendizaje. Se mantuvieron las diferenciaciones entre facultades y la Universidad en los ítems referidos a entornos físicos y sociales, por ser específicamente los entornos de aprendizaje más inmediatos en el día a día del estudiantado y considerar que son los de mayor relevancia en su bienestar, así como donde se han de valorar las actuaciones necesarias para mejorar el bienestar en el contexto universitario según los resultados de la fase A.

Una de las personas expertas plantea la necesidad de redactar en forma de enunciado los ítems 34, 35, 36, 37, 38, 39. Estos ítems estaban formulados a modo de pregunta. Pero en el caso de los tres primeros, las opciones de respuesta eran “sí/no/no lo sé”, mientras que los tres últimos contaban con un formato de respuesta tipo Likert (valorar del 1 al 6). Se atendió a la recomendación y se reformularon los ítems 37, 38 y 39 para que su formato fuera acorde con el tipo de opción de respuesta. En el caso de los ítems 34, 35 y 36, el formato de pregunta se mantuvo por ser coherente con el tipo de respuesta esperada.

Acerca de la organización de los ítems, una de las personas expertas planteó como duda si el componente *relaciones positivas* (ítem 28) estaba erróneamente incluido en la dimensión de bienestar psicológico y pertenecía al bienestar social. A pesar de que las relaciones interpersonales pudieran estar incluidas en una dimensión social, forma parte del bienestar psicológico en todas las teorías de funcionamiento psicológico estudiadas (Keyes, 2002; Ryan & Deci, 2000; Ryff & Keyes, 1995; Seligman, 2011). Por el contrario, la dimensión social trata sobre la concepción del funcionamiento de la sociedad y el papel que la persona desempeña en ella.

Se atendieron también las diferentes puntualizaciones acerca de la redacción de los ítems con objetivo de mejorar su claridad. Así, se añadió una definición de *clima social* en el ítem 38. Se eliminó la expresión “en general” de los ítems 17 y 18. Se modificó la redacción del ítem 21 (ítem 22 en la versión revisada) referido al componente *autonomía* por posible interferencia en el significado de autonomía al incluir la palabra “valores”. Se añadió la expresión “si estuviera pasando por un mal momento y necesitase ayuda” al ítem 44, referente a saber a quién contactar para recibir psicoterapia, haciendo coincidir con el formato e intencionalidad de las preguntas de la dimensión *apoyo en la universidad*.

Por último, dos evaluadoras consideraron que el cuestionario era demasiado extenso, y en contraposición una de las evaluaciones proponía introducir más ítems para valorar las experiencias en la dimensión bienestar emocional. Se reevaluó la importancia

de los ítems y componentes por indicación de una de las evaluadoras, ya que mencionaba que varios ítems podían estar recogiendo los mismos contenidos. Valorando la considerable longitud (45 ítems), el cuestionario no se extendió, pero tampoco logró reducirse debido a la importancia de cada uno de los ítems y dimensiones incluidos en las teorías subyacentes.

Resumen de modificaciones realizadas al cuestionario inicial:

Añadido

- Nuevo ítem 9: recoge información sobre ingresos de la unidad familiar.
- Nuevo ítem 10: recoge información sobre el número de integrantes de la unidad familiar.

Eliminado

- Ítem 22: Debido a que por error había dos ítems (22 y 23) correspondientes al mismo componente *propósito en la vida*.

Modificado

- Se añade que hay que indicar la edad en años en el ítem 3.
- Se diferencian dos opciones de respuesta en el ítem 8 “Vivo en un colegio mayor o residencia” y “Vivo en un piso compartido” referido a la residencia durante el curso.
- El ítem 16 acerca de *objetivos o propósitos* se desplaza al final del cuestionario (nuevo ítem 45). Se cambia la redacción indicando que pueden añadir “hasta” 4 objetivos y se convierte en pregunta de respuesta no obligatoria.
- Se redactan los ítems de las dimensiones de experiencias de bienestar emocional, psicológico y social, para que se refieran al aprendizaje en la universidad explícitamente.

- Se elimina la expresión “en general” de los ítems 17 y 18 (nuevos ítems 18 y 19) referidos a emociones durante el aprendizaje.
- Se elimina la redacción acerca de valores del ítem 21 (nuevo ítem 22) referido a la autonomía.
- Se redactan los ítems 37, 38 y 39 para ser enunciados y que se pudieran responder con escala tipo Likert.
- Se añade una definición de *clima social* en el ítem 38.
- Se añade “si estuviera pasando por un mal momento y necesitase ayuda” al ítem 44, referente a saber a quién contactar para recibir psicoterapia.

A continuación, se puede observar en la Tabla 4 el esquema final del cuestionario.

Tabla 4

Esquema del cuestionario final: dimensiones e ítems

SECCIÓN	DIMENSIONES E ÍTEMS
Prerrequisitos	1. Este cuestionario está dirigido al estudiantado UCM. Soy estudiante en la UCM. 2. ¿Autorizas que la información se utilice y analice en los términos del estudio?
Variables sociodemográficas	3. Por favor, indica tu edad en años: 4. Por favor, indica la Facultad a la que perteneces: 5. Indica el nivel de estudios que estás cursando: Estudios de Grado/Estudios de Doble Grado/Estudios de Máster/Estudios de Doctorado 6. Indica el curso en el que te encuentras: 1º/2º/3º/4º/5º 7. Indica: No compagino mis estudios con trabajo/Compagino mis estudios con trabajo 8. Indica dónde resides durante el curso: Vivo con mi familia/Vivo en un piso compartido /Vivo en un colegio mayor o residencia/Vivo con mi pareja 9. Por favor, indica los ingresos aproximados al mes de tu unidad familiar (si vives de forma emancipada, indica tus ingresos): Igual o inferior a 1340 euros/Entre 1340 y 3580 euros/Más de 3581 euros 10. Por favor, indica el número de personas que forman tu unidad familiar:1/2/3/4/5/Otro: 11. Indica (ninguna o tantas opciones como sean ciertas): Soy una persona racializada/Soy una persona desplazada o refugiada/Soy una persona con diversidad funcional o discapacidad/Soy una persona con dificultades específicas del

SECCIÓN	DIMENSIONES E ÍTEMS
	aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia...)/Me encargo del cuidado de personas dependientes (hijos/as, padre/madre u otros familiares) 12. Indica tu género: Femenino/Masculino/No binario/Prefiero no decirlo 13. Indica si en tu caso te identificas como: Cisgénero (tu identidad de género se corresponde con el sexo que se te asignó al nacer)/ Trans/ Intersexual/No lo sé / prefiero no decirlo 14. Indica si en tu caso te consideras como: Heterosexual/Gay/Lesbiana/Bisexual / Pansexual/Queer/Asexual/No lo sé / prefiero no decirlo/Otro: 15. ¿Consideras que te enfrentas a algún tipo de dificultad de salud mental? Sí/No/No lo sé 16. Indica: No dispongo de ningún diagnóstico de salud mental/Actualmente tengo un diagnóstico de salud mental/He tenido algún diagnóstico de salud mental, pero ya recibí el alta
Instrumento de medida del nivel de bienestar (MHC-SF)	Ítems 17a-17n (Instrumento previamente validado)
	Bienestar emocional 18. Las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta alegre, con energía o de buen humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades): 19. Las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta triste, sin energía o de mal humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades): 20. Mis experiencias en la universidad contribuyen a que me sienta satisfech@ con mi vida: Bienestar psicológico 21. Cuando realizo actividades en clase, me encuentro tan concentrad@ e implicad@ en lo que estoy haciendo que se me pasa el tiempo volando: 22. Los aprendizajes en la universidad promueven que actúe conforme a mis intereses y valores / desarrolle mi autonomía para pensar y actuar: 23. Los aprendizajes en la universidad promueven que actúe conforme a mis intereses y desarrolle mi autonomía para pensar y actuar: 24. Las experiencias de aprendizaje en la universidad me ayudan a aprender a enfrentar los retos que se me presentan diariamente: 25. Aprender en la universidad me hace sentir que alcanzo objetivos y consigo los logros que me propongo: 26. Aprender en la universidad me ayuda a conocerme y aceptarme como soy: 27. Aprender en la universidad me permite desarrollarme continuamente y crecer como persona: 28. En la universidad aprendo cómo formar relaciones sociales de confianza: Bienestar social 29. Aprender en la universidad me enseña a confiar en las personas y a valorar positivamente vivir en sociedad:
Desarrollo de las dimensiones del bienestar en la universidad	

SECCIÓN	DIMENSIONES E ÍTEMS
	30. Siento que formo parte de la comunidad universitaria: 31. Aprender en la universidad me ayuda a creer que la sociedad se desarrolla positivamente: 32. Aprender en la universidad despierta mi interés por cómo funciona y se organiza el mundo: 33. Aprender en la universidad me hace ver que soy una persona que tiene contribuciones valiosas que ofrecer a la sociedad:
Entorno físico y social	Espacios físicos
	34. ¿Tu facultad dispone de algún espacio interior que permita el descanso? 35. ¿Tu facultad dispone de algún espacio verde (exterior) que permita el descanso? 36. Si estoy pasando por un momento de malestar emocional (ej; ansiedad, agobio, tristeza), ¿hay algún lugar tranquilo al que puedo acudir para relajarme o encontrarme mejor en mi Facultad? 37. Los espacios físicos (aulas, áreas de trabajo y recreo) de mi Facultad me hacen sentir tranquilidad y comodidad:
	Entorno social
	38. El clima social de mi Facultad (la forma en que se tratan las personas, el ambiente) me hace sentir tranquilidad y comodidad: 39. Siento que puedo participar en la vida social universitaria: 40. El entorno social universitario me aporta oportunidades para establecer relaciones con otras personas:
Percepción de apoyo en la universidad y acceso a servicios	Apoyo en la universidad
	41. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, mis compañeras y compañeros me apoyarían:
	42. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, hay profesorado con el que me siento en confianza para hablar que me apoyaría:
	43. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, la universidad me apoyaría:
	44. Si necesitase o quisiera recibir psicoterapia a través de la universidad, sabría cómo acceder a ella o a quién pedir ayuda:
Propósitos/objetivos de vida personales	45. Indica cuatro objetivos vitales que tienes en este momento:

6.2.4. Versión abreviada del Continuo de la Salud Mental (MHC-SF)

La versión abreviada del Continuo de Salud Mental (MHC-SF) se deriva de la versión larga (MHC-LF), que constaba de siete ítems que medían el bienestar emocional, seis escalas de 3 ítems (o 18 ítems en total) que medían el modelo de bienestar psicológico

de Ryff (Ryff, 1989) y cinco escalas de 3 ítems (o 15 ítems en total) que medían el modelo de bienestar social de Keyes (Keyes, 1998).

Mientras que el MHC-LF constaba de 40 ítems, el MHC-SF consta de 14 ítems, elegidos como los más prototípicos que representan la definición del constructo para cada faceta del bienestar. Se seleccionaron tres ítems (feliz, interesado en la vida y satisfecho) para representar el bienestar emocional, seis ítems (uno de cada una de las seis dimensiones) para representar el bienestar psicológico y cinco ítems (uno de cada una de las cinco dimensiones) para representar el bienestar social. La opción de respuesta del formulario corto mide la frecuencia con la que las personas encuestadas experimentaron cada síntoma de salud mental positiva, proporcionando así un estándar claro para la evaluación y una categorización de los niveles de salud mental positiva similar al estándar utilizado para evaluar y diagnosticar episodios depresivos mayores en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Keyes, 2002). Para obtener un diagnóstico de salud mental plena, las personas deben experimentar *todos los días o casi todos los días* al menos uno de los tres signos de bienestar hedónico y al menos seis de los once signos de funcionamiento positivo durante el último mes. Las personas que presentan niveles bajos (es decir, «nunca» o «casi nunca» durante el último mes) en al menos una medida de bienestar hedónico y niveles bajos en al menos seis medidas de funcionamiento positivo se categorizan con salud mental *languideciente*. Las personas que no presentan ni un estado *florecente* ni un estado *languideciente* son categorizadas con salud mental *moderada*.

La versión abreviada del MHC ha mostrado una excelente consistencia interna (> 0.80) y validez discriminante en adolescentes (de 12 a 18 años) y adultos en EE. UU., Países Bajos y Sudáfrica (Keyes, 2006b, 2006a, 2009; Keyes et al., 2008; Lamers et al., 2012; Westerhof & Keyes, 2010). Las estimaciones de la fiabilidad test-retest a las 4 semanas para las escalas de formato largo oscilaron entre 0.57 para el dominio de bienestar psicológico general, 0.64 para el dominio de bienestar emocional general y 0.71 para el dominio de bienestar social general (Robitschek & Keyes, 2009). La fiabilidad

test-retest del MHC-SF a lo largo de tres periodos consecutivos de 3 meses obtuvo un promedio de 0.68, y la del test-retest a los 9 meses fue de 0.65 (Lamers et al., 2012). La estructura trifactorial de las versiones larga y corta del MHC (bienestar emocional, psicológico y social) se ha confirmado en muestras representativas a nivel nacional de adultos estadounidenses (Gallagher et al., 2009), estudiantes universitarios (Robitschek & Keyes, 2009) y en una muestra representativa a nivel nacional en EEUU de adolescentes de entre 12 y 18 años (Keyes, 2005b, 2009), así como en Sudáfrica (Keyes et al., 2008) y los Países Bajos (Lamers et al., 2011).

La versión abreviada del Continuo de la Salud Mental ha sido validada en español en diferentes muestras en Ecuador (Peña Contreras et al., 2017), México (Toribio Pérez & Andrade Palos, 2023), Argentina (Lupano Perugini et al., 2017) y Chile (Echeverría et al., 2017).

En España, el estudio de Piqueras et al. (2022) apoya específicamente su aplicación en adolescentes y jóvenes, obteniendo una fiabilidad general de 0.89, y el estudio de Mana et al. (2021) obtuvo una fiabilidad general de 0.92.

En el cuestionario online de la Tesis se incluyó la versión validada en español (Piqueras et al., 2022) por estar más ajustada a muestras españolas, en la que participó, además, el propio autor del instrumento, Dr. Keyes.

6.2.4.1. Comprobación de las propiedades psicométricas y estructura factorial del instrumento MHC-SF en población adulta emergente

Se evaluó la fiabilidad interna de escala MHC-SF mediante los estadísticos Alfa de Cronbach y Omega de McDonald. Los resultados mostraron una alta consistencia interna con un $\alpha = 0.910$ y un $\omega = 0.912$, indicando una fiabilidad general del instrumento MHC-SF excelente.

Adicionalmente se analizaron las estadísticas de fiabilidad por ítem (véase Tabla 5). Las correlaciones de cada ítem con el total fueron de entre 0.518 y 0.753, indicativo de que cada ítem contribuye consistentemente a la explicación del constructo. Además, los coeficientes de fiabilidad no mejorarían sustancialmente con la eliminación de ningún ítem.

Tabla 5

Estadísticos de fiabilidad por ítems

	Media	DE	Correlación del elemento con otros	Si se descarta el elemento	
				Alfa de Cronbach	ω de McDonald
I1	3.03	0.876	0.532	0.907	0.909
I2	3.54	1.104	0.672	0.902	0.903
I3	3.03	1.054	0.753	0.899	0.900
I4	2.66	1.285	0.615	0.904	0.906
I5	3.16	1.284	0.632	0.904	0.905
I6	1.87	1.173	0.593	0.905	0.907
I7	2.60	0.979	0.518	0.908	0.909
I8	2.08	1.137	0.577	0.906	0.907
I9	3.18	1.136	0.680	0.902	0.903
I10	2.87	1.157	0.534	0.907	0.909
I11	3.20	1.033	0.611	0.904	0.906
I12	3.44	1.088	0.605	0.905	0.906
I13	3.09	1.141	0.602	0.905	0.906
I14	3.53	1.257	0.733	0.899	0.901

Con la finalidad de comprobar la validez estructural del instrumento MHC-SF se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio empleando el método de estimación DWLS y el método de optimización NLMINB. El modelo factorial de tres factores propuesto por el autor (Keyes, 2018) –factor emocional (Ítems 1 a 3), factor social (ítems 4 a 8) y factor psicológico (ítems 9 al 15)– resultó convergente.

El modelo mostró un chi cuadrado significativo $\chi^2(74) = 533$, $p < .001$ y un índice de ajuste SRMR = 0.062 por debajo del umbral de ajuste de 0.08. El índice RMSEA no

mostró un ajuste adecuado, excediendo el punto de corte 0.08 para su ajuste clásico (RMSEA clásico = 0.097) (véanse Tablas 6 y 7).

Los índices de ajuste incremental del modelo CFI=0.984, TLI=0.981, NNFI=0.981, RNI= 0.984, RFI=0.978 e IFI=0.984, superaron ampliamente el punto de corte de 0.95, indicando un muy buen ajuste en sus versiones clásicas (véase Tabla 8). El índice PNFI de 0.798 indicó una parsimonia aceptable del modelo.

Tabla 6

Tabla de prueba del modelo

Etiqueta	X ²	df	p
Modelo del usuario	533	74	<.001
Modelo base	29230	91	<.001
Modelo ajustado del usuario	876	74	<.001
Modelo base del usuario	11169	91	<.001

Tabla 7

Tabla de índices de ajuste

Tipo	SRMR	RMSEA	95% I.C.		RMSEA p
			Inferior	Superior	
Clásico	0.062	0.097	0.089	0.105	<.001
Robusto	0.048	0.120	0.112	0.129	<.001
Escalado	0.048	0.128	0.121	0.136	<.001

Tabla 8

Tabla de índices adicionales de ajuste

	Modelo	Escalado	Robusto
Comparative Fit Index (CFI)	0.984	0.928	0.868
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.981	0.911	0.838
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0.981	0.911	0.838
Relative Noncentrality Index (RNI)	0.984	0.928	0.868
Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)	0.982	0.922	
Bollen's Relative Fit Index (RFI)	0.978	0.904	
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0.984	0.928	
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	0.798	0.749	

En la Tabla 9 se observa que todas las cargas factoriales estandarizadas fueron estadísticamente significativas y obtuvieron valores de entre 0.617 y 0.933, indicando la adecuada validez convergente del modelo. En concreto, los ítems I3 e I2 en el factor emocional y el ítem I14 en el factor psicológico presentaron saturaciones más elevadas, en cambio el ítem I7 del factor social mostró la carga más baja, a pesar de encontrarse en un rango aceptable (>0.60).

Tabla 9

Tabla de cargas factoriales estandarizadas

Latente	Ítem	Estimado	SE	95% I.C.		B	z	p
				Inf.	Sup.			
Emocional	I1	1.000	0.0000	1.000	1.000	0.678		
	I2	1.252	0.0407	1.172	1.332	0.849	30.8	<.001
	I3	1.347	0.0494	1.250	1.443	0.913	27.3	<.001
Social	I4	1.000	0.0000	1.000	1.000	0.732		
	I5	1.034	0.0384	0.959	1.109	0.757	27.0	<.001
	I6	1.026	0.0410	0.946	1.107	0.751	25.0	<.001
	I7	0.863	0.0451	0.775	0.952	0.632	19.1	<.001
	I8	0.992	0.0403	0.913	1.071	0.726	24.6	<.001
Psicológico	I9	1.000	0.0000	1.000	1.000	0.758		
	I10	0.796	0.0386	0.720	0.872	0.603	20.6	<.001
	I11	0.941	0.0319	0.878	1.003	0.713	29.5	<.001
	I12	0.909	0.0322	0.846	0.972	0.689	28.2	<.001
	I13	0.893	0.0305	0.833	0.953	0.677	29.2	<.001
	I14	1.141	0.0318	1.078	1.203	0.864	35.9	<.001

El análisis de covarianzas (véase Tabla 10) mostró valores particularmente elevados entre los ítems del factor social. Especialmente, resultaron altas las covarianzas residuales entre el ítem I4 y el ítem I6 ($r = 0.127$), así como el ítem I4 con los ítems I7 ($r = 0.193$) e I8 ($r = 0.157$), y también el ítem I6 con los ítems I7 ($r = 0.134$) e I8 ($r = 0.164$).

Además, el valor más elevado lo compusieron los ítems I5 e I11 ($r = 0.206$), pertenecientes a los factores social y psicológico respectivamente. También el ítem I14 perteneciente al factor psicológico mostró valores altos con los factores I6 ($r = 0.112$) e I2 ($r = 0.101$).

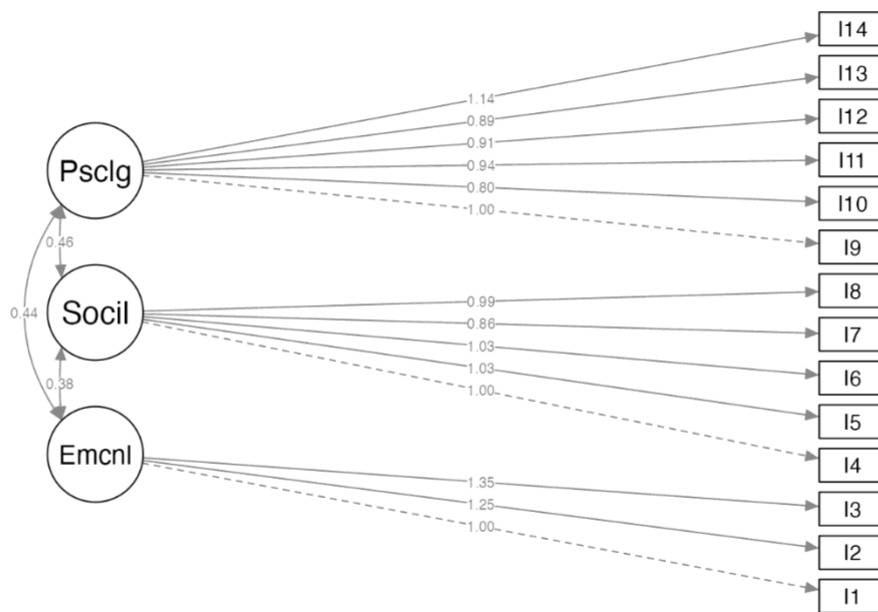
Tabla 10*Tabla de covarianzas residuales entre ítems*

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14
I1	0.00000	0.00148	0.00318	-9.81e-4	-0.00183	-0.0745	0.0176	0.00136	-0.0133	-0.00175	0.00194	0.02333	0.01834	0.0160
I2	0.00148	0.00000	-0.00202	0.0399	-0.02299	-0.0587	-0.0338	-0.05848	-0.0378	-0.06114	-0.09341	-0.01630	-0.06713	0.1015
I3	0.00318	-0.00202	0.00000	0.0890	-0.01177	-0.0296	-1.34e-4	-0.00354	-0.0326	0.00957	-0.06874	-0.00599	-0.04831	0.0179
I4	-9.81e-4	0.03985	0.08898	0.0000	-0.07192	-0.1275	-0.1918	-0.15689	0.0596	0.11910	-0.08301	0.01569	0.04743	0.0913
I5	-0.00183	-0.02299	-0.01177	-0.0719	0.00000	-0.0814	-0.0535	-0.08154	0.0165	-0.08795	0.20617	0.01183	0.06730	-0.0195
I6	-0.07447	-0.05869	-0.02958	-0.1275	-0.08137	0.0000	0.1340	0.16418	-0.0395	-0.02038	-0.08001	-0.05711	-0.06530	-0.1116
I7	0.01757	-0.03383	-1.34e-4	-0.1918	-0.05345	0.1340	0.0000	0.09131	-0.0103	-0.03047	0.05047	-0.07967	-0.02147	-0.0646
I8	0.00136	-0.05848	-0.00354	-0.1569	-0.08154	0.1642	0.0913	0.00000	-0.0609	-0.02201	-0.06131	-0.05782	-0.06355	-0.0833
I9	-0.01335	-0.03782	-0.03264	0.0596	0.01651	-0.0395	-0.0103	-0.06092	0.0000	0.03955	-0.01278	0.04423	0.04303	-0.0169
I10	-0.00175	-0.06114	0.00957	0.1191	-0.08795	-0.0204	-0.0305	-0.02201	0.0396	0.00000	-0.03158	0.04196	0.02577	-0.0384
I11	0.00194	-0.09341	-0.06874	-0.0830	0.20617	-0.0800	0.0505	-0.06131	-0.0128	-0.03158	0.00000	0.05157	0.06051	-0.1027
I12	0.02333	-0.01630	-0.00599	0.0157	0.01183	-0.0571	-0.0797	-0.05782	0.0442	0.04196	0.05157	0.00000	0.00385	-0.0451
I13	0.01834	-0.06713	-0.04831	0.0474	0.06730	-0.0653	-0.0215	-0.06355	0.0430	0.02577	0.06051	0.00385	0.00000	-0.0418
I14	0.01596	0.10150	0.01788	0.0913	-0.01951	-0.1116	-0.0646	-0.08329	-0.0169	-0.03843	-0.10272	-0.04512	-0.04183	0.0000

El diagrama para el modelo de tres factores del bienestar que ilustra la estructura resultante puede observarse en la Figura 3.

Figura 3

Diagrama de flujo de la estructura factorial del bienestar según el instrumento MHC-SF



Con la intención de mejorar el ajuste del modelo, se realizó un segundo AFC, incluyendo un modelo estructuralmente idéntico, pero en este caso permitiendo covarianza entre los ítems I6 (actualización social) e I7 (aceptación social), así como entre los ítems I6 e I8 (coherencia social), basado tanto en consideraciones teóricas como en las empíricas obtenidas en los primeros resultados del modelo. Se emplearon el mismo estimador DWLS y el método de optimización NLMINB. El modelo también resultó convergente. En esta ocasión el modelo continuó mostrando un chi cuadrado significativo $\chi^2(72) = 320$, $p < .001$, y el índice de ajuste SRMR = 0.049 descendió, a

pesar de ya encontrarse por debajo del umbral de ajuste de 0.08 en el modelo anterior (véase Tabla 11).

Tabla 11

Tabla de prueba de modelo que permite covarianzas

Etiqueta	X ²	df	p
Modelo del usuario	320	72	<.001
Modelo base	29230	91	<.001
Modelo ajustado del usuario	553	72	<.001
Modelo base del usuario	11169	91	<.001

También decreció notablemente el índice RMSEA clásico = 0.072 que esta vez se situó por debajo del punto de corte 0.08, a diferencia del modelo anterior (véase Tabla 12). El índice RMSEA se situó en un intervalo de confianza del 90% entre 0.064 y 0.081, lo que indicó un ajuste razonable.

Tabla 12

Tabla de índices de ajuste del modelo que permite covarianzas

Tipo	SRMR	RMSEA	95% I.C.		RMSEA p
			Inferior	Superior	
Clásico	0.049	0.072	0.064	0.081	<.001
Robusto	0.038	0.108	0.099	0.117	<.001
Escalado	0.038	0.101	0.093	0.109	<.001

Todos los índices de ajuste incremental del modelo reflejaron una mejora con respecto al modelo anterior, CFI = 0.991, TLI = 0.989, NNFI = 0.989, RNI = 0.991, RFI = 0.986 e IFI = 0.991 (véase Tabla 13). El índice PNFI mostró un leve descenso, PNFI = 0.783, consistiendo en una diferencia esperable por el aumento de la complejidad del modelo.

Tabla 13

Tabla de índices adicionales de ajuste para el modelo que permite covarianzas

	Modelo	Escalado	Robusto
Comparative Fit Index (CFI)	0.991	0.957	0.897
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.989	0.945	0.869
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0.989	0.945	0.869
Relative Noncentrality Index (RNI)	0.991	0.957	0.897
Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)	0.989	0.950	
Bollen's Relative Fit Index (RFI)	0.986	0.937	
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0.991	0.957	
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	0.783	0.752	

En este modelo con covarianzas, todas las cargas factoriales permanecieron significativas ($p = <.001$) y dentro de rangos aceptables. En la Tabla 14 se observa una ligera disminución en las cargas factoriales de los ítems I6, I7 e I8 (de 0.751, 0.632 y 0.726 a 0.605, 0.574 y 0.62) en comparación al resultado del AFC anterior. Este resultado es coherente con la introducción de covarianzas, que redistribuye la varianza explicada. Las cargas de los factores psicológico y emocional se mantuvieron.

Tabla 14

Tabla de cargas factoriales estandarizadas

Latente	Ítem	Estimado	SE	95% I.C.		B	z	p
				Inf.	Sup.			
Emocional	I1	1.000	0.0000	1.000	1.000	0.680		
	I2	1.247	0.0404	1.167	1.326	0.848	30.8	<.001
	I3	1.342	0.0491	1.246	1.439	0.913	27.3	<.001
Social	I4	1.000	0.0000	1.000	1.000	0.717		
	I5	1.027	0.0376	0.954	1.101	0.737	27.4	<.001
	I6	0.843	0.0432	0.758	0.928	0.605	19.5	<.001
	I7	0.800	0.0459	0.710	0.890	0.574	17.4	<.001
	I8	0.869	0.0418	0.787	0.951	0.623	20.8	<.001
Psicológico	I9	1.000	0.0000	1.000	1.000	0.758		
	I10	0.797	0.0386	0.721	0.872	0.604	20.7	<.001
	I11	0.941	0.0317	0.879	1.003	0.713	29.7	<.001
	I12	0.908	0.0321	0.845	0.971	0.688	28.3	<.001
	I13	0.894	0.0304	0.834	0.953	0.678	29.4	<.001
	I14	1.139	0.0317	1.077	1.201	0.863	36.0	<.001

Después de la inclusión de covarianzas entre los errores I6 e I7, I6 e I8, los residuos entre estos pares de ítems se redujeron a prácticamente cero ($\text{cov} = 2.3\text{e}-7$ y $-2.78\text{e}-8$, respectivamente). El modelo absorbió la varianza compartida no explicada previamente y no implicó aumentos relevantes en las covarianzas residuales del resto de los ítems, como se observa en la Tabla 15.

Tabla 15

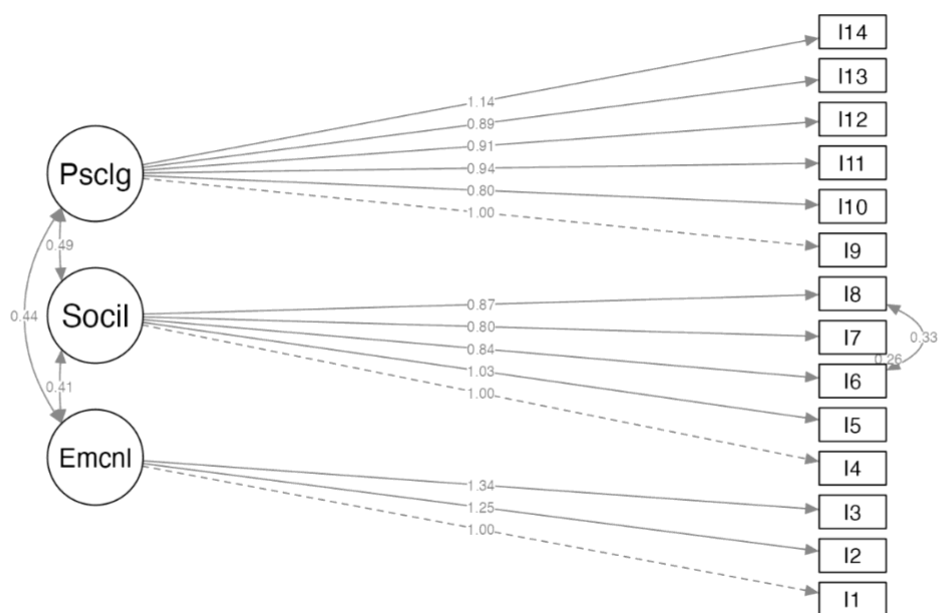
Tabla de covarianzas residuales entre ítems del modelo que permite covarianza entre I7 - I6 e I8 - I6

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14
I1	0.00000	5.08e-4	0.00140	-0.02830	-0.02743	-0.02768	0.01970	0.02430	-0.01489	-0.00330	5.53e-4	0.02233	0.01665	0.0148
I2	5.08e-4	0.00000	-8.50e-4	0.00787	-0.05275	0.00178	-0.02939	-0.02783	-0.03733	-0.06116	-0.0929	-0.01535	-0.06708	0.1029
I3	0.00140	-8.50e-4	0.00000	0.05393	-0.04445	0.03491	0.00413	0.02887	-0.03283	0.00899	-0.0688	-0.00561	-0.04890	0.0186
I4	-0.02830	0.00787	0.05393	0.00000	-0.04630	-0.01098	-0.14075	-0.07241	0.02581	0.09185	-0.1147	-0.01456	0.01691	0.0535
I5	-0.02743	-0.05275	-0.04445	-0.04630	0.00000	0.04187	0.00198	0.00870	-0.01520	-0.11356	0.1764	-0.01653	0.03861	-0.0549
I6	-0.02768	0.00178	0.03491	-0.01098	0.04187	0.00000	2.30e-7	-2.78e-8	0.01646	0.02387	-0.0273	-0.00584	-0.01559	-0.0471
I7	0.01970	-0.02939	0.00413	-0.14075	0.00198	2.30e-7	0.00000	0.19243	-0.00835	-0.02918	0.0524	-0.07750	-0.01998	-0.0618
I8	0.02430	-0.02783	0.02887	-0.07241	0.00870	-2.78e-8	0.19243	0.00000	-0.03382	-7.54e-4	-0.0357	-0.03279	-0.03964	-0.0517
I9	-0.01489	-0.03733	-0.03283	0.02581	-0.01520	0.01646	-0.00835	-0.03382	0.00000	0.03888	-0.0130	0.04447	0.04235	-0.0164
I10	-0.00330	-0.06116	0.00899	0.09185	-0.11356	0.02387	-0.02918	-7.54e-4	0.03888	0.00000	-0.0321	0.04178	0.02485	-0.0385
I11	5.53e-4	-0.09286	-0.06882	-0.11471	0.17641	-0.02728	0.05240	-0.03574	-0.01298	-0.03213	0.0000	0.05189	0.05994	-0.1022
I12	0.02233	-0.01535	-0.00561	-0.01456	-0.01653	-0.00584	-0.07750	-0.03279	0.04447	0.04178	0.0519	0.00000	0.00370	-0.0441
I13	0.01665	-0.06708	-0.04890	0.01691	0.03861	-0.01559	-0.01998	-0.03964	0.04235	0.02485	0.0599	0.00370	0.00000	-0.0419
I14	0.01485	0.10286	0.01855	0.05353	-0.05494	-0.04714	-0.06177	-0.05174	-0.01642	-0.03852	-0.1022	-0.04407	-0.04186	0.0000

El diagrama de flujo del modelo de tres factores del bienestar con los pares de ítems que covarían puede consultarse en la Figura 4.

Figura 4

Diagrama de flujo del modelo de tres factores del bienestar para el modelo del MHC-SF con covarianzas



6.2.4.2. Aplicación del instrumento MHC-SF en población adulta emergente

La fiabilidad del MHC-SF en su versión en español resultó excelente ($\alpha = 0.91$), de forma similar al resultado obtenido con muestra de adultos en España (0.92) (Mana et al., 2021). Esta versión, aplicada en otros países hispanohablantes también obtuvo buenos resultados en estudios en Chile (0.94) (Echeverría et al., 2017) o Argentina (0.89) (Lupano Perugini et al., 2017).

Los resultados obtenidos se asemejan a los alcanzados por la versión polaca (0.91) (Karaś et al., 2014) y la versión iraní (0.91) (Rafiey et al., 2017). Además, a excepción de los resultados obtenidos en las versiones en chino (0.92) (Guo et al., 2015) y en portugués en Brasil (0.96) (Machado & Bandeira, 2015) y Portugal (0.93) (Fonte et al., 2020), la fiabilidad resultante fue más alta que la versión inglesa en Estados Unidos, Sudáfrica (0.74) (Keyes et al., 2008) o Nueva Zelanda (0.84) (Pir et al., 2023), y la versión italiana (0.86) (Petrillo et al., 2015), neerlandesa (0.89) (Lamers et al., 2011) o serbia (0.87) (Joshanloo et al., 2017). En general, hasta la fecha el instrumento ha mostrado buenas propiedades psicométricas en diferentes contextos culturales, encontrándose los datos de la muestra española de esta tesis entre los mejores resultados en fiabilidad.

Acerca del ajuste de la estructura factorial del instrumento, múltiples estudios llevados a cabo con personas adultas y adolescentes indicaron el buen ajuste del modelo de tres factores, (De Carvalho et al., 2016; Doré et al., 2017; Guo et al., 2015; Joshanloo et al., 2017; Joshanloo & Lamers, 2016; Karaś et al., 2014; Keyes et al., 2008; Lamers et al., 2011; Peña Contreras et al., 2017; Pir et al., 2023; Singh et al., 2015), no obstante, los resultados de esta tesis indicaron que el ajuste no fue aceptable sin permitir la covarianza de los residuales de ningún ítem. Estos datos son similares a los obtenidos en el estudio con personas adultas en España (Mana et al., 2021), en el cual se halló un ajuste algo superior al límite aceptable ($\chi^2(74) = 177.14$, CFI = 0.886, RMSEA [90%CI] = 0.084 [0.068, 0.100], SRMR 0.077). Tras permitir la covarianza de los pares de ítems I6 con I8 e I6 con I7, el modelo mostró un mejor ajuste, en este caso con valores de los índices de ajuste adecuados. Empleando el criterio de comparación de ajuste de modelos propuesto por (Cheung & Rensvold, 2002), la introducción de covarianzas entre los residuales de los dos pares de ítems mejora de forma significativa el ajuste del modelo, encontrándose una diferencia en el CFI que supera el umbral de $\Delta\text{CFI} \geq .01$ (0.991 con respecto a 0.984), así como una diferencia en el RMSEA superior al umbral $\Delta\text{RMSEA} \geq 0.015$ (0.097 frente a 0.072) (Chen, 2007). Empleando estos criterios se encontró una

mejora sustancial del ajuste, además reflejada en aumentos en TLI, IFI y otros índices incrementales.

Otros estudios también reportaron la mejora en el ajuste al permitir la covarianza entre el par I6 e I8, es el caso del estudio con muestra adulta en Nueva Zelanda (Pir et al., 2023) y el estudio con adolescentes en Portugal (De Carvalho et al., 2016). En estos estudios, de forma similar a esta tesis, la selección de ítems con covarianza permitida se llevó a cabo observando la tabla de covarianzas residuales y se permitió la covarianza de residuales de los ítems empleando el criterio de pertenencia a la misma dimensión (factor social) y proximidad conceptual. En particular, el ajuste tras esta modificación por sí sola no mostró una diferencia significativa, por lo que también se permitió la covarianza entre I6 e I7, alcanzando el mejor ajuste.

El ítem 6 mide la variable actualización social –la creencia de que la sociedad se está convirtiendo en un lugar mejor para todas las personas– y el ítem 8 mide la variable coherencia social –la creencia de que la forma en que se organiza la sociedad tiene sentido–. La alta covarianza residual entre estos dos ítems sugiere la relación entre estas dos creencias que el estudiantado puede estar estableciendo, entendiendo que la forma en que el progreso social se ve unido a la forma en la que se organiza la sociedad. Durante la adultez emergente las personas se encuentran construyendo estas creencias y conformando su comprensión de la sociedad a través de las relaciones con otras personas y sus primeras experiencias adultas acerca del funcionamiento de la sociedad (Arnett, 2006), proceso que podría guardar relación con estos resultados. De la misma manera, el ítem 7 mide aceptación social –la creencia de que las personas son generalmente buenas–, que también se trata de una creencia que estaría conformándose durante esta etapa y podría conllevar una asociación con la forma en que se entiende el progreso de la sociedad.

Además, se encontró alta covarianza residual del ítem I4 –contribución social– perteneciente a la dimensión social, con el ítem I10 –competencia– del factor psicológico, resultado que también fue encontrado en la investigación de Joshanloo et al.

(2017) con estudiantado universitario. Este hallazgo podría tener relación con la forma en la que las personas adultas emergentes perciben su contribución social asociada a su competencia personal, componente de la dimensión psicológica, en lugar de relacionarla en mayor medida con las características de la sociedad en que viven y su actividad en ella.

La mayor covarianza residual se halló entre los ítems I5 –sentimiento de inclusión social– perteneciente al factor social con I11 –relaciones interpersonales positivas–. Esta relación entre los ítems podría suponer que las personas participantes relacionen el sentimiento de formar parte de una comunidad o grupo con la calidad de las relaciones que establecen con otras personas.

Al respecto de estas particularidades encontradas en la dimensión social del bienestar, el estudio de Keyes (1998) reveló que la dimensión social presenta distintas trayectorias según la edad, lo que sugiere que la educación y la experiencia vital son claves para el desarrollo de los aspectos del bienestar social.

Además, Keyes (1998) indicó que la sociedad también es una fuente de variación en el bienestar social, lo cual guarda relación con los resultados del estudio de Mana et al. (2021) que también encontró diferencias en aspectos sociales en la muestra española en su investigación comparada. En comparación con otros países con los que España comparte el contexto cultural europeo como Italia, Alemania, Austria o Suiza, la muestra española obtuvo diferencias en la relación que guardan variables contextuales con el nivel de bienestar medido con el MHC-SF. Estas variables fueron la confianza en las instituciones del Gobierno (para la cual España obtuvo la puntuación más baja de todos los países), la percepción de apoyo familiar (en España resultó significativamente más alta que el resto de los países) y el sentido de coherencia.

El sentido de coherencia es definido como la visión general que las personas tienen acerca del mundo como comprensible, manejable y relevante (Antonovsky, 1979), el cual, a diferencia de en el resto de los países, no intervino de forma sobresaliente en el nivel de bienestar (Mana et al., 2021). Además, para el resto de los países se halló una

relación más fuerte entre la confianza institucional y el nivel de bienestar que entre la percepción de apoyo familiar y el bienestar, resultado que no se encontró en la muestra española. Estas particularidades en el sentido de coherencia y la confianza en las instituciones podrían verse reflejadas en las asociaciones encontradas en esta tesis entre la coherencia social con otras comprensiones del mundo como la actualización y la aceptación social, que podrían ser específicas para la sociedad española.

A pesar de que la estructura de tres factores ha quedado demostrada en la literatura, así como ha obtenido un ajuste aceptable en los resultados de la tesis, las aportaciones más recientes al campo han introducido el modelado estructural exploratorio (ESEM), hallando que un modelo bifactorial compuesto por un factor general del bienestar y tres factores específicos (emocional, social, psicológico) aporta un mejor ajuste (De Bruin & Du Plessis, 2015; Echeverría et al., 2017; Hides et al., 2016; Joshanloo & Lamers, 2016; Jovanović, 2015; Lamborn et al., 2018; Longo et al., 2020; Piqueras et al., 2022; Schutte & Wissing, 2017; Yeo & Suárez, 2022).

Con el fin de identificar otra posible configuración adecuada para la estructura factorial del MHC-SF, una futura línea de investigación consistiría en explorar el modelo mediante ESEM. En particular, este análisis se espera que sea especialmente beneficioso para investigar un constructo tan ligado al contexto cultural como el bienestar (Joshanloo & Lamers, 2016), el cual podría guardar relación con las particularidades de los datos obtenidos en el factor social del bienestar en esta tesis con respecto a otras muestras.

6.3. Selección de participantes y procedimiento de recogida de datos

La muestra se obtuvo mediante dos formas de muestreo no probabilístico, muestreo de autoselección online caracterizado por la participación voluntaria del estudiantado, y muestreo no probabilístico de selección a pie de calle. El reclutamiento

de participantes se realizó en dos etapas diferentes y sucesivas. Una primera difusión exclusivamente online, y una segunda etapa de reclutamiento de forma presencial en las facultades con el objetivo de aumentar el número de respuestas.

Durante la primera etapa, la difusión del estudio se realizó a través de vías de comunicación online y servicios pertenecientes a la Universidad Complutense (Campus Virtual de asignaturas, Servicio de Orientación Universitaria de la Facultad de Educación, webs de las facultades), así como a través de correos electrónicos enviados por el profesorado, vicedecanatos de estudiantes, y coordinaciones de Diversidad e Inclusión en las distintas facultades.

Adicionalmente, el estudio fue compartido a través de redes sociales institucionales (Instagram de la Delegación de Estudiantes y perfiles personales), así como el enlace de participación fue reenviado a distintos grupos de WhatsApp de representantes de estudiantes.

Además, la información para participar también se envió por email a las personas que habían mostrado interés en la investigación previamente y al listado de participantes y personas interesados en participar en los grupos de discusión de la Fase A.

En definitiva, se obtuvo una muestra no probabilística de autoselección y participación voluntaria, en la que una vez las personas recibían el enlace para participar, cumplimentaban el consentimiento de participación y procedían a autoadministrarse el cuestionario. El número de participantes obtenido mediante esta forma de difusión y reclutamiento fue 519, de los cuales el 79,77% de participantes completó el cuestionario (414 participantes).

La segunda etapa trató de estimular la participación del estudiantado de manera presencial. La investigadora acudió presencialmente durante los meses de mayo y junio de 2025 a todas las facultades de la Universidad Complutense a excepción de la Facultad de Óptica y Optometría (la localización geográfica de esta facultad se encuentra fuera de los campus de Moncloa y Somosaguas, por lo que no pudo visitarse antes de que

finalizase el periodo de exámenes ordinario, perdiendo la mayor afluencia de estudiantado).

Para este método de difusión, se diseñaron e imprimieron *flyers* que contenían un código QR con el enlace de acceso al cuestionario. Se decidió entregar al estudiantado acompañado de un detalle simbólico (chocolatina o golosina) agradeciendo su participación. En esta etapa, el estudiantado resultó receptivo e interesado en recibir información y proclive a participar.

En esta etapa el método de muestreo se trató de una encuesta no probabilística de selección a pie de calle. A pesar de que este método de difusión del estudio implicó la presencia de la investigadora, el cuestionario fue autoadministrado, sin que la investigadora estuviera presente durante su cumplimentación. El número de participantes obtenido mediante esta forma de difusión y reclutamiento fue 349, de los cuales el 82,8% de participantes completó el cuestionario (289 participantes).

Del número total de participantes en la técnica encuesta ($n=868$), el 80,99% de participantes completó el cuestionario, obteniendo un total de participantes que cumplimentaron el cuestionario de $n=703$. Tras la exclusión de participantes que cuya edad no se encuentra en la franja de población objetivo (Adulter Emergente), el número de participantes final fue de $n=658$.

6.4. Descripción de la muestra

La edad de las personas participantes estuvo comprendida entre los 18 y los 29 años, con una media de 21,46 años ($DT= 2.55$).

El número de mujeres fue de 447 (67,93%), el de hombres 191 (29,03%) y el de personas no binarias 13 (1,98%), así como 7 personas que prefirieron no indicarlo (1,06%).

Con respecto al tipo de estudios que cursan las personas que conforman la muestra, un 72,2% (475) cursaban Estudios de Grado, el 14% (92) estudios de Doble Grado, el 8,4% (55) Estudios de Máster y el 5,5% (36) Estudios de Doctorado. El estudiantado de Grado pertenecía a primer curso en un 24,8% (118), a cuarto en un 23,4% (111), a segundo en un 22,9% (109), a tercero en un 22,3% (106), a quinto en un 5,7% (27), a sexto en un 0,4% (2) y dos estudiantes pertenecían al programa de intercambio Erasmus+. El 25% (23) de estudiantes de Doble grado pertenecía a quinto curso, también el 25% (23) a segundo curso, el 20,7% (19) a primero, 14,1% (13) a cuarto, 13% (12) a tercero y 2,2% (2) a sexto. El estudiantado de Máster estaba en un primer curso en un 83,6% (46) y en segundo en un 19,4% (9). El 27,8% (10) de estudiantes de Doctorado se encontraba en su tercer año, el 25% (9) en primer año, el 22,2% (8) en segundo, un 13% (5) en cuarto, un 8,3% (3) en quinto y un 2,8% (1) en sexto.

En lo referido a las características socioeconómicas de la muestra, el 53,95% de las personas participantes pertenecen a la clase media, el 24,32% a la clase baja y el 21,73% a la clase alta de la sociedad española. La composición de los núcleos familiares del estudiantado fue de 4 miembros en un 42,1% (277), 3 miembros en un 22,8% (170), 5 miembros en un 13,4% (88), 2 miembros en un 11,9% (78), 1 miembro en un 3,2% (21), 6 miembros en un 2,7% (18), 7 miembros en un 0,6% (4) y 9 miembros en un 0,3% (2).

Acerca de aspectos que dificultan la conciliación con los estudios, el 28,6% (188) de participantes compaginaba sus estudios con trabajo, y el 2,1% (14) se encontraba a cargo del cuidado de personas dependientes.

Entre las características de pertenencia a colectivos de mayor riesgo en materia de salud mental, la muestra estuvo compuesta por 76 (11,6%) personas con alguna dificultad específica del aprendizaje, 32 (4,9%) personas con discapacidad o diversidad funcional, 37 (5,6%) personas racializadas y 4 (0,6%) personas refugiadas o desplazadas.

Además, también por su mayor riesgo de padecer dificultades de salud mental, se recoge información acerca de la diversidad LGBTIQ+. En primer lugar, la orientación sexual de la muestra estuvo compuesta por un 64,6% (425) de personas heterosexuales,

22,5% (148) de personas bisexuales, 3,6% (24) lesbianas, 3,6% (24) gays, 2% (13) personas queer, 1,4% (9) personas asexuales, 0,2% (1) persona indicó *otro* y el 2,1% (14) indicaron que no lo sabían o preferían no decirlo. Con respecto a la diversidad sexo-genérica, el 93,02% fueron personas cisgénero, el 1,52% personas trans, el 0,15% personas intersexuales y un 4,4% respondió indicando que prefería no decirlo o no lo sabía.

La muestra, tratándose de población general en materia de dificultades de salud mental, estuvo compuesta por un 69,6% (458) que no dispone de ningún diagnóstico de salud mental, un 15,3% (101) que cuenta con ello, un 10,6% (70) que tuvo un diagnóstico del que ya recibió el alta y un 4,4% (29) que se encuentra en proceso de obtenerlo. Referido a la percepción de la muestra acerca de su propio bienestar, el 42,9% (282) estudiantes indicaron que creen estar enfrentando alguna dificultad de salud mental, un 16,4% (108) no sabe si puede estar enfrentando una y un 40,7% (268) afirman no padecerla.

6.5. Análisis de datos

La variable diagnóstico de bienestar se calculó mediante las instrucciones de transformación de las puntuaciones directas y la categorización de los rangos de puntuaciones correspondientes al instrumento MHC-SF (Keyes, 2018) empleando Microsoft Excel. El resultado fue una variable ordinal de tres niveles, siendo los posibles diagnósticos: bienestar languideciente (carencia de bienestar), bienestar medio y bienestar alto o florecimiento.

Posteriormente, los análisis de datos se llevaron a cabo mediante el software de análisis estadístico Jamovi versión 2.6.26.0 acompañado de módulos disponibles para esta versión snowCluster y SEM.

Se realizaron análisis descriptivos para conocer la distribución de la muestra, calculando los estadísticos de tendencia central y dispersión para las variables cuantitativas, y recuento de frecuencias en el caso de variables cualitativas.

Para conocer la existencia de asociaciones significativas entre las variables sociodemográficas o covariables y la variable de diagnóstico de bienestar, se realizaron tablas de contingencia y se empleó el estadístico chi cuadrado, acompañado de la V de Cramer que permitió conocer la fuerza de la correlación. En el caso de tratarse de ambas variables ordinales se calculó la tau B de Kendall.

Con la finalidad de explorar el funcionamiento del instrumento MHC-SF en la población adulta emergente, se llevaron a cabo análisis de fiabilidad y se comprobó su estructura factorial aplicando análisis factorial confirmatorio empleando el módulo SEM.

Se realizaron análisis de fiabilidad para el cuestionario desarrollado y se exploró su estructura factorial mediante análisis factorial exploratorio. Las puntuaciones de los factores obtenidos en el modelo con mejor ajuste y adecuación teórica fueron después utilizadas para realizar un modelo predictivo de los niveles de bienestar en combinación con las variables sociodemográficas.

Las puntuaciones de estos factores se emplearon también para realizar análisis de clúster jerárquico mediante el módulo snowCluster. Además, tras la construcción de los clústeres, estas puntuaciones se emplearon para realizar ANOVA con la finalidad de mostrar su composición con relación a las puntuaciones factoriales y describir los perfiles del estudiantado. Se comprobaron las diferencias significativas entre las medias de los factores para cada clúster por parejas. A su vez, también se emplearon las puntuaciones de los clústeres para aplicar pruebas de chi cuadrado con las variables sociodemográficas y conocer la composición de los clústeres al respecto.

Para conocer el tipo de objetivos o propósitos vitales del estudiantado, se llevó a cabo un análisis temático de las respuestas abiertas (datos cualitativos) en función de categorías de contenido. Se configuraron trece categorías siguiendo las indicaciones

metodológicas referidas por el autor de la pregunta del ítem 45 (Little, 1983), así como se tomaron en cuenta los ejemplos de categorías obtenidos en su aplicación con muestras jóvenes y adolescentes (Marttinen & Salmela-Aro, 2012; Salmela-Aro, 2010; Salmela-Aro et al., 2012). Después, se empleó la prueba de chi cuadrado para conocer la existencia de relaciones significativas entre la variable diagnóstico de bienestar, la tipología de objetivos y las variables sociodemográficas.

6.6. Resultados de la fase B

6.6.1. Comprobación estadística de los resultados de la Fase A

Estos análisis se realizaron para alcanzar el objetivo *c) Analizar las relaciones entre los componentes del bienestar que desarrolla el estudiantado en los entornos de aprendizaje universitarios.*

Se realizaron regresiones logísticas ordinales para contrastar empíricamente las relaciones entre los componentes del bienestar –desarrollados en la universidad– obtenidas en los resultados de la Fase A (véase Figura 2. Esquema de relaciones encontradas entre componentes del bienestar desarrollados en los entornos de aprendizaje universitarios).

Se plantearon modelos de regresión logística ordinal estableciendo en cada ocasión uno de los componentes como variable dependiente e incluyendo el resto de los componentes como predictores. Los modelos finales sólo mantuvieron aquellos componentes que resultaban estadísticamente significativos ($p = 0.05$) con el fin de construir modelos simples y con significación estadística.

En primer lugar, el modelo de predicción del desarrollo de competencia en la Universidad halló como predictores estadísticamente significativos las experiencias de

sentimiento de logro y satisfacción con la vida aportadas por los entornos de aprendizaje en la Universidad.

En cuanto al ajuste del modelo, se obtuvo una desviación de 1813, $AIC = 1843$, $R^2McF = 0.173$ y $R^2N = 0.215$, indicando un ajuste moderado y una relación entre las variables predictoras y el resultado moderada.

Como puede apreciarse en la Tabla 16, los coeficientes muestran una tendencia ordenada y progresiva, indicando que a medida que aumenta la frecuencia con la que se experimentan sentimiento de logro y satisfacción con la vida aumenta la probabilidad de percibir desarrollo de la competencia personal. La variable experiencias de satisfacción vital no resultó predictora significativa en su nivel 1 con respecto al 0, por lo que solamente sus niveles más altos predecirían significativamente el aumento de los valores de competencia.

Este resultado apoya parcialmente la Hipótesis 1, se esperaba que valores más altos de experiencias de sentimiento de logro predijeran mayores valores de desarrollo de competencia. En este modelo también se esperaba obtener como variable predictora significativa el desarrollo de relaciones positivas en la universidad, sin embargo, obtuvo un valor $p > 0.05$. Por otra parte, la variable experiencias de satisfacción con la vida en la universidad resultó ser un predictor estadísticamente significativo, siendo una relación que no se había incluido en la hipótesis.

Tabla 16*Tabla de coeficientes del modelo de predicción de competencia*

Predictor	Estimador	EE	Z	p
I8:				
0 – 3	-2.590	0.351	-7.38	<.001
1 – 3	-1.966	0.243	-8.08	<.001
2 – 3	-0.810	0.202	-4.00	<.001
4 – 3	0.713	0.229	3.12	0.002
5 – 3	2.193	0.368	5.96	<.001
I3:				
1 – 0	0.499	0.400	1.25	0.212
2 – 0	1.414	0.380	3.72	<.001
3 – 0	1.615	0.385	4.20	<.001
4 – 0	1.963	0.398	4.93	<.001
5 – 0	2.376	0.454	5.24	<.001

El modelo de predicción del desarrollo de autonomía en la Universidad halló como predictores estadísticamente significativos las experiencias de sentimiento de logro y el desarrollo de competencia en los entornos de aprendizaje en la Universidad.

En cuanto al ajuste del modelo, se obtuvo una desviación de 1944, AIC = 1974, $R^2_{McF} = 0.121$ y $R^2_N = 0.152$, indicando un ajuste aceptable y una relación entre las variables predictoras y el resultado aceptable.

Como puede apreciarse en la Tabla 17, los coeficientes muestran una tendencia ordenada y progresiva, indicando que a medida que aumenta la frecuencia con la que se experimenta sentimiento de logro y se desarrolla competencia aumenta la probabilidad de percibir desarrollo de la autonomía.

Este resultado apoya la Hipótesis 2, se esperaba que valores más altos de experiencias de sentimiento de logro y de desarrollo de competencia predijeran mayores valores de desarrollo de autonomía.

Tabla 17*Tabla de coeficientes del modelo de predicción de autonomía*

Predictor	Estimador	EE	Z	p
I7:				
1 – 0	0.552	0.267	2.07	0.039
2 – 0	0.985	0.285	3.45	<.001
3 – 0	1.675	0.302	5.54	<.001
4 – 0	1.371	0.355	3.86	<.001
5 – 0	2.830	0.511	5.54	<.001
I8:				
1 – 0	1.226	0.321	3.81	<.001
2 – 0	1.615	0.334	4.83	<.001
3 – 0	1.993	0.338	5.89	<.001
4 – 0	2.641	0.374	7.06	<.001
5 – 0	3.643	0.475	7.66	<.001

El modelo de predicción del desarrollo de crecimiento personal en la Universidad halló como predictores estadísticamente significativos las experiencias de sentimiento de logro y el desarrollo de competencia, autonomía y coherencia social en los entornos de aprendizaje en la Universidad.

En cuanto al ajuste del modelo, se obtuvo una desviación de 1773, AIC = 1823, $R^2_{McF} = 0.205$ y $R^2_N = 0.253$, indicando un ajuste moderado y una relación entre las variables predictoras y el resultado moderada.

Como puede apreciarse en la Tabla 18, los coeficientes muestran una tendencia ordenada y progresiva, indicando que a medida que aumenta la frecuencia con la que se experimentan las variables predictoras aumenta la probabilidad de percibir desarrollo del crecimiento personal. Las variables desarrollo de autonomía y coherencia no resultaron predictoras significativas en sus niveles 1 con respecto al 0, por lo que estos niveles bajos no predecirían el aumento de los valores de crecimiento personal.

Este resultado apoya la Hipótesis 3, se esperaba que valores más altos de desarrollo de competencia y autonomía y experiencias de sentimiento de logro predijeran mayores valores de crecimiento personal. La variable desarrollo de coherencia

social en la universidad resultó ser un predictor estadísticamente significativo, siendo una relación que no se había incluido en la hipótesis.

Tabla 18

Tabla de coeficientes del modelo de predicción de crecimiento personal

Predictor	Estimador	EE	Z	p
I7:				
1 – 0	0.529	0.273	1.936	0.053
2 – 0	0.968	0.290	3.337	<.001
3 – 0	1.287	0.310	4.156	<.001
4 – 0	1.867	0.361	5.165	<.001
5 – 0	1.919	0.496	3.872	<.001
I5:				
1 – 0	0.211	0.393	0.536	0.592
2 – 0	0.966	0.396	2.438	0.015
3 – 0	1.212	0.396	3.058	0.002
4 – 0	1.552	0.412	3.767	<.001
5 – 0	1.930	0.472	4.090	<.001
I8:				
1 – 0	0.685	0.335	2.043	0.041
2 – 0	1.275	0.342	3.722	<.001
3 – 0	1.839	0.350	5.263	<.001
4 – 0	2.303	0.385	5.977	<.001
5 – 0	2.886	0.497	5.804	<.001
I15:				
1 – 0	0.517	0.324	1.596	0.111
2 – 0	0.777	0.309	2.513	0.012
3 – 0	1.140	0.305	3.734	<.001
4 – 0	1.396	0.324	4.311	<.001
5 – 0	2.220	0.377	5.892	<.001

El modelo de predicción del desarrollo de contribución social en la Universidad halló como predictores estadísticamente significativos las experiencias de sentimiento de logro, desarrollo de propósito y desarrollo de coherencia social, aportadas por los entornos de aprendizaje en la Universidad.

En cuanto al ajuste del modelo, se obtuvo una desviación de 1869, AIC = 1909, $R^2_{McF} = 0.183$ y $R^2_N = 0.229$, indicando un ajuste moderado y una relación entre las variables predictoras y el resultado moderada.

Como puede apreciarse en la Tabla 19, los coeficientes muestran una tendencia ordenada y progresiva, indicando que a medida que aumenta la frecuencia con la que se experimentan sentimiento de logro y desarrollo de propósito y coherencia social aumenta la probabilidad de percibir desarrollo de la contribución social.

Este resultado apoya parcialmente la Hipótesis 4, se esperaba que valores más altos de experiencias de sentimiento de logro predijeran mayores valores de desarrollo de contribución social. También se esperaba obtener como variable predictora significativa el desarrollo de contribución social en la universidad en este modelo, sin embargo, obtuvo un valor $p > 0.05$. Las variables experiencias de sentimiento de logro en la universidad y de coherencia social resultaron ser predictoras estadísticamente significativas, siendo dos relaciones que no se habían incluido en la hipótesis.

Tabla 19

Tabla de coeficientes del modelo de predicción de contribución social

Predictor	Estimador	EE	Z	p
I6:				
1 – 0	1.180	0.346	3.41	<.001
2 – 0	1.258	0.358	3.51	<.001
3 – 0	1.889	0.367	5.15	<.001
4 – 0	2.006	0.403	4.98	<.001
5 – 0	2.419	0.485	4.99	<.001
I8:				
1 – 0	0.854	0.350	2.44	0.015
2 – 0	1.511	0.357	4.23	<.001
3 – 0	2.080	0.366	5.69	<.001
4 – 0	2.445	0.398	6.14	<.001
5 – 0	3.904	0.524	7.45	<.001
I15:				
1 – 0	0.866	0.332	2.61	0.009
2 – 0	0.976	0.317	3.08	0.002
3 – 0	1.610	0.318	5.06	<.001
4 – 0	1.750	0.331	5.28	<.001
5 – 0	2.956	0.385	7.67	<.001

El modelo de predicción del sentimiento de compromiso o implicación en la Universidad halló como predictores estadísticamente significativos las experiencias de emociones positivas y el desarrollo de autonomía y competencia aportadas por los entornos de aprendizaje en la Universidad.

En cuanto al ajuste del modelo, se obtuvo una desviación de 1913, $AIC = 1953$, $R^2_{McF} = 0.122$ y $R^2_N = 0.154$, indicando un ajuste aceptable y una relación entre las variables predictoras y el resultado aceptable.

Como puede apreciarse en la Tabla 20, los coeficientes muestran una tendencia ordenada y progresiva, indicando que a medida que aumenta la frecuencia con la que se experimentan emociones positivas y desarrollo de autonomía y competencia aumenta la probabilidad de experimentar compromiso en la Universidad. Las variables experiencias de emociones positivas en su nivel 1 con respecto al 0 y desarrollo de competencia en sus niveles 1, 2 y 3 con respecto al 0 no resultaron predictoras significativas, por lo que estos niveles bajos no predecirían el aumento de los valores de implicación.

Este resultado apoya parcialmente la Hipótesis 5, se esperaba que valores más altos de desarrollo de autonomía predijeran mayores valores de experiencias de implicación. También se esperaba obtener como variable predictora significativa el desarrollo propósito en este modelo, sin embargo, obtuvo un valor $p > 0.05$. Las variables experiencias de emociones positivas y desarrollo de competencia en la universidad resultaron ser predictoras estadísticamente significativas, siendo dos relaciones que no se había incluido en la hipótesis.

Tabla 20*Tabla de coeficientes del modelo de predicción de implicación*

Predictor	Estimador	EE	Z	p
I5:				
1 – 0	1.164	0.386	3.019	0.003
2 – 0	1.715	0.388	4.421	<.001
3 – 0	1.913	0.389	4.914	<.001
4 – 0	2.110	0.402	5.248	<.001
5 – 0	2.656	0.473	5.618	<.001
I7:				
1 – 0	0.111	0.265	0.420	0.674
2 – 0	0.515	0.273	1.888	0.059
3 – 0	0.354	0.282	1.256	0.209
4 – 0	1.053	0.332	3.169	0.002
5 – 0	1.720	0.514	3.348	<.001
I1:				
1 – 0	0.165	0.339	0.486	0.627
2 – 0	0.884	0.325	2.718	0.007
3 – 0	1.377	0.329	4.187	<.001
4 – 0	2.079	0.370	5.624	<.001
5 – 0	2.593	0.476	5.441	<.001

El modelo de predicción de las experiencias de satisfacción vital en la Universidad halló como predictores estadísticamente significativos las experiencias de emociones positivas, sentimiento de logro e inclusión aportadas por los entornos de aprendizaje en la Universidad.

En cuanto al ajuste del modelo, se obtuvo una desviación de 1769, AIC = 1809, $R^2_{McF} = 0.193$ y $R^2_N = 0.239$, indicando un ajuste moderado y una relación entre las variables predictoras y el resultado moderada.

Como puede apreciarse en la Tabla 21, los coeficientes muestran una tendencia ordenada y progresiva, indicando que a medida que aumenta la frecuencia con la que se experimentan sentimiento de logro, emociones positivas e inclusión aumenta la probabilidad de percibir desarrollo de la competencia personal. Las variables experiencias de emociones positivas e inclusión no resultaron predictoras significativas

en sus niveles 1 con respecto al 0, por lo que estos niveles bajos no predecirían el aumento de los valores de satisfacción vital.

Este resultado apoya la Hipótesis 6, se esperaba que valores más altos de experiencias de emociones positivas y sentimiento de logro predijeran mayores valores de satisfacción vital. La variable experiencias de inclusión en la universidad resultó ser un predictor estadísticamente significativo, siendo una relación que no se había incluido en la hipótesis.

Tabla 21

Tabla de coeficientes del modelo de predicción de satisfacción vital

Predictor	Estimador	EE	Z	p
I1:				
1 – 0	0.445	0.349	1.28	0.202
2 – 0	1.081	0.345	3.14	0.002
3 – 0	1.956	0.358	5.47	<.001
4 – 0	2.741	0.407	6.74	<.001
5 – 0	3.551	0.524	6.78	<.001
I8:				
1 – 0	0.742	0.329	2.26	0.024
2 – 0	1.575	0.336	4.69	<.001
3 – 0	1.952	0.341	5.72	<.001
4 – 0	2.297	0.379	6.07	<.001
5 – 0	3.931	0.498	7.89	<.001
I13:				
1 – 0	0.287	0.256	1.12	0.262
2 – 0	0.475	0.275	1.73	0.084
3 – 0	0.831	0.253	3.28	0.001
4 – 0	0.955	0.269	3.56	<.001
5 – 0	1.517	0.309	4.92	<.001

El modelo de predicción del desarrollo de relaciones positivas en la Universidad halló como predictores estadísticamente significativos las experiencias de inclusión, crecimiento personal, aceptación y actualización social aportadas por los entornos de aprendizaje en la Universidad.

En cuanto al ajuste del modelo, se obtuvo una desviación de 1782, $AIC = 1832$, $R^2McF = 0.228$ y $R^2N = 0.282$, indicando un ajuste moderado y una relación entre las variables predictoras y el resultado moderada.

Como puede apreciarse en la Tabla 22, los coeficientes muestran una tendencia ordenada y progresiva para tres de los predictores, indicando que a medida que aumenta la frecuencia con la que se experimentan inclusión, aceptación y actualización social aumenta la probabilidad de percibir desarrollo de la competencia personal. En el caso de crecimiento personal hay una leve disparidad en la progresión entre los niveles ordinales 3 (bastantes veces) y 4 (casi siempre) con respecto al 0 (nunca). Además, el nivel 1 con respecto al 0 no obtuvo valores de $p < 0.05$, no resultando un predictor significativo, por lo que este nivel bajo no predeciría el aumento de los valores de relaciones positivas.

Este resultado apoya la Hipótesis 7, se esperaba que valores más altos de inclusión predijeran mayores valores de desarrollo de relaciones positivas. Las variables crecimiento personal, aceptación y actualización social en la universidad resultaron ser tres predictores estadísticamente significativos, siendo tres relaciones que no se habían incluido en la hipótesis.

Tabla 22*Tabla de coeficientes del modelo de predicción de relaciones positivas*

Predictor	Estimador	EE	Z	p
I13:				
1 – 0	1.008	0.274	3.682	<.001
2 – 0	1.770	0.298	5.933	<.001
3 – 0	1.801	0.290	6.209	<.001
4 – 0	2.293	0.309	7.429	<.001
5 – 0	2.709	0.365	7.421	<.001
I10:				
1 – 0	0.265	0.366	0.724	0.469
2 – 0	0.904	0.345	2.616	0.009
3 – 0	0.717	0.349	2.051	0.040
4 – 0	0.708	0.372	1.904	0.057
5 – 0	1.299	0.420	3.092	0.002
I12:				
1 – 0	1.314	0.283	4.640	<.001
2 – 0	2.707	0.309	8.754	<.001
3 – 0	3.588	0.335	10.716	<.001
4 – 0	4.392	0.393	11.169	<.001
5 – 0	5.771	0.554	10.412	<.001
I14:				
1 – 0	-1.066	0.251	-4.245	<.001
2 – 0	-1.283	0.279	-4.605	<.001
3 – 0	-1.274	0.290	-4.390	<.001
4 – 0	-1.431	0.357	-4.011	<.001
5 – 0	-0.988	0.505	-1.957	0.050

El modelo de predicción de las experiencias de inclusión en la Universidad halló como predictores estadísticamente significativos el desarrollo de relaciones positivas y actualización social aportadas por los entornos de aprendizaje en la Universidad.

En cuanto al ajuste del modelo, se obtuvo una desviación de 1993, AIC = 2023, $R^2_{McF} = 0.146$ y $R^2_N = 0.186$, indicando un ajuste aceptable y una relación entre las variables predictoras y el resultado aceptable.

Como puede apreciarse en la Tabla 23, los coeficientes muestran una tendencia ordenada y progresiva, indicando que a medida que aumenta la frecuencia con la que se

experimenta actualización social y se desarrollan relaciones positivas aumenta la probabilidad de experimentar inclusión en la universidad.

Este resultado apoya la Hipótesis 8, se esperaba que valores más altos de desarrollo de relaciones positivas predijeran mayores valores de inclusión en la Universidad. La variable experiencias de actualización social en la universidad resultó ser un predictor estadísticamente significativo, siendo una relación que no se había incluido en la hipótesis.

Tabla 23

Tabla de coeficientes del modelo de predicción de relaciones positivas

Predictor	Estimador	EE	Z	p
I11:				
1 – 0	1.013	0.288	3.52	<.001
2 – 0	1.388	0.286	4.85	<.001
3 – 0	2.057	0.282	7.29	<.001
4 – 0	2.727	0.303	9.01	<.001
5 – 0	3.595	0.370	9.73	<.001
I14:				
1 – 0	0.776	0.233	3.33	<.001
2 – 0	1.350	0.248	5.45	<.001
3 – 0	1.840	0.257	7.16	<.001
4 – 0	2.245	0.308	7.30	<.001
5 – 0	3.377	0.487	6.94	<.001

El modelo de predicción del desarrollo de autoaceptación en la Universidad halló como predictores estadísticamente significativos el desarrollo de crecimiento personal, propósito, competencia y sentimiento de logro aportados por los entornos de aprendizaje en la Universidad.

En cuanto al ajuste del modelo, se obtuvo una desviación de 1812, AIC = 1852, $R^2_{McF} = 0.202$ y $R^2_N = 0.251$, indicando un ajuste moderado y una relación entre las variables predictoras y el resultado moderada.

Como puede apreciarse en la Tabla 24, los coeficientes muestran una tendencia ordenada y progresiva, indicando que a medida que aumenta la frecuencia con la que se

desarrollan crecimiento personal y propósito también aumenta la probabilidad de percibir desarrollo de la autoaceptación. De la variable competencia, solamente el nivel 5 con respecto al 0 de la variable resultó predictor significativo ($p = 0.052$), que se situó cercano al límite de significatividad convencional $p = 0.05$ y significativo al $p = 0.1$. La variable sentimiento de logro resultó predictora significativamente en sus niveles 3, 4 y 5 con respecto al 0, siendo estos niveles altos los que predecirían el aumento de los valores de autoaceptación.

Este resultado contribuye a aceptar parcialmente la Hipótesis 9, se esperaba que valores más altos de experiencias de desarrollo de competencia predijeran mayores valores de desarrollo de autoaceptación. Las variables sentimiento de logro, desarrollo de crecimiento personal y propósito en la universidad resultaron ser predictoras estadísticamente significativas, siendo tres relaciones que no se habían incluido en la hipótesis.

Tabla 24*Tabla de coeficientes del modelo de predicción de autoaceptación*

Predictor	Estimador	EE	Z	p
I10:				
1 – 0	0.8853	0.398	2.2259	0.026
2 – 0	1.5966	0.393	4.0635	<.001
3 – 0	2.6600	0.412	6.4577	<.001
4 – 0	3.3012	0.440	7.5087	<.001
5 – 0	3.9700	0.503	7.8987	<.001
I6:				
1 – 0	0.7842	0.352	2.2273	0.026
2 – 0	1.1249	0.350	3.2095	0.001
3 – 0	1.4362	0.366	3.9212	<.001
4 – 0	1.6578	0.408	4.0662	<.001
5 – 0	2.2406	0.481	4.6586	<.001
I8:				
1 – 0	0.1648	0.370	0.4456	0.656
2 – 0	0.6240	0.379	1.6446	0.100
3 – 0	1.0285	0.391	2.6330	0.008
4 – 0	1.2526	0.427	2.9331	0.003
5 – 0	1.7666	0.526	3.3594	<.001
I7:				
1 – 0	-0.0123	0.284	-0.0435	0.965
2 – 0	-0.0247	0.302	-0.0817	0.935
3 – 0	-0.0122	0.321	-0.0380	0.970
4 – 0	0.1909	0.368	0.5182	0.604
5 – 0	0.9712	0.499	1.9471	0.052

El modelo de predicción de experiencias de actualización social en la Universidad halló como predictores estadísticamente significativos las experiencias de aceptación y coherencia social aportadas por los entornos de aprendizaje en la Universidad.

En cuanto al ajuste del modelo, se obtuvo una desviación de 1782, AIC = 1812, $R^2_{McF} = 0.188$ y $R^2_N = 0.233$, indicando un ajuste moderado y una relación entre las variables predictoras y el resultado moderada.

Como puede apreciarse en la Tabla 25, los coeficientes muestran una tendencia ordenada y progresiva, indicando que a medida que aumenta la frecuencia con la que se

experimentan aceptación y coherencia social aumenta la probabilidad de experimentar actualización social.

Este resultado apoya parcialmente la Hipótesis 10, se esperaba que valores más altos de experiencias de coherencia social predijeran mayores valores de desarrollo de actualización social. Se esperaba obtener como predictor significativo la variable desarrollo de relaciones positivas, sin embargo, esta no resultó significativa ($p < 0.05$). La variable experiencias de aceptación social en la universidad resultó ser un predictor estadísticamente significativo, siendo una relación que no se había incluido en la hipótesis.

Tabla 25

Tabla de coeficientes del modelo de predicción de actualización social

Predictor	Estimador	EE	Z	p
I15:				
1 – 0	1.92	0.389	4.92	<.001
2 – 0	2.70	0.379	7.12	<.001
3 – 0	2.88	0.378	7.63	<.001
4 – 0	3.28	0.392	8.37	<.001
5 – 0	3.55	0.425	8.36	<.001
I12:				
1 – 0	1.06	0.275	3.85	<.001
2 – 0	1.94	0.279	6.97	<.001
3 – 0	2.69	0.282	9.52	<.001
4 – 0	3.68	0.339	10.84	<.001
5 – 0	4.47	0.444	10.08	<.001

El modelo de predicción de experiencias de aceptación social en la Universidad halló como predictores estadísticamente significativos las experiencias de actualización y emociones positivas, así como el desarrollo de relaciones positivas en los entornos de aprendizaje en la Universidad.

En cuanto al ajuste del modelo, se obtuvo una desviación de 1576, AIC = 1616, $R^2_{McF} = 0.295$ y $R^2_N = 0.356$, indicando un ajuste bueno y una capacidad explicativa relevante.

Como puede apreciarse en la Tabla 26, los coeficientes muestran una tendencia ordenada y progresiva, indicando que a medida que aumenta la frecuencia con la que se experimentan los predictores aumenta la probabilidad de experimentar aceptación social. En el caso del predictor emociones positivas hay una leve disparidad en la progresión entre los niveles ordinales 2 (pocas veces) y 3 (bastantes veces) con respecto al 0 (nunca).

Este resultado apoya la Hipótesis 11, se esperaba que valores más altos de desarrollo de relaciones positivas predijeran mayores valores de aceptación social. Las variables experiencias emociones positivas y actualización social en la universidad resultaron ser dos predictores estadísticamente significativos, siendo dos relaciones que no se habían incluido en la hipótesis.

Tabla 26

Tabla de coeficientes del modelo de predicción de aceptación social

Predictor	Estimador	EE	Z	p
I11:				
1 – 0	1.83	0.317	5.76	<.001
2 – 0	2.63	0.324	8.12	<.001
3 – 0	3.51	0.328	10.71	<.001
4 – 0	4.41	0.355	12.40	<.001
5 – 0	5.97	0.422	14.15	<.001
I1:				
1 – 0	1.47	0.373	3.95	<.001
2 – 0	1.81	0.351	5.15	<.001
3 – 0	1.73	0.349	4.96	<.001
4 – 0	2.19	0.384	5.69	<.001
5 – 0	2.87	0.487	5.90	<.001
I14:				
1 – 0	1.12	0.251	4.44	<.001
2 – 0	1.93	0.267	7.22	<.001
3 – 0	2.59	0.281	9.23	<.001
4 – 0	3.55	0.347	10.23	<.001
5 – 0	3.90	0.484	8.04	<.001

El modelo de predicción del desarrollo de coherencia social en la Universidad halló como predictores estadísticamente significativos el desarrollo de crecimiento personal, relaciones positivas, actualización y contribución social aportadas por los entornos de aprendizaje en la Universidad.

En cuanto al ajuste del modelo, se obtuvo una desviación de 1948, $AIC = 1998$, $R^2McF = 0.144$ y $R^2N = 0.181$, indicando un ajuste aceptable y una relación entre las variables predictoras y el resultado aceptable.

Como puede apreciarse en la Tabla 27, los coeficientes muestran una tendencia ordenada y progresiva, indicando que a medida que aumenta la frecuencia con la que se experimentan crecimiento personal, actualización y contribución social aumenta la probabilidad de percibir desarrollo de la competencia personal. En el caso de la variable predictora relaciones positivas, esta guarda una relación inversa con la coherencia social, indicando que, a mayores valores de desarrollo de relaciones positivas, disminuye la probabilidad de desarrollar coherencia social. El predictor desarrollo de relaciones positivas muestra leve disparidad en la continuidad de los coeficientes de predicción entre los niveles y 2 (pocas veces), 3 (bastantes veces), 4 (casi siempre) con respecto al 0 (nunca). Además, el nivel 5 con respecto al 0 de la variable relaciones positivas y el nivel 1 con respecto al 0 de la variable crecimiento personal no resultaron predictores significativos al nivel $p = 0.05$.

Este resultado presenta evidencia empírica para refutar la Hipótesis 12, ya que se esperaba que valores más altos de relaciones positivas predijeran mayores valores de desarrollo de coherencia social, sin embargo, a pesar de que la variable relaciones positivas sí resultó un predictor significativo, la relación hallada fue inversa, prediciendo negativamente la coherencia social. Además, las variables desarrollo de crecimiento personal, actualización y contribución social en la universidad resultaron ser predictoras estadísticamente significativas, siendo tres relaciones que no se había incluido en la hipótesis.

Tabla 27*Tabla de coeficientes del modelo de predicción de coherencia social*

Predictor	Estimador	EE	Z	p
I11:				
1 – 0	-0.883	0.289	-3.06	0.002
2 – 0	-0.788	0.286	-2.75	0.006
3 – 0	-0.901	0.281	-3.20	0.001
4 – 0	-0.804	0.295	-2.72	0.006
5 – 0	-0.491	0.364	-1.35	0.178
I10:				
1 – 0	0.558	0.347	1.61	0.108
2 – 0	1.134	0.341	3.33	<.001
3 – 0	1.163	0.347	3.35	<.001
4 – 0	1.721	0.370	4.65	<.001
5 – 0	2.480	0.432	5.74	<.001
I14:				
1 – 0	0.710	0.257	2.76	0.006
2 – 0	1.532	0.277	5.53	<.001
3 – 0	1.794	0.288	6.22	<.001
4 – 0	1.904	0.344	5.54	<.001
5 – 0	2.057	0.489	4.21	<.001
I16:				
1 – 0	0.784	0.315	2.49	0.013
2 – 0	0.910	0.299	3.05	0.002
3 – 0	1.425	0.322	4.43	<.001
4 – 0	1.805	0.335	5.40	<.001
5 – 0	2.481	0.399	6.22	<.001

El modelo de predicción de experiencias de emociones positivas en la Universidad halló como predictores estadísticamente significativos las experiencias de emociones negativas, satisfacción con la vida, implicación y sentimiento de logro, aportadas por los entornos de aprendizaje en la Universidad.

En cuanto al ajuste del modelo, se obtuvo una desviación de 1603, AIC = 1653, $R^2_{McF} = 0.251$ y $R^2_N = 0.304$, indicando un ajuste bueno y una relación entre las variables predictoras y el resultado relevante.

Como puede apreciarse en la Tabla 28, los coeficientes muestran una tendencia ordenada y progresiva, indicando que a medida que aumenta la frecuencia con la que se

experimentan las variables predictoras aumenta la probabilidad de percibir desarrollo de la competencia personal. El predictor sentimiento de logro muestra leve disparidad en la continuidad de los coeficientes de predicción entre los niveles 1(casi nunca) y 2 (pocas veces), con respecto al 0 (nunca). Además, el nivel 1 con respecto al 0 de la variable satisfacción con la vida no resultó predictor significativo al nivel $p = 0.05$. Estos niveles más bajos de ambas variables no predecirían el aumento de los valores de emociones positivas.

Este resultado apoya parcialmente la Hipótesis 13, se esperaba que valores más altos de experiencias de sentimiento de logro predijeran mayores valores de emociones positivas. También se esperaba obtener como variables predictoras significativas el desarrollo de competencia y de relaciones positivas en la universidad en este modelo, sin embargo, obtuvieron valores $p > 0.05$. Además, las variables experiencias de satisfacción con la vida, emociones negativas e implicación en la universidad resultaron ser predictoras estadísticamente significativo, siendo tres relaciones que no se habían incluido en la hipótesis.

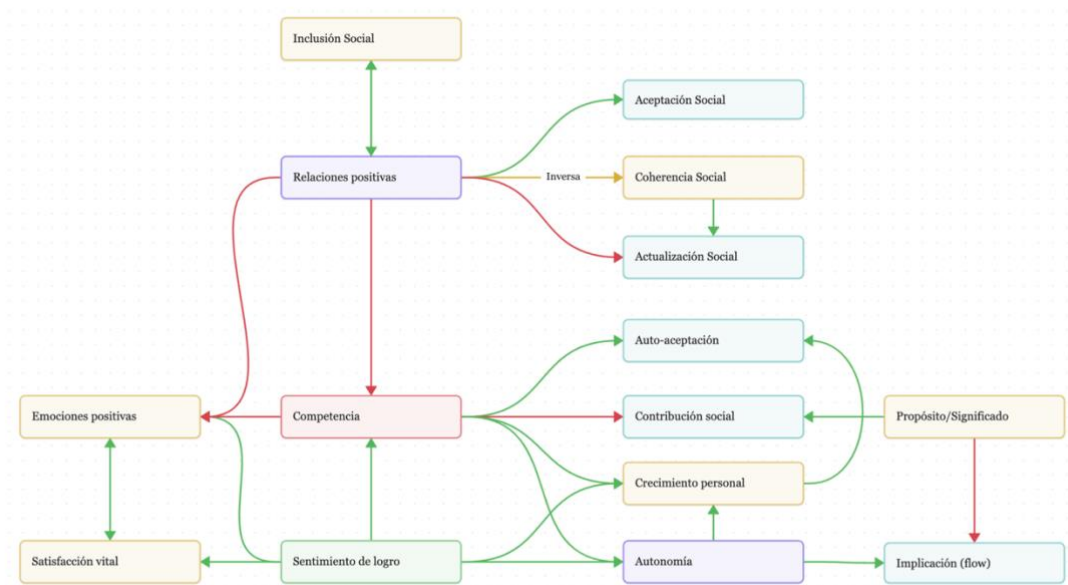
Tabla 28*Tabla de coeficientes del modelo de predicción de emociones positivas*

Predictor	Estimador	EE	Z	p
I8:				
1 – 0	1.130	0.341	3.31	<.001
2 – 0	1.098	0.344	3.20	0.001
3 – 0	1.376	0.349	3.94	<.001
4 – 0	1.917	0.380	5.04	<.001
5 – 0	2.267	0.496	4.57	<.001
I2:				
1 – 0	-0.604	0.267	-2.26	0.024
2 – 0	-1.083	0.294	-3.69	<.001
3 – 0	-2.055	0.301	-6.82	<.001
4 – 0	-2.637	0.333	-7.93	<.001
5 – 0	-3.457	0.472	-7.32	<.001
I3:				
1 – 0	0.720	0.397	1.81	0.070
2 – 0	1.235	0.380	3.25	0.001
3 – 0	1.826	0.386	4.73	<.001
4 – 0	2.501	0.406	6.16	<.001
5 – 0	3.014	0.485	6.22	<.001
I4:				
1 – 0	0.998	0.247	4.03	<.001
2 – 0	1.310	0.261	5.01	<.001
3 – 0	1.449	0.269	5.39	<.001
4 – 0	1.800	0.327	5.50	<.001
5 – 0	2.596	0.527	4.93	<.001

Los resultados obtenidos en la fase A fueron en gran medida apoyados mediante la comprobación estadística de la fase B, confirmando la mayoría de las relaciones (18 de 25) entre los componentes que se desarrollan en la Universidad. El diagrama de relaciones establecidas en la fase A tras el contraste estadístico puede observarse en la Figura 5 y el diagrama ilustrativo de las relaciones encontradas en la fase B puede consultarse en la Figura 6.

Figura 5

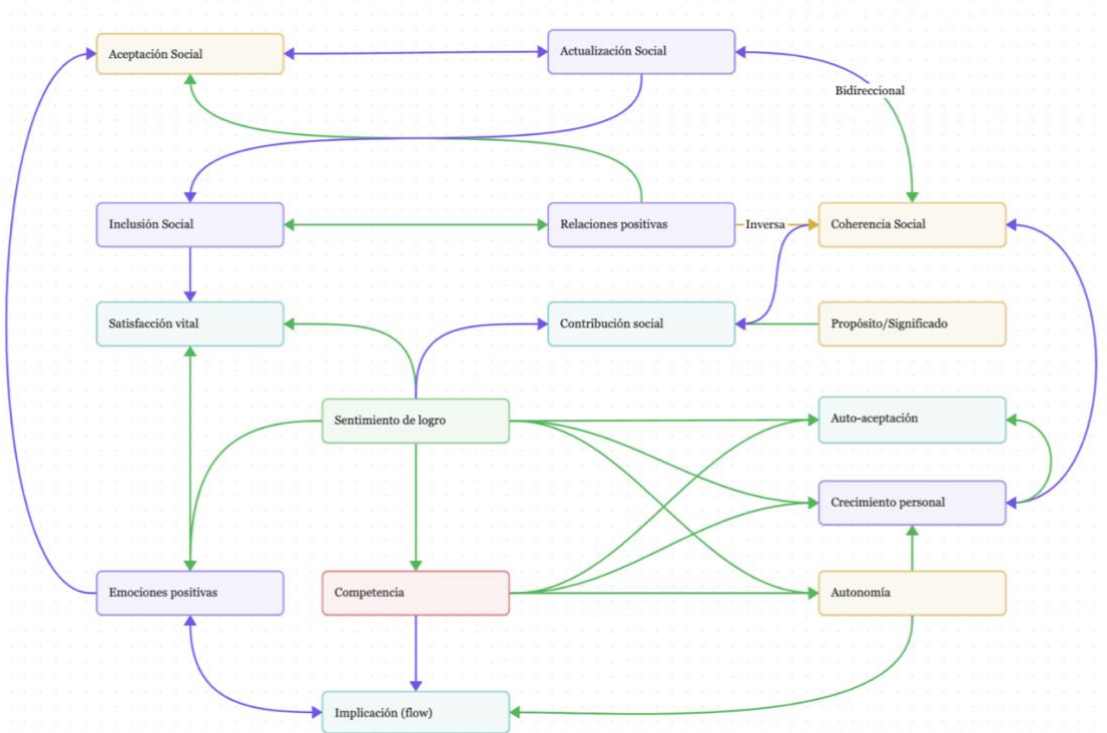
Mapa de relaciones encontradas en la fase A con contraste estadístico



Nota. En azul se indican los componentes que no ejercen influencia sobre otro. En amarillo influencia sobre uno, en morado influencia sobre dos, en rojo sobre tres y en verde sobre cinco componentes.

Figura 6

Mapa de relaciones resultantes de los análisis predictivos



Nota. En azul se indican los componentes que no ejercen influencia sobre otro. En amarillo influencia sobre uno, en morado influencia sobre dos, en rojo sobre cuatro y en verde sobre seis componentes.

Se confirmó que el crecimiento personal y la competencia predicen la autoaceptación, resultando el único modelo que no fue modificado.

En varias ocasiones, algunas relaciones fueron confirmadas y también complementadas por el papel predictor de más variables, que no se había encontrado en la fase A. Este fue el caso para los modelos de predicción del desarrollo de:

- Aceptación social, predicho por relaciones positivas. Predictores incorporados: emociones positivas y actualización social.
- Inclusión social, predicho por relaciones positivas. Predictor incorporado: actualización social.

- Satisfacción vital, predicho por emociones positivas y sentimiento de logro. Predictor incorporado: inclusión social.

En estos casos, se corroboraron sólo algunas de las variables como predictoras:

- Contribución social, predicha por propósito y sentimiento de logro. No predicha significativamente por competencia.
- Emociones positivas, predicha por satisfacción vital y sentimiento de logro. No predicha por competencia.

En los siguientes casos se corroboró sólo alguna variable como predictora y se encontraron otras nuevas:

- Implicación, predicho por autonomía. No predicho significativamente por propósito. Predictores incorporados: competencia y emociones positivas.
- Actualización social, predicho por coherencia social. No predicho significativamente por relaciones positivas. Predictor incorporado: aceptación social.
- Coherencia social, sí se encontró como predictor significativo relaciones positivas, pero relacionado de forma inversa (no como se hipotetizaba). Predictores incorporados: crecimiento personal y actualización social.

6.6.2. Distribución de los niveles de bienestar en la UCM

Con relación al objetivo d) *Realizar una evaluación de los niveles de bienestar mental observados en el estudiantado y posibles relaciones con variables sociodemográficas*, se ofrece una imagen general del bienestar del estudiantado.

En primer lugar, se exponen las frecuencias obtenidas para la variable nivel de bienestar. Cerca de la mitad del estudiantado de la muestra (48.6%, 320 estudiantes)

disfrutaba de un nivel de bienestar moderado, el 30.1% (198 estudiantes) obtuvo un nivel de salud mental languideciente –carente de bienestar– y un 21.3% (140) se encontraba en estado de florecimiento –grado de bienestar óptimo–.

En segundo lugar, para explorar las diferencias en los niveles de bienestar en relación con el tipo de estudios cursados, se realizó un análisis mediante tablas de contingencia. En la Tabla 29 se observa que en todos los tipos de estudios el nivel de bienestar moderado es el más frecuente, sin embargo, los porcentajes de los niveles languideciente y de florecimiento varían en función del tipo de estudios. En los estudios de Grado y Máster, el porcentaje de estudiantes en estado languideciente (31.8% en Grado, 25.5% en Máster), es superior al de florecimiento (19.6% en Grado, 14.5% en Máster). En los estudios de Doble Grado y de Doctorado, los niveles de bienestar floreciente (29.3% en Doble Grado, 33.3% en Doctorado) se hallaron superiores a los de bienestar languideciente (23.9% en Doble Grado, 30.6% en Doctorado). Así, en los estudios de Grado y Máster se observaron niveles menores de bienestar, mientras que en los de Doble Grado y Doctorado fueron superiores.

Para conocer la significatividad de estas diferencias se aplicó la prueba de chi cuadrado, obteniendo un resultado no significativo a un nivel de significatividad de 0.05, $\chi^2(6) = 11.8$, $p = 0.067$. El cálculo de la asociación a través del coeficiente V de Cramer resultó muy débil, $V = 0.0947$. No obstante, aunque no se encontró una asociación estadísticamente significativa entre el nivel de bienestar y el tipo de estudios que se cursa en la Universidad al nivel de significatividad del 5%, se observa una posible tendencia de esta relación al 10%.

Tabla 29*Tabla de contingencia del nivel de bienestar y tipo de estudios*

Nivel bienestar		Estudios				Total
		Estudios de Doble Grado	Estudios de Doctorado	Estudios de Grado	Estudios de Máster	
Languideciente	Observado	22	11	151	14	198
	% de columna	23.9%	30.6%	31.8%	25.5%	30.1%
Moderado	Observado	43	13	231	33	320
	% de columna	46.7%	36.1%	48.6%	60.0%	48.6%
Florecente	Observado	27	12	93	8	140
	% de columna	29.3%	33.3%	19.6%	14.5%	21.3%
Total	Observado	92	36	475	55	658
	% de columna	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

También se realizó la prueba de chi cuadrado con el objetivo de explorar la distribución de los niveles de bienestar según la facultad a la que pertenece el estudiantado. Se obtuvo un resultado no significativo ($\chi^2(50) = 55.4$, $p = .277$), por lo que no hallaron diferencias estadísticamente significativas en la distribución del bienestar entre las facultades a un nivel de significación $p < .05$. El cálculo del coeficiente V de Cramer obtuvo un valor $V = 0.205$, que indicó un tamaño del efecto bajo. Consecuentemente, no puede afirmarse que el nivel de bienestar del estudiantado difiera sistemáticamente en función de la facultad en la que se estudia.

Además, se realizaron tablas de contingencia para conocer las diferencias en el nivel de salud mental del estudiantado en función del área de conocimiento a la que pertenecen las facultades en las que estudian. Como se muestra en la Tabla 30, la rama de conocimiento de Artes y Humanidades obtuvo los niveles de bienestar más bajos en comparación con el resto de áreas, concretamente, se halló el mayor porcentaje de estudiantes con nivel de bienestar languideciente (44.4%), así como el menor porcentaje de estudiantes con florecimiento (9.5%). El área de Ciencias de la Salud resultó la

segunda rama con porcentajes de florecimiento (16.8%) más bajos tras Artes y Humanidades, así como los más altos de languidecimiento (35.1%) tras esta misma rama. Las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias e Ingeniería obtuvieron porcentajes similares en los tres niveles de bienestar (en torno al 26-27% languideciente y 22-26% de florecimiento).

Tabla 30

Tablas de contingencia del nivel de bienestar y ramas de conocimiento

Ramas		Nivel de bienestar			
		Languideciente	Moderado	Floreciente	Total
Ciencias Sociales	Observado	67	125	64	256
	% de fila	26.2%	48.8%	25.0%	100.0%
Ingeniería	Observado	5	9	5	19
	% de fila	26.3%	47.4%	26.3%	100.0%
Arte y humanidades	Observado	28	29	6	63
	% de fila	44.4%	46.0%	9.5%	100.0%
Ciencias de la Salud	Observado	46	63	22	131
	% de fila	35.1%	48.1%	16.8%	100.0%
Ciencias	Observado	52	94	43	189
	% de fila	27.5%	49.7%	22.8%	100.0%
Total	Observado	198	320	140	658
	% de fila	30.1%	48.6%	21.3%	100.0%

Desde una perspectiva inferencial se aplicó la prueba de chi cuadrado ($\chi^2(8) = 14.8$, $p = 0.063$), que no resultó significativa a un nivel del 5%, pero sí se observó una tendencia al 10%. La V de Cramer ($V = 0.106$) que indicó una asociación débil entre el área de conocimiento y el nivel de bienestar. En consecuencia, puede afirmarse que el nivel de bienestar del estudiantado difiere en función del área de conocimiento al que pertenece la facultad en la que se estudia ($p = 0.1$).

6.6.3. *Análisis diferencial de los niveles de bienestar del estudiantado en cuanto a las variables sociodemográficas*

Estos análisis también desarrollaron el objetivo *d) Realizar una evaluación de los niveles de bienestar mental observados en el estudiantado y posibles relaciones con variables sociodemográficas.*

Se exploraron las diferencias en el nivel de bienestar en relación con las variables sociodemográficas de tipo nominal del estudio mediante pruebas de chi cuadrado y se acompañó del coeficiente V de Cramer para medir el tamaño del efecto debido a su adecuación a este tipo de variables (Tabla 31).

Los resultados mostraron asociaciones estadísticamente significativas entre el nivel de bienestar y las variables discapacidad/diversidad funcional, $\chi^2(2) = 6.85$, $p = .033$; orientación sexual, $\chi^2(14) = 37.1$, $p < .001$; posesión de diagnóstico de salud mental $\chi^2(6) = 31.8$, $p < .001$; y percepción de dificultad de salud mental $\chi^2(4) = 93.5$, $p < .001$.

Tabla 31

Tabla de diferencias en el nivel de bienestar según las variables sociodemográficas

Variable	χ^2 (gl)	p	V de Cramer
Género	9.51 (6)	0.147	0.085
Compaginar estudios con trabajo	1.10 (2)	0.576	0.041
Tipo de residencia	12.1 (8)	0.148	0.0958
Racialización	0.57 (2)	0.753	0.0294
Refugio/ Desplazamiento	4.02 (2)	0.134	0.0781
Discapacidad / Diversidad funcional	6.85 (2)	0.033	0.102
Dificultades específicas de aprendizaje (DEA)	5.02 (2)	0.081	0.0874
Cuidado de personas dependientes	2.07 (2)	0.354	0.0562
Orientación sexual	37.1 (14)	<.001	0.168
Diversidad sexo-genérica	2.39 (6)	0.881	0.0426
Percepción de dificultad en salud mental	93.5 (4)	<.001	0.267
Posesión de diagnóstico de salud mental	31.8 (6)	<.001	0.156

En el caso de la variable discapacidad/diversidad funcional, se observó un tamaño del efecto $V = .102$, pequeño, mientras que las variables orientación sexual $V = .168$, posesión de diagnóstico de salud mental $V = .156$, y percepción de dificultad de salud mental $V = .267$, mostraron un tamaño del efecto medio.

Para la variable discapacidad/diversidad funcional se observan diferencias sustanciales en la distribución de los niveles de bienestar, ilustrada en la Tabla 32. Las personas con discapacidad o diversidad funcional se encontraron en mayor proporción en estado de languidecimiento (40.6%) con respecto al grupo sin discapacidad (29.6%), así como presentaron menores tasas de salud mental floreciente (3.1% vs. 22.2%).

Tabla 32

Tabla de contingencia del nivel de bienestar y la discapacidad o diversidad funcional

Discapacidad / Diversidad Funcional		Nivel de bienestar			Total
		Languide- ciente	Moderado	Floreciente	
No	Observado	185	302	139	626
	% de fila	29.6%	48.2%	22.2%	100.0 %
Si	Observado	13	18	1	32
	% de fila	40.6%	56.3%	3.1%	100.0 %
Total	Observado	198	320	140	658
	% de fila	30.1%	48.6%	21.3%	100.0 %

La distribución en los niveles de bienestar de la variable orientación sexual (véase Tabla 33) mostró una tendencia de las personas con orientaciones no heterosexuales a presentar niveles de bienestar más bajos. Mientras que las personas heterosexuales disfrutaban de un bienestar moderado en un 45,9% y en mismo porcentaje (27,1%) se encontraban en los niveles languideciente y de florecimiento, el resto de los grupos presentaban menores porcentajes en el nivel de bienestar floreciente. Esta tendencia ha de ser interpretada con precaución debido a que se encuentran pocos casos para las

orientaciones asexual, queer, gay y lesbiana, encontrándose casillas sin sujetos, lo que limita la aplicación estricta de la prueba de chi cuadrado (Siegel & Castellan, 1995).

Tabla 33

Tabla de contingencia del nivel de bienestar y la orientación sexual

Orientación Sexual		Nivel de bienestar			Total
		Languideciente	Moderado	Florecente	
Asexual	Observado	5	4	0	9
	% de fila	55.6%	44.4%	0.0%	100.0%
Bisexual / Pansexual	Observado	57	70	21	148
	% de fila	38.5%	47.3%	14.2%	100.0%
Gay	Observado	6	18	0	24
	% de fila	25.0%	75.0%	0.0%	100.0%
Heterosexual	Observado	115	195	115	425
	% de fila	27.1%	45.9%	27.1%	100.0%
Lesbiana	Observado	7	15	2	24
	% de fila	29.2%	62.5%	8.3%	100.0%
No lo sé / prefiero no decirlo	Observado	3	9	2	14
	% de fila	21.4%	64.3%	14.3%	100.0%
Otro:	Observado	0	1	0	1
	% de fila	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
Queer	Observado	5	8	0	13
	% de fila	38.5%	61.5%	0.0%	100.0%
Total	Observado	198	320	140	658
	% de fila	30.1%	48.6%	21.3%	100.0%

Especialmente diferente es el resultado para las personas asexuales y queer, dos categorías de la variable que hacen referencia a grupos minoritarios en la muestra, como se indicó en su descripción. Las personas asexuales obtuvieron en mayor porcentaje el nivel de salud mental languideciente (55,6%), encontrándose el porcentaje restante en el nivel de bienestar moderado (44,4%). Las personas queer en mayor proporción disponían de un bienestar moderado (61,5%) y el porcentaje restante obtuvo un nivel de bienestar languideciente (38,5%).

La distribución en los niveles de bienestar de las personas gays tampoco contó con individuos con nivel de florecimiento, encontrándose la mayoría en el nivel de bienestar moderado (75%) y en un 25% en el nivel languideciente.

La orientación lesbiana obtuvo una distribución de 62,5% en el nivel moderado, 29,2% en el nivel languideciente y un 8,3% en el nivel de florecimiento.

Las personas bisexuales se distribuyeron en un 47,3% en el nivel de bienestar moderado, un 38,5% obtuvo un nivel languideciente y en un 14,2% de bienestar floreciente. Este grupo constituyó el tipo de orientación no heterosexual con mayor representación en la muestra, no obstante, obtuvo mayores proporciones de personas con bienestar languideciente que las orientaciones gay y lesbiana. Además, también obtuvo mayor porcentaje de personas con bienestar floreciente que estos grupos.

Con respecto a las diferencias en la distribución relacionadas con la posesión de diagnóstico de salud mental (véase Tabla 34), las personas que en ese momento disponían de un diagnóstico se encontraron en mayor medida en los niveles de bienestar moderado (48.5%) y languideciente (44.6%), aquellas personas que se encontraban en proceso de obtener este diagnóstico se encontraron en los niveles moderado (62.1%) y languideciente (37.9%). Los porcentajes de bienestar floreciente fueron de 6.9% para quienes disponían de diagnóstico y 0% para quienes estaban en el proceso.

En el caso de las personas que habían recibido el alta de alguna condición de salud mental, el nivel mayoritario también es el de bienestar moderado 45.7%, seguido de languideciente 32.9%, pero se encuentra un 21.4% de bienestar floreciente. Los resultados para las personas que no disponen de ningún diagnóstico muestran porcentajes similares, 48.3% moderado, 26.0 % languideciente y 25.8% floreciente.

Las diferencias encontradas muestran la relación existente entre disponer de un diagnóstico de una condición de salud mental o encontrarse en el proceso de obtenerlo y la mayor probabilidad de disponer de un estado de bienestar languideciente o moderado, y en consecuencia la menor tendencia a tener bienestar floreciente.

Tabla 34*Tablas de contingencia del nivel de bienestar y la posesión de diagnóstico*

Poseción de diagnóstico		Nivel de bienestar			Total
		Langui- deciente	Moderado	Florecente	
Actualmente tengo un diagnóstico de salud mental	Observado	45	49	7	101
	% de fila	44.6%	48.5%	6.9%	100.0 %
Estoy en proceso de obtener un diagnóstico de salud mental	Observado	11	18	0	29
	% de fila	37.9%	62.1%	0.0%	100.0 %
He tenido algún diagnóstico de salud mental, pero ya recibí el alta	Observado	23	32	15	70
	% de fila	32.9%	45.7%	21.4%	100.0 %
No dispongo de ningún diagnóstico de salud mental	Observado	119	221	118	458
	% de fila	26.0%	48.3%	25.8%	100.0 %
Total	Observado	198	320	140	658
	% de fila	30.1%	48.6%	21.3%	100.0 %

La percepción acerca de estar enfrentando dificultades de salud mental mostró la mayor asociación con el nivel de bienestar obtenido, y mediante análisis de tablas de contingencia (Tabla 35) se observan las diferencias en la distribución en los niveles de salud mental según esta percepción. En las tres categorías de percepción de dificultades, el grupo con mayor proporción fue el de bienestar moderado. No obstante, la experiencia

de salud mental positiva se relacionó con un estado de bienestar floreciente en un 39.2%, mientras que las personas que consideraban estar pasando por una dificultad de salud mental o no sabían si lo estaban haciendo, se encontraron en estado de florecimiento en un 8.3% y 9.3% respectivamente. Además, las personas que consideraban que estaban pasando por una dificultad de salud mental mostraron una tendencia a presentar nivel de bienestar languideciente (38.7%) y quienes no sabían si estaban pasando por una dificultad obtuvieron nivel languideciente en un 38.0%. La percepción de estar enfrentando dificultades de salud mental, así como no conocer si se está pasando por una de estas dificultades, mostró asociación en mayor medida con peores niveles de bienestar.

Tabla 35

Tabla de contingencia del nivel de bienestar y percepción de dificultad de salud mental

Dificultad salud mental		Nivel de bienestar			Total
		Langui- deciente	Moderado	Floreciente	
No	Observado	48	115	105	268
	% de fila	17.9%	42.9%	39.2%	100.0%
No lo sé	Observado	41	57	10	108
	% de fila	38.0%	52.8%	9.3%	100.0%
Sí	Observado	109	148	25	282
	% de fila	38.7%	52.5%	8.9%	100.0%
Total	Observado	198	320	140	658
	% de fila	30.1%	48.6%	21.3%	100.0%

Con respecto a las variables sociodemográficas de tipo nominal restantes, estas obtuvieron valores de p superiores al nivel de significación convencional ($p = 0.05$) y coeficientes V de Cramer con asociación muy débil (<0.10). No se hallaron diferencias significativas entre el nivel de bienestar y las variables género, diversidad sexo-genérica, tipo de residencia, racialización, situación de refugio o desplazamiento, compaginar

estudios con trabajo, cuidado de personas dependientes ni dificultades específicas de aprendizaje.

Para las variables demográficas de tipo ordinal, nivel socioeconómico y tamaño de la unidad familiar, la prueba de chi cuadrado se acompañó de la medida de correlación ordinal Tau-b de Kendall en lugar de la V de Cramer (véase Tabla 36). La relación entre el tamaño de la unidad familiar y el nivel de bienestar no fue significativa ni en la prueba de chi cuadrado $\chi^2(14) = 8.19$, $p = .879$, ni en el coeficiente de Kendall, $\tau = 0.050$, $p = .141$. Estos resultados indican que no se observaron asociaciones relevantes entre el número de miembros de la unidad familiar y el grado de bienestar.

Tabla 36

Tabla de relaciones con respecto al nivel de bienestar

Variable	χ^2 (gl)	p (χ^2)	Tau-b de Kendall	p (Tau-b)
Nivel socioeconómico	7.18 (4)	0.127	0.0821	0.02
Tamaño de la unidad familiar	8.19 (14)	0.879	0.0498	0.141

Sin embargo, en el caso de la variable nivel socioeconómico, la prueba de chi cuadrado no mostró diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(4) = 7.18$, $p = .127$, pero la correlación ordinal Tau-b sí obtuvo una asociación significativa pero débil $\tau = 0.082$, $p = .020$, en relación con el grado de bienestar. Los resultados sugieren una leve tendencia según la cual, a mayor nivel económico, aumenta la posibilidad de disfrutar de un estado de salud mental floreciente (véase Tabla 37).

Tabla 37*Tabla de contingencia del nivel de bienestar y el nivel socioeconómico*

Socioeconómico		Nivel de bienestar			Total
		Langui- deciente	Moderado	Floreciente	
Igual o inferior a 1340 euros	Observado	60	71	29	160
	% de fila	37.5%	44.4%	18.1%	100.0%
Entre 1340 y 3580 euros	Observado	100	181	74	355
	% de fila	28.2%	51.0%	20.8%	100.0%
Más de 3581 euros	Observado	38	68	37	143
	% de fila	26.6%	47.6%	25.9%	100.0%
Total	Observado	198	320	140	658
	% de fila	30.1%	48.6%	21.3%	100.0%

Por último, la asociación entre el nivel de bienestar y la variable edad se exploró mediante el cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman y el coeficiente Tau B de Kendall, por tratarse esta última de una variable continua. Esta correlación resultó no significativa empleando ambos coeficientes, $p = 0.634$ para Rho de Spearman y $p = 0.622$ para Tau B de Kendall, y en ambos casos se obtuvo una fuerza muy débil ($\rho = -0.019$) ($\tau = -0.016$). No se encontraron diferencias significativas en el nivel de bienestar en función de la edad del estudiantado.

6.6.4. Diferencias en cuanto al tipo de objetivos vitales

Los siguientes análisis se llevaron a cabo con relación al objetivo e) *Esclarecer el tipo de metas y objetivos vitales que las personas adultas emergentes se proponen y la existencia de relaciones con su salud mental.*

Para realizar estos análisis, se llevó a cabo la codificación de los objetivos y propósitos personales del estudiantado. Tras la codificación de la información cualitativa

en función del contenido, siguiendo las recomendaciones de Little (1983), así como los ejemplos de categorías obtenidos en su aplicación con muestras jóvenes y adolescentes (Marttinen & Salmela-Aro, 2012; Salmela-Aro, 2010; Salmela-Aro et al., 2012), se obtuvieron trece categorías: Educación, Trabajo, Viajar, Hobbies y cultura, Amistades, Pareja y familia propia, Relaciones familiares, Independizarse, Finanzas, Filosofía de vida, Adicciones, Mantenerse con vida y evitar la autolesión y Centrados en sí. En la Tabla 38 se recogen las frecuencias de cada tipología de objetivo.

Tabla 38

Frecuencias de tipología de objetivo

Tipo de objetivo	(N)	(%)
Educación	493	74.90%
Centrados en sí	311	47.30%
Trabajo	221	33.60%
Filosofía de vida	195	29.60%
Amistades	152	23.10%
Hobbies y cultura	99	15.00%
Finanzas	73	11.10%
Familiares	51	7.80%
Viajar	50	7.60%
Pareja y familia propia	46	7.00%
Independizarse	45	6.80%
Mantenerse con vida y evitar la autolesión	11	1.70%
Adicción	9	1.40%

De forma mayoritaria (74.9%) el estudiantado expresó disponer de objetivos de tipo académico (educación). La tipología de objetivos centrados en la persona en sí misma fue incluida por algo menos de la mitad de la muestra (47,3%). Otras tipologías algo menos frecuentes fueron los objetivos referidos al empleo (33.6%), a aplicar una filosofía de vida (29.6%) y a las relaciones de amistad (23.2%). Los objetivos relacionados con aficiones se encontraron en un 15% y los referidos a aspectos financieros en un 11.1%.

Después, se hallaron cuatro categorías con frecuencias entorno al 7%, referidas a relaciones familiares, viajar y conocer otros entornos, pareja y familia propia e independizarse. Las categorías menos frecuentes fueron mantener la vida y evitar la autolesión (1.7%) y terminar con adicciones (tabaco y uso compulsivo del teléfono móvil) (1.4%).

Con respecto a las diferencias en los niveles de bienestar en función del tipo de propósitos u objetivos vitales del estudiantado, se aplicaron pruebas de chi cuadrado y se empleó el coeficiente V de Cramer con la finalidad de conocer la significatividad y fuerza de las asociaciones. En la Tabla 39 se observan los resultados para las trece categorías de la variable *tipo de objetivos* con respecto al nivel de bienestar. La prueba de chi cuadrado reveló diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(2) = 9.97$, $p = .007$) en cuanto a disponer de objetivos vitales centrados en la propia persona y el nivel de bienestar, acompañada de un valor de V de Cramer de 0.123, indicando un tamaño de asociación pequeño.

Tabla 39

Tabla de chi cuadrado para cada tipo de objetivo con el nivel de bienestar

Categorías de objetivos	χ^2	gl	p	V de Cramer
Educación	0.47	2	0.792	0.0266
Trabajo	1.06	2	0.589	0.0401
Viajar	4.18	2	0.124	0.0797
Hobbies y cultura	1.48	2	0.476	0.0475
Amistades	1.24	2	0.537	0.0435
Pareja y familia propia	1.19	2	0.552	0.0425
Relaciones familiares	3.58	2	0.167	0.0738
Finanzas	4.58	2	0.102	0.0834
Filosofía de vida	3.51	2	0.173	0.0731
Adicciones	3.28	2	0.194	0.0706
Mantenerse con vida y evitar la autolesión	3.04	2	0.218	0.068
Independizarse	2.96	2	0.228	0.067
Centrados en sí	9.97	2	0.007	0.123

La Tabla 40 ilustra la distribución en los niveles de bienestar en función de disponer de objetivos vitales centrados en la persona. Las personas que poseen objetivos vitales centrados en ellas mismas se encuentran en menor porcentaje en estado de florecimiento y en un mayor porcentaje en estado de languidecimiento con respecto a las personas que no se plantean este tipo de objetivos. Disponer de objetivos vitales centrados en uno mismo se asocia a niveles más bajos de bienestar.

Tabla 40

Tablas de contingencia del nivel de bienestar con los objetivos centrados en sí

Objetivo centrado en sí		Nivel de bienestar			Total
		Languideciente	Moderado	Floreciente	
No	Observado	90	169	88	347
	% de fila	25.9%	48.7%	25.4%	100.0%
Si	Observado	108	151	52	311
	% de fila	34.7%	48.6%	16.7%	100.0%
Total	Observado	198	320	140	658
	% de fila	30.1%	48.6%	21.3%	100.0%

No se hallaron asociaciones significativas entre las tipologías de objetivos vitales restantes y el nivel de bienestar, estas obtuvieron valores de p superiores al nivel de significación convencional ($p = 0.05$) y coeficientes V de Cramer con asociación muy débil (<0.10). No obstante, cabe mencionar que la tipología de objetivo mantener la vida y evitar la autolesión, que se trató de una categoría de escasa frecuencia y no reportada en los estudios de referencia, es de relevancia por su implicación en los riesgos derivados de dificultades de salud mental. En la Tabla 41 puede observarse la distribución de los individuos, que obtuvo resultados únicamente para los niveles de bienestar moderado (63.6%) y languideciente (36.4%). Esta tendencia ha de ser interpretada con precaución debido a que se encuentran casillas sin sujetos, lo que limita la aplicación estricta de la prueba de chi cuadrado (Siegel & Castellan, 1995).

Tabla 41

Tabla de contingencia del nivel de bienestar y objetivos sobre mantener la vida

Objetivo de sobrevivir		Nivel de bienestar			Total
		Langui-deciente	Moderado	Florecente	
No	Observado	194	313	140	647
	% de fila	30.0%	48.4%	21.6%	100.0%
Si	Observado	4	7	0	11
	% de fila	36.4%	63.6%	0.0%	100.0%
Total	Observado	198	320	140	658
	% de fila	30.1%	48.6%	21.3%	100.0%

6.6.5. Análisis descriptivos de las variables de desarrollo de bienestar en la universidad y aspectos del entorno

A continuación, se describen los análisis elaborados con relación a los objetivos f) *Determinar el grado en que el estudiantado desarrolla los componentes para el bienestar durante sus experiencias de aprendizaje en la educación universitaria*, g) *Explorar las experiencias en el entorno físico y social universitario del estudiantado adulto emergente con relación al bienestar mental* y h) *Conocer la percepción del estudiantado adulto emergente acerca del apoyo del estudiantado, profesorado y apoyo institucional en materia de salud mental y acceso a servicios de ayuda*.

Para ofrecer una imagen general con respecto al desarrollo del bienestar en los entornos de aprendizaje de la Universidad, se examinan los estadísticos de tendencia central y dispersión de las variables que conforman el cuestionario de Desarrollo del Bienestar del Estudiantado Universitario (véase Tabla 42).

Las variables fueron ordinales, con valores del 0 al 5 (0=*nada de acuerdo*, 5=*completamente de acuerdo*), caracterizándose por no ser de distribución normal e implicando la necesidad de emplear pruebas no paramétricas o transformaciones.

Las medias obtenidas mostraron variabilidad considerable, oscilando entre 1.47 (Apoyo del profesorado) y 3.23 (Apoyo del estudiantado). La mediana se situó en la

mayoría de las ocasiones en los niveles centrales de la escala Likert empleada, alrededor de 2 (poco) y 3 (bastante).

Tabla 42

Estadísticos de tendencia central y dispersión

	Media	Mediana	Moda	DE
I1 Exp. Emociones positivas	2.40	2.50	3.00	1.27
I2 ^a Exp. Emociones negativas	2.19	2.00	1.00	1.43
I3 Exp. Satisfacción vital	2.77	3.00	3.00	1.33
I4 Desar. Implicación	1.96	2.00	1.00	1.35
I5 Desar. Autonomía	2.65	3.00	3.00	1.35
I6 Desar. Propósito	2.35	2.00	3.00	1.36
I7 Desar. Competencia	2.08	2.00	3.00	1.35
I8 Exp. Sentimiento de logro	2.44	3.00	3.00	1.34
I9 Desar. Autoaceptación	2.16	2.00	2.00	1.46
I10 Desar. Crecimiento personal	2.65	3.00	3.00	1.38
I11 Desar. Relaciones positivas	2.51	3.00	3.00	1.51
I12 Desar. Coherencia social	2.14	2.00	3.00	1.41
I13 Desar. Inclusión social	2.50	3.00	3.00	1.61
I14 Desar. Aceptación social	1.92	2.00	1.00	1.38
I15 Desar. Actualización social	2.65	3.00	3.00	1.44
I16 Desar. Contribución social	2.51	2.00	2.00	1.47
I17 Confort espacio físico	2.16	2.00	3.00	1.38
I18 Confort clima social	2.81	3.00	3.00	1.37
I19 Oportunidades de participación	2.79	3.00	3.00	1.56
I20 Oportunidades formar relaciones	3.08	3.00	3.00	1.42
I21 Apoyo del estudiantado	3.23	3.00	5.00	1.54
I22 Apoyo del profesorado	1.97	2.00	0.00	1.64
I23 Apoyo de la Universidad	1.47	1.00	0.00	1.34
I24 Conocimiento de servicios de ayuda	1.58	1.00	0.00	1.66

^a Ítem en sentido inverso.

Con respecto a la moda, de relevancia para este estudio por indicar la categoría respondida con mayor frecuencia, en la mayoría de los ítems se corresponde con el nivel 3 (bastante). No obstante, se encuentran tres variables (apoyo del profesorado, apoyo de la Universidad y conocimiento sobre servicios de ayuda) con moda en un nivel extremadamente bajo (0, nunca), dos variables (desarrollo de propósito y actualización social) muy bajo (1, casi nunca) y dos variables (desarrollo de autoaceptación y

contribución social) con nivel bajo (2, poco). De forma excepcional, la variable apoyo del estudiantado obtuvo la mayor frecuencia de respuesta en el nivel más alto (5, completamente). Con respecto al ítem inverso de la variable experiencias de emociones negativas, su moda se correspondería con un nivel de 1 (casi nunca), siendo en su caso facilitador del bienestar.

Los resultados obtenidos se complementan con los porcentajes de las frecuencias de respuesta observadas, recogidas en la Tabla 43. Las mayores frecuencias de respuesta de la variable satisfacción con la vida se situaron entre los niveles 1 (25.1%), 2 (22.6%) y 3 (23.3%), con apenas presencia en los niveles altos 4 (9.9%) y 5 (3.3%). En la variable desarrollo de la autoaceptación se observaron los mayores porcentajes de respuesta en los niveles 1 (19.3%), 2 (22.9%) y 3 (21.4%), la diferencia con los niveles 0 (16.1%) y 4 (14.3%) no fue acusada, pero sí con el nivel 5 (5.9%).

Tabla 43*Frecuencias de respuestas por ítem*

	0	1	2	3	4	5
I1	53 (8.1%)	108 (16.4%)	168 (25.5%)	208 (31.6%)	91 (13.8%)	30 (4.6%)
I2	79 (12.0%)	168 (25.5%)	137 (20.8%)	134 (20.4%)	102 (15.5%)	38 (5.8%)
I3	41 (6.2%)	74 (11.2%)	150 (22.8%)	186 (28.3%)	147 (22.3%)	60 (9.1%)
I4	104 (15.8%)	165 (25.1%)	149 (22.6%)	153 (23.3%)	65 (9.9%)	22 (3.3%)
I5	39 (5.9%)	107 (16.3%)	145 (22.0%)	171 (26.0%)	144 (21.9%)	52 (7.9%)
I6	62 (9.4%)	126 (19.1%)	165 (25.1%)	177 (26.9%)	82 (12.5%)	46 (7.0%)
I7	89 (13.5%)	154 (23.4%)	155 (23.6%)	163 (24.8%)	70 (10.6%)	27 (4.1%)
I8	56 (8.5%)	119 (18.1%)	145 (22.0%)	197 (29.9%)	100 (15.2%)	41 (6.2%)
I9	106 (16.1%)	127 (19.3%)	151 (22.9%)	141 (21.4%)	94 (14.3%)	39 (5.9%)
I10	49 (7.4%)	92 (14.0%)	146 (22.2%)	191 (29.0%)	116 (17.6%)	64 (9.7%)
I11	80 (12.2%)	108 (16.4%)	125 (19.0%)	153 (23.3%)	127 (19.3%)	65 (9.9%)
I12	99 (15.0%)	135 (20.5%)	147 (22.3%)	164 (24.9%)	79 (12.0%)	34 (5.2%)
I13	95 (14.4%)	114 (17.3%)	99 (15.0%)	150 (22.8%)	115 (17.5%)	85 (12.9%)
I14	113 (17.2%)	172 (26.1%)	142 (21.6%)	141 (21.4%)	64 (9.7%)	26 (4.0%)
I15	58 (8.8%)	94 (14.3%)	139 (21.1%)	167 (25.4%)	129 (19.6%)	71 (10.8%)
I16	69 (10.5%)	101 (15.3%)	162 (24.6%)	147 (22.3%)	111 (16.9%)	68 (10.3%)
I17	89 (13.5%)	138 (21.0%)	154 (23.4%)	160 (24.3%)	87 (13.2%)	30 (4.6%)
I18	44 (6.7%)	77 (11.7%)	124 (18.8%)	195 (29.6%)	148 (22.5%)	70 (10.6%)
I19	60 (9.1%)	100 (15.2%)	114 (17.3%)	142 (21.6%)	128 (19.5%)	114 (17.3%)
I20	35 (5.3%)	63 (9.6%)	110 (16.7%)	182 (27.7%)	141 (21.4%)	127 (19.3%)
I21	43 (6.5%)	66 (10.0%)	91 (13.8%)	134 (20.4%)	146 (22.2%)	178 (27.1%)
I22	168 (25.5%)	134 (20.4%)	109 (16.6%)	107 (16.3%)	80 (12.2%)	60 (9.1%)
I23	198 (30.1%)	162 (24.6%)	167 (25.4%)	72 (10.9%)	38 (5.8%)	21 (3.2%)
I24	249 (37.8%)	133 (20.2%)	83 (12.6%)	86 (13.1%)	50 (7.6%)	57 (8.7%)

La variable apoyo del estudiantado, obtuvo los valores más altos. El apoyo de la universidad apenas obtuvo respuestas en los niveles bajos, hallándose la mayor proporción de respuestas en los niveles altos de la escala 5 (27.1%), 4 (22.2%) y 3 (20.4%).

Las respuestas para la variable desarrollo de actualización social se hallaron predominantemente entre los niveles 1 (26.1%), 2 (21.6%) y 3 (21.4%), con apenas presencia en los niveles altos 4 (9.7%) y 5 (4.0%). La variabilidad en la respuesta para desarrollo de contribución social fue mayor, resultó en porcentajes más repartidos en las opciones de respuesta en los niveles de los extremos, aunque en principal media en los niveles 2 (24.6%) y 3 (22.3%). En cuanto a apoyo del profesorado, el nivel 0 obtuvo un

25.5% de las respuestas, seguido del nivel 1 con el 20.4%, se distribuyó en los niveles 2 y 3 con porcentajes similares (16.6% y 16.3%), no muy distante del nivel 4 (12.2%). El apoyo de la universidad apenas obtuvo respuestas en los niveles 4 (5.8%) y 5 (3.2%), hallándose la mayor proporción de respuestas polarizadas en los niveles bajos 0 (30.1%), 1 (24.6%) y 2 (25.4%). La variable conocimiento de servicios de obtención de ayuda mostró de forma clara niveles muy bajos al resultar más de la mitad de las respuestas en los niveles 0 (37.8%) y 1 (20.2%).

Además, se examinaron las frecuencias de las preguntas adicionales acerca de los espacios de los que dispone el estudiantado en sus facultades.

El 67.0% del estudiantado encuestado respondió que disfrutaba de espacios interiores que permiten el descanso, el 20.2% indicó que no disponía de ningún espacio y el 12.8% indicó no saberlo.

Acerca de disponer de espacios verdes en la Facultad, el 89.9% afirmó contar con ellos, el 9.7% indicó no disponerlos y el 3.3% respondió que no lo sabía.

Con respecto a disponer de un espacio interior tranquilo en la facultad en el que poder gestionar una crisis de salud mental, el 47.6% indicó no conocer la existencia de algún espacio, el 33.3% afirmó no contar con ninguno y un 17.2% indicó que había algún espacio adecuado para ello en su facultad.

En la opción de respuesta abierta para responder otras opciones, el estudiantado indicó que existían espacios en su facultad, pero que no los usaría por no ser adecuados (4 personas, 0.6%), que empleaban espacios destinados a clubes o asociaciones (4 personas, 0.6%) y que acudían a espacios verdes al no disponer de espacio interior (5 personas, 0.8%).

6.6.6. *Fiabilidad y exploración de la estructura factorial del cuestionario de Desarrollo del Bienestar Mental del Estudiantado Universitario*

Los siguientes análisis se corresponden con el objetivo i) *Analizar la composición de los factores de desarrollo de bienestar en las experiencias de aprendizaje en la educación universitaria.*

Se evaluó la fiabilidad interna del cuestionario de Desarrollo del Bienestar del Estudiantado mediante los estadísticos Alfa de Cronbach y Omega de McDonald. Los resultados mostraron una alta consistencia interna con un $\alpha = 0.921$ y un $\omega = 0.925$, indicando una fiabilidad general excelente del instrumento.

La evaluación de las estadísticas de fiabilidad por ítem (véase Tabla 44), mostraron que las correlaciones de ítem-total corregidas fueron en general, moderadas a altas, con valores entre 0.403 y 0.686 en la mayoría de los casos. indicativo de que cada ítem contribuye adecuadamente a la escala. Además, la eliminación individual de los ítems no mejoraría sustancialmente los coeficientes de fiabilidad global.

Sólo el ítem I24 obtuvo una correlación con el total notablemente baja ($r = 0.267$). Sin embargo, la eliminación de este ítem aumentaba mínimamente los índices de fiabilidad ($\alpha = 0.925$, $\omega = 0.926$).

Tabla 44*Estadísticos de fiabilidad por ítem*

	Media	DE	Correlación del elemento con otros	Si se descarta el elemento	
				Alfa de Cronbach	ω de McDonald
I1	2.40	1.27	0.634	0.916	0.920
I2^a	2.81	1.43	0.464	0.919	0.923
I3	2.77	1.33	0.646	0.916	0.920
I4	1.96	1.35	0.459	0.919	0.923
I5	2.65	1.35	0.591	0.917	0.921
I6	2.35	1.36	0.677	0.916	0.919
I7	2.08	1.35	0.601	0.917	0.921
I8	2.44	1.34	0.657	0.916	0.920
I9	2.16	1.46	0.630	0.916	0.920
I10	2.65	1.38	0.666	0.916	0.919
I11	2.51	1.51	0.562	0.918	0.922
I12	2.14	1.41	0.686	0.915	0.919
I13	2.50	1.61	0.597	0.917	0.921
I14	1.92	1.38	0.623	0.916	0.921
I15	2.65	1.44	0.529	0.918	0.922
I16	2.51	1.47	0.608	0.917	0.921
I17	2.16	1.38	0.498	0.919	0.923
I18	2.81	1.37	0.520	0.918	0.922
I19	2.79	1.56	0.538	0.918	0.922
I20	3.08	1.42	0.515	0.918	0.923
I21	3.23	1.54	0.412	0.920	0.924
I22	1.97	1.64	0.403	0.921	0.924
I23	1.47	1.34	0.510	0.918	0.923
I24	1.58	1.66	0.267	0.924	0.926

^a elemento de escala inversa

Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) sobre los 24 ítems del instrumento, con el fin de examinar su estructura factorial latente. Se empleó el método de extracción de máxima verosimilitud y rotación oblicua (oblimin) debido a la asunción de correlación de los factores.

Los supuestos de aplicabilidad del AFE se verificaron mediante la prueba de esfericidad de Bartlett, que resultó significativa ($\chi^2 = 7769$, gl = 276, $p < .001$), y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, que se halló excelente en su globalidad (KMO = 0.930), y con valores por ítem que oscilaron entre 0.841 y 0.965

(véase Tabla 45). Los resultados indicaron la adecuación de la muestra para realizar el AFE.

Tabla 45

Tabla de Medida de Idoneidad del Muestreo KMO

	MSA
Global	0.930
I1 Exp. Emociones positivas	0.932
I2 Exp. Emociones negativas	0.921
I3 Exp. Satisfacción vital	0.964
I4 Desar. Implicación	0.952
I5 Desar. Autonomía	0.965
I6 Desar. Propósito	0.965
I7 Desar. Competencia	0.952
I8 Exp. Sentimiento de logro	0.951
I9 Desar. Autoaceptación	0.959
I10 Desar. Crecimiento personal	0.950
I11 Desar. Relaciones positivas	0.907
I12 Desar. Coherencia social	0.905
I13 Desar. Inclusión social	0.926
I14 Desar. Aceptación social	0.936
I15 Desar. Actualización social	0.933
I16 Desar. Contribución social	0.946
I17 Confort espacio físico	0.929
I18 Confort clima social	0.917
I19 Oportunidades de participación	0.881
I20 Oportunidades formar relaciones	0.907
I21 Apoyo del estudiantado	0.937
I22 Apoyo del profesorado	0.843
I23 Apoyo de la Universidad	0.859
I24 Conocimiento de servicios de ayuda	0.841

La estructura factorial resultante estuvo compuesta por 4 factores que conjuntamente explicaron el 50.9% de la varianza total. La Tabla 46 muestra los resultados de la varianza explicada por los factores. El factor *Funcionamiento en el Entorno* explicó un 23.3%, el factor *Participación en la Comunidad* un 11.9%, el factor *Tejido Social* un 7.87% y el factor *Apoyo de la Universidad* el 7.75%. Las cargas factoriales se consideraron significativas al ser superiores a 0.3.

Tabla 46

Tabla de varianza explicada por cada factor

Factor	SC Cargas	% de la Varianza	% Acumulado
1	5.60	23.34	23.3
2	2.86	11.90	35.2
3	1.89	7.87	43.1
4	1.86	7.75	50.9

El primer factor estuvo compuesto por los ítems I1, I3, I4, I5, I6, I7, I8, I9, I10, I15 e I16 y se denominó *Funcionamiento en el Entorno*, combinó ítems referidos a las experiencias para el desarrollo de los aspectos psicológicos y emocionales y sus aportaciones a la sociedad. El segundo factor, recibió el nombre de *Participación en la Comunidad* y estuvo formado por los ítems I13, I18, I19, I20 e I21, reuniendo la percepción sobre características de la universidad para aportar oportunidades de participación y las experiencias de inclusión en el entorno universitario. El tercer factor se denominó *Tejido Social* y comprendió los ítems I11, I12 e I14, incluyendo aspectos acerca de establecer relaciones positivas con otras personas, la percepción de las relaciones humanas como bondadosas y el cambio social para el progreso. El último factor estuvo compuesto por los ítems I22, I23 e I24, reuniendo los ítems sobre el apoyo que ofrece la universidad, el profesorado y el conocimiento sobre servicios universitarios de ayuda en materia de salud mental, por ello, se llamó *Apoyo de la Universidad*.

La mayoría de los ítems presentaron cargas aceptables de entre 0.367 a 0.896 (véase Tabla 47), a excepción del ítem I17 (confort del entorno físico), que no presentó carga sustancial en ningún factor. El ítem 2, redactado en sentido inverso, cargó negativamente en el factor 1 ($\lambda = -0.467$). Con respecto a la unicidad de los ítems, siete ítems obtuvieron una buena unicidad (<0.40) y nueve ítems se situaron dentro de un rango aceptable (<0.60). No obstante, algunos ítems no mostraron comunalidades adecuadas, indicando que no están bien representados por el factor en el que cargan. Estos fueron los ítems con unicidades altas I2, I4, I15, I18, I21, I24 e I17.

Tabla 47*Tabla de cargas de los ítems en los factores*

	Factor				Unicidad
	1	2	3	4	
I8	0.821				0.367
I6	0.771				0.358
I10	0.741				0.403
I3	0.722				0.451
I7	0.701				0.500
I5	0.654				0.540
I9	0.644				0.468
I1	0.643				0.512
I4	0.599				0.671
I16	0.560				0.561
I2	-0.467				0.722
I15	0.427				0.694
I19		0.896			0.230
I20		0.779			0.371
I13		0.671			0.332
I18		0.456			0.612
I21		0.384			0.692
I12			0.880		0.118
I11			0.595		0.415
I14			0.367		0.542
I23				0.861	0.246
I22				0.676	0.525
I24				0.491	0.757
I17					0.705

Nota. El método de extracción ‘Máxima verosimilitud’ se usó en combinación con una rotación ‘oblimin’.

Las correlaciones entre los factores fueron de entre 0.262 a 0.550, lo que respalda el empleo de una rotación oblicua. El factor Tejido Social obtuvo las correlaciones más elevadas, con el factor *Funcionamiento en el Entorno* ($r = 0.550$) y el factor *Participación en la Comunidad* ($r = 0.516$). Los factores *Funcionamiento en el Entorno* y *Participación en la Comunidad* resultaron correlacionados con $r = 0.376$. Por último, el factor *Apoyo de la Universidad* se encontró correlacionado con el factor *Funcionamiento en el Entorno* ($r = 0.461$) en mayor grado, y en menor grado con los factores *Participación en la Comunidad* ($r = 0.262$) y *Tejido Social* (0.294).

En lo referente al ajuste del modelo, este obtuvo significatividad en la prueba de chi cuadrado $\chi^2(186) = 637$, $p < .001$ y un RMSEA aceptable, RMSEA = 0.0607 (IC90% = 0.056 – 0.066). Además, presentó un índice TLI = 0.910, indicando buen ajuste y un BIC = -570, que aporta indicios de una estructura factorial satisfactoria.

6.6.7. Variables predictoras del nivel de bienestar

Se realizó una regresión logística ordinal para examinar las variables predictoras del nivel de bienestar, incluyendo los factores de desarrollo de bienestar en la universidad, para lograr el objetivo j) *Caracterizar la influencia de los factores de desarrollo de bienestar y las variables sociodemográficas en los niveles de bienestar.*

Tras la depuración del modelo inicial que incluía todas las variables sociodemográficas y las puntuaciones de los factores obtenidas a través del AFE, se conservaron aquellos predictores con significación estadística. En definitiva, el criterio para la exclusión de variables fue la ausencia de significación estadística ($p > 0.05$) en todos los niveles de la variable.

El modelo final mostró un ajuste aceptable con una R^2 de McFadden de 0.108 ($R^2_{\text{McF}} > 0.1$) (McFadden, 1979), y una R^2 de Nagelkerke de 0.144 (desviación = 1205, AIC = 1309). Los valores obtenidos son habituales en los modelos de regresión logística con predictores sociales y psicológicos, resultando un modelo adecuado por estar formado por predictores estadísticamente significativos (Ozili, 2022).

En la Tabla 48 se muestra la composición final del modelo, que incluye los predictores puntuación del factor *Funcionamiento en el Entorno*, puntuación de *Participación en la Comunidad*, percepción de enfrentar una dificultad de salud mental, clase socioeconómica, tipo de residencia, curso académico y tipo de estudios cursados.

Tabla 48*Tabla coeficientes del modelo de predicción del nivel de bienestar*

Predictor	Estimador	EE	Z	p
Puntuación del Factor 1	0.2374	0.0905	2.624	0.009
Puntuación del Factor 2	0.4193	0.0938	4.472	<.001
Dificultad:				
Sí – No	-1.1386	0.1874	-6.074	<.001
No lo sé – No	-1.3260	0.2314	-5.731	<.001
Clase socioeconómica				
Media – Baja	0.4227	0.1896	2.229	0.026
Alta – Baja	0.4901	0.2333	2.101	0.036
Residencia:				
Vivo sol@ – Vivo con mi familia	-0.1677	0.4141	-0.405	0.686
Vivo en un piso compartido – Vivo con mi familia	-0.4297	0.2111	-2.036	0.042
Vivo con mi pareja – Vivo con mi familia	0.3633	0.4534	0.801	0.423
Vivo en un colegio mayor o residencia – Vivo con mi familia	-0.2612	0.4721	-0.553	0.580
Curso:				
5 ^o – 2 ^o	0.4903	0.3247	1.510	0.131
4 ^o – 2 ^o	0.6386	0.2384	2.679	0.007
1 ^o – 2 ^o	0.0474	0.2214	0.214	0.830
3 ^o – 2 ^o	0.0759	0.2403	0.316	0.752
6 ^o – 2 ^o	-0.5753	0.9103	-0.632	0.527
Erasmus – 2 ^o	2.2570	1.4714	1.534	0.125
Estudios:				
Estudios de Doctorado – Estudios de Grado	0.8478	0.3614	2.346	0.019
Estudios de Máster – Estudios de Grado	0.3956	0.3010	1.314	0.189
Estudios de Doble Grado – Estudios de Grado	0.3514	0.2375	1.480	0.139

Se hallaron asociaciones significativas positivas entre las puntuaciones de los factores y una mayor probabilidad de disfrutar de mejores niveles de bienestar. Tanto *percibir estar pasando por una dificultad de salud mental* como *no conocer si se está pasando por una dificultad de salud mental*, resultaron asociadas con una menor posibilidad de encontrarse en el nivel de bienestar floreciente. Además, pertenecer a las clases sociales media y alta también mostró asociación con un mayor bienestar.

Residir en un piso compartido se encontró negativamente asociado con el nivel bienestar, con respecto a vivir con la familia. Adicionalmente, el estudiantado de Grado mostró menor probabilidad de disfrutar de florecimiento que el estudiantado de Doctorado. Así mismo, estar en cuarto curso se encontró positivamente asociado al nivel bienestar, con respecto a estar en segundo curso.

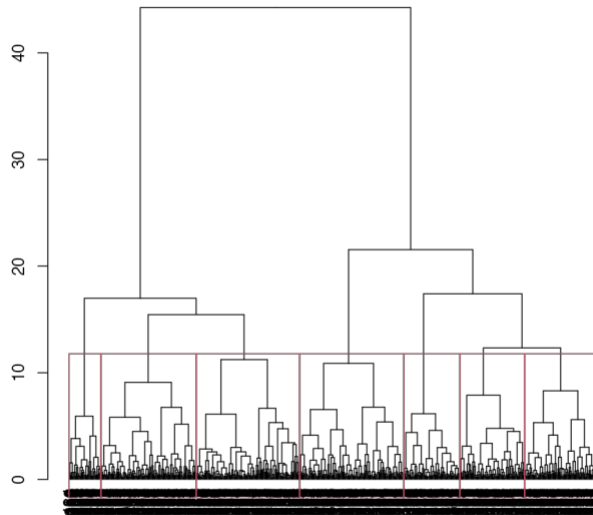
6.6.8. Análisis de clúster según el grado de desarrollo de bienestar en la universidad

También con relación al objetivo j) *Caracterizar la influencia de los factores de desarrollo de bienestar y las variables sociodemográficas en los niveles de bienestar*, se realizó un análisis de clúster jerárquico con las puntuaciones de los cuatro factores obtenidos en el AFE, que persiguió de explorar perfiles diferenciados de estudiantes según su desarrollo del bienestar en la Universidad.

El método de agrupamiento utilizado fue el Ward.D2 con distancia euclidiana, que identificó 7 clústeres con tamaños diversos: clúster 1 (n = 119), clúster 2 (n = 129), clúster 3 (n = 81), clúster 4 (n = 70), clúster 5 (n = 40), clúster 6 (n = 130) y clúster 7 (n = 89). Como puede observarse en el dendograma de la Figura 7, se determinó una altura de 12 puntos para lograr una agrupación sensible a las diferencias de la muestra.

Figura 7

Dendrograma



Se realizaron análisis de varianza de un factor (ANOVA de Welch) comparando las puntuaciones medias de cada factor entre los grupos para evaluar la validez interna de los clústeres obtenidos y permitir la interpretación de los perfiles. Los cuatro factores obtuvieron resultados estadísticamente significativos, $p = <.001$ (véase Tabla 49), indicando que los clústeres representan perfiles estadísticamente diferenciados en función de los factores de desarrollo de bienestar en la Universidad.

Tabla 49

Tabla ANOVA de Un Factor (Welch) para las puntuaciones factoriales y el nivel de bienestar

	F	gl1	gl2	p
Puntuación del Factor 1	255	6	233	<.001
Puntuación del Factor 2	245	6	241	<.001
Puntuación del Factor 3	260	6	242	<.001
Puntuación del Factor 4	178	6	238	<.001

La Tabla 50 muestra los análisis descriptivos de grupo, en los que se observan las diferencias en las puntuaciones de los factores en cada uno de los clústeres. El clúster 5 obtuvo las puntuaciones medias más altas en todos los factores, mostrando un perfil de desarrollo del bienestar en la universidad elevado. El clúster 4 obtuvo las puntuaciones más bajas, siendo todas negativas, lo que sugiere un perfil de escaso desarrollo del bienestar en la universidad.

Tabla 50

Tabla de estadísticos descriptivos del nivel de bienestar para cada clúster

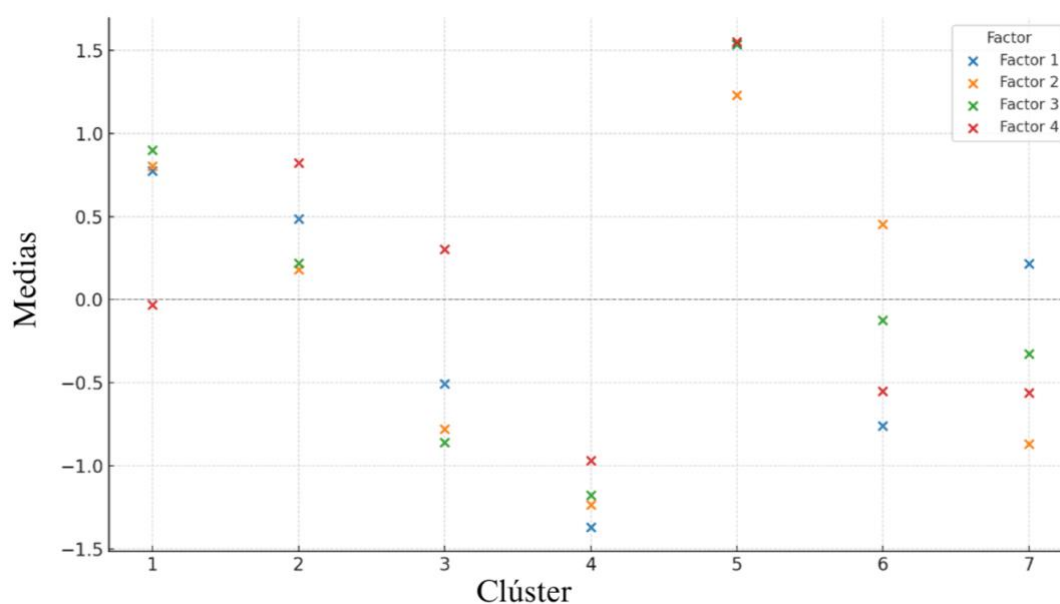
	Clúster	N	Media	DE	EE
Puntuación del Factor 1	1	119	0.7735	0.536	0.0491
	2	129	0.4869	0.508	0.0447
	3	81	-0.5068	0.537	0.0596
	4	70	-1.3679	0.500	0.0598
	5	40	1.5355	0.587	0.0929
	6	130	-0.7584	0.494	0.0433
	7	89	0.2146	0.561	0.0594
Puntuación del Factor 2	1	119	0.8045	0.516	0.0473
	2	129	0.1795	0.509	0.0448
	3	81	-0.7789	0.579	0.0643
	4	70	-1.2350	0.586	0.0700
	5	40	1.2312	0.367	0.0580
	6	130	0.4521	0.598	0.0525
	7	89	-0.8694	0.537	0.0569
Puntuación del Factor 3	1	119	0.9011	0.551	0.0505
	2	129	0.2183	0.580	0.0511
	3	81	-0.8602	0.501	0.0557
	4	70	-1.1756	0.445	0.0532
	5	40	1.5367	0.439	0.0695
	6	130	-0.1231	0.743	0.0651
	7	89	-0.3248	0.614	0.0651
Puntuación del Factor 4	1	119	-0.0294	0.629	0.0576
	2	129	0.8239	0.726	0.0639
	3	81	0.3027	0.512	0.0569
	4	70	-0.9671	0.319	0.0381
	5	40	1.5504	0.702	0.1110
	6	130	-0.5519	0.534	0.0469
	7	89	-0.5604	0.494	0.0524

Se realizaron contrastes a posteriori mediante diferencias de medias por parejas de clústeres empleando el estadístico U de Mann-Whitney con el objetivo de conocer si existen diferencias significativas entre clústeres (todo los contrastes pueden consultarse en el [Anexo IV](#)). Se observaron diferencias significativas entre las medias por parejas de las puntuaciones de los cuatro factores en para la comparación entre todos los clústeres, con la excepción de la diferencia de medias para el factor 2 entre los clústeres 3 y 7, y la diferencia de medias para el factor 4 entre los clústeres 6 y 7.

En la Figura 8 pueden observarse las medias de cada factor para cada uno de los clústeres.

Figura 8

Gráfico de medias de los factores según clúster



El clúster 2 destacó por sus puntuaciones intermedias y positivas. El clúster 1 se caracterizó por mostrar puntuaciones positivas en los factores 1, 2 y 3, pero no en el factor 4 *Apoyo en la Universidad*.

Los clústeres 3, 6 y 7 mostraron puntuaciones negativas en tres de los factores y positivas en el restante. El clúster 3 mostró puntuaciones negativas moderadas a excepción del factor 3 *Tejido Social*, con resultados ligeramente positivos. El clúster 6 obtuvo resultados negativos moderados, pero positivos en el factor 2 *Participación en la Comunidad*. El clúster 7 presentó una combinación de valores ligeramente positivos en el factor 1 *Funcionamiento en el entorno* y negativos para los demás factores, indicando mayores dificultades en los factores relacionados con la participación en la comunidad universitaria, el apoyo recibido en la universidad y las relaciones humanas.

Para explorar las relaciones de los 7 clústeres con las variables sociodemográficas y poder describir las características de los perfiles se realizaron pruebas de chi cuadrado (Tabla 51).

Tabla 51

Tabla de chi cuadrado de las variables sociodemográficas y los clústeres

Variable	χ^2	gl	p
Nivel de bienestar	84.1	12	<.001
Percepción de dificultad	83.6	12	<.001
Nivel de bienestar	84.1	12	<.001
Posesión de diagnóstico	55.3	18	<.001
Género	37.4	18	0.005
Rama de conocimiento	32.4	24	0.118
Discapacidad /Diversidad funcional	16	6	0.014
Residencia	40.4	24	0.019
Estudios	30.7	18	0.031
Clase socioeconómica	19.8	12	0.07
DEA	11.6	6	0.073
Racialización	10.6	6	0.1
Orientación sexual	50.8	42	0.165
Tamaño de unidad familiar	50.4	42	0.176
Cuidado de personas dependientes	7.86	6	0.249
Curso académico	40.6	36	0.275
Diversidad sexo-género	19.7	18	0.347
Trabajo	4.81	6	0.568
Refugio / Desplazamiento	4.75	6	0.577

Las variables que mostraron asociaciones estadísticamente significativas fueron nivel de bienestar, dificultad de salud mental percibida, posesión de diagnóstico, género, tipo de estudios, discapacidad y tipo de residencia. Para su interpretación según los perfiles de desarrollo obtenidos, se examinan las tablas de contingencia para cada una de estas variables (véanse Tablas 52 a 61).

Tabla 52

Tabla de contingencia de clúster y tipo de estudios

Clúster		Estudios				Total
		Estudios de Grado	Estudios de Doctorado	Estudios de Máster	Estudios de Doble Grado	
1	Observado	88	5	10	16	119
	% de fila	73.9%	4.2%	8.4%	13.4%	100.0%
	% de columna	18.5%	13.9%	18.2%	17.4%	18.1%
2	Observado	92	7	10	20	129
	% de fila	71.3%	5.4%	7.8%	15.5%	100.0%
	% de columna	19.4%	19.4%	18.2%	21.7%	19.6%
3	Observado	58	3	12	8	81
	% de fila	71.6%	3.7%	14.8%	9.9%	100.0%
	% de columna	12.2%	8.3%	21.8%	8.7%	12.3%
4	Observado	47	4	10	9	70
	% de fila	67.1%	5.7%	14.3%	12.9%	100.0%
	% de columna	9.9%	11.1%	18.2%	9.8%	10.6%
5	Observado	28	1	4	7	40
	% de fila	70.0%	2.5%	10.0%	17.5%	100.0%
	% de columna	5.9%	2.8%	7.3%	7.6%	6.1%
6	Observado	105	4	3	18	130
	% de fila	80.8%	3.1%	2.3%	13.8%	100.0%
	% de columna	22.1%	11.1%	5.5%	19.6%	19.8%
7	Observado	57	12	6	14	89
	% de fila	64.0%	13.5%	6.7%	15.7%	100.0%
	% de columna	12.0%	33.3%	10.9%	15.2%	13.5%
Total	Observado	475	36	55	92	658
	% de fila	72.2%	5.5%	8.4%	14.0%	100.0%
	% de columna	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 53*Tabla de contingencia de clúster y percepción de dificultad de salud mental*

Clúster		Dificultad			Total
		No	Sí	No lo sé	
1	Observado	71	32	16	119
	% de fila	59.7%	26.9%	13.4%	100.0%
2	Observado	63	43	23	129
	% de fila	48.8%	33.3%	17.8%	100.0%
3	Observado	19	49	13	81
	% de fila	23.5%	60.5%	16.0%	100.0%
4	Observado	10	51	9	70
	% de fila	14.3%	72.9%	12.9%	100.0%
5	Observado	29	6	5	40
	% de fila	72.5%	15.0%	12.5%	100.0%
6	Observado	47	58	25	130
	% de fila	36.2%	44.6%	19.2%	100.0%
7	Observado	29	43	17	89
	% de fila	32.6%	48.3%	19.1%	100.0%
Total	Observado	268	282	108	658
	% de fila	40.7%	42.9%	16.4%	100.0%

Tabla 54*Tabla de contingencia del clúster y el nivel de bienestar*

Clúster		Nivel de bienestar			Total
		Languideciente	Moderado	Florecente	
1	Observado	29	50	40	119
	% de fila	24.4%	42.0%	33.6%	100.0%
2	Observado	33	67	29	129
	% de fila	25.6%	51.9%	22.5%	100.0%
3	Observado	37	36	8	81
	% de fila	45.7%	44.4%	9.9%	100.0%
4	Observado	23	45	2	70
	% de fila	32.9%	64.3%	2.9%	100.0%
5	Observado	3	12	25	40
	% de fila	7.5%	30.0%	62.5%	100.0%
6	Observado	41	67	22	130
	% de fila	31.5%	51.5%	16.9%	100.0%
7	Observado	32	43	14	89
	% de fila	36.0%	48.3%	15.7%	100.0%
Total	Observado	198	320	140	658
	% de fila	30.1%	48.6%	21.3%	100.0%

Tabla 55*Tabla de contingencia de clúster y discapacidad*

Clustering		Discapacidad		Total
		No	Sí	
1	Observado	117	2	119
	% de fila	98.3%	1.7%	100.0%
2	Observado	121	8	129
	% de fila	93.8%	6.2%	100.0%
3	Observado	73	8	81
	% de fila	90.1%	9.9%	100.0%
4	Observado	66	4	70
	% de fila	94.3%	5.7%	100.0%
5	Observado	40	0	40
	% de fila	100.0%	0.0%	100.0%
6	Observado	128	2	130
	% de fila	98.5%	1.5%	100.0%
7	Observado	81	8	89
	% de fila	91.0%	9.0%	100.0%
Total	Observado	626	32	658
	% de fila	95.1%	4.9%	100.0%

Tabla 56*Tabla de contingencia de clúster y diagnóstico de salud mental*

Clúster		Diagnóstico				Total
		No	Sí	Tengo alta	En proceso	
1	Observado	98	8	12	1	119
	% de fila	82.4%	6.7%	10.1%	0.8%	100.0%
2	Observado	92	18	13	6	129
	% de fila	71.3%	14.0%	10.1%	4.7%	100.0%
3	Observado	49	19	7	6	81
	% de fila	60.5%	23.5%	8.6%	7.4%	100.0%
4	Observado	35	21	7	7	70
	% de fila	50.0%	30.0%	10.0%	10.0%	100.0%
5	Observado	34	0	6	0	40
	% de fila	85.0%	0.0%	15.0%	0.0%	100.0%
6	Observado	88	16	20	6	130
	% de fila	67.7%	12.3%	15.4%	4.6%	100.0%
7	Observado	62	19	5	3	89
	% de fila	69.7%	21.3%	5.6%	3.4%	100.0%
Total	Observado	458	101	70	29	658
	% de fila	69.6%	15.3%	10.6%	4.4%	100.0%

Tabla 57*Tabla de contingencia de clúster y género*

Clúster		Género				Total
		Femenino	No binario	Masculino	Prefiero no decirlo	
1	Observado	76	1	42	0	119
	% de fila	63.9%	0.8%	35.3%	0.0%	100.0%
	% de columna	17.0%	7.7%	22.0%	0.0%	18.1%
2	Observado	87	1	40	1	129
	% de fila	67.4%	0.8%	31.0%	0.8%	100.0%
	% de columna	19.5%	7.7%	20.9%	14.3%	19.6%
3	Observado	61	2	18	0	81
	% de fila	75.3%	2.5%	22.2%	0.0%	100.0%
	% de columna	13.6%	15.4%	9.4%	0.0%	12.3%
4	Observado	49	4	13	4	70
	% de fila	70.0%	5.7%	18.6%	5.7%	100.0%
	% de columna	11.0%	30.8%	6.8%	57.1%	10.6%
5	Observado	23	0	17	0	40
	% de fila	57.5%	0.0%	42.5%	0.0%	100.0%
	% de columna	5.1%	0.0%	8.9%	0.0%	6.1%
6	Observado	86	2	41	1	130
	% de fila	66.2%	1.5%	31.5%	0.8%	100.0%
	% de columna	19.2%	15.4%	21.5%	14.3%	19.8%
7	Observado	65	3	20	1	89
	% de fila	73.0%	3.4%	22.5%	1.1%	100.0%
	% de columna	14.5%	23.1%	10.5%	14.3%	13.5%
Total	Observado	447	13	191	7	658
	% de fila	67.9%	2.0%	29.0%	1.1%	100.0%
	% de columna	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 58

Tabla de contingencia de clúster y residencia

Clustering		Residencia					Total
		Vivo con mi familia	Vivo sol@	Vivo en un piso compartido	Vivo con mi pareja	Vivo en un colegio mayor o residencia	
1	Observado	93	3	20	0	3	119
	% de fila	78.2%	2.5%	16.8%	0.0%	2.5%	100.0%
2	Observado	102	5	16	6	0	129
	% de fila	79.1%	3.9%	12.4%	4.7%	0.0%	100.0%
3	Observado	55	5	15	3	3	81
	% de fila	67.9%	6.2%	18.5%	3.7%	3.7%	100.0%
4	Observado	45	5	16	2	2	70
	% de fila	64.3%	7.1%	22.9%	2.9%	2.9%	100.0%
5	Observado	29	2	7	0	2	40
	% de fila	72.5%	5.0%	17.5%	0.0%	5.0%	100.0%
6	Observado	96	0	27	2	5	130
	% de fila	73.8%	0.0%	20.8%	1.5%	3.8%	100.0%
7	Observado	61	2	13	8	5	89
	% de fila	68.5%	2.2%	14.6%	9.0%	5.6%	100.0%
Total	Observado	481	22	114	21	20	658
	% de fila	73.1%	3.3%	17.3%	3.2%	3.0%	100.0%

Según los resultados observados en las tablas de contingencia (Tablas 53 a 58), se describen las características principales de cada clúster.

El clúster 5 fue el clúster más pequeño en tamaño, resultó el perfil con mayor puntuación de los 4 factores del desarrollo del bienestar en la universidad y también obtuvo la mayor proporción de personas en estado de bienestar floreciente (62.5%). Mostró el menor porcentaje de percepción de dificultades de salud mental (12.5%), ninguna persona dispuso diagnóstico de salud mental y tampoco contó con personas con discapacidad. En cuanto a género, el 57.5% fueron mujeres (5,1% del total de mujeres) y el 42.5% hombres (8.9% del total de hombres).

El clúster 1 obtuvo puntuaciones positivas a excepción del factor 4 *Apoyo en la Universidad* (-0.0294), y los mayores porcentajes de florecimiento (33.6%) después del clúster 5. Contó con un 26.9% de personas que percibían estar pasando por dificultades

de salud mental, un 6.7% tenía diagnóstico, un 0.8% en proceso y un 10.1% había recibido el alta. Este clúster consistió en contuvo un 35.3% de hombres y representó la mayor proporción del número total de hombres participantes en el estudio (22.0%), superando la proporción del total de mujeres representada (17.0%).

El clúster 2 constituye un perfil con desarrollo positivo de los cuatro factores, aunque en menor grado que el clúster 5. Obtuvo niveles de florecimiento mayores que otros clústeres (22.5%) pero no en tanta medida como los clústeres 5 y 1, también mostró mayor proporción de estado languideciente (25.6%) que el clúster 1 (24.4%). En bienestar y dificultades de salud mental, mostró ligeramente peores resultados que el clúster 1, con un 33.3% de personas que percibían estar pasando por dificultades de salud mental, un 14.0% tenía diagnóstico, un 4.7% en proceso y un 10.1% había recibido el alta. Este perfil contó con mayor proporción de personas con discapacidad (6.2%) que el anterior (1.7%). Similar al clúster 1, la proporción de hombres fue de 31.0%, un 20.9% del total de hombres participantes. Este clúster estuvo formado, con la mayor proporción, por estudiantes de Doble Grado (15.5%, un 21.7% del total de estudiantes de Doble Grado participantes) en comparación al resto de clústeres.

El clúster 6 también obtuvo puntuación negativa en tres factores, con la excepción de resultados positivos en el factor *Participación en la Comunidad*. Con respecto a los niveles de bienestar conformó resultados intermedios en comparación con otros clústeres, un 31.5% presentó bienestar languideciente, un 51.5% bienestar moderado y un 16.9% florecimiento. El porcentaje de hombres fue de 31.5% (un 21.5% del total, superior a la representación del total de mujeres en este clúster, 19.2%). En este perfil, un 44.6% consideraba estar pasando por dificultades de salud mental y un 19.2% indicaba no saberlo. El 12.3% de este clúster tenía un diagnóstico de salud mental y se trató del perfil con mayor porcentaje de personas que han recibido el alta, un 15.4%. Este clúster estuvo compuesto en la mayor proporción por estudiantes de Grado, en un 80.8% (un 22.1%).

El clúster 7 contó con puntuaciones positivas en el factor *Funcionamiento en el entorno* y negativas en el resto de los factores. El bienestar languideciente en este clúster fue de 36.0%, el segundo mayor porcentaje, por debajo del clúster 3. El clúster 7 obtuvo mayor representación de mujeres, un 73.0% de mujeres (14.5% del total) y un 22.5% de hombres (10.5% del total). Además, este clúster contó con la segunda mayor proporción de personas con discapacidad (9.0%), superado por el clúster 3. Con respecto a la percepción de estar enfrentando dificultades de salud mental, los porcentajes (48.3% percibe dificultad, 19.1% no lo sabe) son similares a los del clúster 6, a pesar de que en este clúster se encuentran peores resultados de bienestar. En este clúster un 21.3% contaba con un diagnóstico de salud mental y un 5.6% había recibido el alta. Además, este clúster se caracterizó por incluir un 33.3% del total de estudiantes de Doctorado de la muestra.

El clúster 3, obtuvo una puntuación baja en todos los factores, aunque no en el factor *Apoyo en la Universidad*. Este fue el perfil que obtuvo el mayor porcentaje de personas con bienestar languideciente (45.7%) y el de menor florecimiento por debajo del clúster 4 (9.9%). Se caracteriza por la mayor prevalencia de personas con discapacidad (9.9%) que supone un 25% de las personas con discapacidad participantes en el estudio y el mayor porcentaje de mujeres (75.3%). También contó con mayores porcentajes de personas que no viven con sus familias (piso compartido 18.5% y vivir sol@ 6.2%). El clúster 3 estuvo formado por un 14.8% de estudiantes de Máster (el 21.8% del total de estudiantes de Máster de la muestra), siendo el clúster con mayor proporción de este tipo de estudiantes.

El clúster 4, que constituyó el perfil con resultados más bajos en los cuatro factores, recogió las mayores proporciones de percepción de dificultades y de posesión de diagnóstico o estar en proceso (30% y 10% respectivamente). Obtuvo el menor porcentaje de personas en estado de florecimiento (2.9%) y un 32.9% de personas con bienestar languideciente, inferior a los clústeres 3 y 7. Contó con la mayor proporción de personas no binarias (5.7%), que supuso el 30.8% de las personas no binarias

participantes en el estudio. Este clúster también tuvo más presencia de mujeres que hombres, el porcentaje de mujeres fue del 70.0% (11.0% del total) y de hombres 18.6% (6.8%). Además, este perfil fue el que contó con mayores porcentajes de opciones de residencia distintas a la vivienda familiar (piso compartido 22.9% y vivir sol@ 7.1%).

6.7. Discusión de los resultados relativos a la fase B

6.7.1. Comprobación estadística de los resultados de la Fase A

La comprobación estadística mediante análisis predictivos confirmó la mayoría de las relaciones entre componentes del bienestar que se desarrollan en la Universidad, encontradas en la fase A. La combinación de los resultados de carácter cualitativo con los resultados estadísticos permite a la vez dotar de matices y dar explicación a los mecanismos detrás de las relaciones encontradas, a la vez que se determinó qué variables resultaron predictoras significativas.

Se confirmó que el crecimiento personal y la competencia predicen la autoaceptación. Tal como se obtuvo en la fase A, el estudiantado podría basar su autoaceptación en función del juicio que realizan acerca de su competencia y crecimiento personal. La autoaceptación conlleva ser consciente de las características personales y aceptar las debilidades y fortalezas, lo cual podría ser facilitado por la percepción de competencia y crecimiento personal, especialmente para las personas que utilicen un estilo atribucional interno (Ruan et al., 2023).

Aceptación social resultó predicha por las relaciones positivas, así como también se encontraron los predictores significativos emociones positivas y actualización social. La aceptación social es la interpretación de la sociedad a través del carácter y las cualidades de otras personas como una categoría generalizada (Keyes, 1998). La percepción de progreso de la sociedad resultó predecir la interpretación positiva de las cualidades de

las personas en la sociedad, lo cual podría estar relacionado con que las personas que demuestran aceptación social confían en los demás, piensan que son capaces de ser amables, creen que las personas pueden ser trabajadoras y tienen una visión favorable de la naturaleza humana (Keyes, 1998). Además las emociones positivas predisponen para los comportamientos prosociales (Mesurado et al., 2021), lo que posiblemente se relacionaría con su capacidad predictora de la aceptación social.

Se halló una relación recíproca entre inclusión social y relaciones positivas, donde inclusión social resultó predicho por las relaciones positivas y a su vez el desarrollo de las relaciones positivas se ve favorecido por la inclusión social. Este resultado sería apoyado por la teoría de la necesidad de pertenencia (Baumeister, 2012), que describe cómo la inclusión social y las relaciones significativas son fundamentales para el bienestar, donde la inclusión social y las relaciones positivas no solo tienen efectos positivos individuales, sino que también interactúan entre sí.

La satisfacción vital resultó predicha por las emociones positivas y el sentimiento de logro, adicionalmente, se encontró la inclusión social como variable predictora significativa. La satisfacción vital es el juicio que realizan las personas acerca de sus condiciones de vida, y que se caracteriza por incluir tanto un aspecto emocional como cognitivo (Diener, 1984), es por ello que estos resultados podrían ser coherentes con su definición. Además, estos resultaron coinciden con estudios previos que también hallaron que la inclusión social predice satisfacción con la vida (Arslan et al., 2020, 2023), que las emociones positivas predicen la satisfacción vital (Cohn et al., 2009) y que sentimiento de logro juega un papel en la satisfacción vital (W. Wang et al., 2017).

La contribución social contó con los predictores propósito y sentimiento de logro. En este modelo, la contribución social no resultó predicha significativamente por la competencia, un resultado que no esperaba obtenerse y, como se comentará en los siguientes apartados, sí muestra signos de estar relacionada con la variable en los análisis de la estructura factorial del cuestionario validado. No obstante, el sentimiento de logro (que predijo la competencia) sí predijo la percepción de contribución social. Además, se

encontró coincidentemente con la literatura, que disponer de propósito tiene una implicación en el sentido de contribución social (Colby & Sullivan, 2009),

La satisfacción vital y el sentimiento de logro predijeron experimentar emociones positivas con mayor frecuencia en la Universidad. En este modelo, al igual que en el anterior, en lugar de encontrarse como predictora competencia, se halló sentimiento de logro. La caracterización de sentimiento de logro y competencia como dos variables diferenciadas ha mostrado ser coherente y beneficiosa para el análisis, ya que a pesar de que algunos autores hayan considerado que formaban parte del mismo constructo (por ejemplo, para Deci & Ryan (1985) la competencia implica buscar y superar desafíos), han mostrado capacidades predictivas diferentes. El sentimiento de logro se ha hallado como predictor de las emociones positivas a través de bucles de *feedback*, en los que, el logro genera un aumento de la motivación, el orgullo y alegría que desencadenan el inicio de la persecución de un nuevo logro, que después generará emociones positivas y así sucesivamente (Pekrun et al., 2017).

Las emociones positivas y la satisfacción vital mostraron una relación recíproca, en la que tanto experimentar emociones positivas aumenta la probabilidad de experimentar satisfacción con la vida como viceversa. Esta relación es explicada por la teoría de Ampliación y Construcción de las emociones positivas (Fredrickson, 2004), en la que se expone el ciclo de retroalimentación positiva de las emociones y el efecto *buffer*, por el cual experimentar emociones positivas facilita su experimentación posterior y disminuye el impacto de las emociones negativas, lo que a largo plazo podría incidir en la satisfacción vital.

La implicación o compromiso resultó predicha por el desarrollo de la autonomía, mientras que no por el propósito. Además, se hallaron como predictores significativos la competencia y las emociones positivas. Los resultados coinciden con las relaciones que Seligman (2011) establece entre autonomía y emociones positivas con la implicación, ya que la implicación conlleva entrar en un estado de *flow* (influjo) que se caracteriza por el disfrute y la dedicación a la actividad que con la que se compromete, sintiendo

virtuosismo (Seligman, 2011), lo cual también involucraría la competencia (Howard, 1997).

La coherencia social predijo significativamente las relaciones positivas, pero de forma inversa (no como se hipotetizaba). La relación entre coherencia social y relaciones supone que menores puntuaciones de desarrollo de relaciones positivas en la universidad conlleva mayor desarrollo de coherencia social. Este resultado no se ha visto referido anteriormente en la literatura.

Además, la percepción de que la forma en la que funciona la sociedad tiene sentido resultó predicha por la percepción de que está evolucionando positivamente y por el crecimiento personal. Al respecto del crecimiento personal como predictor de la coherencia social, este conlleva un proceso sociocognitivo mediante el cual las personas experimentan múltiples cambios mentales que conforman un proceso continuo y fluctuante a largo plazo (Maurer et al., 2023), lo que podría sugerir que las transformaciones que tienen lugar mediante el crecimiento personal favorecerían el desarrollo de coherencia social.

Ambos el desarrollo de la coherencia de la sociedad y la aceptación de las características de las personas que la conforman predijeron la percepción de que la sociedad evoluciona positivamente, mientras que esta no fue predicha significativamente por las relaciones positivas. Este resultado es diferenciador entre los componentes sociales, pues las relaciones positivas predijeron la aceptación, la inclusión y la coherencia social, pero no la actualización ni la contribución.

Las implicaciones pedagógicas que se derivan de estos resultados son las referidas a la centralidad del desarrollo de los componentes sentimiento de logro, competencia, inclusión, relaciones positivas, crecimiento personal, emociones positivas y actualización social en la promoción del bienestar en los entornos y procesos de aprendizaje universitarios.

Estos hallazgos son útiles para el diseño de actuaciones pedagógicas, ya que pueden emplearse para formentar la promoción de estos componentes y potenciar conjuntamente sus predictores, lo que podría facilitar su desarrollo.

Las variables desarrollo de competencia y sentimiento de logro han sido resultado predictoras ambas del crecimiento personal, la autonomía y la autoaceptación, suponiendo un foco de actuación de promoción del bienestar que podría desarrollarse trabajando estos cinco componentes conjuntamente.

Además, a excepción de contribución social, los componentes de índole social y las relaciones positivas comparten relaciones de predicción recíproca con alguno otro de estos, conllevando influencias entre todos ellos. Este resultado muestra un sistema complejo de interdependencia entre las variables actualización, aceptación, coherencia, inclusión social y relaciones positivas, las cuales podrían ser potenciadas conjuntamente y ensalzarse entre ellas al plantear coordinadamente actuaciones de promoción.

Adicionalmente, la relación recíproca entre las emociones positivas y la satisfacción vital, constituye un foco de intervención con gran potencial de mejora del bienestar debido al funcionamiento de los procesos de *buffer* de emociones, y al sentimiento de logro como predictor de las emociones positivas por su capacidad para crear bucles de *feedback*. Aportar oportunidades para que el estudiantado experimente estos tres aspectos generaría un efecto sobre su bienestar futuro como factor de protección ante las dificultades de salud mental.

De esta manera, los resultados permiten no sólo disponer actuaciones adecuadas a cada uno de los componentes, sino guiar esfuerzos conjuntos que proporcionen los recursos y oportunidades necesarios para el desarrollo en cascada que se expande y alcanza todos los aspectos para el bienestar mental.

6.7.2. Distribución de los niveles de bienestar en la UCM

Los resultados de este estudio mostraron porcentajes de salud mental positiva del estudiantado bastante inferiores a los reportados en los estudios con población adolescente y adulta. El estudiantado disponía en un 48.6% de un nivel de bienestar moderado, en un 30.1% salud mental languideciente y en un 21.3% de florecimiento. Estos porcentajes resultan llamativos especialmente por la alta proporción de estudiantado que se encuentra languideciente, en el extremo del continuo del bienestar careciendo de experiencias y características de salud mental positiva.

No se han hallado en la literatura porcentajes similares a los obtenidos en esta investigación de tesis doctoral, ni otros casos en los cuales el porcentaje de personas en estado de languidecimiento supere a la tasa de florecimiento. Los porcentajes más próximos a estos resultados fueron los reportados en adolescentes en Japón, con un 20.2% de languidecimiento y 27.6% de florecimiento (Fukuya et al., 2025), caracterizándose el contexto sociocultural y educativo de Japón por sus altos niveles de exigencia y elevadas tasas de dificultades de salud mental del estudiantado, así como muy altos porcentajes de suicidio e ideación suicida (Nagamitsu et al., 2020). Otros estudios en población adolescente indicaron cifras radicalmente diferentes a estas anteriores y a las obtenidas, dos ejemplos de estudios recientes son las proporciones de languidecimiento y florecimiento respectivamente de 19.3% y 46.5% en EEUU (Chan et al., 2022), 5.3% y 54.3% en los Países Bajos (Luijten et al., 2019).

En lo que respecta a estudios con población adulta, los niveles de bienestar son también notablemente inferiores en languidecimiento y superiores en florecimiento. Algunos ejemplos de tasas de languidecimiento y florecimiento son 15.3 % y 35.1 % en Argentina (Eidman, 2021), 0.9% y 82.8% en Canadá, 3.9% y 64.5% en Dinamarca, 1.6% y 38.6% en los Países Bajos (Santini et al., 2020), 10.5 % y 28.5 % en Italia (Petrillo et al., 2015), 5.80% y 33.30% en Australia, 10.00% y 35.50% en Singapur (Yeo & Suárez, 2022).

El único estudio hasta la fecha que describe las proporciones de los niveles de bienestar halladas en una muestra de personas adultas emergentes, del que se ha podido tener conocimiento, es el realizado por Sanzò et al. (Sanzò et al., 2022) en Italia, el cual halló que un 8.07% se encontraba en estado languideciente y un 25.96% de participantes disfrutaban de bienestar floreciente, proporciones también muy diferentes a las obtenidas en esta muestra.

Adicionalmente, cabe mencionar que el estudio de Pir et al. (2023) en Nueva Zelanda encontró que las medias de las puntuaciones del MHC-SF fueron significativamente superiores para el grupo de mayores de 30 años de edad con respecto al grupo de 16 a 29 años, incidiendo en la existencia de un cambio generacional no sólo en la prevalencia de dificultades de salud mental, sino también de los niveles de bienestar.

Los resultados alcanzados realizan una importante aportación para conocer el estado de la población adulta emergente en la UCM y apuntan a la existencia de una emergencia en el bienestar mental de la comunidad estudiantil en esta etapa. Casi un tercio del estudiantado participante se encuentra en un estado de carencia de salud mental positiva, siendo población de alto riesgo de padecer de sintomatología de dificultades de salud mental, además cerca de la mitad de las personas disponen de un bienestar moderado (Keyes, 2007). Esta situación es alarmante debido a que también las personas con bienestar moderado tienen mayor riesgo de desarrollo de dificultades de salud mental, de entre 3 a 4 veces mayor que las personas que se encuentran en florecimiento (Keyes, 2016).

Además, los hallazgos en cuanto a la distribución de las cifras de languidecimiento y bienestar moderado denotan la importancia de prestar especial atención a la promoción del bienestar en los estudios de Grado y, en segundo lugar, Máster, donde las tasas fueron las más altas. Estos resultados coinciden con la distribución de sintomatología depresiva y ansiosa según los datos ofrecidos por el proyecto *Trastornos de salud mental y consumo de sustancias psicoactivas en*

estudiantes universitarios del Observatorio del Estudiante de la UCM (González-Burgos & Serrano, 2021), ya que la peor estadística en cuanto a sintomatología de dificultades de salud mental correspondía al estudiantado de Grado, seguido del estudiantado de Máster y después Doctorado. Cabe señalar que los resultados mostraron como singularidad del estudiantado de Doctorado su heterogeneidad, ya que obtuvo alto languidecimiento, pero también a su vez el porcentaje más alto de florecimiento. No obstante, estos resultados no coincidieron con las descripciones de la gravedad de la situación del estudiantado de Doctorado de la UCM, que fue determinado como el grupo de mayor riesgo de sufrir problemas de salud mental (Vicerrectorado de Comunicación UCM, 2024), ya que los resultados, a pesar de ser también preocupantes para este alumnado, mostraron mayor languidecimiento y por tanto probabilidad de sintomatología de salud mental en el estudiantado de Grado.

Adicionalmente, merece particular importancia recalcar la necesidad de actuaciones de promoción en el estudiantado del área de Artes y Humanidades, el cual parece estar sufriendo la peor situación en materia de bienestar, con prevalencia de bienestar languideciente acusadamente superior, así como inferior en florecimiento con respecto a las otras ramas del conocimiento.

6.7.3. Análisis diferencial de los niveles de bienestar del estudiantado en cuanto a las variables demográficas

Se encontraron diferencias significativas en los niveles de bienestar en función de la orientación sexual, tener discapacidad o diversidad funcional, tener un diagnóstico de salud mental y la percepción de enfrentar dificultades de salud mental.

Los resultados mostraron que las personas con orientaciones sexuales minoritarias poseían niveles de bienestar más bajos, guardando relación con la literatura previa que manifestó la mayor incidencia de sintomatología depresiva y problemáticas

relacionadas con el suicidio en población LGBTIQ+ (Scannapieco et al., 2018) debido al estrés de minoría y la estigmatización de estas identidades (Frost & Meyer, 2023), así como a las experiencias de discriminación que ocasionan el deterioro de la calidad de vida y del funcionamiento psicológico (Fonseca De Freitas et al., 2021). De manera coincidente con Gilmour (2019), se encontró que las personas bisexuales en particular poseen mayores tasas de languidecimiento con respecto a las personas heterosexuales y especialmente altas incluso en comparación con gays y lesbianas. Las personas asexuales obtuvieron los peores resultados en bienestar, hallazgos que contrastan con estudios previos que señalan su mayor bienestar (Liss & Wilson, 2022) o proporciones similares con respecto a otras orientaciones minoritarias (Xu et al., 2023).

Con respecto a la promoción del bienestar en las minorías LGBTQ+ investigaciones recientes han señalado la necesidad de considerar no sólo la dimensión individual de las personas sino también la dimensión relacional y política de la identidad. Roberts y Christens (2021) mostraron que la implicación sociopolítica puede facilitar la conexión con la comunidad y el bienestar psicológico.

En lo relativo a las diferencias estadísticamente significativas en el bienestar del estudiantado con discapacidad, en la Universidad de Córdoba también se encontraron niveles significativamente más bajos de bienestar psicológico en el estudiantado con discapacidad frente al grupo sin discapacidad (Alós Cívico et al., 2021). Las áreas de actuación en la promoción del bienestar de las personas con discapacidad identificadas en investigación cualitativa subrayaron el sentimiento de pertenencia, la conexión con otras personas, los logros académicos, la preparación para el futuro y las dificultades para equilibrar las demandas de los estudios universitarios con la vida personal (Ekelman et al., 2013).

Resulta también pertinente realizar una observación ante las llamativas cifras encontradas en cuanto a la percepción de sufrir dificultades de salud mental, ya que el número de estudiantes que consideran que están enfrentando una dificultad es superior al de quienes creen que no. Además, la percepción de dificultad de salud mental mostró

diferencias significativas en relación con el grado de bienestar. Es decir, para las personas que consideraban estar sufriendo alguna condición de salud mental y también para quienes tenían dudas sobre ello, se encontró una asociación con la menor presencia de las experiencias y características del bienestar. Al respecto de las implicaciones de los resultados, las actuaciones de promoción han de construirse teniendo en consideración que la creencia de que las dificultades de salud mental tienen menos consecuencias negativas incrementa la percepción de la capacidad personal para enfrentarlos (Williams & Steer, 2011). Por este motivo, las implicaciones para el diseño para el bienestar han de ensalzar la concienciación en las posibilidades de lidiar efectivamente con las dificultades de salud mental y medidas que favorezcan convivir con la sintomatología manteniendo las oportunidades de participar en la vida universitaria y las actividades académicas.

Acerca de la relación entre poseer un diagnóstico de salud mental y niveles más bajos de bienestar, la diferencia encontrada concuerda con los resultados esperados sobre la relación existente entre el continuo de la enfermedad y el continuo de la salud mental positiva propuesto en el Modelo de Salud Completa (Keyes, 2005). La sintomatología de enfermedad y las características de la salud mental constituyen dos continuos distintos pero relacionados como se mencionó en el Capítulo 2, por este motivo la promoción del bienestar mental comprende actuaciones de potenciación de las propiedades del bienestar, se conviva o no con una dificultad de salud mental. A su vez, apoyar las experiencias y características del bienestar supone también evitar que las personas sean vulnerables a desarrollar dificultades o mayores dificultades de salud mental. Estas acciones tienen como objetivo el desarrollo de mayores niveles de bienestar, de manera que las personas se desplacen a lo largo del continuo de la salud mental positiva hacia el florecimiento, así como el mantenimiento de este (Keyes, 2007, 2014).

6.7.4. *Diferencias en cuanto al tipo de objetivos vitales*

Los resultados mostraron que disponer de objetivos vitales centrados en sí durante la adultez emergente se encuentra significativamente asociado a peores estados de bienestar, de forma similar a los hallazgos en adultos (Wissing et al., 2021). Además, este tipo de objetivos expresan necesidades o deseos que han resultado asociados a la sintomatología depresiva en la adultez emergente (Salmela-Aro et al., 2012) y la rumiación y los problemas de autoaceptación (Salmela-Aro, 2010). Esta tipología de propósitos se caracteriza por poner el foco en la mejora como persona, el aumento del bienestar o la disminución del malestar psicológico, que se realiza a través de cambios de atributos de la personalidad o de la imagen.

Los resultados obtenidos podrían deberse a que, durante los procesos de persecución de objetivos, parte de la atención se destina a la evaluación de la propia persona, aspecto que se torna complicado para quienes ponen el foco de la consecución del logro en uno mismo a través de juicios inflexibles, conllevando niveles bajos de bienestar (Yamaguchi & Halberstadt, 2011). Es decir, el estudiantado que evalúa el alcance de los logros atribuyendo su éxito o fracaso de forma rígida a sus características personales y no presta atención al proceso y contexto en su totalidad, dispone de niveles más bajos de bienestar.

Precisamente este hecho guarda relación con los altos niveles de autocrítica, que se trata de una característica de personalidad asociada a menores niveles de autoestima y bienestar (Michaeli et al., 2022). Las características de la personalidad, y en especial la autocrítica, sufren una transformación a lo largo de la adultez emergente, hallándose niveles de autocrítica significativamente inferiores, así como niveles de autoaceptación significativamente superiores, en la población adulta de más de 35 años de edad con respecto a la adultez emergente (Michaeli et al., 2019). Además durante el período desde los 23 a los 29 años ocurre un proceso de maduración de las características de la personalidad en el cual se encontró que a mayores reducciones de autocrítica durante

estos años, mayor fue la probabilidad de disfrutar de mejor bienestar y mejor autoaceptación a los 35 años (Michaeli et al., 2019, 2022). Las personas con enfoques maduros son más propensas a evitar desregulaciones cognitivas, como percibir eventos ambiguos de manera negativa y exagerar las interpretaciones de eventos menores o fracasos, lo que probablemente facilite la consecución de objetivos (Donnellan et al., 2005).

Con respecto al mecanismo de maduración relacionado con la disminución de la autocrítica, Michaeli et al. (2022) halló el desarrollo de la capacidad reflexiva como mediadora entre la autocrítica y la mejora del bienestar.

Las implicaciones de los hallazgos acerca de la relación entre los objetivos y los niveles de bienestar son de especial relevancia para la formulación de recomendaciones pedagógicas orientadas a la mejora del bienestar del estudiantado, ya que mediante la adquisición de habilidades para la reflexión podría favorecerse la disminución de la autocrítica no constructiva y la mejora en las habilidades para realizar juicios adaptativos de los procesos de persecución de objetivos vitales.

La categoría de objetivos vitales *Mantenerse con vida y evitar la autolesión* también se encuentra relacionada con este fenómeno. Esta tipología, que no fue reportada en poblaciones no clínicas anteriormente en los estudios de referencia para la realización del análisis (Little, 1983; Salmela-Aro, 2001, 2009, 2010; Salmela-Aro et al., 2012), es de especial importancia por tratarse de objetivos relacionados con la recuperación y el abandono de conductas e ideación suicida y autolítica, que se encuentran frecuentemente asociadas a sintomatología de salud mental (Haw et al., 2001). Los objetivos relatados corresponden a personas que expresan ser conscientes de la problemática que padecen y quieren recuperarse.

Para apoyar y potenciar el bienestar, es importante conocer qué aspectos son los menos desarrollados en esta población. La autolesión se encuentra relacionada con niveles inferiores de bienestar en general y especialmente con niveles muy bajos de autoaceptación y competencia (Coughlan et al., 2017). Adicionalmente, otra

característica de esta población es la dificultad para volver a comprometerse con los objetivos tras la experiencia de objetivos inalcanzables, la cual desencadena la repetición de autolesiones y el intento de suicidio (O'Connor et al., 2012). Especialmente, la persistencia en objetivos inalcanzables es inadaptable entre las personas adultas emergentes, que presentan menor capacidad para volver a comprometerse con nuevos objetivos. Además, las personas más jóvenes aún están aprendiendo si los objetivos inalcanzables son posibles o no (Wrosch & Miller, 2009) por lo que persisten en objetivos difíciles. En cambio, renunciar a los objetivos es la respuesta más adaptativa entre los adultos mayores cuando la capacidad de volver a comprometerse con los objetivos es alta (O'Connor et al., 2012).

Las personas que se autolesionan no son menos capaces de proponerse objetivos, sino que poseen niveles más altos de creencia en la necesidad de cumplirlos para poder experimentar felicidad, autoestima y realización, al mismo tiempo que ven los objetivos menos posibles de alcanzar. Ese tipo de pensamiento puede que adopte la forma de fantasías sobre el futuro (Coughlan et al., 2017), una forma de pensar perjudicial para el esfuerzo y logro, ya que no implica pensar en la secuencia de pasos que hay que dar, ni en cómo superar los obstáculos que se interpongan en el camino hacia el logro o la necesidad de reconsiderar el objetivo (Oettingen, 2012).

Con respecto al apoyo al bienestar de las personas con ideación suicida y autolítica, el desarrollo de la autoaceptación y de los sentimientos de competencia son dos áreas en las que intervenir con prioridad, así como de habilidades para ser capaz de identificar objetivos, comprometerse con ellos, abandonarlos cuando no son factibles y perseguir otros nuevos.

6.7.5. *Análisis descriptivos de las variables de desarrollo de bienestar en la universidad y los aspectos del entorno*

Las respuestas acerca de las aportaciones de los entornos de aprendizaje universitarios al desarrollo de aspectos implicados en el bienestar en general se ubicaron en la categoría media-positiva de la escala (3: bastantes veces), indicando que la aportación de la universidad es algo positiva. También se obtuvieron resultados similares acerca del confort del entorno físico y social, ubicados en la categoría media-positiva (3: bastante de acuerdo).

No obstante, algunos aspectos mostraron peores niveles de desarrollo en la universidad: autoaceptación, contribución social, propósito, actualización social, apoyo del profesorado, apoyo de la Universidad y conocimiento sobre servicios de ayuda.

La mayor frecuencia de respuesta para tanto para el desarrollo en la universidad de la autoaceptación como para el desarrollo de la percepción de contribución social fue 2: *pocas veces*. Este resultado pone de manifiesto la escasa aportación de los entornos de aprendizaje universitarios a la promoción de la aceptación de la personalidad y los atributos personales del estudiantado, así como a la percepción de sus posibilidades de realizar contribuciones valiosas a la sociedad.

La opinión del estudiantado acerca del limitado desarrollo de la autoaceptación puede guardar relación con los resultados obtenidos en la fase A, donde se relató el desafío a las formas de evaluación del valor personal que supone realizar estudios universitarios, un entorno en el que es común el empleo de una mentalidad inflexible centrada en los resultados en lugar de en el desempeño y el proceso de aprendizaje.

Las implicaciones pedagógicas para la adquisición de autoaceptación en los entornos de aprendizaje universitarios guardan relación con la inclusión en sus procesos de oportunidades para el desarrollo de la llamada autoaceptación incondicional. Es decir, que el estudiantado pueda reconocer su propia falibilidad y defectos, sin juzgar el propio valor ni positiva ni negativamente. Esto no quiere decir que la autoaceptación

incondicional signifique que las personas aprueben, aprecien o ignoren sus propios defectos y debilidades. La autoaceptación incondicional implica centrarse en el propio desempeño y utilizar esta información para decidir comportamientos futuros sin distraerse con pensamientos sobre uno mismo como entidad global (Bernard et al., 2013).

Acerca del escaso desarrollo de la percepción de contribución social, los resultados de la fase A y su comprobación estadística en la fase B, encontraron que este desarrollo era influenciado por la disposición de propósitos vitales. La literatura acerca de la promoción de la percepción de contribución en estudiantado universitario también establece una relación con el significado y propósito vital, de manera que potenciando este, también se desarrolla el sentido de contribución (Shin et al., 2018). Las implicaciones para su promoción, descritas por Shin et al. (2018) incluyen aspectos para apoyar el desarrollo de propósitos, entre ellos proveer al estudiantado de experiencias que permitan la adquisición de motivación intrínseca relacionada con el desempeño de actividades referidas a labores externas al trabajo en la universidad que sean acompañadas de feedback informativo que apoye el desarrollo de sus competencias. Algunos ejemplos de estas actividades podrían ser las desarrolladas en proyectos de aprendizaje y servicio, voluntariado y experiencias laborales.

Los resultados para el desarrollo de propósito y de actualización social muestran la mayor frecuencia de respuesta en el nivel 1: casi nunca, manifestando la prácticamente nula contribución de la Universidad a la disposición de metas u objetivos vitales, así como a entender la sociedad en constante mejora y evolución para todas las personas.

El primer aspecto, desarrollo de propósito, se encuentra precisamente relacionado con la también escasamente puntuada adquisición de percepción de contribución social, como se mencionaba anteriormente. El propósito es potencialmente un aspecto inherente a la experiencia universitaria por al menos varias razones. El proceso de desarrollo de propósito ocurre comúnmente en la adultez emergente (Pfund & Hill, 2018), y se compone tanto de la exploración del propósito, en el que las personas

investigan diferentes metas a gran escala que podrían ser adecuadas para ellas, así como del compromiso con el propósito, donde se identifican y adoptan las metas particulares que, a partir de entonces, moldearán su camino en el futuro (Burrow et al., 2010). Los años universitarios brindan oportunidades únicas tanto para la exploración como para el compromiso, debido al proceso continuo de autodescubrimiento que se lleva a cabo durante estos años (Pfund et al., 2020). Las formas en que las universidades pueden apoyar al estudiantado a explorar y comprometerse con sus propósitos responden a tres caminos (1) contar con profesionales de la orientación que apoyen ofreciendo información y acompañamiento para el autonocimiento y la toma de decisiones, (2) ofrecer un abanico de oportunidades para la participación en actividades formativas y sociales que permitan experimentar distintos contextos y áreas, (3) favorecer el ejercicio reflexivo del estudiantado (Pfund et al., 2020).

Acerca del desarrollo de la actualización social, las impresiones del estudiantado indicaron que prácticamente no desarrollan la creencia de que la sociedad se está transformando en un lugar mejor para todas las personas a partir de sus experiencias y aprendizajes en la Universidad.

La percepción del apoyo de la universidad y el profesorado es desgarradoramente baja. La respuesta más frecuente ante las afirmaciones acerca de si la Universidad y el profesorado les apoyarían si pasasen por un problema de salud mental fue *0 = nada de acuerdo*. Estos resultados contrastan enormemente con el obtenido acerca del apoyo del estudiantado que recibirían si pasasen por una dificultad de salud mental, ítem para el que la respuesta más frecuente fue *5 = completamente de acuerdo*. Los resultados ponen de manifiesto la visión totalmente negativa del estudiantado acerca de la institución universitaria y el profesorado como agentes promotores del bienestar, corroborando los hallazgos de la fase A.

Además, otro resultado especialmente problemático para el bienestar del estudiantado fue la obtención de la respuesta *0: nada de acuerdo* en la mayor frecuencia para el ítem “Si necesitase o quisiera recibir psicoterapia a través de la universidad,

sabría cómo acceder a ella o a quién pedir ayuda”. Esta situación es particularmente importante debido a que la falta de personas a las que solicitar ayuda y de conocimientos acerca del acceso a los servicios de ayuda suponen una barrera para que el estudiantado lleve a cabo comportamientos de búsqueda de ayuda (Zhao et al., 2025).

La circunstancia reflejada en esta última respuesta, en combinación con las anteriores acerca del apoyo percibido, muestran que el estudiantado ha generado una imagen de la Universidad en la cual las dificultades de salud mental no pueden ser manifestadas ni son comprendidas, así como permanecen en un plano personal completamente ajeno a la institución y los recursos que ofrece la universidad no son conocidos por el estudiantado.

Entre las preguntas incluidas en el cuestionario se encontraban también cuestiones acerca de las características del entorno físico. Al respecto, un quinto de la muestra indicó que no disponía de ningún espacio interior en su facultad que permita el descanso y el 12.8% respondió que no conocía su existencia. Este resultado implica que más del 30% del estudiantado no puede descansar en ningún espacio cerrado en su facultad, donde pasa una parte considerable de su día a día. La falta de equilibrio entre tiempos de descanso y de trabajo diario en la universidad es una de las causas más importantes de estrés en estudiantes (Nemickiene & Nemickaite, 2020). Más allá, no sólo resulta esencial aportar oportunidades para que el estudiantado pueda descansar en las facultades, sino que en la fase A la ausencia de estos espacios se halló como uno de los motivos de que el estudiantado no permanezca en la universidad, no se sienta acogido y desee salir de sus inmediaciones. Estos resultados denotan la imperiosa necesidad de que todas las facultades de la Universidad Complutense implementen espacios interiores destinados al descanso del estudiantado.

En cambio, cerca del 90% de la muestra indicó que disponía de espacios verdes en su facultad, constituyendo una característica del entorno beneficiosa para el bienestar de la cual la UCM dispone en alto grado. La oportunidad de frecuentar estos espacios verdes, entornos naturales y paisajes forestales en el campus y sus alrededores puede

mejorar la salud mental general y el estado de ánimo del estudiantado (Aghabozorgi et al., 2024; Beute et al., 2023; Meredith et al., 2020). Además, estos espacios poseen cualidades restauradoras de la capacidad atencional y los recursos fisiológicos y emocionales, que se ven especialmente potenciadas cuando se acompañan de zonas con masas de agua (Lu & Fu, 2019; R. Wang et al., 2021), por lo que la incorporación de fuentes, arroyos y estanques podría impulsar los efectos en el bienestar del estudiantado.

En total, más del 80% del estudiantado indicó no disponer o no conocer ningún espacio tranquilo en el que poder gestionar una crisis psicoemocional o de sobreestimulación sensorial, corroborando la falta de estos espacios para atender las necesidades de las personas que enfrentan dificultades de salud mental en las facultades. Al respecto, el estudiantado recurre a los espacios verdes o a espacios destinados a otros usos, que no son adecuados para recuperar un estado ajustado del sistema nervioso para todas las personas, ya que no son áreas con cierto grado de privacidad que resulten tranquilas, seguras, cómodas y a disposición de todo el estudiantado. Además, es especialmente necesario que este tipo de espacios cuenten con diferentes recursos que ayuden a la regulación emocional, ya que cada persona requiere de experiencias y herramientas distintas para lidiar con las crisis de salud mental en función de las características individuales y las dificultades que enfrenta (R. Morgan, 2020). Los resultados obtenidos indicaron la necesidad de que la Universidad Complutense implemente y dé a conocer espacios adecuados para la gestión de crisis de salud mental en todas sus facultades.

6.7.6. *Fiabilidad y exploración de la estructura factorial del cuestionario de Desarrollo del Bienestar Mental del Estudiantado Universitario*

El cuestionario de Desarrollo del Bienestar Mental del Estudiantado Universitario mostró una fiabilidad general excelente y una estructura factorial de 4 factores correlacionados.

El primer factor, *Funcionamiento en el entorno*, explicó la mayor proporción de varianza y comprendió el desarrollo de los aspectos de carácter psicológico y emocional, además del desarrollo de la percepción de coherencia y contribución social. La incorporación del desarrollo de la contribución social en este factor de carácter psicoemocional podría sugerir que el estudiantado concibe también el desarrollo de la contribución social en la Universidad unida a su competencia personal, de forma coincidente con las covarianzas residuales entre ítems de distintas dimensiones que se hallaron en la comprobación de la estructura factorial del MHC-SF y en el estudio de Joshanloo (2017). Además, en la comprobación de las relaciones entre el desarrollo de los componentes del bienestar explorados en la fase A, se encontró el sentimiento de logro como predictor del desarrollo de percepción de contribución social, resultado que también podría justificar la vinculación que el estudiantado establece entre esta y el área psicoemocional. También el desarrollo de la creencia en la coherencia social se encontró en la comprobación estadística de las hipótesis de la fase A predicho por el desarrollo del crecimiento personal en la Universidad, resultado que concuerda con su carga en este factor.

El segundo factor, *Participación en la comunidad*, reunió las variables referidas a las características de la Universidad para desarrollar aspectos relacionados con la pertenencia y actividad en la comunidad estudiantil, tratándose de la inclusión social, oportunidades para participar en la vida universitaria, percepción de apoyo del estudiantado y confort social. Tomando en consideración la percepción de la Universidad como institución de carácter hostil hacia la dimensión personal del estudiantado hallada

en la fase A, este factor, que combinó las oportunidades para participar con aspectos como apoyo, inclusión y confort, podría indicar que el estudiantado entiende de forma relacionada el clima seguro y de aceptación de sus iguales con las posibilidades de actividad en la Universidad.

El tercer factor, *Tejido social*, incluyó aspectos de carácter social como el desarrollo de la percepción de las personas como bondadosas y la creencia en el progreso de la sociedad, así como el desarrollo de relaciones positivas con otras personas. Estos datos mostraron como las experiencias en el desarrollo de relaciones interpersonales (aspecto relacionado con el funcionamiento psicológico) son asociadas por el estudiantado a aspectos del funcionamiento social referidos a las cualidades positivas de la sociedad y la benevolencia de las personas que la construyen en mayor medida que al desarrollo de otros aspectos de índole psicológica. Dicho resultado se relacionaría con la peculiar covarianza residual entre relaciones e inclusión social que llamaba la atención entre los datos obtenidos al comprobar la estructura del MHC-SF.

El cuarto factor, *Apoyo en la Universidad*, recogió las variables de apoyo del profesorado y la institución universitaria, así como conocer a una persona con a la que poder pedir ayuda o cómo acceder a los servicios de psicoterapia. Este factor sugiere la visión del profesorado y los servicios y políticas de la Universidad de forma conjunta, coincidente con los resultados de la Fase A.

El ítem 17, para la variable confort del entorno físico, no presentó cargas en ninguno de los factores. Este dato podría implicar que el estudiantado no considera las características físicas del entorno en relación con otras características del entorno universitario, sino que podría conformar otro factor diferenciado. Una futura línea de investigación constituiría la exploración de la inclusión de más variables de índole específicamente física y sensorial referidas a su capacidad restauradora de bienestar (Menardo et al., 2024), de forma que se pudiera evaluar la creación de un quinto factor.

6.7.7. Variables predictoras del nivel de bienestar

Los factores *Funcionamiento en el Entorno* y *Participación en la Comunidad* resultaron los predictores más importantes del bienestar del estudiantado, lo que pone énfasis en la relevancia de estos dos factores para el desarrollo del bienestar en los entornos de aprendizaje universitarios.

Pertenecer a la clase socioeconómica baja también resultó ser predictor de niveles más bajos de bienestar con respecto a las clases media y alta. Esta situación puede estar relacionada con que el estudiantado de clase baja enfrenta importantes dificultades que merman su bienestar y que el alumnado de clase alta y media no enfrenta. Las actuaciones de la universidad en esta área serían aquellas que tratan de paliar el impacto de este tipo de estresores de carácter económico (Roş-Reimate et al., 2025), como la facilitación de información para el acceso a becas del Gobierno y de otras entidades y la disposición de oferta propia de becas para el estudio de distinta índole, el alojamiento durante el curso o el transporte, así como la proporción de materiales, herramientas digitales, dispositivos electrónicos, espacios y otros recursos necesarios para el estudio. Al respecto, la UCM cuenta con amplia oferta de becas propias destinadas a colectivos vulnerables, motivo por el que, en presencia de estos resultados, podrían plantearse medidas específicas para el estudiantado de clase baja. De forma clara, efecto de la condición socioeconómica no puede ser completamente suplido por las acciones de la institución universitaria (Wang et al., 2013), pero podrían explorarse las necesidades específicas con posibilidad de paliar en mayor medida el estrés financiero, ya que podría requerir ayudas concretas y diferentes a la clase media en materias particulares, como es la cobertura de las necesidades básicas en la Universidad, por ejemplo, ayudas para gastos de comedor universitario (Meldrum & Willows, 2006).

Vivir en un piso compartido predijo significativamente peores niveles de bienestar con respecto a vivir con la familia, lo cual puede deberse al mayor número de estresores novedosos que se experimentan en esta situación como la búsqueda de

habitación, gastos, procedimientos administrativos asociados e inseguridad acerca de la temporalidad de la residencia (Oh & Kim, 2021) y el estrés ocasionado por los problemas de convivencia con otras personas de la vivienda (Clark et al., 2017).

Estudiar un Grado y encontrarse en segundo curso (con respecto a cuarto curso) predijeron significativamente peores niveles de bienestar, lo que indicó que el alumnado de Grado, y en particular durante el segundo curso, experimenta mayor languidecimiento. Estos resultados resultan llamativos debido a que la literatura se centra en el estudio del estudiantado de primer curso de Grado, considerando generalmente este curso como el más complejo por la novedad del contexto universitario y el proceso de transición que conlleva (Adams et al., 2021; Duffy et al., 2020; Pace et al., 2018; Wyatt et al., 2017). Sin embargo, los hallazgos muestran que es el estudiantado de segundo curso el que muestra menores niveles de salud mental positiva particularmente con respecto a cuarto curso, que conforma el último año académico para la mayoría de los estudios de Grado. Una futura línea de investigación podría estar dirigida a explorar esta situación, quizás referida a la perspectiva del estudiantado sobre la finalización de los estudios, siendo el segundo curso un año en el que la novedad y motivación iniciales pueden perderse, a la vez que aún se presentan por delante tres cursos académicos. La exploración de esta circunstancia permitiría establecer medidas específicas para este estudiantado.

Por último, el bienestar resultó predicho por las dificultades de salud mental autopercebidas, coincidente con las diferencias encontradas en el nivel de bienestar en función de la percepción de sufrir estas dificultades.

6.7.8. *Análisis de perfiles según el grado de desarrollo de bienestar en la universidad*

Como se ha mencionado en la discusión de la distribución de los niveles de bienestar en la UCM, el nivel de bienestar con mayor prevalencia fue el moderado. Para este nivel, estudios han observado que puede implicar múltiples posibles déficits de bienestar según perfiles heterogéneos (Chan et al., 2022). Este es el caso de los resultados obtenidos en esta tesis, en la que los perfiles se exploraron en relación con los cuatro factores de desarrollo del bienestar en la Universidad.

Se encontraron 7 perfiles diferenciados, cada uno asociado significativamente con distintos niveles de bienestar.

Los perfiles correspondientes a los clústeres 4 y 5 se asociaron a niveles de menor y mayor florecimiento respectivamente. El perfil 4 dispuso de las puntuaciones más bajas para todos los factores de desarrollo (apodado perfil de *muy bajo desarrollo*), y el perfil 5 obtuvo las puntuaciones más altas para todos los factores (perfil de *alto desarrollo*).

Además, se halló otro perfil, correspondiente al clúster 3, en el cual el bienestar fue mayoritariamente languideciente y obtuvo el mayor porcentaje de todos los clústeres en este nivel (45.7%). Dispuso de puntuaciones negativas para todos los factores a excepción del factor *Apoyo en la Universidad*, constituyendo un grupo de estudiantes que a pesar de sentirse apoyados en la universidad en grado superior al perfil 4, presenta dificultades en los otros 3 factores. Este perfil se denominó *bajo desarrollo con apoyo*.

La situación contraria se encuentra en el perfil del clúster 1, en el cual se encontraron niveles de alto desarrollo de los factores a excepción del factor *Apoyo en la Universidad*, que fueron algo bajos. Con relación al bienestar, los niveles de florecimiento fueron los segundos más altos, aunque considerablemente más bajos que en el 5 (33,6% y 62,5% respectivamente). Este perfil se denominó *alto desarrollo sin apoyo*.

El perfil del clúster 2 mostró niveles de los factores de desarrollo moderados y el tercer mejor resultado en florecimiento, fue apodado perfil de *desarrollo moderado*.

El clúster 7 se correspondió con niveles de desarrollo bajos (especialmente *Participación en la Comunidad*) a excepción del factor *Funcionamiento en el entorno*, y obtuvo el segundo mayor porcentaje de languidecimiento (36%). El perfil 7 estuvo conformado por personas con niveles medios de desarrollo de aspectos del bienestar relacionados con el funcionamiento psicológico y emocional, sin embargo, los aspectos sociales y de apoyo en la universidad se vieron mermados. Este perfil se denominó *bajo desarrollo con funcionamiento*, y sugiere la relevancia de no sólo contar con un buen funcionamiento personal, sino también de los factores de desarrollo del bienestar en la universidad relacionados con los aspectos sociales y relacionales, ya que su falta de desarrollo se asocia con alto grado de languidecimiento.

El perfil del clúster 6 obtuvo puntuaciones bajas de los factores de desarrollo (especialmente *Funcionamiento en el Entorno*) a excepción del factor *Participación en la Comunidad*. Este clúster obtuvo resultados en materia de nivel de bienestar ligeramente mejores que el perfil anterior, contando a pesar de ello con un 31.5% de personas con bienestar languideciente. Este perfil se denominó *bajo desarrollo con participación*, y estuvo compuesto por personas que, a pesar de su participación social en la Universidad, no cuentan con un buen desarrollo del resto de factores.

Los perfiles 3, 7 y 6 permiten apreciar que, ni disponer de buen desarrollo de la *Participación en la Comunidad* ni del *Funcionamiento en el Entorno* ni *Apoyo en la Universidad* se asocia a altos niveles de florecimiento si no se acompaña del alto desarrollo del resto de los factores.

A pesar de que los factores explican proporciones de varianza distintas en el AFE y que los dos primeros factores constituyen los predictores principales del bienestar, hay que destacar que sólo disponer de puntuaciones altas en los cuatro factores resultó asociado a que un perfil (*perfil de alto desarrollo*) no presente personas con bienestar languideciente y a que alcanzasen alta tasa de florecimiento. Este resultado remarca la

importante implicación de los cuatro factores obtenidos en el Cuestionario de Desarrollo de Bienestar para Estudiantado Universitario para la promoción del florecimiento y en especial la importancia de potenciar el desarrollo del bienestar en los entornos de aprendizaje universitarios en combinación con las características de estos.

La implicación pedagógica que conlleva este hallazgo es la consideración de estos cuatro factores por igual para su promoción a través del diseño de los entornos y procesos de aprendizaje en la Universidad.

Además, la observación de la composición de los perfiles permite concluir que las acciones de promoción del bienestar han de ser diseñadas desde una perspectiva amplia e inclusiva centrada en crear espacios seguros para todas las personas, con especial atención a las personas con discapacidad y las personas no binarias, dos colectivos que se han ubicado principalmente en los dos perfiles con peores resultados de bienestar (*bajo desarrollo con apoyo y muy bajo desarrollo* respectivamente).

Capítulo 7

Discusión y conclusiones

7.1. Discusión general

La tesis tiene como objetivo analizar el bienestar de las personas adultas emergentes que cursan estudios en la Universidad Complutense de Madrid, con el fin de profundizar en los factores relacionados con este estado y comprender el papel que desempeña la universidad en su promoción.

Para ello, primero, se exploraron las experiencias del estudiantado en los entornos de aprendizaje de la Universidad Complutense (fase A) con relación a la promoción del bienestar, y, en segundo lugar, se analizaron las relaciones entre los componentes del bienestar, así como de los factores para el desarrollo del bienestar en la Universidad involucrados. Como resultado, se obtuvieron cinco narrativas acerca de las vivencias de bienestar que se discuten a continuación:

La temática *la (re)evaluación de la propia competencia y el camino a la autoaceptación* narra cómo estudiar en la Universidad supone un proceso de evaluación de la propia competencia para el estudiantado relacionado con la afectación de la autoaceptación. En consonancia, los resultados de la fase B mostraron que la percepción del estudiantado acerca del desarrollo de la autoaceptación en la Universidad fue baja, el 63.6% del estudiantado percibía que nunca, casi nunca o pocas veces desarrolla la autoaceptación.

La narrativa expuso esta experiencia centrada en la interacción con el profesorado, especialmente referida al deseo de recibir *feedback* sobre las oportunidades de mejora y crecimiento en lugar de que se fijen en las inaptitudes del estudiantado. Las aportaciones que el profesorado puede ofrecer como *feedback* se refieren a varias acciones, como: validar su proceso de aprendizaje (desligándolo del resultado y poniendo el foco en el aprendizaje y el trabajo del estudiantado), transmitir seguridad y confianza en el proceso de aprendizaje (siendo conscientes de que las equivocaciones forman parte del proceso de aprender) y acompañar (mostrarse accesible y presente durante el proceso) (Manning, 2011).

Las personas adultas emergentes disponen de mayores dificultades que las personas de más de treinta años de edad para evaluar su desempeño de forma objetiva teniendo en cuenta los múltiples agentes del proceso. Además, frecuentemente, realizan juicios críticos e inflexibles sobre la no consecución del logro atribuida a sus cualidades personales, lo que dificulta una visión basada en la aceptación de sus fortalezas y debilidades (Michaeli et al., 2022). Este tipo de autocrítica, que dificulta la autoaceptación, se ha visto reflejada en que casi la mitad de los participantes en el estudio (47,3%) disponen de propósitos centrados en la modificación de aspectos de sí mismas. Este tipo de propósitos se ha asociado significativamente a disponer de niveles más bajos de bienestar, resultados también encontrados en estudios previos en adultez emergente (Salmela-Aro et al., 2012). Además, estos objetivos se relacionan con problemas de autoaceptación (Salmela-Aro, 2010).

Este problema es importante porque el estudiantado, que se encuentra en una etapa evolutiva en la que necesita aprender sobre su autoaceptación, no percibe que la Universidad sea un agente de apoyo a su desarrollo, cuando se debería esperar que los procesos educativos universitarios fomenten el aprendizaje y la evaluación continua de la propia competencia, pero también debería ser un apoyo en el aprendizaje de la autoaceptación y sus predictores. Este se debería convertir en uno de los focos de actuación para la promoción del bienestar mental en la Universidad.

Los predictores de la autoaceptación detectados fueron el desarrollo de competencia, el sentimiento de logro, el crecimiento personal y el propósito, y se mostraron en la segunda temática *las prácticas educativas como oportunidades para fomentar el bienestar*. Tanto esta temática como la anterior se encuentran relacionadas con el desarrollo del factor *Funcionamiento en el Entorno*, que abarca el aprendizaje de aspectos emocionales, psicológicos y coherencia y contribución social, y resultó ser el mayor predictor del bienestar del estudiantado. Esta temática reúne las diferentes prácticas que realiza o que podría realizar el personal docente para favorecer el bienestar.

Entre las prácticas que favorecen el bienestar se encuentra la autorreflexión. El estudiantado la describe como una herramienta para percatarse de sus logros y evaluar su proceso de aprendizaje y crecimiento personal. En cambio, es una práctica que no utilizan frecuentemente durante el curso debido a que su atención se dirige a la siguiente tarea o actividad de evaluación. Los procesos reflexivos también han sido descritos en la literatura como facilitadores del desarrollo de la autoaceptación, de la disposición y monitorización de objetivos (Matlhaba, 2024) y del crecimiento personal (Wain, 2017). Para que el estudiantado adquiriera las habilidades necesarias para autoaceptarse de manera saludable se deberían potenciar conjuntamente los predictores de la autoaceptación sirviéndose de los procesos de evaluación y monitorizando sus objetivos y propósitos, sin olvidar la reflexión sobre la propia competencia de manera que se favorezca la percepción del sentimiento de logro.

Otra de las prácticas que refirió el estudiantado relacionada con el bienestar fue la realización de debates. Entienden que formar su opinión en un tema y valorar diversas opiniones favorece el desarrollo de la autonomía y el crecimiento personal. En esta misma línea se han encontrado resultados que destacan que las actividades que conllevan el ejercicio del pensamiento crítico y, particularmente, la argumentación de forma oral y escrita, favorecen el desarrollo de la autonomía (Veettil & Binu, 2022). Además, como la autonomía resultó a su vez predictora del crecimiento personal, se puede suponer que las actuaciones pedagógicas que impulsen el crecimiento personal deben combinarse con la promoción de la autonomía.

Las personas participantes del estudio también defendieron las actividades que implican la toma de decisiones y la elección de temáticas de su interés como prácticas asociadas al bienestar. Precisamente, son dos aspectos básicos de las prácticas de apoyo a la autonomía en educación (Reeve & Cheon, 2024) y también se encuentran relacionados con la implicación o compromiso (Jiang & Tanaka, 2022). A su vez, la implicación resultó predicha por la autonomía y mostró una relación recíproca con las emociones positivas, unos resultados de especial relevancia para el diseño de los

procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta que las prácticas pedagógicas de apoyo a la autonomía y a las emociones positivas en el aula también predicen el rendimiento académico (Oriol-Granado et al., 2017).

Además, el estudiantado expresó la necesidad de ser capaz de realizar la transferencia de los aprendizajes a situaciones prácticas y reales, para resolver problemas o utilizar/transferir el aprendizaje a otros contextos. Precisamente, el estudiantado relacionó este tipo de aprendizaje con el bienestar porque supone dotar de propósito su esfuerzo y el trabajo que realiza. Es decir, disponer de propósito para el aprendizaje contribuye al bienestar a través de otorgar un significado personal a las tareas y mejorar la motivación y la persistencia (Yeager et al., 2014).

Precisamente, el propósito resultó ser uno de los componentes del bienestar menos desarrollado (mayor frecuencia de respuesta $2 = pocas\ veces$). A falta de propósito, el estudiantado es consciente que se enfrenta a una dificultad para realizar la abstracción de los principios y utilizarlo de forma independiente, por ello la figura docente resulta esencial como guía en el proceso de dar sentido o de encontrar el propósito para el aprendizaje, integrar el conocimiento y transferirlo a otras situaciones (Bednar et al., 1992).

En el estudio, el propósito resultó predictor de la contribución social junto a los logros y la coherencia social. De esta forma, la contribución social influye en los aspectos relacionados con la disposición y la consecución de metas, así como en la comprensión del funcionamiento de la sociedad. Adicionalmente, también la contribución social resultó ser uno de los componentes menos desarrollados (mayor frecuencia de respuesta $2 = pocas\ veces$). Con relación a este hallazgo, el estudiantado destacaba la voluntad de poder aplicar los conocimientos para realizar algún tipo de contribución posterior, y trataba de otorgar un propósito futuro a los aprendizajes para no frustrarse. Esta relación entre componentes apoya la estructura factorial obtenida para el Cuestionario de Desarrollo de Bienestar del Estudiantado Universitario, al formarse el factor

Funcionamiento en el entorno por dimensiones emocionales y psicológicas e incluir la contribución y la coherencia social.

Finalmente, el estudiantado señaló la necesidad de que el profesorado aporte pautas para el trabajo en equipo, manifestando que se enfrentan a problemas para los cuales no disponen de formación. El estudiantado expuso que el profesorado evalúa la capacidad de trabajo en equipo, recibiendo críticas acerca de sus habilidades pero que carecen de directrices para su desarrollo o adquisición. El desarrollo de relaciones positivas con otras personas constituyó una relación de predicción recíproca con la inclusión social, y formó parte del factor del desarrollo del bienestar *Tejido social*, que incluyó también la actualización y la aceptación social, implicando la asociación de las relaciones positivas con la percepción del bienestar social en la Universidad. Estos resultados ponen de manifiesto que, mediante la adquisición de competencias para el trabajo en equipo, los aspectos de índole social podrían también potenciarse. Las asignaturas en la educación universitaria normalmente no incluyen la formación en los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el aprendizaje del trabajo en equipo (Goldsmith et al., 2024). Es por ello que atajar la problemática señalada por el estudiantado requiere de un diseño curricular que incluya los contenidos teóricos y actividades que apoyen la adquisición de destrezas para el trabajo en equipo incorporados en las tareas propias de la asignatura, así como espacios y tiempos para desarrollarlas.

Relacionado con el factor del desarrollo *Tejido social*, así como el factor *Participación en la comunidad*, se encontró otro de los enunciados temáticos, *el anhelo de comunidad y conexión*, acerca de las actuaciones relacionadas con la regeneración del sentimiento de comunidad en la universidad y la construcción de lazos interpersonales para una universidad cohesionada. La falta de oportunidades para la participación social se ha relacionado con la aparición de problemas de salud mental (Segura-Carrillo et al., 2025), y la institución universitaria dispone del potencial para promocionar el bienestar fomentando la participación social y la formación de vínculos en la comunidad. El

estudiantado desea disfrutar de un mayor sentimiento de pertenencia a la comunidad y anhela crear vínculos con estudiantes de otros cursos, estudios y facultades. No obstante, posee una visión negativa general acerca de pasar tiempo en la universidad, al considerarla principalmente como un lugar en el que se va a recibir las lecciones de las asignaturas y en el que se es evaluado, por otra parte, no se plantea la participación social en la universidad o no conoce las posibilidades existentes para ello. Con esta finalidad, las universidades requieren de iniciativas para la mejora de la cohesión social entre sus estudiantes que, consecuentemente, promuevan la salud mental, hecho especialmente importante tras la interrupción de la participación social durante la pandemia (Dingle et al., 2022). La creación de oportunidades para participar y crear sentimiento de pertenecer a la universidad atendería a la superación de las barreras señaladas por el estudiantado: falta de espacios de socialización (al respecto se halló que más del 30% del estudiantado no puede descansar en ningún espacio cerrado en su facultad), desconocimiento de las posibilidades para participar en actividades complementarias y la dificultad para disponer de tiempo para la relación debido a la dedicación horaria de las clases y la carga académica. Estas acciones que suponen mejorar las relaciones positivas y la inclusión social, también podrían impulsar la aceptación social, a su vez predicha por la inclusión.

De forma particular, estas medidas son relevantes para la promoción del bienestar de los grupos minoritarios en los que se encontraron menores niveles de bienestar, como son las personas con discapacidad, las personas bisexuales, asexuales, queer, lesbianas y gays, y personas no binarias. Se hallaron diferencias significativas en el nivel de bienestar para las personas con discapacidad (menor bienestar) y también tuvieron alta representación en el perfil *bajo desarrollo con apoyo*. Por otro lado, las personas con orientaciones no heterosexuales también obtuvieron significativamente menores niveles de bienestar y se halló un gran porcentaje de personas no binarias en el perfil de *muy bajo desarrollo*. Estos grupos, en los que suele incidir el estrés por ser minorías, suelen beneficiarse altamente de las iniciativas de participación e inclusión

social que favorezcan el establecimiento de relaciones positivas (Garcia et al., 2020; Pham & Murray, 2016) y la autoaceptación (Camp et al., 2020; Mannino, 2015).

Otra de las temáticas fue *el reconocimiento del estudiantado como personas*, que narró cómo el estudiantado siente la negación de la dimensión emocional de las relaciones con docentes, en las que a menudo no reciben un trato respetuoso ni empático. De forma literal resaltaron la necesidad de “ser considerada una persona”, que apareció en repetidas ocasiones y en todos los grupos de discusión realizados, tratándose de un significado que el estudiantado participante ha asimilado de forma muy clara. Esta misma expresión se encuentra en el estudio de Baik et al. (2019) sobre la promoción de la salud mental del estudiantado universitario. Además, el estudiantado demandó la consideración de la salud mental como factor presente en el aula y como en otras investigaciones (Lindsay et al., 2023), describen la falta de formación del profesorado para tratar y valorar cuestiones de carácter psicoemocional en el aula. Adicionalmente, destaca la percepción del nulo apoyo del profesorado ante dificultades de salud mental (la respuesta más frecuente fue *o = totalmente en desacuerdo* con la afirmación: “si estuviera pasando por una situación de salud mental el profesorado me apoyaría”).

La última temática fue *la asunción de la Universidad como institución que no pretende el cuidado*, relacionada con el factor del desarrollo del bienestar *Apoyo en la Universidad*, y recogió cómo el estudiantado hace frente a la idea de que la institución universitaria no incluye entre sus prioridades su bienestar, así como los relatos de sus experiencias hostiles en el ambiente universitario y en las dinámicas propias de su cultura institucional. El estudio de Lindsay et al. (2023) también encontró que el alumnado describe inconsistencias entre los mensajes de la institución acerca de bienestar y salud mental y las acciones que llevan a cabo las facultades y el profesorado. De forma coincidente en ambas investigaciones, las personas participantes indicaron que esta priorización podría demostrarse a través de políticas y procedimientos institucionales (flexibilidad en las evaluaciones, evitar penalizaciones por entregas tardías y aplicar diferentes métodos de evaluación), considerando las necesidades

expresadas por el estudiantado para las políticas, acciones e iniciativas universitarias, y fomentando un entorno que permita a todas las personas lograr un equilibrio entre la vida académica y personal. Asimismo, proponen limitar la naturaleza competitiva de lo académico y evitar la sobrecargar del estudiantado.

En relación con esta temática, los resultados cuantitativos no sólo mostraron la falta de apoyo y confianza en el profesorado, sino que la percepción del apoyo de la Universidad también obtuvo como respuesta más frecuente el 0. En la misma línea, el 37.8% del estudiantado también se mostró completamente en desacuerdo con la afirmación “Si necesitase o quisiera recibir psicoterapia a través de la universidad, sabría cómo acceder a ella o a quién pedir ayuda”. No poder confiar en ninguna persona de la Universidad para pedir ayuda o guía y no saber cómo acceder a servicios de ayuda es una circunstancia a la que el estudiantado se está enfrentando y que debido al aumento de la crisis de salud mental en la población estudiantil es imperioso atajar en la actualidad. Se requiere una reflexión por parte de las instituciones universitarias que llevan una década incorporando la cultura preventiva, la inclusión y el bienestar en sus políticas. .

Es preocupante que, entre los resultados encontrados, destaque la falta de empatía y cuidado del profesorado con el estudiantado que sufre crisis de salud mental en el entorno universitario, así como la falta de espacios para la gestión de este tipo de crisis (más del 80% del estudiantado indicó no disponer o no conocer ningún espacio tranquilo en el que poder gestionar una crisis psicoemocional o de sobreestimulación sensorial en su facultad). En este estudio se ha explorado conjuntamente la situación de las personas con dificultades de salud mental que estudian en la Universidad Complutense, hallando una asociación significativa entre menores niveles de bienestar y experiencias de incomprensión y maltrato por parte del profesorado. Los resultados destacan la falta de inclusión de las personas con dificultades de salud mental en la Universidad, cuyas necesidades no son tenidas en cuenta e, incluso, son negadas. De acuerdo con los principios de la Carta de Okanagan (2015), la Universidad no debe permitir que sufrir sintomatología de trastornos de salud mental sea un factor de riesgo,

sino que debe promover un entorno de oportunidades que potencie el bienestar de las personas. Esta directriz es especialmente importante para las personas que ya se enfrentan a dificultades de salud mental y la institución universitaria ha de garantizar entornos, servicios y recursos adecuados para todas las personas, incluido este grupo de estudiantes y esforzarse en que sean conocidos por toda la comunidad universitaria.

Además, otro de los aspectos de menor desarrollo en la Universidad fue la actualización social (respuesta de mayor frecuencia *1= Casi nunca*), que es un componente social relacionado con la confianza en el progreso institucional (Keyes, 1998). Con relación a estos resultados, las personas participantes exponen como foco de su desconfianza en la institución la deficitaria gestión de crisis de salud mental en las aulas, específicamente con el fallecimiento del alumnado y casos de suicidio. Perciben la falta de comunicación, de respuesta sincera y de actuaciones para recuperar su impacto en la salud mental de la comunidad. El impacto del duelo por suicidio en contexto universitario requiere medidas de apoyo específicas para el personal y el alumnado (Allie et al., 2023). En cambio, el estudiantado siente que esta temática es silenciada, lo que incide en un posicionamiento en contra de la Universidad, que se concibe como un agente hostil y deshonesto.

A lo largo de ambos apartados de discusión de resultados para la fase A y la fase B se aprecia una de las características que han definido el bienestar en la adultez emergente: los aspectos sociales que se encuentran en formación. Entre los componentes sociales del MHC-SF se halló una alta covarianza residual que dificultaba el buen ajuste del modelo, así como los aspectos sociales se predijeron entre ellos en gran medida, ello refuerza la idea de que en la adultez emergente los componentes sociales no se encuentran tan diferenciados como en etapas posteriores. La falta de confianza en la sociedad como motor de cambio y de progreso (actualización), conlleva dificultad y desinterés para comprender su dinámica (coherencia), así como la falta de confianza en las personas que la forman (aceptación) (Blanco & Díaz, 2005). El desarrollo de los componentes sociales del bienestar se encuentra especialmente afectado en esta

población, influido por las características culturales, políticas y económicas de la sociedad española –que muestra diferencias en los predictores sociales del bienestar con respecto a otras sociedades europeas (Mana et al., 2021)–, y los cambios de carácter relacional y en la participación en la Universidad tras la pandemia causada por la COVID-19 descritos por el estudiantado.

Finalmente, la situación reflejada en los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio denota la necesidad de efectuar un cambio radical en la relación de la Universidad con todas las personas que trabajan y estudian en ella, que contemple la dimensión humana de la comunidad, sus relaciones y recursos específicos. Los esfuerzos para la promoción del bienestar han de ir de la mano con la inclusión de todas las personas, lo que requiere que la universidad sea un lugar seguro, que no solo sea tolerante, sino que acoja a las personas en sus realidades y aporte oportunidades para el desarrollo del bienestar a toda la comunidad universitaria.

Todas las personas han de poder sentirse bienvenidas y acompañadas, especialmente durante emergencias de salud mental como las descritas, para lo que la Universidad debe priorizar el cuidado y ser un ejemplo de gestión efectiva planteando medidas para atender las demandas y necesidades para la salud mental, así como formar a su personal dotándole de estrategias de atención saludable. De igual manera, la Universidad debe ir un paso más allá, cultivando el bienestar del estudiantado a través de todas las oportunidades de promoción que tiene el potencial de procurar a las nuevas generaciones y el alcance del florecimiento del estudiantado como uno de sus objetivos (De Ruyter, 2025).

7.1.2. Limitaciones de la investigación

Los resultados alcanzados en esta tesis doctoral han de comprenderse y considerarse dentro de las limitaciones de los dos estudios realizados, que parten de la necesidad de dar voz a las propias personas implicadas para dotar de significado a la investigación y recoger su perspectiva y conceptualización en el conocimiento del problema o de la realidad.

En primer lugar, la búsqueda de participantes en los grupos de discusión llevados a cabo en la fase A se alargó en el tiempo, desarrollándose durante dos cursos académicos debido a las dificultades enfrentadas para lograr la participación del estudiantado. Una de las principales limitaciones de esta tesis ha sido la falta de representación de todas las ramas de conocimiento en la muestra de la fase A, particularmente en el área de Artes y Humanidades. Adicionalmente, el grupo de discusión realizado con estudiantado de Ciencias de la Salud fue de un tamaño considerablemente menor al de los otros tres grupos (cuatro personas, con respecto a las 8-12 personas de los grupos de las áreas Ciencias Sociales y Ciencias e Ingeniería). A pesar de esta última circunstancia, las aportaciones realizadas por este grupo fueron de gran valor y la longitud de la transcripción fue similar al resto de grupos.

Esta limitación se relaciona con la conclusión obtenida en esta tesis acerca de la reticencia que se percibe en el alumnado para participar por iniciativa propia en las actividades que tienen lugar en la Universidad. Además, quizás la temática de la investigación, el bienestar mental, es un tema que puede ser susceptible a los tabúes que aún caracterizan la discusión pública sobre la salud mental y podría resultar un tema que el estudiantado no quiera discutir con desconocidos ni que sus palabras sean objeto de análisis.

Las futuras investigaciones cuya población de interés sea el estudiantado universitario que empleen como técnica de recogida de datos los grupos de discusión habrían de considerar ofrecer algún tipo de gratificación que anime a la participación, de

manera que la selección de participantes pueda realizarse de forma más efectiva y se logre evitar la excesiva dilatación en el tiempo de esta tarea, así como favorecer la representación de todos los perfiles de estudiantado requeridos en las investigaciones para mejorar la representación y generalización de resultados.

En segundo lugar, con respecto a las limitaciones de la fase B de la tesis, estas también son las referidas a la composición de la muestra. A pesar de que se alcanzó una representación proporcional al número de estudiantes de cada área de conocimiento de la Universidad Complutense, las personas que participaron en la investigación pertenecieron a las distintas facultades de manera no proporcional al número de estudiantes de cada una. La muestra obtuvo una gran representación del estudiantado de la Facultad de Ciencias Biológicas y de la Facultad de Educación, lo que podría conllevar el reflejo desigual de las realidades de otros sectores del alumnado. Además, aunque el tamaño muestral fue considerable con relación a la población total, la forma de selección de participantes para la encuesta conlleva sesgo de autoselección (muestreo no probabilístico de carácter voluntario), por lo que la validez externa se ha visto comprometida. Los resultados no son generalizables a la totalidad de la población estudiantil de la Universidad Complutense, aunque sí ofrecen información relevante para comprender perspectivas y tendencias, además de proporcionar una información que mejore el diseño de investigaciones y actuaciones pedagógicas.

7.1.3. Líneas de investigación futura

A partir de los resultados obtenidos, las discusiones y las limitaciones planteadas, se proponen varias líneas de estudio.

La primera, en torno a la estructura factorial del instrumento MHC-SF. Sería necesario plantear la comprobación de un modelo bifactorial compuesto por un factor general del bienestar y tres factores específicos (emocional, social y psicológico)

mediante análisis factorial confirmatorio y modelado exploratorio de ecuaciones estructurales, en línea con las recomendaciones de Joshanloo & Lamers (2016) y Van Zyl & Ten Klooster (2022). La finalidad es explorar una configuración del modelo que obtenga un mejor ajuste para la población adulta emergente.

Otra futura línea de investigación podría estar dirigida a explorar la particular situación del estudiantado de segundo curso de estudios de Grado mediante técnicas de recogida de datos cualitativos con la finalidad de conocer las posibles circunstancias específicas que constituyen estudiar en este curso, a diferencia de los demás cursos, como predictor de niveles más bajos de bienestar. El estudio mediante técnicas que permitan conocer en profundidad sus vivencias (entrevistas, grupos de discusión) facilitaría establecer medidas específicas para este estudiantado que potenciaran su bienestar y evitaran los factores que lo impiden.

Otra línea de investigación debería centrarse en la ampliación del Cuestionario de Desarrollo de Bienestar del Estudiantado Universitario incluyendo más ítems para la exploración de un quinto factor acerca de los espacios físicos, diferenciado del resto de las características del entorno. Para ello, se debería actualizar la revisión de la literatura para seleccionar las variables de índole física y sensorial descritas con relación a su capacidad restauradora de bienestar.

Una última línea de investigación futura sería la realización de un estudio de carácter participativo para la elaboración de talleres de formación en pedagogía del bienestar adecuados al profesorado de la Universidad Complutense. A través de la metodología de codiseño, se plantearía implicar al profesorado en la elaboración de un taller de formación que se pudiera extender entre docentes universitarios, posibilitando la creación de una red de docentes saludables comprometidos con una pedagogía del cuidado que promocioe el bienestar mediante el diseño intencional de procesos de aprendizaje para la salud mental.

7.2. Conclusiones

Las personas adultas emergentes que estudian en la Universidad Complutense se encuentran en una etapa evolutiva de vulnerabilidad ante dificultades de salud mental, acompañada de niveles de bienestar excesivamente bajos. Durante esta etapa el estudiantado está desarrollando aspectos indispensables para disfrutar de salud mental también en su futura trayectoria vital, y la universidad tiene la responsabilidad de ayudarles a florecer. Sin embargo, tan sólo un 21.3% de la muestra disfruta de un estado de florecimiento o bienestar óptimo. Cerca de la mitad del estudiantado de la muestra (48.6%) se encuentra en un nivel de bienestar moderado, asociado a la probabilidad hasta cuatro veces mayor de desarrollar dificultades de salud mental (Keyes, 2016), y el 30.1% obtuvo un nivel de salud mental languideciente o carente de bienestar.

El nivel de bienestar del estudiantado difiere significativamente en función del área de conocimiento a la que pertenece la facultad en la que se estudia. El área de Artes y Humanidades y el área de Ciencias de la Salud se asocian a peores niveles de bienestar. Además, también se encontraron diferencias significativas en los niveles de bienestar en función de algunas variables sociodemográficas. Concretamente, se hallan peores niveles de bienestar en el estudiantado con discapacidad o diversidad funcional, estudiantado con diagnósticos de salud mental, estudiantado con orientaciones no heterosexuales, estudiantado que percibe que está enfrentándose a dificultades de salud mental y estudiantado que desarrolla propósitos vitales centrados en sí mismos.

Los niveles de bienestar del estudiantado difieren en función del grado de desarrollo de cuatro factores para el bienestar en la Universidad: *Funcionamiento en el entorno*, *Participación en la comunidad*, *Tejido Social* y *Apoyo en la Universidad*. En función del grado de desarrollo de estos factores del bienestar se encuentran siete perfiles de estudiantado con diferencias significativas en sus niveles de bienestar (perfil de muy bajo desarrollo, perfil de bajo desarrollo con apoyo, perfil de bajo desarrollo con funcionamiento, perfil de bajo desarrollo con participación, perfil de desarrollo

moderado, perfil de alto desarrollo y perfil de alto desarrollo sin apoyo). Así, el desarrollo de los cuatro factores se vincula al florecimiento, y cuando hay un menor desarrollo de cualquier factor, los niveles de bienestar disminuyen. Entre los perfiles que muestran menores niveles de desarrollo de bienestar, las personas no binarias obtuvieron alta representación en el *perfil de muy bajo desarrollo* y las personas con discapacidad o diversidad funcional en el *perfil de bajo desarrollo con apoyo*.

Se pone de manifiesto la importancia de centrar los esfuerzos y recursos universitarios para la inclusión y la atención de las necesidades de los grupos minoritarios, concretamente, de las personas LGTBIQA+ y las personas con discapacidad.

El estudiantado percibe que el desarrollo de los componentes del bienestar en la Universidad se relaciona con el acompañamiento y la validación durante el proceso de aprendizaje, la calidad de las relaciones interpersonales entre docentes y discentes, las prácticas educativas que emplea el profesorado, el sentimiento de una comunidad universitaria cohesionada y la confianza en la institución universitaria en materia de salud mental.

Los componentes del bienestar que se desarrollan en menor grado en la Universidad es la autoaceptación. Por ello, los procesos de aprendizaje universitarios pueden utilizar la evaluación del desempeño académico del estudiantado como una oportunidad para que las personas desarrollen mecanismos saludables de valoración de la competencia y los logros que permitan aprender a autoaceptarse para gozar de bienestar.

El profesorado genera un gran impacto en el bienestar del estudiantado y constituye un área con gran potencial para la mejora siempre que se le den pautas para la consideración y atención de la salud mental en el aula. Asimismo, las prácticas pedagógicas son esenciales para la promoción del bienestar y aportan oportunidades para el desarrollo de numerosos componentes del bienestar. Especialmente, disponer de propósito y de sentimiento de contribución social, dos aspectos con bajo grado de

desarrollo en la Universidad, que tienen un gran potencial en manos del profesorado. Su acompañamiento puede dotar de propósito y sentido a los contenidos teóricos que se adquieren favoreciendo la transferencia de los conocimientos a otros problemas o contextos prácticos.

Durante la adultez emergente, los aspectos neuropsicológicos relacionados con las relaciones sociales se encuentran en desarrollo y requieren de oportunidades para el aprendizaje de aspectos sociales. El estudiantado destaca la contribución a su bienestar de las relaciones positivas y su deseo de pertenecer a una comunidad universitaria cohesionada en la que participar activamente. En la actualidad, el estudiantado se muestra reticente a pasar tiempo en las facultades y presenta un bajo grado de implicación en las actividades que tienen lugar en la Universidad, siendo esencial que se favorezca la participación del estudiantado para la creación de vínculos en la comunidad y la regeneración de su tejido social.

Hay una manifiesta desconfianza en la Universidad en materia de salud mental y cuidado del estudiantado mostrando una percepción extremadamente baja del apoyo que el estudiantado recibe de la Universidad al enfrentar dificultades de salud mental. Este resultado junto con el bajo desarrollo de la actualización social –confianza en el progreso institucional– en la Universidad, denota la urgencia de un cambio en la forma en que la institución actúa ante las crisis de salud mental y la necesidad de actuar para que los valores de promoción del bienestar y preocupación por la salud mental se trasladen a acciones tangibles.

Adicionalmente, entre los aspectos de mayor gravedad para la atención de las personas con dificultades de salud mental se halla el bajo conocimiento, a veces inexistente, de las formas de acceso a recursos de ayuda para la salud mental o de personas a las que poder pedir ayuda, cuestión que requiere de la participación activa de todas las facultades para disponer de personal informado, formado y receptivo, así como servicios de información y orientación para el estudiantado.

Finalmente, se pone de manifiesto la relevancia de los procesos y los entornos de aprendizaje en el desarrollo de los componentes del bienestar y el consecuente potencial para la mejora de la salud mental de la población estudiantil del que dispone la Universidad Complutense, particularmente debido a que estos componentes forman conjuntos relacionados sobre los que fundamentar las acciones educativas para la promoción del bienestar.

7.3. Implicaciones educativas

Las dificultades de salud mental han estado presentes en la humanidad a lo largo de su historia, no obstante, en la actualidad nos encontramos ante una emergencia global de salud mental caracterizada por la afectación de la población joven. Los nuevos tiempos son acompañados por nuevos problemas, ante los que la educación superior debe actualizarse para atender a las particularidades de la sociedad actual y las necesidades del estudiantado en materia de bienestar. La universidad se debe constituir en un agente educativo para el progreso social, ofrecer oportunidades de mejora de la calidad de vida y para el florecimiento de las personas.

Las dimensiones del bienestar cambian a lo largo de la vida y pueden ser objeto de promoción educativa porque dependen del desarrollo de procesos cognitivos, emocionales y sociales. La educación superior puede desempeñar un papel crucial fomentando la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como en proporcionar oportunidades para experimentar y cultivar todos los componentes del bienestar. Por lo tanto, las instituciones de educación superior deben diseñar oportunidades de aprendizaje y formación basadas en su impacto en el bienestar de las personas adultas emergentes, constituyéndose en uno de los principales agentes en el bienestar de las generaciones presentes y futuras.

El estudio realizado ha evidenciado que el florecimiento se asocia con el desarrollo de los factores *Funcionamiento en el entorno*, *Participación en la comunidad*, *Tejido social* y *Apoyo en la Universidad*, factores que ofrecen oportunidades para fomentar los procesos y los entornos de aprendizaje en la Universidad.

Las implicaciones para la promoción del bienestar en la educación superior incluyen los procesos y los entornos de aprendizaje. Los procesos de aprendizaje comprenden el diseño curricular, la planificación y la organización temporal de las sesiones y las cargas de trabajo, la selección de estrategias didácticas y prácticas pedagógicas, los métodos de evaluación, la proporción de *feedback*, las relaciones entre docentes y discentes, las relaciones entre estudiantes, los entornos de cuidado y el clima social para el aprendizaje.

Además, la promoción del bienestar en los entornos educativos comprende oportunidades para la participación en actividades académicas, para la participación en actividades sociales y de asociación en la comunidad, la disposición de espacios para uso del estudiantado, contar con servicios de orientación, atención y apoyo conocidos por el estudiantado, y políticas y cultura institucional que comprenden las necesidades, la diversidad de las personas y hacen efectivas las acciones para la salud mental.

Las conclusiones de esta tesis implican que el diseño de los procesos y los entornos de aprendizaje se conciba atendiendo a la inclusión y el cuidado de todas las personas, utilizando los hallazgos acerca de los componentes del bienestar y los procesos que los relacionan. Con la finalidad de realizar una aportación pedagógica para el bienestar en la Universidad Complutense, se propone un protocolo de diseño que puede emplearse como guía.

7.3.1. Protocolo de diseño de procesos y entornos educativos para el bienestar de la población estudiantil UCM

Este protocolo está basado en el planteamiento sobre pedagogía del bienestar en contextos universitarios de Rachel Colla y Lara Mossman del Centro para las Ciencias del Bienestar de la Universidad de Melbourne y en las observaciones realizadas durante la estancia de investigación en este Centro.

This design protocol is based on the pedagogy of wellbeing in university contexts, as developed by Rachel Colla and Lara Mossman at the Centre for Wellbeing Science, University of Melbourne, and on the observations gathered during the research stay at this Centre.

¿Qué es la pedagogía del bienestar?

La pedagogía del bienestar resulta de la aplicación de las teorías del bienestar a los contextos para el aprendizaje. Su objetivo es proporcionar **experiencias de aprendizaje que apoyen el bienestar** de las personas. Es decir, facilitar que el florecimiento emerja a través de **cómo** se enseña, independientemente de **qué** se enseña en términos de contenido académico (Colla & Mossman, 2023).

¿Cómo cultivar el bienestar del estudiantado?

El bienestar está formado por diferentes componentes que se desarrollan a lo largo de la vida, que pueden promoverse mediante procesos y entornos de aprendizaje.

La promoción de estos componentes a través de la pedagogía del bienestar no implica enseñar **sobre** bienestar sino enseñar **para** el bienestar. Es decir, no se trata de establecer objetivos de aprendizaje o evaluación de competencias, sino:

- **Enriquecer** el proceso de aprendizaje con **experiencias** que contribuyan al desarrollo de competencias y atributos individuales.
- **Construir** entornos que **aporten oportunidades** para el desarrollo de los componentes del bienestar mental.

La pedagogía del bienestar puede integrarse dentro de la filosofía y la práctica pedagógica de la que dispone cada docente (Colla & Mossman, 2023). Este protocolo aporta a continuación consideraciones y ejemplos para apoyar al profesorado a reflexionar acerca de cómo puede diseñar su currículo y sus prácticas docentes a fin de fomentar entornos de oportunidades, experiencias y reflexión para el bienestar.

De igual manera, también se ofrece a la Universidad y a las facultades aportaciones para el diseño de los entornos, iniciativas y políticas.

¿Qué es diseñar para una pedagogía del bienestar?

La promoción del bienestar a través del diseño pedagógico:

- No responsabiliza al docente del bienestar del alumnado.
- No es una intervención que aplique técnicas de psicoterapia.
- No consiste en incorporar un programa de mejora del bienestar.
- No se propone lograr objetivos de aprendizaje.
- No resuelve por sí sola las problemáticas de salud mental del estudiantado.

Es **diseñar** como profesionales de la educación que conciben el proceso de aprendizaje valorando el bienestar de quienes aprenden.

Es **diseñar** los entornos de aprendizaje priorizando el bienestar de las personas.

Es **diseñar** una pedagogía que concibe el desarrollo del bienestar durante la enseñanza.

Es inclusión, es aceptación y es apoyo. Es reconocer las dificultades a las que se enfrentan todas las personas influidas por sus condiciones socioculturales, económicas y de género. Es escucha y es respeto.

Es un cambio en la forma de entender las relaciones y dinámicas que ocurren en los entornos de aprendizaje, donde para cada persona el bienestar tiene unas características y determinantes personales.

Es construir una comunidad consciente del impacto que los problemas de salud mental pueden tener en la vida de una persona.

Es construir una comunidad en la que todas las personas se sientan respaldadas y cómodas para pedir o brindar ayuda hacia los caminos disponibles para la recuperación.

Es una preocupación genuina por el bienestar de las generaciones presentes y futuras que comienza la acción en el entorno inmediato del aula, pero también en la planificación académica y la organización de la Universidad.

Se centra en la experiencia, diseñando procesos y entornos de aprendizaje para formar personas que puedan afrontar los retos vitales que se les presenten a lo largo de su trayectoria futura.

Este protocolo es un apoyo para **diseñar la materialización del objetivo último de la educación: el florecimiento**, es decir, alcanzar el estado de funcionamiento óptimo en el que todas las personas se sientan bien y desarrollen sus fortalezas y capacidades.

Diseño de procesos y entornos de aprendizaje para el bienestar

A continuación, se ofrecen distintas áreas de actuación para la promoción del bienestar y los componentes que se deben potenciar. Los componentes se agrupan según las relaciones halladas en esta tesis.

Diseño de prácticas educativas

Las prácticas educativas que se seleccionan para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura pueden potenciar también los aprendizajes de diferentes componentes del bienestar.

Competencia, autonomía e implicación

Los componentes: percepción de competencia, autonomía e implicación se ponen en juego cuando se crea un entorno en el aula basado en las necesidades del estudiantado, que tiene en cuenta aspectos que facilitan su aprendizaje. Esta práctica conlleva un ejercicio de reflexión acerca de aquellos aspectos y estrategias didácticas que ayudan a cada estudiante a reconocer las metodologías con las que mejor aprenden, así como que el profesorado atienda a las propuestas del alumnado y las incluya en el diseño de la asignatura. Mediante esta práctica, la persona que aprende adquiere un rol activo en el proceso de aprendizaje, lo que produce una sensación de responsabilidad en ella, sintiéndose partícipe de su configuración. Hace al estudiante más consciente del entorno en el que aprende y su influencia en cómo aprende, le predispone a involucrarse y a observar cómo aprende, siendo consciente en mayor medida de su rol y desempeño.

Relaciones positivas

Diseñar actividades de trabajo en grupo implica que el profesorado favorezca el aprendizaje de las habilidades involucradas en la interacción entre iguales y de los procedimientos necesarios para el funcionamiento de un equipo, dote de tiempos de trabajo en el aula y acompañe en el proceso para que el estudiantado pueda hacerlo y aprenda sintiéndose seguro y competente.

Entre las pautas necesarias para el funcionamiento de un equipo se recomienda: aportar estructura para las sesiones de trabajo, reflexionar con el alumnado sobre cómo trabajar en equipo de manera efectiva y cómo generar un entorno de trabajo respetuoso para todas las personas que componen el equipo. Ejemplo de ello es dedicar un tiempo de clase para una sesión del trabajo en grupo en la que se establezcan los principios de convivencia, qué aspectos son importantes para que el equipo funcione bien, qué modalidad de trabajo emplearán y la disponibilidad que tienen fuera de clase.

Además, también requiere acompañar al estudiantado durante el proceso y dar pautas para la gestión y la mediación de conflictos en los equipos. El profesorado también es la figura de apoyo en el aprendizaje en esta modalidad de trabajo que ha propuesto, y los aspectos relacionales son la base de esta práctica educativa, de la que no pueden permanecer ajenos. Realizar actividades académicas en grupo implica las interacciones interpersonales como base de los aprendizajes. Las dimensiones propias de las relaciones entre personas no pueden ser ignoradas cuando son condiciones para la realización de las actividades. Esto no significa que el profesorado deba involucrarse en la resolución de conflictos o que sea responsable del funcionamiento de los equipos, pero sí que debe aportar pautas y abordar la dimensión relacional de esta práctica educativa, para que el estudiantado pueda desarrollarla. El diseño de la asignatura habrá de incorporar las actividades educativas que el profesorado considere consecuentes para ello en su asignatura (módulo en el campus virtual, pautas para las sesiones de trabajo en equipo programadas, debates, lecturas y preguntas...).

Autonomía y crecimiento personal

Las prácticas de debate y argumentación, ya sea de forma oral o escrita, implican procesos de análisis, reflexión y comunicación. Cuando se facilita la comprensión de diferentes posturas, se evalúan los diferentes argumentos y se favorece la coexistencia de múltiples perspectivas, se desarrolla el pensamiento crítico, proceso implicado en el fortalecimiento de la autonomía, ya que permite la construcción de criterio propio. La adquisición de posturas individuales ante distintos temas y la práctica de habilidades comunicativas orales y escritas para exponer y defender estas ideas aporta al estudiantado una importante percepción de crecimiento personal.

Sentimiento de logro, competencia y autoaceptación

Durante el proceso de aprendizaje, el profesorado puede guiar mediante la propuesta de situaciones y preguntas para la reflexión acerca del desempeño del estudiantado, el trabajo que están llevando a cabo en este momento y el progreso que han ido haciendo. En este tipo de diálogos educativos, el foco como docente se debería centrar en el trabajo que se hace para alcanzar los objetivos, premiando el proceso y no los resultados. Aspectos como la persistencia, el compromiso y emplear una mentalidad de crecimiento favorecen que el estudiantado experimente competencia y crecimiento personal, a la vez que apoyan la disposición de formas positivas de lidiar con los retos y desarrollar la resiliencia.

Disponer de un estado emocional favorecedor supone una condición básica para el aprendizaje. Promover el bienestar también implica incorporar en las sesiones las prácticas necesarias para la autorregulación, que ayuden a disponer de un estado emocional lo más adecuado posible para la participación en el aula.

Para favorecer las emociones positivas y la implicación, en el Centro de Ciencias para el Bienestar se utilizan, al inicio de cada sesión, los ejercicios de *grounding* (toma de tierra). Estos ejercicios son útiles por dos beneficios, por una parte, la regulación del estado emocional y, por otra parte, establecer conscientemente una intencionalidad y motivación cuando se conectan con la disposición a aprender. Estas prácticas no consisten en la aplicación de programas de mindfulness, sino en aportar pautas para situarse en el presente de la clase y regular el estado emocional. Estas prácticas favorecen que las personas del aula se sientan presentes en el momento y lugar del aprendizaje, y que dispongan de una intención para esa sesión. Además, dichas prácticas facilitan tanto relajar como energizar al grupo y ayudan a entrar en la dinámica de clase, a la vez que centran en el presente. Estas prácticas han de ser siempre de carácter opcional para el estudiantado.

Diseño curricular

Las consideraciones para el diseño del currículo son aquellas acerca de la forma en la que el estudiantado se relaciona con los contenidos que se imparten en la asignatura, independientemente de la materia impartida.

Autonomía, crecimiento personal e implicación

El diseño curricular que da cabida a explorar los intereses personales y aporta oportunidades para tomar decisiones favorece la adquisición de autonomía. Algunas opciones son el ejercicio de decisión acerca del orden de los temas que se trabajarán, la elección de temáticas sobre las que profundizar o de las formas en las que se trabajará el contenido. La iniciativa del estudiantado y sus pareceres son incorporados al proceso educativo, adquiriendo una mayor motivación e implicación en su proceso y resultado. Además, la puesta en juego de la autonomía se relaciona con la percepción de crecimiento personal mediante las aportaciones a la formación de sus áreas de interés y la madurez otorgada por ejercer responsabilidad en el proceso.

Inclusión social

El diseño curricular para la inclusión social incorpora o da cabida a explorar conocimientos pertenecientes a diversas corrientes y orígenes culturales. De esta manera, se involucra una perspectiva multicultural y no sólo las propias de la cultura occidental, mostrando que no hay una sola forma de conocer o aproximarse al conocimiento. Un curriculum receptivo culturalmente favorece la inclusión social y fortalece el sentido de pertenencia, especialmente de las personas de minorías culturales y sociales, en el aula. Además, un curriculum que muestra la diversidad prepara al estudiantado para convivir en sociedades plurales y desarrollar la capacidad para valorar diferentes visiones del mundo y su riqueza.

Propósito y contribución social

El curriculum que no sólo comprende los contenidos de forma aislada, sino que incluye aspectos para dotar de sentido al aprendizaje, se convierte en una herramienta para desarrollar el propósito. Este es un curriculum que cuenta con reflexiones y destina esfuerzos a acompañar al estudiantado en la conexión de los contenidos con su aplicación a otros contextos y contribución futura, así como implica que el estudiantado se ejercite en procesos de reflexión acerca del propósito del aprendizaje y su integración como significado personal.

Logros, competencia, crecimiento personal y autoaceptación

Cuando el proceso de aprendizaje forma parte del curriculum, favorece la disposición de objetivos y sentimiento de logro, que el estudiantado sea consciente del proceso y aprenda a evaluar sus fortalezas y debilidades para la autoaceptación. El propio curriculum puede realizar esta contribución indicando cómo es el proceso de aprendizaje de la asignatura y mostrando qué habilidades del alumnado se ponen en juego.

Diseño del Campus Virtual

El Campus Virtual es un entorno virtual que, a pesar de que frecuentemente se emplee como plataforma de almacenamiento de recursos, puede emplearse como herramienta de aprendizaje en sí mismo, constituyendo una extensión del aula. El Campus Virtual tiene gran potencial para proporcionar oportunidades de desarrollo ya que el proceso educativo también ocurre en este entorno virtual, permitiendo diseñar la asignatura en la plataforma dotándola de estructura y secuenciando los aprendizajes.

Diseñar un entorno que conlleve la participación del estudiantado puede potenciar la autonomía, la sensación de logro, el crecimiento personal y ofrecer metas que den sentido de propósito al aprendizaje en la asignatura.

Autonomía

El desarrollo de la autonomía puede apoyarse dando oportunidades de toma de decisiones para la autogestión. Disponer las unidades, módulos de actividades y tareas de forma visible desde el inicio de curso, permitirá avanzar en la asignatura al ritmo personal de cada estudiante, de manera autónoma dentro de las limitaciones temporales establecidas por cada docente.

Aportar previamente contenido y actividades, para que el estudiantado recorra a su propio ritmo, permite tanto la anticipación y planificación como una mayor participación durante las clases, en las que se puede dedicar el tiempo a otras actividades en el aula o trabajo en grupo. La preparación previa también permite reducir la ansiedad.

Esta configuración permite practicar la autonomía en la organización del trabajo, el tiempo dedicado, el momento en que se realizan e implica que la persona que estudia adquiera conciencia del proceso de aprendizaje en el que se encuentra inmersa y pueda gestionar su propio aprendizaje.

Estas oportunidades han de ofrecerse sin renunciar a proporcionar al estudiantado estructura en el aprendizaje, ya que cada persona tiene distintas necesidades de directividad en el proceso. De hecho, para apoyar a todo el estudiantado, independientemente del grado de directividad que requiera en su aprendizaje, se puede aportar una estructura clara a seguir si se dispone de los módulos de actividades y contenido en el Campus, que sea flexible y permita la práctica de autonomía.

Objetivos y sentido de propósito

Para aportar sentido de propósito, en el Campus se puede incluir la contextualización de la asignatura y cuál es el objetivo de su superación con relación a los propios estudios que se están cursando y a la trayectoria profesional posterior.

Además, para ejercitar el planteamiento y monitorización de objetivos, en cada apartado o sección, se puede iniciar el aprendizaje disponiendo los objetivos de lo que se va a hacer a continuación. De esta manera se facilita establecer una intencionalidad al realizar las lecturas, reflexiones y actividades. Aportar estos objetivos también otorga estructura al proceso y conciencia de aprendizaje, ya que posteriormente cuando se finalizan los temas o apartados, permite evaluar de forma autónoma qué aprendizajes se han realizado.

Los objetivos no sólo han de proporcionarse como un texto, sino que pueden incorporar la interacción del estudiantado como, por ejemplo, la evaluación de su dificultad o confirmar aquellos que se han alcanzado.

Logros, competencia y crecimiento

El diseño del Campus puede facilitar en gran medida la autorreflexión, añadiendo actividades reflexivas breves tras superar temas o secciones de la asignatura que incluyan la reiteración de los objetivos de aprendizaje de cada parte. Estas reflexiones no siempre pueden llevarse a cabo en las horas de clase, por lo que el entorno virtual es un recurso idóneo que permite disponer de forma estructurada de estas oportunidades de reflexión, de forma que se apoya al estudiantado en las experiencias de competencia, logros y crecimiento personal. Estas reflexiones, cuando suponen conectar el aprendizaje realizado con la vivencias, circunstancias o puntos de vista personales permiten integrar los aprendizajes de forma significativa y potenciar la percepción de crecimiento personal.

Diseñar oportunidades para la conexión entre estudiantes en el aula

Relaciones positivas

Para promover las relaciones positivas en el aula, se han de generar oportunidades para conectar con otras personas de distintas formas, como tiempos y pretextos educativos para compartir sus intereses, experiencias en común y aspectos identitarios, ya que favorecen el establecimiento de vínculos interpersonales.

Además, cuando se decidan hacer dinámicas participativas en el aula, se pueden ofrecer opciones diversas para la elección de agrupación con compañeras (según intereses de trabajo, según congenian, en función del método de trabajo que deseen emplear...). También es importante que en las actividades que conlleven la interacción con otras personas se ofrezcan distintas maneras de participar que no sean siempre hablar en público, como ofrecer una contribución escrita, sintetizar palabras clave, hacer esquemas, gráficos u otro tipo de participación. No todas las personas van a querer relacionarse socialmente o participar en interacciones de la misma manera.

Para estimular la creación de vínculos, se plantea el cambio de ubicación física en la que se dispone el alumnado en el aula, así como agrupar al estudiantado de formas diferentes para trabajar en clase con respecto a otras agrupaciones previas. Además, como se mencionaba para el diseño de prácticas educativas, es necesario proporcionar pautas acerca de establecer acuerdos para el funcionamiento positivo de los grupos a la hora de formar equipos para realizar proyectos o entregas de trabajos de mayor peso..

Otra de las formas de cultivar relaciones positivas en el estudiantado es disponer de momentos en los que se determinen unos minutos explícitamente para conectar y compartir el estado emocional en grupo, de forma que puedan experimentar conexión a través de conversar y exponer sus circunstancias en la medida que deseen. En este tipo de ejercicios de conexión hay que asegurarse que todas las personas del grupo que quieran puedan en primer lugar compartir cómo se encuentran, y luego, sin obligación,

quienes quieran pueden hacer una aportación o comentario. Esto permite que quienes lo deseen puedan expresarse y sentirse escuchadas.

Diseñar oportunidades para la conexión de docentes y estudiantes en el aula

Relaciones positivas y apoyo del profesorado

El comienzo de la construcción del vínculo entre docente y discentes tiene lugar en la presentación del profesorado a la clase, y tiene un impacto en la construcción de una relación de confianza. Es por ello que desde el comienzo de la asignatura se ha de manifestar explícitamente las características del entorno de aprendizaje que se generará en la clase y el estudiantado como partícipe de él: un entorno seguro e inclusivo, en el que todas las personas son bienvenidas. Resulta importante comunicar y demostrar la preocupación por el cuidado del bienestar de todas las personas en el aula.

Además, es relevante mostrar que quien ocupa la figura docente es una persona, para incentivar una conexión de persona a persona. Esto conlleva presentarse como docente, personal investigador o profesional de la educación, pero también a nivel personal, para lo que existen múltiples recursos a ejemplificar: experiencias, intereses, aspectos personales y/o mostrar conexiones con otras personas con las que el alumnado pueda conectar (hablar de la importancia de los vínculos familiares, mascotas o amistades).

Actualmente, la mayoría del estudiantado no percibe que la figura docente otorgue importancia a su dimensión personal, pero cuando el profesorado lo explicita se muestra en calidad de persona capaz de conectar con otras personas, así como el estudiantado construye una visión del docente como alguien que también a su vez merece compasión y empatía.

Otra cuestión importante es la intencionalidad de conectar durante cada sesión en el aula. Somos también personas cuando el estudiantado va llegando al aula y también

cuando entra el profesorado. El profesorado está a cargo de hacer sentir bienvenidas a las personas que participan en su clase y mantener conversaciones naturales y cordiales antes de comenzar la clase. Estas conversaciones pueden emplearse para el comienzo de la sesión tomándose unos minutos para presentar lo que se va a aprender en el aula ese día y conectarlo con el trabajo autónomo que haya realizado el alumnado y/o la clase anterior.

También se desarrolla el vínculo con el estudiantado a través del apoyo que se muestra durante el proceso educativo. Una de las maneras de conectar es mostrar cómo el proceso de aprendizaje está planeado, ya que facilita que las personas que aprenden sientan que su experiencia durante el proceso ha sido deliberadamente diseñada, la docente es una profesional de la educación que tiene en cuenta su dimensión emocional y ha valorado qué aspectos o momentos del aprendizaje van a ser más desafiantes.

De igual importancia es mostrar confianza en la competencia del estudiantado. El profesorado que apoya durante el enfrentamiento de los retos y a lo largo del proceso acompaña expresando apreciación por su esfuerzo y su participación, asumiendo los errores y evitando centrarse solo en los resultados.

Además, no sólo es importante mantener una comunicación frecuente en el aula sobre la situación del alumnado con respecto al proceso de aprendizaje, sino también sobre su estado emocional al respecto. Cuando el profesorado se muestra preocupado por el bienestar, es más probable que el estudiantado comunique sus dificultades y sienta seguridad para pedir ayuda al enfrentar dificultades de salud mental.

Diseño de procesos y entornos: las facultades y la Universidad

Planificación y coordinación para el bienestar

Apoyo de la institución

Diseñar la educación universitaria para la promoción del bienestar conlleva que la organización de las asignaturas no sea únicamente una tarea docente individual, sino que incluya la puesta en común del plan de trabajo para la coordinación con el resto de profesorado del curso, de manera que no se sobrepase al estudiantado planteando altas cargas de trabajo y entregas concentradas en el mismo periodo. Fomentar el bienestar requiere de cargas de trabajo semanales razonables que otorgan un lugar al descanso y el ocio.

Además, para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas del estudiantado, también es importante la comunicación entre el profesorado acerca de cómo va a atender de forma coordinada a las adaptaciones planteadas por el Programa de Atención a Personas con Discapacidad y/o Necesidades Específicas de Apoyo Educativo de la Unidad de Diversidad e Inclusión.

Con respecto a la evaluación, una de las medidas más relevantes para facilitar la participación en las actividades que tienen lugar en la Universidad es permitir la flexibilidad en la asistencia. Las evaluaciones de asistencia rígidas que cuantifican las faltas a la asignatura de forma incondicional no atienden a las necesidades para el florecimiento personal y privan al estudiantado de participar en eventos universitarios, jornadas y formaciones complementarias.

El entorno social y la cultura de facultad

Actualización y coherencia social

El estudiantado desarrolla el sentido de coherencia social y confianza en la institución cuando experimenta que los valores que la Universidad declara se traducen en acciones reales que atienden a sus necesidades. Además, el estudiantado percibe actualización social al observar una Universidad receptiva y alineada con las problemáticas actuales.

La Universidad y las facultades han de comunicar de forma clara su visión institucional sobre el bienestar y la inclusión de las personas con dificultades de salud mental, mostrando una institución preocupada por su florecimiento. Como un primer paso para establecer acciones de promoción, se ha de posibilitar el diálogo efectivo en materia de atención a las dificultades y necesidades del estudiantado, la institución también ha de hacer sentir a las personas que son escuchadas y deben poner en valor las situaciones y problemáticas del estudiantado.

Además, las personas que conforman el cuerpo docente tendrían que conocer e implicarse en esta misión institucional, respaldada por el liderazgo universitario.

El tejido social, relaciones positivas y aceptación social

Las facultades son los espacios de encuentro para realizar actividades que fortalecen la cohesión del tejido social. Las actividades de carácter formativo, cultural, político, recreativo o de apoyo, suponen núcleos para la creación de vínculos y conocer la diversidad de las personas que forman la Universidad. Es por ello por lo que las facultades han de facilitar los recursos materiales y económicos que se requieren en la creación y el mantenimiento de la actividad de clubes deportivos, asociaciones, talleres,

movimientos estudiantiles, programas de mentorías y grupos de apoyo mutuo de diversa índole, incluyendo apoyo al bienestar y salud mental.

Diseño del entorno físico

Las necesidades para el bienestar también requieren de espacios en las facultades destinados a distintos usos.

Oportunidades de participación y relaciones positivas

La participación social y el desarrollo de relaciones positivas requieren de oportunidades para la reunión y la asociación, lo que implica contar con espacios para la socialización exentos de limitaciones horarias o económicas y la disposición del mobiliario adecuado para ello. Entre las barreras para la socialización no sólo se encuentra la falta de espacios, sino también las limitaciones para el uso de esos espacios. Ocupar esos espacios no puede verse condicionado por la consumición (como es el caso de las cafeterías) o la imposición de restricciones horarias mientras las facultades se encuentran abiertas, ya que todas las personas que acuden, independientemente de su turno u horario, deben tener la oportunidad de hacerlo. Todas las facultades han de destinar espacios no sólo para el trabajo y estudio, sino también para el descanso y la socialización en entornos interiores.

Sentido de pertenencia

Una universidad que promueve el bienestar es también aquella que hace sentir al estudiantado que forma parte de ella. La Universidad Complutense está compuesta por personas y sus espacios no tienen otro fin que el uso que estas realizan. Los espacios son para la comunidad, su bienestar y su aprendizaje.

El estudiantado, que también forma la Universidad, ha de poder sentir que pertenece y participa, tanto en las actividades, como en los espacios. Contribuir a formar la Universidad es también poder realizar aportaciones a las aulas y los espacios comunes, que han de permitir la personalización. Cuando en los espacios se exponen los resultados de actividades educativas y sociales, se comparten mensajes, ilustraciones, obras literarias y artísticas se genera la percepción de crear la Universidad junto a otras personas y aumenta el sentido de pertenencia.

Inclusión social y atención de las necesidades del estudiantado

Las personas que sufren crisis asociadas a diferentes dificultades de salud mental experimentan una barrera para la participación en los espacios universitarios. Las Facultades deben disponer de espacios que sean adecuados para la regulación emocional, gestionar la sobreestimulación sensorial y recuperarse de crisis de salud mental. Disponer de un espacio tranquilo, seguro y con los recursos adecuados permite que las personas que enfrentan dificultades de salud mental a diario, así como quienes lo hagan en algún momento puntual, puedan continuar su jornada de estudio en la Facultad, sin tener que abandonarla y perder la posibilidad de asistir a las clases y otras actividades académicas. Más allá de constituir una barrera para la asistencia y participación universitaria, una institución que promueve la salud mental de todas las personas diseña los entornos con el objetivo de contribuir a su bienestar y aportar recursos que apoyen su recuperación, mantenimiento y mejora.

Además, la Universidad también ha de aportar la oportunidad de que todas las personas utilicen todos los recursos y espacios, lo que conlleva diseñar o rediseñar para la inclusión. Todos los espacios físicos han de ser plenamente accesibles y, desde los aseos hasta las aulas, cada persona tiene que poder sentirse segura y acogida en su diversidad. Este diseño debe superar barreras arquitectónicas y sociales que impidan o limiten el uso o la calidad del uso y disfrute de los espacios universitarios. Esto incluye

una accesibilidad completa, incluyendo también la señalización y la información dispuesta para el uso de los espacios.

Para poder diseñar considerando la diversidad de todas las personas, es crucial escuchar y prestar atención a todas las necesidades, lo que requiere disponer de mecanismos que permitan que las necesidades sean expuestas y también puedan comunicarse aquellas que surjan. Ejemplo de ello, es realizar asambleas para el diseño participativo o talleres de codiseño.

Información, orientación y ayuda

Oportunidades de participación

La creación de oportunidades para la participación del estudiantado en actividades formativas, culturales y sociales ha de acompañarse de labores sistemáticas de difusión de información acerca de ellas y cómo poder ser partícipe. Esta labor ha de realizarse en las facultades, de manera que el estudiantado conozca qué ocurre en su facultad y en la comunidad universitaria en su conjunto.

Actualmente, esta labor es una de muchas que realiza la Casa del Estudiante de la UCM y el Servicio de Orientación Universitaria. Estos Servicios de Orientación en las facultades, además, atienden de manera especializada las necesidades de orientación e información del estudiantado, que es esencial para su bienestar, aunque sólo están disponibles en la Facultad de Educación y la Facultad de Psicología.

Apoyo en la universidad ante dificultades de salud mental

Es imprescindible saber responder a las personas con dificultades de salud mental en el aula, lo cual no significa que la comunidad universitaria necesite conocer cómo tratar diagnósticos psicológicos concretos sino:

- Ser conscientes del impacto que los problemas de salud mental pueden tener en la vida de una persona.
- Conocer los apoyos y caminos disponibles para la recuperación (actualmente Psicall y Clínica de Psicología UCM), tanto para posibilitar el acceso como para brindar ayuda a otras personas.
- Sentirse respaldadas y cómodas en la comunidad para pedir ayuda.
- Entender que otro tipo de aspectos influyen en las dificultades de salud mental, y conocer también otros recursos para el bienestar como son los de apoyo económico, ayudas a la conciliación y la inclusión (Unidad de Diversidad de Inclusión y Coordinaciones de Inclusión en las facultades de la UCM).

El estudiantado ha de sentir que en la Universidad hay personas y lugares seguros para la búsqueda de ayuda. Quienes estudian, pasan su día a día en las facultades, tienen que encontrarse con un lugar donde han de poder encontrar servicios, personas y espacios designados a proporcionar ayuda o a acompañar en el acceso a servicios de salud mental. Es importe/prioritario/fundamental que en las facultades existan formas de informarse de manera personal y ayuden al estudiantado para que pueda utilizar los recursos que están a su alcance y cómo acceder a ellos. Estos pueden ser los Servicios de Orientación, puntos para la salud mental o personas que se dediquen a la labor de asesoramiento en bienestar.

Chapter 8
Discussion and conclusions

8.1. General Discussion

This thesis aims to analyse the wellbeing of emerging adult students at the Complutense University of Madrid, with the objective of gaining a deeper understanding of the factors associated with this state and of elucidating the role of the university in its promotion.

To this end, the study first explored students' experiences within the learning environments of the Complutense University (phase A) in relation to the promotion of wellbeing and subsequently examined the relationships between the components of wellbeing, as well as the factors contributing to its development within the university context. As a result, five narratives concerning students' experiences of wellbeing were identified and are discussed below:

The theme *the (re)evaluation of one's own competence and the path to self-acceptance* illustrates how university attendance represents a process in which students evaluate their own competence, a process closely linked to the development of self-acceptance. Consistently, the results of phase B indicated that students' perceptions of their development of self-acceptance at the university were low, with 63.6% reporting that they never, almost never, or only rarely experienced growth in this regard.

This narrative emphasises experiences centred on interactions with teaching staff, particularly concerning the desire to receive feedback on opportunities for improvement and personal growth, rather than having attention drawn to students' shortcomings. Feedback from teaching staff may encompass several actions, including: validating the student's learning process (detaching it from the outcome and focusing on learning and effort), conveying security and confidence in the learning process (acknowledging that mistakes are an integral part of learning), and providing guidance and support (remaining accessible and present throughout the process) (Manning, 2011).

Emerging adults face greater difficulties than individuals over the age of thirty in objectively evaluating their performance, taking into account the multiple agents involved in the process. Moreover, they frequently make rigid and critical judgements regarding unmet achievements, attributing these to their personal qualities, which hinders a perspective grounded in the acceptance of their strengths and weaknesses (Michaeli et al., 2022). This type of self-criticism, which impedes self-acceptance, was reflected in the finding that almost half of the participants in the study (47.3%) reported goals focused on modifying aspects of themselves. Such goals have been significantly associated with lower levels of wellbeing, a pattern also observed in previous studies of emerging adulthood (Salmela-Aro et al., 2012). Furthermore, these objectives are linked to difficulties in self-acceptance (Salmela-Aro, 2010).

This issue is particularly important because students, who are in a developmental stage during which they need to learn about self-acceptance, do not perceive the university as a supportive agent in this regard. One would expect that university educational processes would not only foster continuous learning and evaluation of one's competence, but also provide support in the development of self-acceptance and its predictors. This should become a key focus for promoting mental wellbeing within the university context.

The predictors of self-acceptance identified were competence development, the sense of achievement, personal growth, and purpose, as reflected in the second theme, *educational practices as opportunities to foster wellbeing*. Both this theme and the previous one are related to the development of the *Functioning in the Environment* factor, which encompasses learning in emotional and psychological domains, as well as social coherence and contribution, and was found to be the strongest predictor of student wellbeing. This theme brings together the various practices undertaken—or potentially undertaken—by teaching staff to promote wellbeing.

Among the practices that promote wellbeing, self-reflection is particularly noteworthy. Students describe it as a tool to recognise their achievements and evaluate

their learning process and personal growth. However, it is a practice that they do not frequently engage in during the academic term, as their attention is directed towards the next task or assessment activity. Reflective processes have also been identified in the literature as facilitators of self-acceptance, the setting and monitoring of goals (Matlhaba, 2024), and personal growth (Wain, 2017). In order for students to acquire the skills necessary for healthy self-acceptance, the predictors of self-acceptance should be reinforced simultaneously through evaluation processes and goal monitoring, while also encouraging reflection on one's own competence to enhance the perception of a sense of achievement.

Another practice highlighted by students in relation to wellbeing was participation in debates. They perceive that forming an opinion on a topic and considering diverse perspectives promotes the development of autonomy and personal growth. Similarly, previous studies have shown that activities involving critical thinking, and particularly oral and written argumentation, facilitate the development of autonomy (Veettil & Binu, 2022). Furthermore, since autonomy itself was found to predict personal growth, it can be inferred that pedagogical strategies aimed at fostering personal growth should be combined with measures that promote autonomy.

Participants in the study also valued activities that involve decision-making and the selection of topics of personal interest as practices associated with wellbeing. These are precisely two fundamental aspects of autonomy-supportive educational practices (Reeve & Cheon, 2024) and are also related to engagement or commitment (Jiang & Tanaka, 2022). In turn, engagement was predicted by autonomy and demonstrated a reciprocal relationship with positive emotions—findings that are particularly relevant for the design of learning processes, given that autonomy-supportive and positive-emotion-supportive pedagogical practices in the classroom also predict academic performance (Oriol-Granado et al., 2017).

Moreover, students expressed the need to be able to transfer their learning to practical, real-world situations, in order to solve problems or apply and generalise their

knowledge to other contexts. Students specifically associated this type of learning with wellbeing, as it endows their effort and work with a sense of purpose. That is, having a purpose for learning contributes to wellbeing by providing personal meaning to tasks and enhancing motivation and persistence (Yeager et al., 2014).

Purpose was, in fact, identified as one of the least developed components of wellbeing among the participants (highest response frequency 2 = *rarely*). In the absence of purpose, students are aware that they face difficulties in abstracting principles and applying them independently; thus, the role of the teaching staff is essential as a guide in the process of making sense of learning, finding purpose, integrating knowledge, and transferring it to other situations (Bednar et al., 1992).

In the study, purpose emerged as a predictor of social contribution, alongside achievement and social coherence. Consequently, social contribution influences aspects related to goal-setting and attainment, as well as the understanding of societal functioning. Furthermore, social contribution was also one of the least developed components (highest response frequency 2 = *rarely*). In connection with this finding, students emphasised the desire to apply knowledge to make a subsequent contribution, and they attempted to assign a future purpose to their learning to avoid frustration. This relationship between components supports the factorial structure obtained for the University Student WellBeing Development Questionnaire, in which the *Functioning in the Environment* factor comprises emotional and psychological dimensions and includes social contribution and coherence.

Finally, students highlighted the need for teaching staff to provide guidance on teamwork, noting that they face challenges for which they have received no formal training. Students reported that while staff assess their teamwork abilities and provide critiques regarding their skills, they do not offer directives for their development or acquisition. The development of positive relationships with others demonstrated a reciprocal predictive relationship with social inclusion and formed part of the *Social Fabric* factor in the development of wellbeing, which also included social engagement

and acceptance, linking positive relationships with the perception of social wellbeing within the university. These findings indicate that, through the acquisition of teamwork competencies, social aspects could also be enhanced. University courses typically do not include instruction in the knowledge, skills, and attitudes necessary for learning to work effectively in teams (Goldsmith et al., 2024). Consequently, addressing the issues highlighted by students requires a curriculum design that incorporates theoretical content and activities that support the development of teamwork skills within the context of course assignments, as well as dedicated spaces and time for practising these skills.

Related to the *Social Fabric* factor, as well as the *Community Participation* factor, another thematic statement emerged: “the longing for community and connection,” concerning actions aimed at regenerating the sense of community at the university and fostering interpersonal bonds for a cohesive university environment. The lack of opportunities for social participation has been associated with the onset of mental health problems (Segura-Carrillo et al., 2025), and the university institution holds the potential to promote wellbeing by encouraging social participation and community bonding. Students expressed a desire to experience a greater sense of belonging within the community and to form connections with peers from other courses, programmes, and faculties. Nevertheless, they hold a generally negative perception of spending time at the university, primarily viewing it as a place to attend lectures and be evaluated; social participation is either not considered or students are unaware of the opportunities available.

To address this, universities need initiatives aimed at improving social cohesion among students, thereby promoting mental health—a concern that became especially salient following the disruption of social participation during the pandemic (Dingle et al., 2022). Creating opportunities for participation and fostering a sense of belonging at university would help overcome the barriers identified by students: lack of spaces for socialisation (more than 30% of students reported having no enclosed area to rest within their faculty), lack of awareness of opportunities for involvement in complementary

activities, and limited time for social interaction due to class schedules and academic workload. These measures, which enhance positive relationships and social inclusion, could also foster social acceptance, which in turn is predicted by inclusion.

Particularly, these measures are relevant for promoting the wellbeing of minority groups, in which lower levels of wellbeing were observed, such as individuals with disabilities, bisexual, asexual, queer, lesbian, and gay individuals, and non-binary persons. Significant differences in wellbeing were found for people with disabilities (lower wellbeing), who were also highly represented in the profile of *low development with support*. Similarly, individuals with non-heterosexual orientations exhibited significantly lower levels of wellbeing, and a large proportion of non-binary individuals were found in the profile of *very low development*. These groups, which are often affected by minority stress, tend to benefit greatly from initiatives that promote social participation and inclusion, fostering the establishment of positive relationships (Garcia et al., 2020; Pham & Murray, 2016) and self-acceptance (Camp et al., 2020; Mannino, 2015).

Another thematic area was *recognising students as people*, which described how students experience a denial of the emotional dimension in their relationships with teaching staff, often not receiving respectful or empathetic treatment. Students repeatedly emphasised the need “to be considered a person,” an expression that appeared consistently across all focus groups, reflecting a meaning clearly internalised by participants. This same expression is found in the study by Baik et al. (2019) on promoting university student mental health. Furthermore, students called for the consideration of mental health as a factor present in the classroom. Other research (Lindsay et al., 2023) similarly describes a lack of training among teaching staff to address and assess psycho-emotional issues in the classroom. Additionally, students highlighted the perceived lack of support from teaching staff in cases of mental health difficulties (the most frequent response was *0 = strongly disagree* with the statement: “If I were experiencing a mental health issue, teaching staff would support me”).

The final thematic area was *perceiving the university as an institution that does not prioritise care*, related to the University Support factor in wellbeing development. It captured how students confront the perception that the institution does not include their wellbeing among its priorities, as well as accounts of hostile experiences within the university environment and the dynamics of its institutional culture. Lindsay et al. (2023) also found that students describe inconsistencies between institutional messages regarding wellbeing and mental health and the actions carried out by faculties and teaching staff. Consistently, in both studies, participants indicated that prioritisation could be demonstrated through institutional policies and procedures (flexibility in assessments, avoiding penalties for late submissions, and implementing diverse evaluation methods), considering the needs expressed by students for policies, actions, and university initiatives, and fostering an environment that enables all individuals to achieve a balance between academic and personal life. Furthermore, they proposed limiting the competitive nature of academic life and avoiding student overload.

In relation to this theme, the quantitative results not only revealed a lack of support and trust in teaching staff, but the perception of university support also yielded a most frequent response of 0. Similarly, 37.8% of students completely disagreed with the statement, “If I needed or wanted to access psychotherapy through the university, I would know how to do so or whom to ask for help”. Being unable to trust anyone at the university for guidance or support, and not knowing how to access help services, is a circumstance students are currently facing, and given the rising mental health crisis among the student population, it is imperative to address it. Universities that have spent a decade incorporating preventive culture, inclusion, and wellbeing into their policies must reflect critically on this issue.

It is concerning that among the findings, a lack of empathy and care from teaching staff towards students experiencing mental health crises in the university environment was highlighted, as well as the absence of spaces for managing such crises (over 80% of students reported having no access to, or knowledge of, a quiet space in

which to manage psycho-emotional crises or sensory overstimulation within their faculty). This study examined the situation of students with mental health difficulties at the Complutense University, finding a significant association between lower levels of wellbeing and experiences of misunderstanding and mistreatment by teaching staff. The results underscore the lack of inclusion of students with mental health difficulties, whose needs are often ignored or denied. According to the principles of the Okanagan Charter (2015), universities should not allow mental health symptoms to be a risk factor; rather, they should promote environments of opportunity that enhance wellbeing. This directive is especially important for students already facing mental health challenges, and the university must ensure adequate environments, services, and resources for all students, including this group, and ensure they are known and accessible to the entire university community.

Additionally, another of the least developed aspects at the university was social actualisation (most frequent response *1 = almost never*), a social component related to trust in institutional progress (Keyes, 1998). Regarding these results, participants identified the deficient management of mental health crises in classrooms—specifically in relation to student deaths and suicide cases—as a central focus of their distrust in the institution. They perceived a lack of communication, sincere response, and actions to mitigate the impact on the mental health of the university community. The impact of grief from suicide in the university context requires specific support measures for both staff and students (Allie et al., 2023). Conversely, students felt that this issue is silenced, reinforcing a negative perception of the university as a hostile and dishonest agent.

Throughout both discussion sections of the results for phase A and phase B, one of the defining features of wellbeing in emerging adulthood is evident: social aspects are still under development. Among the social components of the MHC-SF, a high residual covariance was observed, hindering model fit, and social aspects were highly predictive of one another. This reinforces the notion that in emerging adulthood, social components are not as differentiated as in later life stages. A lack of trust in society as an engine of

change and progress (actualisation) leads to difficulty and disinterest in understanding its dynamics (coherence), as well as a lack of trust in its members (acceptance) (Blanco & Díaz, 2005). The development of social wellbeing components is particularly affected in this population, influenced by the cultural, political, and economic characteristics of Spanish society—which shows differences in social wellbeing predictors compared to other European societies (Mana et al., 2021)—and by relational and participatory changes in the university following the COVID-19 pandemic, as described by students.

Finally, the situation reflected in the quantitative and qualitative results indicates the need for a radical change in the university's relationship with all members of its community, considering the human dimension of the community, its relationships, and specific resources. Efforts to promote wellbeing must go hand in hand with the inclusion of all individuals, which requires the university to be a safe space that not only tolerates, but also welcomes people in their realities and provides opportunities for wellbeing development across the entire university community.

All individuals should feel welcomed and supported, especially during mental health emergencies as described. To achieve this, the university must prioritise care and serve as an example of effective management, implementing measures to address mental health demands and needs, as well as training staff with strategies for healthy support. Moreover, the university should go further by cultivating student wellbeing through all opportunities for promotion it can provide to new generations, with the flourishing of students as one of its central objectives (De Ruyter, 2025).

8.1.1. Research Limitations

The results obtained in this doctoral thesis should be understood and interpreted within the limitations of the two studies conducted, which stem from the need to give

voice to the individuals involved in order to provide meaning to the research and capture their perspectives and conceptualisations of the problem or reality.

Firstly, the recruitment of participants for the focus groups conducted in phase A extended over a prolonged period, spanning two academic years, due to the challenges encountered in securing student participation. One of the main limitations of this thesis was the lack of representation of all fields of knowledge in the phase A sample, particularly within the Arts and Humanities. Additionally, the focus group conducted with students from the Faculty of Health Sciences was considerably smaller than the other three groups (four participants compared to 8–12 participants in the Social Sciences and Science and Engineering groups). Despite this, the contributions of this group were highly valuable, and the length of the transcription was comparable to that of the other groups.

This limitation is related to a conclusion drawn in this thesis regarding the perceived reluctance of students to participate voluntarily in activities taking place at the university. Moreover, the research topic—mental wellbeing—may be susceptible to the taboos that still characterise public discussions of mental health, potentially making it a subject students are unwilling to discuss with strangers or have subjected to analysis.

Future research targeting university students and employing focus groups as a data collection method should consider offering some form of incentive to encourage participation. This would allow for more effective participant selection, reduce excessive delays in the recruitment process, and improve the representation of all student profiles required in research, thereby enhancing the generalisability of findings.

Secondly, regarding the limitations of phase B, these also pertain to the composition of the sample. Although proportional representation was achieved according to the number of students in each area of knowledge at the Complutense University, participants from the different faculties were not represented proportionally to the total number of students in each faculty. The sample included a substantial representation from the Faculties of Biological Sciences and Education, which may have

resulted in an uneven reflection of the experiences of students from other faculties. Furthermore, although the sample size was considerable relative to the total population, the participant selection method for the survey involved self-selection (non-probabilistic voluntary sampling), which compromises external validity. Therefore, the results cannot be generalised to the entire student population of the Complutense University, although they do provide relevant insights for understanding perspectives and trends, as well as valuable information to inform the design of future research and pedagogical interventions.

8.1.2. Future Research Directions

Based on the results obtained, the discussions, and the limitations identified, several avenues for future research are proposed.

The first concerns the factorial structure of the MHC-SF instrument. It would be necessary to test a bifactor model composed of a general wellbeing factor and three specific factors (emotional, social, and psychological) through confirmatory factor analysis and exploratory structural equation modelling, in line with the recommendations of Joshanloo & Lamers (2016) y Van Zyl & Ten Klooster (2022). The aim is to explore a model configuration that achieves a better fit for the emerging adult population.

Another potential research line could focus on the particular situation of second-year undergraduate students, using qualitative data collection techniques to investigate the specific circumstances that characterise studying in this year, as opposed to other years, and how these might predict lower levels of wellbeing. In-depth qualitative methods (e.g., interviews, focus groups) would facilitate the development of specific measures to enhance the wellbeing of these students and mitigate factors that impede it.

A further research avenue should address the expansion of the University Student Wellbeing Development Questionnaire to include additional items exploring a fifth factor related to physical spaces, differentiated from other environmental characteristics. This would require an updated review of the literature to select physical and sensory variables described in relation to their restorative capacity for wellbeing.

Finally, a participatory study could be conducted to design training workshops on wellbeing pedagogy tailored to teaching staff at the Complutense University. Through a co-design methodology, teaching staff would be involved in developing a training workshop that could be disseminated among university instructors, facilitating the creation of a network of healthy educators committed to a care-oriented pedagogy that promotes wellbeing through the intentional design of learning processes that support mental health.

8.2. Conclusions

Emerging adults studying at the Complutense University are at a developmental stage characterised by vulnerability to mental health difficulties, accompanied by excessively low levels of wellbeing. During this stage, students are developing essential capacities to enjoy mental health throughout their future lives, and the university has a responsibility to support their flourishing. However, only 21.3% of the sample reported a state of flourishing or optimal wellbeing. Nearly half of the students (48.6%) were at a moderate level of wellbeing, associated with up to a fourfold increased likelihood of developing mental health difficulties (Keyes, 2016), while 30.1% exhibited languishing mental health or an absence of wellbeing.

Students' levels of wellbeing differ significantly depending on the field of study of the faculty they attend. The Arts and Humanities and Health Sciences areas were associated with poorer levels of wellbeing. Furthermore, significant differences were also

found in wellbeing levels based on certain sociodemographic variables. Specifically, lower levels of wellbeing were observed among students with disabilities or functional diversity, students with mental health diagnoses, students with non-heterosexual orientations, students perceiving that they are facing mental health difficulties, and students whose life purposes are self-focused.

Students' wellbeing levels also vary according to the degree of development of four university wellbeing factors: *Functioning in the Environment, Community Participation, Social Fabric, and University Support*. Based on the development of these wellbeing factors, seven student profiles were identified with significant differences in their levels of wellbeing (very low development profile, low development with support profile, low development with functioning profile, low development with participation profile, moderate development profile, high development profile, and high development without support profile). Thus, the development of these four factors is linked to flourishing, and when any factor is underdeveloped, wellbeing levels decrease. Among the profiles exhibiting the lowest levels of wellbeing development, non-binary individuals were highly represented in the *very low development* profile, and students with disabilities or functional diversity were highly represented in the *low development with support* profile.

The findings highlight the importance of focusing university efforts and resources on the inclusion and support of minority groups, specifically LGTB IQA+ individuals and students with disabilities.

Students perceive that the development of wellbeing components at the university is related to guidance and validation during the learning process, the quality of interpersonal relationships between teaching staff and students, the educational practices employed by teaching staff, the sense of a cohesive university community, and trust in the institution regarding mental health.

The wellbeing component that is least developed at the university is self-acceptance. Therefore, university learning processes can use the assessment of academic

performance as an opportunity for students to develop healthy mechanisms for evaluating their competence and achievements, allowing them to learn to self-accept and enjoy wellbeing.

Teaching staff have a significant impact on student wellbeing and represent an area with considerable potential for improvement, provided they are given guidelines for considering and addressing mental health in the classroom. Likewise, pedagogical practices are essential for the promotion of wellbeing and provide opportunities for the development of numerous wellbeing components. In particular, having a sense of purpose and social contribution—two aspects that are underdeveloped at the university—hold great potential in the hands of teaching staff. Their guidance can imbue theoretical content with purpose and meaning, facilitating the transfer of knowledge to other problems or practical contexts.

During emerging adulthood, neuropsychological aspects related to social relationships are still developing and require opportunities for learning social skills. Students emphasise the contribution of positive relationships to their wellbeing and their desire to belong to a cohesive university community in which they can participate actively. Currently, students are reluctant to spend time on campus and show low levels of engagement in university activities, making it essential to promote participation to foster community ties and regenerate the social fabric.

There is a pronounced lack of trust in the university regarding mental health and student care, with students perceiving extremely low levels of support from the institution when facing mental health difficulties. This finding, combined with the underdevelopment of social actualisation—trust in institutional progress—indicates the urgent need for a change in how the university responds to mental health crises and the necessity of translating the values of wellbeing promotion and concern for mental health into tangible actions.

Additionally, one of the most critical issues for supporting students with mental health difficulties is the limited, and sometimes non-existent, knowledge of how to access

mental health resources or whom to approach for help. Addressing this requires the active involvement of all faculties to ensure that staff are informed, trained, and responsive, and that information and guidance services are available for students.

Finally, these findings underscore the relevance of learning processes and environments in the development of wellbeing components, as well as the consequent potential for improving the mental health of the student population at the Complutense University. This is particularly significant because these components form interrelated sets that can serve as the foundation for educational actions aimed at promoting wellbeing.

8.3. Educational Implications

Mental health difficulties have been present throughout human history; however, today we face a global mental health emergency, particularly affecting young populations. Contemporary challenges call for higher education to adapt to the specificities of modern society and the wellbeing needs of students. Universities must establish themselves as educational agents for social progress, offering opportunities to improve quality of life and promote individual flourishing.

Dimensions of wellbeing change across the lifespan and can be the focus of educational promotion, as they depend on the development of cognitive, emotional, and social processes. Higher education can play a crucial role in fostering knowledge construction and skill development, as well as providing opportunities to experience and cultivate all components of wellbeing. Therefore, higher education institutions should design learning and training opportunities based on their impact on the wellbeing of emerging adults, establishing themselves as key agents in promoting the wellbeing of current and future generations.

The present study has evidenced that flourishing is associated with the development of the *Functioning in the Environment*, *Community Participation*, *Social Fabric*, and *University Support* factors, which offer opportunities to enhance learning processes and environments within the university.

The implications for promoting wellbeing in higher education include both learning processes and learning environments. Learning processes encompass curriculum design, the planning and temporal organisation of sessions and workloads, the selection of didactic strategies and pedagogical practices, assessment methods, the provision of feedback, teacher–student relationships, peer interactions, supportive environments, and the social climate for learning.

Furthermore, promoting wellbeing within educational environments includes providing opportunities for participation in academic activities, engagement in social and community-based activities, access to spaces for student use, availability of guidance, support, and counselling services known to students, and institutional policies and culture that recognise diversity, meet individual needs, and implement effective actions to support mental health.

The conclusions of this thesis imply that the design of learning processes and environments should consider the inclusion and care of all individuals, drawing upon findings regarding wellbeing components and the processes that interconnect them. In order to contribute pedagogically to wellbeing at the Complutense University, a design protocol is proposed, which can be employed as a guiding framework.

8.3.1. Design Protocol for Learning Processes and Educational Environments to Promote Student Wellbeing at UCM

This protocol is based on a pedagogy of wellbeing in university contexts, as developed by Rachel Colla and Lara Mossman at the Centre for Wellbeing Science,

University of Melbourne, and on observations gathered during the research stay at this Centre.

What is the pedagogy of wellbeing?

The Pedagogy of Wellbeing arises from the application of wellbeing theories to learning contexts. Its objective is to provide **learning experiences that support individuals' wellbeing**. In other words, it seeks to facilitate flourishing through **how** it is taught, regardless of **what** is taught in terms of academic content (Colla & Mossman, 2023).

How can student wellbeing be cultivated?

Wellbeing comprises various components that develop throughout life and can be promoted through learning processes and educational environments. Promoting these components through the pedagogy of wellbeing does not involve teaching **about** wellbeing, but teaching **for** wellbeing. That is, it does not entail setting learning objectives or assessing competencies, but rather:

- **Enriching** the learning process with **experiences** that contribute to the development of individual competencies and attributes.
- **Creating** environments that **provide opportunities** for the development of mental wellbeing components.

The Pedagogy of Wellbeing can be integrated within the philosophy and pedagogical practice of each educator (Colla & Mossman, 2023). This protocol provides considerations and examples to support teaching staff in reflecting on how they can

design their curriculum and teaching practices to foster environments that offer opportunities, experiences, and reflection for wellbeing.

Similarly, the protocol offers guidance to the university and faculties for the design of environments, initiatives, and policies.

What does it mean to design for a Pedagogy of Wellbeing?

Promoting wellbeing through pedagogical design:

- Does not place responsibility for students' wellbeing on the educator.
- Is not an intervention applying psychotherapeutic techniques.
- Does not consist of implementing a wellbeing enhancement programme.
- Does not aim to achieve learning objectives.
- Does not, by itself, resolve students' mental health challenges.

It means **designing** as education professionals who conceive the learning process by valuing the wellbeing of learners.

It means **designing** learning environments that prioritise people's wellbeing.

It means **designing** a pedagogy that conceives the development of wellbeing during teaching.

It embodies inclusion, acceptance, and support. It means recognising the difficulties faced by all individuals, influenced by their sociocultural, economic, and gender-related conditions. It requires listening and respect.

It represents a change in how relationships and dynamics within learning environments are understood, recognising that each person's wellbeing has unique characteristics and determinants.

It means building a community aware of the impact that mental health challenges can have on a person's life.

It means creating a community in which all individuals feel supported and comfortable seeking or providing help along available paths to recovery.

It reflects a genuine concern for the wellbeing of present and future generations, initiating action within the immediate classroom environment, as well as in academic planning and university organisation.

It focuses on experience, designing learning processes and environments to prepare individuals to face the life challenges they will encounter throughout their future trajectories.

This protocol provides support for ***designing the realisation of the ultimate goal of education: flourishing***, that is, achieving an optimal functioning state in which all individuals feel well and develop their strengths and capabilities.

Designing Learning Processes and Environments for Wellbeing

The following outlines various areas of action for promoting wellbeing and the components that should be fostered. These components are grouped according to the relationships identified in this thesis.

Design of Educational Practices

The educational practices selected for teaching course content can also enhance the learning of different wellbeing components.

Competence, Autonomy, and Engagement

The components of perceived competence, autonomy, and engagement come into play when a classroom environment is created that is based on students' needs and considers factors that facilitate their learning. This practice involves reflecting on the

aspects and teaching strategies that help each student recognise the methods through which they learn most effectively, as well as encouraging teaching staff to take students' proposals into account and integrate them into the course design.

Through this practice, the learner assumes an active role in the learning process, fostering a sense of responsibility and participation in shaping their own learning experience. It heightens students' awareness of the environment in which they learn and its influence on their learning process, predisposing them to engage actively and to observe how they learn, thereby increasing their consciousness of their role and performance.

Positive Relationships

Designing group work activities requires that teaching staff facilitate the learning of skills involved in peer interaction and the procedures necessary for effective team functioning. They should allocate classroom time for teamwork and provide guidance throughout the process so that students can participate confidently and competently.

Key guidelines for effective team functioning include providing structure for work sessions, reflecting with students on how to collaborate effectively, and establishing a respectful working environment for all team members. For example, dedicating class time to a group session in which the principles of cooperation are set out, important factors for team success are identified, the working modality is determined, and students' availability outside class is considered.

Moreover, students should be supported throughout the process, with guidance provided on conflict management and mediation within teams. Teaching staff serve as the support figure in this learning modality, and relational aspects form the foundation of this educational practice—they cannot remain detached from it. Academic group activities inherently involve interpersonal interactions as a basis for learning. The

relational dimensions of interactions between individuals cannot be ignored when they are essential for completing the activities.

This does not imply that teaching staff should intervene directly in conflict resolution or bear responsibility for team performance. Rather, they must provide guidance and address the relational dimension of this educational practice so that students can develop these skills. The course design should incorporate the educational activities deemed necessary by teaching staff, such as modules on the virtual campus, guidelines for scheduled teamwork sessions, debates, readings, and discussion questions.

Autonomy and Personal Growth

Debate and argumentation activities, whether oral or written, involve processes of analysis, reflection, and communication. By facilitating the understanding of different viewpoints, evaluating various arguments, and encouraging the coexistence of multiple perspectives, critical thinking is developed. This process strengthens autonomy, as it allows students to construct their own judgement. Formulating individual positions on diverse topics and practising oral and written communication skills to present and defend these ideas provides students with a significant sense of personal growth.

Sense of Achievement, Competence, and Self-Acceptance

During the learning process, teaching staff can guide students through scenarios and reflective questions about their performance, the work they are currently undertaking, and the progress they have made. In these educational dialogues, the focus of the educator should be on the effort and process undertaken to achieve objectives,

rather than on the outcomes. Aspects such as persistence, engagement, and adopting a growth mindset enable students to experience competence and personal growth, while also supporting the development of positive ways to cope with challenges and build resilience.

Positive Emotions and Engagement

Maintaining a conducive emotional state is a fundamental condition for effective learning. Promoting wellbeing also involves incorporating practices into sessions that support self-regulation and help students achieve an optimal emotional state for classroom participation.

To foster positive emotions and engagement, the Centre for Wellbeing Science employs grounding exercises at the beginning of each session. These exercises provide two main benefits: firstly, regulating emotional states, and secondly, consciously establishing intention and motivation in connection with readiness to learn. These practices do not constitute a formal mindfulness programme but rather offer guidance for situating oneself in the present classroom moment and regulating emotional states.

Such practices help students feel present in the moment and place of learning, while fostering intentionality for that session. Additionally, they facilitate both relaxation and energising of the group, aiding in entering the flow of class activities, while maintaining focus on the present. Participation in these exercises must always be optional for students.

Curriculum Design

Considerations for curriculum design concern the way in which students engage with the content delivered in the course, irrespective of the subject matter.

Autonomy, Personal Growth, and Engagement

Curriculum design that allows students to explore their personal interests and provides opportunities for decision-making fosters the development of autonomy. Examples include allowing students to choose the order in which topics are covered, selecting themes for deeper study, or deciding how content will be approached. Students' initiative and perspectives are incorporated into the educational process, enhancing their motivation and engagement with both the learning process and its outcomes. Moreover, exercising autonomy is associated with a sense of personal growth, as students contribute to the development of their areas of interest and experience maturation through taking responsibility in the learning process.

Social Inclusion

A curriculum designed for social inclusion integrates or allows the exploration of knowledge from diverse cultural traditions and backgrounds. This approach incorporates a multicultural perspective rather than focusing solely on Western cultural frameworks, demonstrating that there is no single way to know or approach knowledge. Culturally responsive curricula promote social inclusion and strengthen the sense of

belonging, particularly for students from cultural and social minorities. Additionally, a curriculum that reflects diversity prepares students to engage in pluralistic societies and develop the capacity to appreciate multiple worldviews and their richness.

Purpose and Social Contribution

A curriculum that goes beyond presenting content in isolation and includes elements that imbue learning with meaning becomes a tool for fostering purpose. Such a curriculum incorporates reflective activities and guides students in connecting content to other contexts and future contributions. It encourages students to engage in reflection on the purpose of their learning and to integrate this understanding as part of their personal meaning.

Achievement, Competence, Personal Growth, and Self-Acceptance

When the learning process is embedded within the curriculum, it supports goal-setting and a sense of achievement, enabling students to become aware of their learning process and to evaluate their strengths and weaknesses in ways that promote self-acceptance. The curriculum itself can contribute to this development by clarifying the learning process for the course and highlighting the skills that students are exercising.

Design of the Virtual Campus

The Virtual Campus is an online environment that, although often used primarily as a resource storage platform, can function as a learning tool in its own right, effectively

extending the classroom. The Virtual Campus holds significant potential for providing development opportunities, as the educational process also occurs in this virtual environment, allowing courses to be designed on the platform with clear structure and sequenced learning activities.

Designing an environment that encourages student participation can enhance autonomy, a sense of achievement, personal growth, and provide goals that give purpose to learning within the course.

Autonomy

The development of autonomy can be supported by providing opportunities for decision-making and self-management. Organising units, activity modules, and tasks in a visible format from the start of the course allows students to progress at their own pace, exercising autonomy within the time constraints set by the instructor.

Providing content and activities in advance, for students to work through at their own pace, enables anticipation and planning, as well as greater engagement during class sessions, which can then be dedicated to other activities or group work. Advance preparation also helps reduce anxiety.

This configuration allows students to practise autonomy in organising their work, managing their time, and deciding when to complete tasks. It encourages learners to become aware of their own learning process and manage it independently.

These opportunities should be provided without relinquishing guidance, as each student has different needs for direction in their learning process. Indeed, to support all students, regardless of the level of directiveness they require, a clear and flexible structure can be provided through the modules and content on the Virtual Campus, allowing students to practise autonomy while maintaining guidance.

Goals and Sense of Purpose

To provide a sense of purpose, the Virtual Campus can include contextualisation of the course and the relevance of successfully completing it in relation to current studies and future professional trajectories.

Additionally, to support goal-setting and monitoring, each section can begin by presenting the objectives for the upcoming activities. This facilitates the establishment of intentionality in reading, reflection, and exercises. Presenting these objectives also provides structure to the learning process and enhances awareness of learning progress, enabling students to evaluate autonomously what they have achieved upon completing each section.

Objectives should not be presented solely as text; they can also involve student interaction, for example by asking students to assess their difficulty or confirm which objectives have been met.

Achievement, Competence, and Growth

The design of the Virtual Campus can significantly facilitate self-reflection by incorporating brief reflective activities after each topic or section, reiterating the learning objectives of that part. These reflections may not always be feasible during class time, making the virtual environment an ideal resource to provide structured opportunities for reflection. This supports students in experiencing competence, achievement, and personal growth. When reflections encourage connecting the learning achieved with personal experiences, circumstances, or perspectives, they enable meaningful integration of knowledge and enhance the perception of personal growth.

Designing Opportunities for Student Connection in the Classroom

Positive Relationships

To promote positive relationships in the classroom, opportunities should be created for students to connect with others in various ways, such as through structured educational moments to share interests, common experiences, and aspects of identity, as these facilitate the development of interpersonal bonds.

When participatory activities are planned, diverse options for grouping students can be offered (for example, based on work interests, compatibility, or preferred working methods). It is also important to provide alternative ways to participate in activities involving interaction, so that speaking publicly is not the only option. Alternatives may include written contributions, summarising key points, creating diagrams or charts, or other forms of participation. Not all students will want to socialise or engage in interactions in the same way.

To stimulate the formation of bonds, it is recommended to change the physical seating arrangement in the classroom and to group students differently for classroom activities compared to previous groupings. Additionally, as mentioned in the design of educational practices, it is necessary to provide guidance on establishing agreements for positive group functioning when forming teams for projects or more substantial assignments.

Another way to foster positive relationships among students is to dedicate specific moments for connecting and sharing emotional states as a group, allowing them to experience connection by discussing and expressing their circumstances to the extent they feel comfortable. In these types of connection exercises, it is essential to ensure that every person who wishes can first share how they are feeling, and then, without obligation, others may contribute comments or reflections. This approach enables students who wish to express themselves to be heard and acknowledged.

Designing Opportunities for Teacher–Student Connection in the Classroom

Positive Relationships and Teacher Support

The initial stage of building a bond between teachers and students occurs during the teacher's introduction to the class, and it has a significant impact on establishing a relationship of trust. Therefore, from the very beginning of the course, it is important to explicitly communicate the characteristics of the learning environment that will be created in the classroom and the role of students as active participants: a safe and inclusive environment where everyone is welcome. Demonstrating concern for the wellbeing of all individuals in the classroom is essential.

It is also important to show that the teacher is a person, to foster a person-to-person connection. This involves presenting oneself as a teacher, researcher, or education professional, but also on a personal level. Examples include sharing experiences, interests, personal aspects, or connections with others that students can relate to, such as discussing the importance of family ties, pets, or friendships.

Currently, most students do not perceive that teachers value their personal dimension, but when teachers make this explicit, they are seen as individuals capable of connecting with others. Similarly, students develop a view of the teacher as someone who also deserves compassion and empathy.

Another key aspect is the intention to connect during each classroom session. Teachers and students alike are people, and educators are responsible for making students feel welcome upon arrival and for engaging in natural, cordial conversations before the session begins. These interactions can be used to start the class, taking a few minutes to introduce the day's learning objectives and linking them to students' autonomous work or the previous lesson.

The teacher–student bond is further strengthened through support shown during the learning process. One way to connect is by making the learning process transparent,

so that students feel their experience has been deliberately designed and that the teacher has considered their emotional dimension and anticipated which aspects or moments of the learning process might be most challenging.

Equally important is demonstrating confidence in students' abilities. Teachers support students as they face challenges, expressing appreciation for their effort and participation, accepting mistakes, and avoiding an exclusive focus on outcomes.

Furthermore, it is essential not only to maintain frequent communication about students' progress in the learning process but also to attend to their emotional state. When teachers show concern for wellbeing, students are more likely to communicate difficulties and feel secure in seeking help when facing mental health challenges.

Designing Processes and Learning Environments: Faculties and the University

Planning and Coordination for Wellbeing

Institutional Support

Designing higher education to promote wellbeing requires that the organisation of courses is not solely an individual teaching task, but also involves collaborative planning with other teaching staff on the programme. This coordination ensures that students are not overburdened with high workloads or clustered deadlines. Promoting wellbeing requires reasonable weekly workloads that allow time for rest and leisure.

Furthermore, to provide an adequate response to students' educational needs, it is important for teaching staff to communicate and coordinate how they will implement adjustments requested through the Programme for Supporting Students with Disabilities and/or Specific Educational Support Needs of the Diversity and Inclusion Unit.

Regarding assessment, one of the most relevant measures for facilitating participation in university activities is to allow flexibility in attendance. Rigid attendance policies that unconditionally record absences do not cater to students' needs for personal flourishing and may prevent them from participating in university events, workshops, and supplementary training opportunities.

The Social Environment and Faculty Culture

Social Updating and Coherence

Students develop a sense of social coherence and trust in the institution when they experience that the values declared by the University are translated into real actions that address their needs. Furthermore, students perceive social updating when they observe a University that is receptive and aligned with current challenges.

The University and its faculties must clearly communicate their institutional vision regarding wellbeing and the inclusion of people with mental health difficulties, demonstrating that the institution is concerned with their flourishing. As a first step in implementing promotional actions, effective dialogue must be facilitated regarding students' difficulties and needs. The institution must also ensure that students feel heard and that their situations and concerns are valued.

Additionally, teaching staff should be aware of and actively involved in this institutional mission, which should be supported by university leadership.

Social Fabric, Positive Relationships, and Social Acceptance

Faculties serve as meeting spaces for activities that strengthen the cohesion of the social fabric. Activities of a formative, cultural, political, recreational, or supportive nature provide opportunities to create bonds and to understand the diversity of the University community. For this reason, faculties must provide the material and financial resources required to create and sustain sports clubs, associations, workshops, student movements, mentorship programmes, and mutual support groups of various kinds, including support for wellbeing and mental health.

Desing of the Physical Environment

Wellbeing needs also require faculties to provide spaces intended for different purposes.

Opportunities for Participation and Positive Relationships

Social participation and the development of positive relationships depend on opportunities for gathering and association, which implies the provision of spaces for socialization free from time or financial constraints, as well as the availability of appropriate furnishings. Barriers to socialization arise not only from the absence of suitable spaces but also from restrictions on their use. Occupying these spaces should not be contingent upon consumption (as is the case in cafeterias) or limited by imposed schedules while faculties remain open, since all members of the university community, regardless of their shift or timetable, must have the opportunity to access them. Faculties must therefore provide spaces not only for work and study but also for rest and social interaction in indoor environments.

Sense of Belonging

A university that promotes well-being is also one that makes students feel that they are an integral part of it. The Complutense University is composed of people, and its spaces exist solely for the purposes to which they are put by them. These spaces belong to the community, serving its wellbeing and learning.

Students, as members of the University, must be able to feel that they belong and participate, both in activities and in the use of spaces. Contributing to the creation of the University also involves being able to make contributions to classrooms and shared spaces, which should allow for personalization. When the results of educational and social activities, messages, illustrations, literary and artistic works are displayed in these spaces, a sense of co-creating the University with others emerges, thereby strengthening the feeling of belonging.

Design of the Physical Environment

Students' wellbeing needs also require dedicated spaces within faculties for different uses.

Opportunities for Participation and Positive Relationships

Social participation and the development of positive relationships require opportunities for gathering and association, which implies having spaces for socialisation that are free from time or economic constraints and equipped with suitable furniture. Barriers to socialisation include not only the lack of spaces but also restrictions on their use. Access to these spaces should not be conditioned by consumption (as in cafés) or by strict opening hours, as all students, regardless of their schedule or timetable,

should have the opportunity to use them. Faculties must provide spaces not only for work and study but also for rest and socialisation in indoor environments.

Sense of Belonging

A university that promotes wellbeing is also one that makes students feel that they are part of it. The Complutense University is composed of people, and its spaces exist for the use these individuals make of them. Spaces are for the community, its wellbeing, and its learning.

Students, who are also integral to the University, should be able to feel that they belong and participate, both in activities and in the use of spaces. Contributing to shaping the University also means being able to make contributions to classrooms and communal areas, which should allow personalisation. When spaces display the results of educational and social activities, share messages, illustrations, literary or artistic works, a sense of co-creating the University alongside others is generated, thereby enhancing the sense of belonging.

Social Inclusion and Addressing Student Needs

Individuals experiencing crises related to various mental health difficulties face barriers to participation in university spaces. Faculties must provide spaces suitable for emotional regulation, managing sensory overstimulation, and recovering from mental health crises. Having a calm, safe space with appropriate resources enables those facing daily mental health challenges, as well as those experiencing them occasionally, to continue their studies within the Faculty without needing to leave and miss classes or other academic activities.

Beyond constituting a barrier to attendance and participation, an institution that promotes the mental health of all its members designs environments to contribute to their wellbeing and provides resources that support recovery, maintenance, and improvement.

Furthermore, the University must ensure that everyone has the opportunity to access all resources and spaces, which entails designing or redesigning them for inclusion. All physical spaces must be fully accessible, from toilets to classrooms, allowing each person to feel safe and welcomed in their diversity. This design must overcome both architectural and social barriers that could impede or limit the use or enjoyment of university spaces. This includes full accessibility, incorporating appropriate signage and information to facilitate use of the spaces.

To design with the diversity of all people in mind, it is crucial to listen and pay attention to all needs. This requires mechanisms that allow needs to be expressed and communicated as they arise. Examples include holding assemblies for participatory design or co-design workshops.

Information, Guidance and Support

Opportunities for Participation

Creating opportunities for student participation in academic, cultural, and social activities must be accompanied by systematic efforts to disseminate information about these activities and how to get involved. This work should take place within the faculties so that students are aware of what is happening both in their faculty and in the wider university community.

Currently, this work is one of the many tasks carried out by the UCM Student House and the University Guidance Service. These Guidance Services within the faculties

also provide specialised support and information to students, which is essential for their wellbeing, although they are currently only available in the Faculty of Education and the Faculty of Psychology.

University Support for Mental Health Difficulties

It is essential to know how to respond to individuals experiencing mental health difficulties in the classroom. This does not mean that the university community needs to know how to treat specific psychological diagnoses, but rather to:

- Be aware of the impact mental health problems can have on a person's life.
- Know the available support and pathways for recovery (currently Psical and the UCM Psychology Clinic), both to facilitate access and to help others.
- Feel supported and comfortable within the community to ask for help.
- Understand that other factors can influence mental health difficulties, and also be aware of additional resources for wellbeing, such as financial support, work-life balance aids, and inclusion services (UCM Diversity and Inclusion Unit and Inclusion Coordinators in the faculties).

Students must feel that there are people and safe spaces within the University where they can seek help. As students spend their daily lives in the faculties, they need to encounter places where they can access services, people, and spaces designated to provide assistance or guide them to mental health resources. It is crucial that the faculties provide opportunities for personalised guidance that help students understand the resources available to them and how to access them. These may include the Guidance Services, mental health points, or individuals dedicated to providing advice and support for wellbeing.

Referencias bibliográficas

- Adams, K. L., Saunders, K. E., Keown-Stoneman, C. D. G., & Duffy, A. C. (2021). Mental health trajectories in undergraduate students over the first year of university: A longitudinal cohort study. *BMJ Open*, 11(12), e047393.
<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-047393>
- Adom, D., Yeboah, A., & Ankrah, A. K. (2016). Constructivism philosophical paradigm: Implication for research, teaching and learning. *Global journal of arts humanities and social sciences*, 4(10), 1-9.
- Aghabozorgi, K., Jagt, A. V. D., Bell, S., & Smith, H. (2024). How university blue and green space affect students' mental health: A scoping review. *Urban Forestry & Urban Greening*, 97, 128394. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2024.128394>
- Allen, K.-A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87-102.
<https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>
- Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2018). Understanding the Priorities of Australian Secondary Schools Through an Analysis of Their Mission and Vision Statements. *Educational Administration Quarterly*, 54(2), 249-274.
<https://doi.org/10.1177/0013161X18758655>
- Allie, S.-L. N., Bantjes, J., & Andriessen, K. (2023). Suicide postvention for staff and students on university campuses: A scoping review. *BMJ Open*, 13(6), e068730.
<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-068730>
- Allison, L., Kern, M. L., Jarden, A., & Waters, L. (2024). Development of the Flourishing Classroom System Observation Framework and Rubric: A Delphi Study. *Contemporary School Psychology*, 28(2), 207-224.
<https://doi.org/10.1007/s40688-022-00423-7>

- Allison, L., Waters, L., & Kern, M. L. (2020). Flourishing Classrooms: Applying a Systems-Informed Approach to Positive Education. *Contemporary School Psychology, 25*(4), 395-405. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00267-8>
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*.
- Alós Cívico, F. J., Acedo, V. I., Maldonado Herves, M. A., & Moreno Osella, E. M. (2021). Bienestar psicológico y discapacidad: Una comparativa entre estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 19*(53), 93-116. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3560>
- Ang, W. H. D., Lau, S. T., Cheng, L. J., Chew, H. S. J., Tan, J. H., Shorey, S., & Lau, Y. (2022). Effectiveness of resilience interventions for higher education students: A meta-analysis and metaregression. *Journal of Educational Psychology, 114*(7), 1670-1694. <https://doi.org/10.1037/edu0000719>
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). The salutogenic perspective: Toward a new view of health and illness. *Advances*.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine, 36*(6), 725-733. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90033-Z](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90033-Z)
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International, 11*(1), 11-18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Aristóteles. (2004). *Ética a Nicómaco* (J. Marías & M. Araujo, Trads.). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. (Trabajo original publicado ca. 350 a. C.)
- Aritonang, N. N. G. P., Simarmata, N. I. P., Simalango, Y. S., Siregar, T. N., & Primus, L. (2025). The Role of Self-Acceptance and Self-Confidence in Quarter-Life Crisis Among Early Adulthood in Medan. *Journal of Educational, Health and Community Psychology, 718-728*. <https://doi.org/10.12928/jehcp.vi.30856>

- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. (pp. viii, 270). Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2006). *Emerging Adulthood*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195309379.001.0001>
- Arslan, G., Allen, K.-A., & Ryan, T. (2020). Exploring the Impacts of School Belonging on Youth Wellbeing and Mental Health among Turkish Adolescents. *Child Indicators Research*, 13(5), 1619-1635. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09721-z>
- Arslan, G., Yıldırım, M., Tanhan, A., & Kılınc, M. (2023). Social Inclusion to Promote Mental Health and Well-Being of Youths in Schools. En C. Boyle & K.-A. Allen (Eds.), *Research for Inclusive Quality Education* (pp. 113-122). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5908-9_9
- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397-405. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x>
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C., & WHO WMH-ICS Collaborators. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623-638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 674-687.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>

- Baik, C., Larcombe, W., Brooker, A., Wyn, J., Allen, L., Field, R., Brett, M., & James, R. (2016). *1.4 Fostering student wellbeing—Enhancing Student Wellbeing for Learning*. Enhancing Student Wellbeing: Resources for University Educators. <http://unistudentwellbeing.edu.au/student-wellbeing/fostering-smw-higher-education/>
- Balmer, D. F., Master, C. L., Richards, B., & Giardino, A. P. (2009). Implicit Versus Explicit Curricula in General Pediatrics Education: Is There a Convergence? *Pediatrics*, *124*(2), e347-e354. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0170>
- Baumeister, R. F. (2012). Need-to-Belong Theory. En P. Van Lange, A. Kruglanski, & E. Higgins, *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 121-140). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n32>
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., & Perry, D. J. (1992). Theory into Practice. How do we Link? En T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203461976>
- Bernard, M. E., Vernon, A., Terjesen, M., & Kurasaki, R. (2013). Self-Acceptance in the Education and Counseling of Young People. En M. E. Bernard (Ed.), *The Strength of Self-Acceptance* (pp. 155-192). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6806-6_10
- Beute, F., Marselle, M. R., Olszewska-Guizzo, A., Andreucci, M. B., Lammel, A., Davies, Z. G., Glanville, J., Keune, H., O'Brien, L., Remmen, R., Russo, A., & De Vries, S. (2023). How do different types and characteristics of green space impact mental health? A scoping review. *People and Nature*, *5*(6), 1839-1876. <https://doi.org/10.1002/pan3.10529>
- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: Su concepto y medición. *Psicothema*, *17*(4), 582-589.
- Boman, J., Lindsay, B., Bernier, E., & Boyce, M. A. (2025). Fostering student wellbeing in the postsecondary teaching and learning environment. *Journal of Further*

and Higher Education, 49(2), 230-242.

<https://doi.org/10.1080/0309877x.2024.2447852>

Bowling, A. (2005). Quantitative social science: The survey. En *Handbook of Health Research Methods: Investigation, Measurement and Analysis* (pp. 190-214). Open University Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>

Braun, V., & Clarke, V. (2013a). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.

Braun, V., & Clarke, V. (2013b). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*.

Braun, V., & Clarke, V. (2021a). Can I use TA? Should I use TA? Should I *not* use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>

Braun, V., & Clarke, V. (2021b). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(2), 201-216. <https://doi.org/10.1080/2159676x.2019.1704846>

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Burrow, A. L., O'Dell, A. C., & Hill, P. L. (2010). Profiles of a Developmental Asset: Youth Purpose as a Context for Hope and Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11), 1265-1273. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9481-1>

- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56(3), 1391-1412.
<https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Camp, J., Vitoratou, S., & Rimes, K. A. (2020). LGBTQ+ Self-Acceptance and Its Relationship with Minority Stressors and Mental Health: A Systematic Literature Review. *Archives of Sexual Behavior*, 49(7), 2353-2373.
<https://doi.org/10.1007/s10508-020-01755-2>
- Caplan, B. B., Halasz, N. A., & Bloomer, W. E. (1964). Resection and ligation of the suprarenal inferior vena cava. *The Journal of Urology*, 92(1), 25-29.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538.
- Chan, M., Furlong, M. J., Nylund-Gibson, K., & Dowdy, E. (2022). Heterogeneity Among Moderate Mental Health Students on the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF). *School Mental Health*, 14(2), 416-430.
<https://doi.org/10.1007/s12310-021-09476-0>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255.
https://doi.org/10.1207/S15328007SEMO902_5
- Chmitorz, A., Kunzler, A., Helmreich, I., Tüscher, O., Kalisch, R., Kubiak, T., Wessa, M., & Lieb, K. (2018). Intervention studies to foster resilience – A systematic review and proposal for a resilience framework in future intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 59, 78-100. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.11.002>
- Ciarrochi, J., Atkins, P. W. B., Hayes, L. L., Sahdra, B. K., & Parker, P. (2016). Contextual Positive Psychology: Policy Recommendations for Implementing Positive Psychology into Schools. *Frontiers in Psychology*, 7.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01561>

- Clark, V., Tuffin, K., Frewin, K., & Bowker, N. (2017). Shared housing among young adults: Avoiding complications in domestic relationships. *Journal of Youth Studies*, 20(9), 1191-1207. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1316834>
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368. <https://doi.org/10.1037/a0015952>
- Colby, A., & Sullivan, W. M. (2009). Strengthening the Foundations of Students' Excellence, Integrity, and Social Contribution. *Liberal education*, 95(1), 22-29.
- Colla, R. H., & Mossman, L. H. (2023). Wellbeing integrated learning design framework: A multi-layered approach to facilitating wellbeing education through learning design and educational practice. *Frontiers in Education*, 8, 1216658. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1216658>
- Conferencia Internacional para la Promoción de la Salud en Universidades e Instituciones de Educación Superior, (B C.). (2015). *Carta de Okanagan: Una Carta Internacional para la Promoción de la Salud en Universidades e Instituciones de Educación Superior*. <https://doi.org/10.14288/1.0428838>
- Conley, C. S., Durlak, J. A., & Dickson, D. A. (2013). An Evaluative Review of Outcome Research on Universal Mental Health Promotion and Prevention Programs for Higher Education Students. *Journal of American College Health*, 61(5), 286-301. <https://doi.org/10.1080/07448481.2013.802237>
- Coughlan, K., Tata, P., & MacLeod, A. K. (2017). Personal Goals, Well-Being and Deliberate Self-Harm. *Cognitive Therapy and Research*, 41(3), 434-443. <https://doi.org/10.1007/s10608-016-9769-x>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding flow: The psychology of engagement with everyday life. *Basic Book*.
- Curren, R., Boniwell, I., Ryan, R. M., Oades, L., Brighouse, H., Unterhalter, E., Kristjánsson, K., De Ruyter, D., Macleod, C., Morris, I., & White, M. (2024).

- Finding consensus on well-being in education. *Theory and Research in Education*, 22(2), 117-157. <https://doi.org/10.1177/14778785241259852>
- De Bruin, G. P., & Du Plessis, G. A. (2015). Bifactor Analysis of the Mental Health Continuum—Short Form (MHC—SF). *Psychological Reports*, 116(2), 438-446. <https://doi.org/10.2466/03.02.PRO.116k2ow6>
- De Carvalho, J. S., Pereira, N. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2016). Psychometric Properties of the Mental Health Continuum-Short Form: A Study of Portuguese Speaking Children/Youths. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2141-2154. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0396-7>
- De Ruyter, D. (2025). Flourishing as an aim of higher education: Exploring the aspirations and challenges of the educational philosophy of the University of Humanistic Studies (UvH). *Journal of Philosophy of Education*, 59(3-4), 686-701. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae083>
- Deci, E. L., & 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., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships: Relationships Motivation Theory. En N. Weinstein (Ed.), *Human Motivation and Interpersonal Relationships* (pp. 53-73). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., & Larsen, R. J. (1993). The experience of emotional well-being. En *Handbook of emotions*. (pp. 405-415). The Guilford Press.
- Dingle, G. A., Han, R., & Carlyle, M. (2022). Loneliness, Belonging, and Mental Health in Australian University Students Pre- and Post-COVID-19. *Behaviour Change*, 39(3), 146-156. <https://doi.org/10.1017/bec.2022.6>

- Donnellan, M. B., Larsen-Rife, D., & Conger, R. D. (2005). Personality, Family History, and Competence in Early Adult Romantic Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 562-576. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.3.562>
- Doré, I., O'Loughlin, J. L., Sabiston, C. M., & Fournier, L. (2017). Psychometric Evaluation of the Mental Health Continuum–Short Form in French Canadian Young Adults. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 62(4), 286-294. <https://doi.org/10.1177/0706743716675855>
- Duffy, A., Keown-Stoneman, C., Goodday, S., Horrocks, J., Lowe, M., King, N., Pickett, W., McNevin, S. H., Cunningham, S., Rivera, D., Bisdounis, L., Bowie, C. R., Harkness, K., & Saunders, K. E. A. (2020). Predictors of mental health and academic outcomes in first-year university students: Identifying prevention and early-intervention targets. *BJPsych Open*, 6(3), e46. <https://doi.org/10.1192/bjo.2020.24>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Echeverría, G., Torres, M., & Pedrals, N. (2017). Validation of a Spanish Version of the Mental Health Continuum-Short Form Questionnaire. *Psicothema*, 29.1, 96-102. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.3>
- Eidman, L. (2021). El continuo de salud mental durante el confinamiento por COVID-19 en adultos argentinos. *Acción Psicológica*, 18(1). <https://doi.org/10.5944/ap.18.1.29711>
- Ekelman, B., Bazyk, S., & Bazyk, J. (2013). The Relationship between Occupational Engagement and Well-Being from the Perspective of University Students with Disabilities. *Journal of Occupational Science*, 20(3), 236-252. <https://doi.org/10.1080/14427591.2012.716360>

- Emmons, R. A., & Mishra, A. (2011). Why gratitude enhances well-being: What we know, what we need to know. *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward*, 248, 262.
- Eriksson, M. (2016). The Sense of Coherence in the Salutogenic Model of Health. En M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.), *The Handbook of Salutogenesis* (pp. 91-96). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_11
- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 299-313. <https://doi.org/10.1080/13603120600895411>
- Fonseca De Freitas, D., Silva, C., & Coimbra, S. (2021). Discrimination and Mental Health: Mediation Effects of Coping Strategies in LGB and Heterosexual Youth. *Psykhe (Santiago)*, 30(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2018.22185>
- Fonte, C., Silva, I., Vilhena, E., & Keyes, C. L. M. (2020). The Portuguese Adaptation of the Mental Health Continuum-Short Form for Adult Population. *Community Mental Health Journal*, 56(2), 368-375. <https://doi.org/10.1007/s10597-019-00484-8>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of general psychology*, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1). <https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a>
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive Emotions Trigger Upward Spirals Toward Emotional Well-Being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>

- Frost, D. M., & Meyer, I. H. (2023). Minority stress theory: Application, critique, and continued relevance. *Current Opinion in Psychology*, 51, 101579.
<https://doi.org/10.1016/j.copsy.2023.101579>
- Fukuya, Y., Sakuma, K., & Nemoto, T. (2025). Psychometric evaluation of the Japanese version of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF) in adolescents. *Psychiatry and Clinical Neurosciences Reports*, 4(2), e70129.
<https://doi.org/10.1002/pcn5.70129>
- Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Preacher, K. J. (2009). The Hierarchical Structure of Well-Being. *Journal of Personality*, 77(4), 1025-1050.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00573.x>
- Garcia, J., Vargas, N., Clark, J. L., Magaña Álvarez, M., Nelons, D. A., & Parker, R. G. (2020). Social isolation and connectedness as determinants of well-being: Global evidence mapping focused on LGBTQ youth. *Global Public Health*, 15(4), 497-519. <https://doi.org/10.1080/17441692.2019.1682028>
- Gilmour, H. (2019). Sexual orientation and complete mental health. En *Health Reports: Vol. Volume 30* (p. Issue 11 November 2019 Pages 3-10). Government of Canada, Statistics Canada. <https://doi.org/10.25318/82-003-X201901100001-ENG>
- Goldsmith, G. R., Aiken, M. L., Camarillo-Abad, H. M., Diki, K., Gardner, D. L., Stipčić, M., & Espeleta, J. F. (2024). Overcoming the Barriers to Teaching Teamwork to Undergraduates in STEM. *CBE—Life Sciences Education*, 23(2).
<https://doi.org/10.1187/cbe.23-07-0128>
- Goleman, D. (2014). The triple focus: A new approach to education. *More Than Sound Productions*.
- González-Burgos, E., & Serrano, D. (2021). *Trastornos de salud mental y consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes universitarios* (Proyectos POE-UCM 2021). Observatorio del Estudiante de la Universidad Complutense de Madrid.
<https://www.ucm.es/observatorio/file/informe-final-poe-25-1?ver>

- Gordon, R. S. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public Health Reports (Washington, D.C.: 1974)*, 98(2), 107-109.
- Grant, C. A. (2012). Cultivating Flourishing Lives: A Robust Social Justice Vision of Education. *American Educational Research Journal*, 49(5), 910-934.
<https://doi.org/10.3102/0002831212447977>
- Guest, G., MacQueen, K., & Namey, E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483384436>
- Guilmette, M., Mulvihill, K., Villemare-Krajden, R., & Barker, E. T. (2019). Past and present participation in extracurricular activities is associated with adaptive self-regulation of goals, academic success, and emotional wellbeing among university students. *Learning and Individual Differences*, 73, 8-15.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.006>
- Gundumogula, M. (2020). Importance of Focus Groups in Qualitative Research. *The International Journal of Humanities & Social Studies*, 8(11).
<https://doi.org/10.24940/theijhss/2020/v8/i11/hs2011-082>
- Guo, C., Tomson, G., Guo, J., Li, X., Keller, C., & Söderqvist, F. (2015). Psychometric evaluation of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF) in Chinese adolescents – a methodological study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 13(1), 198. <https://doi.org/10.1186/s12955-015-0394-2>
- Haw, C., Hawton, K., Houston, K., & Townsend, E. (2001). Psychiatric and personality disorders in deliberate self-harm patients. *British Journal of Psychiatry*, 178(1), 48-54. <https://doi.org/10.1192/bjp.178.1.48>
- Heintzelman, S. J. (2018). Eudaimonia in the contemporary science of subjective well-being: Psychological well-being, self-determination, and meaning in life. *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Hides, L., Quinn, C., Stoyanov, S., Cockshaw, W., Mitchell, T., & Kavanagh, D. J. (2016). Is the mental wellbeing of young Australians best represented by a

- single, multidimensional or bifactor model? *Psychiatry Research*, 241, 1-7.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.04.077>
- Howard, V. A. (1997). Virtuosity as a Performance Concept: A Philosophical Analysis. *Philosophy of Music Education Review*, 5(1), 42-54. JSTOR.
- Huta, V., & Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and Its Distinction from Hedonia: Developing a Classification and Terminology for Understanding Conceptual and Operational Definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425-1456.
<https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>
- Isen, A. M. (2005). Positive Affect. En T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 521-539). John Wiley & Sons, Ltd.
<https://doi.org/10.1002/0470013494.ch25>
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. Basic Books.
<https://doi.org/10.1037/11258-000>
- Jiang, J., & Tanaka, A. (2022). Autonomy support from support staff in higher education and students' academic engagement and psychological well-being. *Educational Psychology*, 42(1), 42-63.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1982866>
- Joshanloo, M., Jose, P. E., & Kielpikowski, M. (2017). The Value of Exploratory Structural Equation Modeling in Identifying Factor Overlap in the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF): A Study with a New Zealand Sample. *Journal of Happiness Studies*, 18(4), 1061-1074.
<https://doi.org/10.1007/s10902-016-9767-4>
- Joshanloo, M., & Lamers, S. M. A. (2016). Reinvestigation of the factor structure of the MHC-SF in the Netherlands: Contributions of exploratory structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 97, 8-12.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.089>
- Jovanović, V. (2015). Structural validity of the Mental Health Continuum-Short Form: The bifactor model of emotional, social and psychological well-being.

- Personality and Individual Differences*, 75, 154-159.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.026>
- Karaś, D., Cieciuch, J., & Keyes, C. L. M. (2014). The Polish adaptation of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF). *Personality and Individual Differences*, 69, 104-109. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.05.011>
- Kern, M. L., & Taylor, J. A. (2021). Systems Informed Positive Education. En M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 109-135). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_5
- Kern, M. L., Williams, P., Spong, C., Colla, R., Sharma, K., Downie, A., Taylor, J. A., Sharp, S., Siokou, C., & Oades, L. G. (2020). Systems informed positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 15(6), 705-715.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639799>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121.
<https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Keyes, C. L. M. (2006a). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395-402.
<https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.395>
- Keyes, C. L. M. (2006b). The subjective well-being of America's youth: Toward a comprehensive assessment. *Adolescent & Family Health*.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95-108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>

- Keyes, C. L. M. (2009). The Nature and Importance of Positive Mental Health in America's Adolescents. En R. Gilman (Ed.), *Handbook of positive psychology in schools* (1. publ). Routledge.
- Keyes, C. L. M. (2010). The next steps in the promotion and protection of positive mental health. *The Canadian Journal of Nursing Research = Revue Canadienne de Recherche En Sciences Infirmieres*, 42(3), 17-28.
- Keyes, C. L. M. (2013). Promoting and Protecting Positive Mental Health: Early and Often Throughout the Lifespan. En C. L. M. Keyes (Ed.), *Mental Well-Being* (pp. 3-28). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5195-8_1
- Keyes, C. L. M. (2014). Mental Health as a Complete State: How the Salutogenic Perspective Completes the Picture. En G. F. Bauer & O. Hämmig, *Bridging Occupational, Organizational and Public Health* (pp. 179-192). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_11
- Keyes, C. L. M. (2016). Why flourishing? En D. W. Harward (Ed.), *Well-being and higher education: A strategy for change and the realization of education's greater purposes* (pp. 99-107). Association of American Colleges & Universities.
- Keyes, C. L. M. (2018). *Overview of The Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF)*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24204.62088>
- Keyes, C. L. M., & Martin, C. C. (2017). The Complete State Model of Mental Health. En M. Slade, L. Oades, & A. Jarden (Eds.), *Wellbeing, Recovery and Mental Health* (1.^a ed., pp. 86-98). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316339275.009>
- Keyes, C. L. M., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & Van Rooy, S. (2008). Evaluation of the mental health continuum–short form (MHC–SF) in setswana-speaking South Africans. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 15(3), 181-192. <https://doi.org/10.1002/cpp.572>

- Khalid, N., Zapparrata, N., Loughlin, K., & Albright, G. (2022). Postvention as Prevention: Coping with Loss at School. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11795.
<https://doi.org/10.3390/ijerph191811795>
- Kiaei, Y. A. (2014). *The Relationship between Metacognition, Self-Actualization, and Well-Being among University Students: Reviving Self-Actualization as the Purpose of Education* [Doctor of Philosophy Curriculum and Instruction, Florida International University]. <https://doi.org/10.25148/etd.FI14040889>
- Kim, Y.-H., & Tov, W. (2010). Cultural Processes Underlying Subjective Well-Being. En A. K. -y. Leung, C. Chiu, & Y. Hong (Eds.), *Cultural Processes* (1.^a ed., pp. 154-171). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511779374.014>
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299-302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Kuric, S., Sanmartín, A., Ballesteros, J. C., & Gómez, A. (2023). *Barómetro Juventud, Salud y Bienestar 2023*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.8170910>
- Kushlev, K., Heintzelman, S. J., Lutes, L. D., Wirtz, D., Oishi, S., & Diener, E. (2017). ENHANCE: Design and rationale of a randomized controlled trial for promoting enduring happiness & well-being. *Contemporary Clinical Trials*, 52, 62-74.
<https://doi.org/10.1016/j.cct.2016.11.003>
- Lähteenmäki, M.-L., & Uhlin, L. (2010). Developing Reflective Practitioners through PBL in Academic and Practice Environments. En Barrett, Terry & Moore, Sarah (Eds.), *New approaches to problem-based learning: Revitalising your practice in higher education* (pp. 144-157). Routledge.
- Lamborn, P., Cramer, K. M., & Riberdy, A. (2018). The Structural Validity and Measurement Invariance of the Mental Health Continuum – Short Form (MHC-

- SF) in a Large Canadian Sample. *Journal of Well-Being Assessment*, 2(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1007/s41543-018-0007-z>
- Lamers, S. M. A., Glas, C. A. W., Westerhof, G. J., & Bohlmeijer, E. T. (2012). Longitudinal Evaluation of the Mental Health Continuum- Short Form (MHC-SF): Measurement Invariance Across Demographics, Physical Illness, and Mental Illness. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(4), 290-296. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000109>
- Lamers, S. M. A., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., Ten Klooster, P. M., & Keyes, C. L. M. (2011). Evaluating the psychometric properties of the mental health Continuum-Short Form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, 67(1), 99-110. <https://doi.org/10.1002/jclp.20741>
- Lindsay, B. L., Bernier, E., Boman, J., & Boyce, M. A. (2023). Understanding the Connection Between Student Wellbeing and Teaching and Learning at a Canadian Research University: A Qualitative Student Perspective. *Pedagogy in Health Promotion*, 9(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/23733799221089578>
- Liss, M., & Wilson, L. C. (2022). Mental health and general psychological processes among asexual, bisexual, and gay/lesbian college students in the United States. *Psychology & Sexuality*, 13(4), 1041-1053.
<https://doi.org/10.1080/19419899.2021.1979634>
- Little, B. R. (1983). Personal Projects: A Rationale and Method for Investigation. *Environment and Behavior*, 15(3), 273-309.
<https://doi.org/10.1177/0013916583153002>
- Longo, Y., Jovanović, V., Sampaio De Carvalho, J., & Karaś, D. (2020). The General Factor of Well-Being: Multinational Evidence Using Bifactor ESEM on the Mental Health Continuum–Short Form. *Assessment*, 27(3), 596-606.
<https://doi.org/10.1177/1073191117748394>
- Lu, M., & Fu, J. (2019). Attention Restoration Space on a University Campus: Exploring Restorative Campus Design Based on Environmental Preferences of Students.

- International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), 2629. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142629>
- Luijten, C. C., Kuppens, S., Van De Bongardt, D., & Nieboer, A. P. (2019). Evaluating the psychometric properties of the mental health continuum-short form (MHC-SF) in Dutch adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes*, 17(1), 157. <https://doi.org/10.1186/s12955-019-1221-y>
- Lupano Perugini, M. L., De La Iglesia, G., Castro Solano, A., & Keyes, C. L. M. (2017). The Mental Health Continuum–Short Form (MHC–SF) in the Argentinean context: Confirmatory factor analysis and measurement invariance. *Europe's Journal of Psychology*, 13(1), 93-108. <https://doi.org/10.5964/ejop.v13i1.1163>
- Machado, W. D. L., & Bandeira, D. R. (2015). Positive Mental Health Scale: Validation of the Mental Health Continuum - Short Form. *Psico-USF*, 20(2), 259-274. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200207>
- Mana, A., Bauer, G. F., Meier Magistretti, C., Sardu, C., Juvinyà-Canal, D., Hardy, L. J., Catz, O., Tušl, M., & Sagy, S. (2021). Order out of chaos: Sense of coherence and the mediating role of coping resources in explaining mental health during COVID-19 in 7 countries. *SSM - Mental Health*, 1, 100001. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2021.100001>
- Manning, P. J. (2011). Use Your Words: Providing Informational Feedback as a Means to Support Self-Determination and Improve Law Student Outlook and Outcomes. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1967280>
- Mannino, J. E. (2015). Resilience and Transitioning to Adulthood among Emerging Adults with Disabilities. *Journal of Pediatric Nursing*, 30(5), e131-e145. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2015.05.017>
- Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531-545. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>

- Martínez-García, A. (2022). Contributions of universal school-based mental health promotion to the wellbeing of adolescents and preadolescents: A systematic review of educational interventions. *Health Education, 122*(5), 564-583.
<https://doi.org/10.1108/HE-07-2021-0106>
- Martínez-García, A., Valverde-Montesino, S., & García-García, M. (2024). Promoting mental health in higher education: Towards a model of well-being factors in emerging adulthood. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being, 19*(1), 2408831.
<https://doi.org/10.1080/17482631.2024.2408831>
- Marttinen, E., & Salmela-Aro, K. (2012). Personal goal orientations and subjective well-being of adolescents. *Japanese Psychological Research, 54*(3), 263-273.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00521.x>
- Masó, J. R. H., Ricardo, J. L. C., Rangel, M. Á. G., Ramos, M. I. C., & González, Y. T. (2022). El método de consulta a expertos en tres niveles de validación. *Revista Habanera de Ciencias Médicas, 21*(1), 5.
- Matlhaba, K. (2024). Self-Reflection and Personal Development. En K. Matlhaba, *Enhancing Clinical Competence of Graduate Nurses* (pp. 53-110). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-81407-5_3
- Maurer, M. M., Maurer, J., Hoff, E., & Daukantaitė, D. (2023). What is the process of personal growth? Introducing the Personal Growth Process Model. *New Ideas in Psychology, 70*, 101024.
<https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2023.101024>
- McGregor, I., & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(2), 494-512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.494>
- Meldrum, L. A., & Willows, N. D. (2006). Food Insecurity in University Students Receiving Financial Aid. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research, 67*(1), 43-46. <https://doi.org/10.3148/67.1.2006.43>

- Menardo, E., Brondino, M., Damian, O., Lezcano, M., Marossi, C., & Pasini, M. (2024). Students' perceived restorativeness of university environment: The validation of the Rest@U scale. *Frontiers in Psychology, 15*, 1348483. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1348483>
- Meredith, G. R., Rakow, D. A., Eldermire, E. R. B., Madsen, C. G., Shelley, S. P., & Sachs, N. A. (2020). Minimum Time Dose in Nature to Positively Impact the Mental Health of College-Aged Students, and How to Measure It: A Scoping Review. *Frontiers in Psychology, 10*, 2942. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02942>
- Mesurado, B., Resett, S., Tezón, M., & Vanney, C. E. (2021). Do Positive Emotions Make You More Prosocial? Direct and Indirect Effects of an Intervention Program on Prosociality in Colombian Adolescents During Social Isolation Due to COVID-19. *Frontiers in Psychology, 12*, 710037. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.710037>
- Michaeli, Y., Dickson, D. J., Hakhmigari, M. K., Scharf, M., & Shulman, S. (2022). Change in Self-Criticism Across Emerging Adulthood and Psychological Well-Being at Age 35: The Mediating Role of Reflectivity. *Emerging Adulthood, 10*(2), 323-334. <https://doi.org/10.1177/2167696819882199>
- Michaeli, Y., Kalfon Hakhmigari, M., Dickson, D. J., Scharf, M., & Shulman, S. (2019). The role of change in self-criticism across young adulthood in explaining developmental outcomes and psychological wellbeing. *Journal of Personality, 87*(4), 785-798. <https://doi.org/10.1111/jopy.12433>
- Minish, M., Galster, M., & Gilson, F. (2024). Think Before You Scrum—An Experience Report on Daily Scrums to Aid Reflection. *2024 36th International Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T)*, 1-10. <https://doi.org/10.1109/cseet62301.2024.10663017>
- Mittelmark, M. B., & Bauer, G. F. (2017). The Meanings of Salutogenesis. En M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G.

- A. Espnes (Eds.), *The Handbook of Salutogenesis* (pp. 7-13). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_2
- Morgan, D. L. (2010). Reconsidering the Role of Interaction in Analyzing and Reporting Focus Groups. *Qualitative Health Research*, 20(5), 718-722. <https://doi.org/10.1177/1049732310364627>
- Morgan, R. (2020). Supporting student wellness and success through the LSU libraries relaxation room. *Journal of Library Outreach and Engagement*, Volume 1 Issue 1.
- Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (1994). Risk and protective factors for the onset of mental disorders. En *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. National Academies Press (US).
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.75.1.33>
- Nagamitsu, S., Mimaki, M., Koyanagi, K., Tokita, N., Kobayashi, Y., Hattori, R., Ishii, R., Matsuoka, M., Yamashita, Y., Yamagata, Z., Igarashi, T., & Croarkin, P. E. (2020). Prevalence and associated factors of suicidality in Japanese adolescents: Results from a population-based questionnaire survey. *BMC Pediatrics*, 20(1), 467. <https://doi.org/10.1186/s12887-020-02362-9>
- Nemickiene, Z., & Nemickaite, E. (2020). First-year student's work and rest balance as an enabler to transition to adult learning. *Technium Soc. Sci. J.*, 4, 20.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Noddings, N. (2007). Caring as relation and virtue in teaching. *Working virtue: Virtue ethics and contemporary moral problems*, 41-60.
- Norwich, B., Moore, D., Stentiford, L., & Hall, D. (2022). A critical consideration of 'mental health and wellbeing' in education: Thinking about school aims in terms

- of wellbeing. *British Educational Research Journal*, 48(4), 803-820.
<https://doi.org/10.1002/berj.3795>
- O'Connor, R. C., O'Carroll, R. E., Ryan, C., & Smyth, R. (2012). Self-regulation of unattainable goals in suicide attempters: A two year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 142(1-3), 248-255.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.04.035>
- Oettingen, G. (2012). Future thought and behaviour change. *European Review of Social Psychology*, 23(1), 1-63. <https://doi.org/10.1080/10463283.2011.643698>
- Oh, J., & Kim, J. (2021). Relationship between Mental Health and House Sharing: Evidence from Seoul. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2495. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052495>
- Organización Mundial de la Salud. (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Organización Mundial de la Salud. Oficina Regional de Europa.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). Mental health action plan 2013-2020. En *Plan d'action global pour la santé mentale 2013-2020*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/89966>
- Organización Mundial de la Salud (with Weltgesundheitsorganisation & Victorian Health Promotion Foundation). (2005). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice; a report* (H. Herrman, S. Saxena, & R. Moodie, Eds.). Organización Mundial de la Salud.
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C.-G., & Molina-López, V.-M. (2017). Positive Emotions, Autonomy Support and Academic Performance of University Students: The Mediating Role of Academic Engagement and Self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 22(1), 45-53. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>
- Ozili, P. K. (2022). The Acceptable R-Square in Empirical Modelling for Social Science Research. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4128165>

- Pace, K., Silk, K., Nazione, S., Fournier, L., & Collins-Eaglin, J. (2018). Promoting Mental Health Help-Seeking Behavior Among First-Year College Students. *Health Communication, 33*(2), 102-110.
<https://doi.org/10.1080/10410236.2016.1250065>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development, 88*(5), 1653-1670.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Peña Contreras, E. K., Lima Castro, S. E., Bueno Pacheco, G. A., Aguilar Sizer, M. E., Keyes Lee, C., & Arias Medina, W. P. (2017). Fiabilidad y validez de la Escala del Continuum de Salud Mental (MHC–SF) en el contexto ecuatoriano. *Ciencias Psicológicas, 223-232*. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1499>
- Petrillo, G., Capone, V., Caso, D., & Keyes, C. L. M. (2015). The Mental Health Continuum–Short Form (MHC–SF) as a Measure of Well-Being in the Italian Context. *Social Indicators Research, 121*(1), 291-312.
<https://doi.org/10.1007/s11205-014-0629-3>
- Pfund, G. N., Bono, T. J., & Hill, P. L. (2020). A higher goal during higher education: The power of purpose in life during university. *Translational Issues in Psychological Science, 6*(2), 97-106. <https://doi.org/10.1037/tps0000231>
- Pfund, G. N., & Hill, P. L. (2018). The multifaceted benefits of purpose in life. *International Forum for Logotherapy, 41*(1), 27-37.
- Pham, Y. K., & Murray, C. (2016). Social Relationships Among Adolescents With Disabilities: Unique and Cumulative Associations With Adjustment. *Exceptional Children, 82*(2), 234-250.
<https://doi.org/10.1177/0014402915585491>
- Piqueras, J. A., Vidal-Arenas, V., Falcó, R., Moreno-Amador, B., Marzo, J. C., & Keyes, C. L. M. (2022). Validation of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF) for Multidimensional Assessment of Subjective Well-Being in Spanish

- Adolescents. *Psicothema*, 34.2, 332-343.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2021.240>
- Pir, S., Hashemi, L., Gulliver, P., & Fanslow, J. (2023). Psychometric evaluation of the mental health continuum-short form (MHC-SF) in a New Zealand context – a confirmatory factor analysis. *Current Psychology*, 42(13), 11170-11183.
<https://doi.org/10.1007/s12144-021-02401-3>
- Provencher, H. L., & Keyes, C. L. M. (2013). Recovery: A Complete Mental Health Perspective. En C. L. M. Keyes (Ed.), *Mental Well-Being* (pp. 277-297). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5195-8_13
- Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school—Significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 207-221. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0013-x>
- Rafiey, H., Alipour, F., LeBeau, R., Amini Rarani, M., Salimi, Y., & Ahmadi, S. (2017). Evaluating the psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF) in Iranian earthquake survivors. *International Journal of Mental Health*, 46(3), 243-251.
<https://doi.org/10.1080/00207411.2017.1308295>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2024). Learning how to become an autonomy-supportive teacher begins with perspective taking: A randomized control trial and model test. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104702.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104702>
- Ritchie, J., & Spencer, L. (2002). Qualitative Data Analysis for Applied Policy Research. En A. Huberman & M. Miles, *The Qualitative Researcher's Companion* (pp. 305-329). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412986274.n12>
- Roberts, L. M., & Christens, B. D. (2021). Pathways to Well-being among LGBT adults: Sociopolitical Involvement, Family Support, Outness, and Community

- Connectedness with Race/Ethnicity as a Moderator. *American Journal of Community Psychology*, 67(3-4), 405-418. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12482>
- Robinson, J. (2020). Using focus groups. En M. R. M. Ward & S. Delamont (Eds.), *Handbook of Qualitative Research in Education*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788977159.00040>
- Robitschek, C., & Keyes, C. L. M. (2009). Keyes's model of mental health with personal growth initiative as a parsimonious predictor. *Journal of Counseling Psychology*, 56(2), 321-329. <https://doi.org/10.1037/a0013954>
- Roķe-Reimate, L., Balceraitė, L., Lasmane, A., Broliša, I., & Lāce, A. (2025). Financial Stress in College Students: Examining Gender Differences in Relation to Socio-Economic Factors. *Education. Innovation. Diversity*, 1(10), 99-112. <https://doi.org/10.17770/eid2025.1.8385>
- Routledge, C., & FioRito, T. A. (2021). Why Meaning in Life Matters for Societal Flourishing. *Frontiers in Psychology*, 11, 601899. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.601899>
- Ruan, Q.-N., Shen, G.-H., Yang, J.-S., & Yan, W.-J. (2023). The interplay of self-acceptance, social comparison and attributional style in adolescent mental health: Cross-sectional study. *BJPsych Open*, 9(6), e202. <https://doi.org/10.1192/bjo.2023.594>
- Ruyter, D. D., Oades, L. G., Waghid, Y., Ehrenfeld, J., Gilead, T., & Singh, N. C. (2022). Education for flourishing and flourishing in education. En A. K. Duraiappah, N. M. V. Atteveldt, G. Borst, S. Bugden, O. Ergas, T. Gilead, L. Gupta, J. Mercier, K. Pugh, S. N.C., & V. E. A. (Eds.), *Reimagining Education: The International Science and Evidence based Education Assessment*. UNESCO MGIEP. <https://doi.org/10.56383/XBXZ7711>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. En *Annual Review of Psychology* (Vol. 52, Número 1, pp. 141-166).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. En *Handbook of self-determination research*. (pp. 3-33). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139-170.
<https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Ryff, C. D. (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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28.
<https://doi.org/10.1159/000353263>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological Well-Being: Meaning, Measurement, and Implications for Psychotherapy Research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1), 14-23. <https://doi.org/10.1159/000289026>
- Salmela-Aro, K. (2001). Personal Goals During the Transition to Young Adulthood. En *Navigating Through Adolescence*. Routledge.
- Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C's—Channelling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research*, 14(1-2), 63-73.
<https://doi.org/10.1016/j.alcr.2009.03.003>

- Salmela-Aro, K. (2010). Personal goals and well-being: How do young people navigate their lives?: Personal Goals and Well-Being. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(130), 13-26. <https://doi.org/10.1002/cd.278>
- Salmela-Aro, K., Read, S., Korhonen, T., Vuoksima, E., Rose, R. J., & Kaprio, J. (2012). Young Adults' Developmental Task-Related Goals Modify the Association between Self-Focused Goals and Depressive Symptoms: Depressive Symptoms And Self-Focused Goals. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(1), 106-125. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01064.x>
- Sammons, P., Lindorff, A. M., Ortega, L., & Kington, A. (2016). Inspiring teaching: Learning from exemplary practitioners. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 124-144. <https://doi.org/10.1108/jpcc-09-2015-0005>
- Santini, Z. I., Torres-Sahli, M., Hinrichsen, C., Meilstrup, C., Madsen, K. R., Rayce, S. B., Baker, M. M., Ten Have, M., Schotanus-Dijkstra, M., & Koushede, V. (2020). Measuring positive mental health and flourishing in Denmark: Validation of the mental health continuum-short form (MHC-SF) and cross-cultural comparison across three countries. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18(1), 297. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01546-2>
- Sanzò, S., Borgonovo, F., Bernardelli, G., & Delle Fave, A. (2022). Mental Health and Daily Experience of Italian College Students During the COVID-19 Pandemic. In S. Leontopoulou & A. Delle Fave (Eds.), *Emerging Adulthood in the COVID-19 Pandemic and Other Crises: Individual and Relational Resources* (Vol. 17, pp. 55-75). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22288-7_5
- Scannapieco, M., Painter, K. R., & Blau, G. (2018). A comparison of LGBTQ youth and heterosexual youth in the child welfare system: Mental health and substance abuse occurrence and outcomes. *Children and Youth Services Review*, 91, 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.05.016>

- Schulenberg, J. E., Sameroff, A. J., & Cicchetti, D. (2004). The transition to adulthood as a critical juncture in the course of psychopathology and mental health. *Development and Psychopathology*, 16(04).
<https://doi.org/10.1017/S0954579404040015>
- Schutte, L., & Wissing, M. P. (2017). Clarifying the Factor Structure of the Mental Health Continuum Short Form in Three Languages: A Bifactor Exploratory Structural Equation Modeling Approach. *Society and Mental Health*, 7(3), 142-158. <https://doi.org/10.1177/2156869317707793>
- Schwartz-Shea, P., & Yanow, D. (2013). *Interpretive Research Design* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203854907>
- Segura-Carrillo, C., Chesta-Sanhueza, P., Isla-Sáez, M. D., & Márquez-Cabezas, M. (2025). Participación social y salud mental: Análisis antes-durante la pandemia en Estudiantes de Terapia Ocupacional (Concepción-Chile). *Fides Et Ratio*, 29(29). <https://doi.org/10.55739/fer.v29i29.169>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. (pp. xii, 349). Simon & Shuster.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools that learn (updated and revised): A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Crown Currency.
- Shin, J., Kim, M.-S., Hwang, H., & Lee, B.-Y. (2018). Effects of intrinsic motivation and informative feedback in service-learning on the development of college students' life purpose. *Journal of Moral Education*, 47(2), 159-174.
<https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1419943>
- Shulman, S., & Nurmi, J.-E. (2010). Understanding emerging adulthood from a goal-setting perspective: Understanding Emerging Adulthood from a Goal-Setting Perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(130), 1-11. <https://doi.org/10.1002/cd.277>

- Singh, K., Bassi, M., Junnarkar, M., & Negri, L. (2015). Mental health and psychosocial functioning in adolescence: An investigation among Indian students from Delhi. *Journal of Adolescence*, 39(1), 59-69.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.12.008>
- Sitorus, Y. R. P., & Rahmatulloh, A. R. (2024). The Journey to Adulthood: A study of the relationship between self-acceptance and quarter life crisis in emerging adulthood. *Proceeding International Conference On Psychology*, 460-465.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820>
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, 16(6), 735-751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Stanton, A., Zandvliet, D., Dhaliwal, R., & Black, T. (2016). Understanding Students' Experiences of Well-Being in Learning Environments. *Higher Education Studies*, 6(3), 90. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n3p90>
- Suh, E., Diener, E., Oishi, S., & Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 482-493.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.482>
- Tang, Y., & Hu, J. (2022). The impact of teacher attitude and teaching approaches on student demotivation: Disappointment as a mediator. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.985859>
- Tatarkiewicz, W. (1976). *Analysis of happiness*.
- Tharani, A., Husain, Y., & Warwick, I. (2017). Learning environment and emotional well-being: A qualitative study of undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 59, 82-87. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.09.008>

- Toribio Pérez, L., & Andrade Palos, P. (2023). Propiedades Psicométricas del Continuo de Salud Mental (MHC-SF) en Jóvenes Mexicanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 68(2), 151.
<https://doi.org/10.21865/ridep68.2.11>
- Tov, W. (2018). Well-being concepts and components. *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Tov, W., & Diener, E. (2009). Culture and Subjective Well-Being. En E. Diener (Ed.), *Culture and Well-Being* (Vol. 38, pp. 9-41). Springer Netherlands.
http://link.springer.com/10.1007/978-90-481-2352-0_2
- Tov, W., & Diener, E. (2013). Subjective Wellbeing. En K. D. Keith (Ed.), *The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology* (1.^a ed., pp. 1239-1245). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781118339893.wbeccp518>
- Trainor, L. R., & Bundon, A. (2021). Developing the craft: Reflexive accounts of doing reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(5), 705-726. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2020.1840423>
- Twenge, J. M., Cooper, A. B., Joiner, T. E., Duffy, M. E., & Binau, S. G. (2019). Age, period, and cohort trends in mood disorder indicators and suicide-related outcomes in a nationally representative dataset, 2005–2017. *Journal of Abnormal Psychology*, 128(3), 185-199. <https://doi.org/10.1037/abn0000410>
- Upsher, R., Nobili, A., Hughes, G., & Byrom, N. (2022). A systematic review of interventions embedded in curriculum to improve university student wellbeing. *Educational Research Review*, 37, 100464.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100464>
- Van Zyl, L. E., & Ten Klooster, P. M. (2022). Exploratory Structural Equation Modeling: Practical Guidelines and Tutorial With a Convenient Online Tool for Mplus. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.795672>

- Veettil, R. P., & Binu, P. M. (2022). Self-Nurturing and Learner Autonomy through Critical Thinking. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 6(1), 2181-2190.
- Vicerrectorado de Comunicación UCM. (2024, 10 de octubre). *Un estudio de la Complutense relacionado con la salud mental de su comunidad universitaria busca conocer cómo se sienten los jóvenes de hoy* [Comunicado de prensa]. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/file/np-campus-in-recovery-junio-2024?ve>
- Von Bertalanffy, L. (1968). General system theory. *New York*, 41973(1968), 40.
- Wain, A. (2017). Learning through reflection. *British Journal of Midwifery*, 25(10), 662-666. <https://doi.org/10.12968/bjom.2017.25.10.662>
- Wang, R., Jiang, W., & Lu, T. (2021). Landscape characteristics of university campus in relation to aesthetic quality and recreational preference. *Urban Forestry & Urban Greening*, 66, 127389. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2021.127389>
- Wang, W., Li, J., Sun, G., Cheng, Z., & Zhang, X. (2017). Achievement goals and life satisfaction: The mediating role of perception of successful agency and the moderating role of emotion reappraisal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30(1), 25. <https://doi.org/10.1186/s41155-017-0078-4>
- Wang, X., Liu, C., Zhang, L., Yue, A., Shi, Y., Chu, J., & Rozelle, S. (2013). Does financial aid help poor students succeed in college? *China Economic Review*, 25, 27-43. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2013.01.003>
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Waters, L. (2021). Positive Education Pedagogy: Shifting Teacher Mindsets, Practice, and Language to Make Wellbeing Visible in Classrooms. En M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 137-164).

Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_6

- Waters, L., & White, M. (2015). Case study of a school wellbeing initiative: Using appreciative inquiry to support positive change. *International Journal of Wellbeing*, 5(1).
- Westerhof, G. J., & Keyes, C. L. M. (2010). Mental Illness and Mental Health: The Two Continua Model Across the Lifespan. *Journal of Adult Development*, 17(2), 110-119. <https://doi.org/10.1007/s10804-009-9082-y>
- Williams, K., & Steer, H. (2011). Illness Perceptions: Are Beliefs About Mental Health Problems Associated with Self-Perceptions of Engagement in People with Psychosis? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 39(2), 151-163. <https://doi.org/10.1017/S1352465810000627>
- Wissing, M. P., Schutte, L., Liversage, C., Entwisle, B., Gericke, M., & Keyes, C. (2021). Important Goals, Meanings, and Relationships in Flourishing and Languishing States: Towards Patterns of Well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 16(2), 573-609. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09771-8>
- Wood, A. M., Joseph, S., & Linley, P. A. (2007). Coping Style as a Psychological Resource of Grateful People. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(9), 1076-1093. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.9.1076>
- Wrosch, C., & Miller, G. E. (2009). Depressive symptoms can be useful: Self-regulatory and emotional benefits of dysphoric mood in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(6), 1181-1190. <https://doi.org/10.1037/a0015172>
- Wyatt, T. J., Oswalt, S. B., & Ochoa, Y. (2017). Mental Health and Academic Success of First-Year College Students. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 178. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n3p178>
- Xu, Y., Ma, Y., & Rahman, Q. (2023). Comparing asexual with heterosexual, bisexual, and gay/lesbian individuals in common mental health problems: A multivariate

meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 105, 102334.

<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102334>

- Yamaguchi, M., & Halberstadt, J. (2011). It's All About Me: Maladaptive Self-focused Attention as a Mediator of the Relationship Between Extrinsic Goals and Well-Being. En I. Brdar (Ed.), *The Human Pursuit of Well-Being* (pp. 95-106). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1375-8_9
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yeager, D. S., Henderson, M. D., Paunesku, D., Walton, G. M., D'Mello, S., Spitzer, B. J., & Duckworth, A. L. (2014). Boring but important: A self-transcendent purpose for learning fosters academic self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(4), 559-580. <https://doi.org/10.1037/a0037637>
- Yeo, Z. Z., & Suárez, L. (2022). Validation of the mental health continuum-short form: The bifactor model of emotional, social, and psychological well-being. *PLOS ONE*, 17(5), e0268232. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268232>
- Zhao, R., Amanvermez, Y., Pei, J., Castro-Ramirez, F., Rapsey, C., Garcia, C., Ebert, D. D., Haro, J. M., Fodor, L. A., David, O. A., Rankin, O., Chua, S. N., Martínez, V., Bruffaerts, R., Kessler, R. C., & Cuijpers, P. (2025). Research Review: Help-seeking intentions, behaviors, and barriers in college students – a systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, jcpp.14145. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14145>

ANEXOS

Anexo I. Guion para la técnica grupo de discusión

Fecha: __/__/__ Duración ____ min

Código de Grupo: _____

Dinamizadora: _____

Apoyo: _____

Guion Grupo de Discusión

D: ¡Buenos días a todas y todos!

Muchas gracias por estar hoy aquí presentes.

Queremos agradecer vuestra participación hoy en esta sesión de valoración del proceso formativo que habéis estado realizando.

En primer lugar, nos presentamos, somos _____ y _____, miembros del equipo de trabajo que desarrolla el estudio “Fase A. Factores implicados en el bienestar mental del estudiantado universitario”. _____ y yo realizaremos las funciones de Dinamizadora y Apoyo. Os plantearemos una serie de preguntas que contestaréis y debatiréis entre vosotras y vosotros. Como Dinamizadora no intervendré más que para aclarar alguna cosa que no hayáis entendido, para profundizar en algún aspecto o para formular alguna cuestión nueva. Aquí, lo importante es que dialoguéis entre participantes. Podéis intervenir libremente, responder a las compañeras y compañeros y opinar sobre lo que dicen. Lo único que os pedimos es que respetéis el turno de palabra y os escuchéis antes de intervenir para que todas vuestras opiniones puedan ser registradas. La duración estimada de la sesión será de 1 hora.

S: Os informamos de que la sesión va a ser grabada únicamente con la finalidad de poder realizar la transcripción y analizar la información que se recoja aquí, que será

confidencial y solo será utilizada para los fines del estudio. Por supuesto, garantizamos el anonimato, por lo que queremos animaros a participar y hablar libremente. Es muy importante que os sintáis libres en vuestras opiniones y respetéis las de otras personas. ¿Estáis todos de acuerdo? (dejar que asientan). ¿Alguna duda? Iniciamos la grabación.

D: El objetivo de este grupo de discusión es comprender cómo está siendo vuestra experiencia en la universidad en relación con la salud y el bienestar mental: cómo estáis viviendo los procesos de aprendizaje y vuestra percepción del entorno universitario.

D: Si os parece bien, empezamos a la sesión.

Comienzo del tiempo de discusión

D: ¿Cómo describiríais, de forma general, vuestra experiencia en la universidad en relación con el bienestar?

(En función de las respuestas ofrecidas espontáneamente, se formularán algunas preguntas adicionales para profundizar en aspectos específicos que no se hayan comentado).

Preguntas adicionales sobre el desarrollo del bienestar en el ámbito académico:

2. ¿Cómo os habéis sentido en los distintos procesos de aprendizaje en vuestros estudios?

¿Cómo habéis experimentado emociones positivas y negativas?

(Factores: emociones positivas y emociones negativas).

3. ¿Creéis que sois capaces de enfrentaros a la vida y sus diferentes retos?

(Factor: competencia).

4. A través de la educación universitaria, ¿podéis sentir que estáis experimentando crecimiento personal?

(Factor: crecimiento personal).

5. Gracias a la universidad, ¿consideráis que habéis podido cambiar la forma en que os

aceptáis? ¿De alguna manera ha cambiado cómo aceptáis vuestra personalidad, capacidades o aspectos propios?

(Factor: autoaceptación).

6. ¿Creéis que la educación que recibís os ha facilitado entablar relaciones positivas con otras personas? ¿De qué forma?

(Factor: relaciones positivas).

7. ¿La educación universitaria ha intervenido de alguna manera en la concepción del sentido o significado de vuestra vida?

(Factores: Significado y propósito en la vida).

8. ¿Sentís que de alguna manera ha cambiado vuestra forma de ver la sociedad?

(Factores: Coherencia social, Actualización social).

9. ¿Ha cambiado la forma en que consideráis vuestro papel en la sociedad? ¿O la forma en que os sentís por pertenecer a ella?

(Factores: Inclusión social, Contribución social, Aceptación Social).

También nos gustaría preguntaros por el entorno universitario.

10. ¿Sentís que contáis con oportunidades para participar en el entorno social de la universidad? ¿Os sentís incluidos?

11. Acerca del entorno físico en la universidad, ¿consideráis que disponéis de instalaciones que responden a las necesidades para vuestro bienestar? ¿Disponéis de áreas en las que poder descansar? ¿Y espacios a los que poder acudir si tenéis algún malestar emocional o necesitáis una pausa para tranquilizaros?

Preguntas adicionales sobre el papel de la universidad y el profesorado;

12. ¿Consideráis que la universidad como institución tiene en cuenta vuestro bienestar y plantea medidas al respecto? ¿Y el profesorado?

13. Si necesitáis atención individual en materia de bienestar, ¿consideráis que la universidad dispone de servicios e iniciativas para apoyaros? ¿Vuestra Facultad?

(Acceso a terapia, atención individual, iniciativas en Facultades).

14. ¿Habéis recibido algún tipo de formación en salud mental en la universidad?
¿Conocéis alguna actividad formativa en materia de salud mental en vuestra Facultad o en otras?

(Formación en salud mental).

¿Algo más que queráis compartir? Cualquier comentario puede sernos útil para comprender mejor cómo interviene la universidad en el bienestar del estudiantado y mejorar su labor.

D: Bien, vamos a ir cerrando la sesión. Para ello _____ (Apoyo) compartirá un resumen de la sesión.

A: –Expone la síntesis (discurso saturado)–. Si alguien tiene alguna objeción o puntualización puede compartirla.

D: Agradecemos mucho vuestra disposición para participar en este proyecto, esperamos que hayáis disfrutado la experiencia de discusión compartiendo vuestras opiniones, ideas y percepciones.

C. Cierre de la sesión

D: Gracias de nuevo a todas las personas que estáis hoy con nosotras colaborando en este proyecto, sin vuestra participación no sería posible llevar a cabo la recogida de datos para la investigación.

¡Muchas gracias!

Anexo II. Hoja de evaluación del cuestionario para personas expertas

EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE BIENESTAR MENTAL DE JÓVENES EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Fecha de realización:

Nombre y Apellidos:

Formación Académica:

Áreas de experiencia profesional:

PRESENTACIÓN:

Este cuestionario ha sido construido con el objetivo de recopilar información cuantitativa y cualitativa acerca del bienestar o salud mental positiva del estudiantado en la etapa de Adultez Emergente “AE” (18 a 29 años), de la Universidad Complutense de Madrid.

El cuestionario está formado por seis secciones con diferentes objetivos específicos, cada una compuesta por sus correspondientes dimensiones. A continuación, se aporta información acerca de la composición del cuestionario:

Ítems 1 a 14: recoge información sobre **variables sociodemográficas** representativas en estudios en materia de salud mental y educación superior.

Ítems 15a a 15n: instrumento MHC-SF. Se emplea el instrumento Mental Health Continuum Short Form MHC-SF (Keyes, 2007).

Ítems 17 a 34: Percepción de desarrollo que tiene el estudiantado AE UCM en la universidad de cada una **de las dimensiones incluidas en el modelo de bienestar** previamente diseñado. Se formulan siguiendo el formato “indica del 1 al 6 tu grado de acuerdo con la afirmación”.

Ítem 16: Propósitos/objetivos de vida personales. Recreando el estudio de Salmela-Aro et al., (2012), en el que se encontraba que la dimensión de metas o propósitos vitales influía en el bienestar del estudiantado universitario en función del tipo de metas personales (análisis cualitativo), se incluye la misma pregunta abierta empleada en dicho estudio.

Ítems 35 a 41: Experiencias en el **entorno físico y social** de la UCM. Se formulan siguiendo el formato “indica del 1 al 6 tu grado de acuerdo con la afirmación” e “indica en qué grado del 1 al 6 ...”.

Ítems 42 a 45: Percepción del **apoyo en la universidad** y acceso a **servicios de ayuda**. Se formulan siguiendo el formato “indica del 1 al 6 tu grado de acuerdo con la afirmación”.

Teniendo en cuenta su experiencia profesional, se requiere su preciada opinión para evaluar la *suficiencia de las dimensiones* y tres categorías de cada uno de los ítems que forman el instrumento: *claridad, coherencia y relevancia*. Para ello, deberá escribir un número del 1 al 4 en cada una de las categorías, siendo 1 el nivel más bajo y 4 el nivel más alto.

Solamente es necesario evaluar aquellos ítems y dimensiones que cuentan con casillas en blanco.

Al final se han incorporado varias preguntas para saber sus recomendaciones correspondientes al cuestionario en general.

Su criterio como experto en el tema es muy valioso, por lo que se le da las gracias de antemano por su participación.

Atendiendo a los siguientes indicadores, valore cada uno de los ítems y dimensiones.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<u>Suficiencia</u> Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio. 2. Bajo nivel. 3. Moderado nivel. 4. Alto nivel.	1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión. 2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total. 3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente. 4. Los ítems son suficientes.
<u>Claridad</u> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1. No cumple con el criterio. 2. Bajo nivel. 3. Moderado nivel. 4. Alto nivel.	1. El ítem no es claro. 2. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. 3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. 4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

<u>Coherencia</u> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio. 2. Bajo nivel. 3. Moderado nivel. 4. Alto nivel.	1. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. 2. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. 3. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. 4. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<u>Relevancia</u> El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio. 2. Bajo nivel. 3. Moderado nivel. 4. Alto nivel.	1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. 2. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. 3. El ítem es relativamente importante. 4. El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Variables sociodemográficas	Variables sociodemográficas				
	1. Este cuestionario está dirigido al estudiantado UCM. Soy estudiante en la UCM.				
	2. ¿Autorizas que la información se utilice y analice en los términos del estudio?				
	3. Por favor, indica tu edad:				
	4. Por favor, indica la Facultad a la que perteneces:				
	5. Indica el nivel de estudios que estás cursando: Estudios de Grado/Estudios de Doble Grado/Estudios de Máster/Estudios de Doctorado				
	6. Indica el curso en el que te encuentras: 1º/2º/3º/4º/5º				
	7. Indica: No compagino mis estudios con trabajo/Compagino mis estudios con trabajo				
	8. Indica dónde resides durante el curso: Vivo con mi familia/Vivo en un piso compartido o residencia durante el curso/Vivo con mi pareja				
	9. Indica (ninguna o tantas opciones como sean ciertas): Soy una persona racializada/Soy una persona desplazada o refugiada/Soy una persona con diversidad funcional o discapacidad/Soy una persona con dificultades específicas del aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia...)/Me encargo del cuidado de personas dependientes (hijos/as, padre/madre u otros familiares)				
	10. Indica tu género: Femenino/Masculino/No binario/Prefiero no decirlo				
	11. Indica si en tu caso te identificas como: Cisgénero (tu identidad de género se corresponde con el sexo que se te asignó al nacer)/ Trans/ Intersexual/No lo sé / prefiero no decirlo				
	12. Indica si en tu caso te consideras como: Heterosexual/Gay/Lesbiana/Bisexual / Pansexual/Queer/Asexual/No lo sé / prefiero no decirlo/Otro:				
	13. ¿Consideras que te enfrentas a algún tipo de dificultad de salud mental? Sí/No/No lo sé				
	14. Indica: No dispongo de ningún diagnóstico de salud mental/Actualmente tengo un diagnóstico de salud mental/He tenido algún diagnóstico de salud mental, pero ya recibí el alta				
(MHC-SF)					
Propósitos/objetivos de vida personales	16. Indica cuatro objetivos vitales que tienes en este momento:				
Desarrollo de las dimensiones del bienestar en la universidad	Bienestar emocional				
	17. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta alegre, con energía o de buen humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):				
	18. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta triste, sin energía o de mal humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):				

	19. Mis experiencias en la universidad contribuyen a que me sienta satisfech@ con mi vida:				
	Bienestar psicológico				
	20. Cuando realizo actividades en la universidad, me encuentro tan concentrad@ e implicad@ en lo que estoy haciendo que se me pasa el tiempo volando:				
	21. Los aprendizajes en la universidad promueven que actúe conforme a mis intereses y valores / desarrolle mi autonomía para pensar y actuar:				
	22. En la universidad aprendo a plantearme mis metas o propósitos en la vida:				
	23. Los aprendizajes en la universidad dan valor a mi vida y sentido a lo que hago día a día:				
	24. La universidad me ayuda a aprender a enfrentar los retos que se me presentan diariamente:				
	25. Aprender en la universidad me hace sentir que alcanzo objetivos y consigo los logros que me propongo:				
	26. Estudiar en la universidad me ayuda a conocerme y aceptarme como soy:				
	27. Los estudios universitarios permiten que me desarrolle continuamente y crecer como persona:				
	28. En la universidad aprendo cómo formar relaciones sociales de confianza:				
	Bienestar social				
	29. Estudiar en la universidad me enseña a confiar en las personas y a valorar positivamente vivir en sociedad:				
	30. Siento que formo parte de la comunidad universitaria:				
	31. Aprender en la universidad me ayuda a creer que la sociedad, ciudadanía e instituciones se desarrollan positivamente:				
	32. La universidad despierta mi interés por cómo funciona y se organiza el mundo:				
	33. Aprender en la universidad me hace ver que soy una persona que tiene contribuciones valiosas que ofrecer a la sociedad:				
	Espacios físicos				
	34. ¿Tu facultad dispone de algún espacio interior que permita el descanso?				
	35. ¿Tu facultad dispone de algún espacio verde (exterior) que permita el descanso?				
Entorno físico y social					

	36. Si estás pasando por un momento de malestar emocional (ej; ansiedad, agobio, tristeza), ¿hay algún lugar tranquilo al que podrías acudir para relajarte o encontrarte mejor?				
	37. ¿En qué medida los espacios de tu Facultad te hacen sentir tranquilidad y comodidad?				
	Entorno social				
	38. ¿En qué medida el clima social de tu Facultad te hace sentir tranquilidad y comodidad?				
	39. ¿En qué medida sientes que puedes participar en la vida social universitaria?				
	40. El entorno social universitario me aporta oportunidades para establecer relaciones con otras personas:				
Percepción de apoyo en la universidad y acceso a servicios	Apoyo en la universidad				
	41. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, mis compañeras y compañeros me apoyarían:				
	42. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, hay profesorado con el que me siento en confianza para hablar que me apoyaría:				
	43. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, la universidad me apoyaría:				
	44. Si necesitase o quisiera recibir psicoterapia a través de la universidad, sabría cómo acceder a ella o a quién pedir ayuda:				

¿Cree que el cuestionario muestra omisiones o defectos destacables? Si es así, ¿Cuáles?

¿Qué ítems suprimiría? ¿Por qué?

¿Añadiría algún ítem? ¿Cuál y por qué?

¿Cambiaría la redacción de alguno de los ítems? ¿Cuál y por qué?

Otros comentarios u observaciones:

Anexo III. Evaluaciones del cuestionario de las personas expertas

Persona experta evaluadora 1

Formación Académica: Doctorado en Psicología

Áreas de experiencia profesional: Profesorado Universitario y psicoterapeuta clínica

SECCIÓN	DIMENSIONES E ÍTEMS	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
Variables sociodemográficas	Variables sociodemográficas				
	1. Este cuestionario está dirigido al estudiantado UCM. Soy estudiante en la UCM.		4	4	4
	2. ¿Autorizas que la información se utilice y analice en los términos del estudio?		4	4	4
	3. Por favor, indica tu edad:		4	4	3
	4. Por favor, indica la Facultad a la que perteneces:		4	4	4
	5. Indica el nivel de estudios que estás cursando: Estudios de Grado/Estudios de Doble Grado/Estudios de Máster/Estudios de Doctorado		4	4	4
	6. Indica el curso en el que te encuentras: 1º/2º/3º/4º/5º		4	4	4
	7. Indica: No compagino mis estudios con trabajo/Compagino mis estudios con trabajo		4	4	3
	8. Indica dónde resides durante el curso: Vivo con mi familia/Vivo en un piso compartido o residencia durante el curso/Vivo con mi pareja		4	4	4
	9. Indica (ninguna o tantas opciones como sean ciertas): Soy una persona racializada/Soy una persona desplazada o refugiada/Soy una persona con diversidad funcional o discapacidad/Soy una persona con dificultades específicas del aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia...)/Me encargo del cuidado de personas dependientes (hijos/as, padre/madre u otros familiares)		4	4	4
	10. Indica tu género: Femenino/Masculino/No binario/Prefiero no decirlo		4	4	4
	11. Indica si en tu caso te identificas como: Cisgénero (tu identidad de género se corresponde con el sexo que se te asignó al nacer)/ Trans/ Intersexual/No lo sé / prefiero no decirlo		2	2	4
	12. Indica si en tu caso te consideras como: Heterosexual/Gay/Lesbiana/Bisexual / Pansexual/Queer/Asexual/No lo sé / prefiero no decirlo/Otro:		2	2	4
	13. ¿Consideras que te enfrentas a algún tipo de dificultad de salud mental? Sí/No/No lo sé		4	4	4
	14. Indica: No dispongo de ningún diagnóstico de salud mental/Actualmente tengo un diagnóstico de salud mental/He tenido algún		4	4	4

	diagnóstico de salud mental, pero ya recibí el alta				
(MHC-SF)					
Propósitos/objetivos de vida personales	16. Indica cuatro objetivos vitales que tienes en este momento:		4	4	4
Desarrollo de las dimensiones del bienestar en la universidad	Bienestar emocional				
	17. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta alegre, con energía o de buen humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):		4	4	4
	18. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta triste, sin energía o de mal humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):		4	1	4
	19. Mis experiencias en la universidad contribuyen a que me sienta satisfecho con mi vida:		4	3	4
	Bienestar psicológico				
	20. Cuando realizo actividades en la universidad, me encuentro tan concentrado e implicado en lo que estoy haciendo que se me pasa el tiempo volando:		3	2	4
	21. Los aprendizajes en la universidad promueven que actúe conforme a mis intereses y valores / desarrolle mi autonomía para pensar y actuar:		3	3	4
	22. En la universidad aprendo a plantearme mis metas o propósitos en la vida:		3	3	4
	23. Los aprendizajes en la universidad dan valor a mi vida y sentido a lo que hago día a día:		3	3	4
	24. La universidad me ayuda a aprender a enfrentar los retos que se me presentan diariamente:		3	3	4
	25. Aprender en la universidad me hace sentir que alcanzo objetivos y conseguido los logros que me propongo:		3	3	4
	26. Estudiar en la universidad me ayuda a conocerme y aceptarme como soy:		2	2	4
	27. Los estudios universitarios permiten que me desarrolle continuamente y crecer como persona:		2	2	4
	28. En la universidad aprendo cómo formar relaciones sociales de confianza:		4	4	4
	Bienestar social				
	29. Estudiar en la universidad me enseña a confiar en las personas y a valorar positivamente vivir en sociedad:		4	3	4
	30. Siento que formo parte de la comunidad universitaria:		4	4	4
	31. Aprender en la universidad me ayuda a creer que la sociedad, ciudadanía e instituciones se desarrollan positivamente:		3	3	4
	32. La universidad despierta mi interés por cómo funciona y se organiza el mundo:		2	2	4
	33. Aprender en la universidad me hace ver que soy una persona que tiene contribuciones valiosas que ofrecer a la sociedad:		2	2	4
Entorno físico y social	Espacios físicos				
	34. ¿Tu facultad dispone de algún espacio interior que permita el descanso?		3	3	4

	35. ¿Tu facultad dispone de algún espacio verde (exterior) que permita el descanso?		3	3	4
	36. Si estás pasando por un momento de malestar emocional (ej; ansiedad, agobio, tristeza), ¿hay algún lugar tranquilo al que podrías acudir para relajarte o encontrarte mejor?		4	4	4
	37. ¿En qué medida los espacios de tu Facultad te hacen sentir tranquilidad y comodidad?		4	4	4
	Entorno social				
	38. ¿En qué medida el clima social de tu Facultad te hace sentir tranquilidad y comodidad?		4	4	3
	39. ¿En qué medida sientes que puedes participar en la vida social universitaria?		4	4	4
	40. El entorno social universitario me aporta oportunidades para establecer relaciones con otras personas:		2	2	3
Percepción de apoyo en la universidad y acceso a servicios	Apoyo en la universidad				
	41. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, mis compañeras y compañeros me apoyarían:		4	4	4
	42. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, hay profesorado con el que me siento en confianza para hablar que me apoyaría:		4	4	4
	43. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, la universidad me apoyaría:		4	4	3
	44. Si necesitase o quisiera recibir psicoterapia a través de la universidad, sabría cómo acceder a ella o a quien pedir ayuda:		4	4	4

¿Cree que el cuestionario muestra omisiones o defectos destacables? Si es así, ¿Cuáles?

—

¿Qué ítems suprimiría? ¿Por qué?

11,12, o reformular, por si puede favorecer el abandono de la cumplimentación del cuestionario

32,33, no veo mucha relevancia con bienestar social

¿Añadiría algún ítem? ¿Cuál y por qué?

—

¿Cambiaría la redacción de alguno de los ítems? ¿Cuál y por qué?

—

Otros comentarios u observaciones:

Algunos ítems, aun siendo coherentes y relevantes, tienen contenidos ya recogidos (o que puede entenderse así) en otros (17,18), aunque sean de otra dimensión, (20).

Persona experta evaluadora 2

Formación Académica: Doctorado en Educación

Áreas de experiencia profesional: Profesorado universitario

SECCIÓN	DIMENSIONES E ÍTEMS	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
Variables sociodemográficas	Variables sociodemográficas				
	1. Este cuestionario está dirigido al estudiantado UCM. Soy estudiante en la UCM.				4
	2. ¿Autorizas que la información se utilice y analice en los términos del estudio?				4
	3. Por favor, indica tu edad:				4
	4. Por favor, indica la Facultad a la que perteneces:				4
	5. Indica el nivel de estudios que estás cursando: Estudios de Grado/Estudios de Doble Grado/Estudios de Máster/Estudios de Doctorado				4
	6. Indica el curso en el que te encuentras: 1º/2º/3º/4º/5º				4
	7. Indica: No compagino mis estudios con trabajo/Compagino mis estudios con trabajo				4
	8. Indica dónde resides durante el curso: Vivo con mi familia/Vivo en un piso compartido o residencia durante el curso/Vivo con mi pareja				4
	9. Indica (ninguna o tantas opciones como sean ciertas): Soy una persona racializada/Soy una persona desplazada o refugiada/Soy una persona con diversidad funcional o discapacidad/Soy una persona con dificultades específicas del aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia...)/Me encargo del cuidado de personas dependientes (hijos/as, padre/madre u otros familiares)				4
	10. Indica tu género: Femenino/Masculino/No binario/Prefiero no decirlo				4
	11. Indica si en tu caso te identificas como: Cisgénero (tu identidad de género se corresponde con el sexo que se te asignó al nacer)/ Trans/ Intersexual/No lo sé / prefiero no decirlo				4
	12. Indica si en tu caso te consideras como:				4

	Heterosexual/Gay/Lesbiana/Bisexual / Pansexual/Queer/Asexual/No lo sé / prefiero no decirlo/Otro:				
	13. ¿Consideras que te enfrentas a algún tipo de dificultad de salud mental? Sí/No/No lo sé				4
	14. Indica: No dispongo de ningún diagnóstico de salud mental/Actualmente tengo un diagnóstico de salud mental/He tenido algún diagnóstico de salud mental, pero ya recibí el alta				4
(MHC-SF)					
Propósitos/objetivos de vida personales	16. Indica cuatro objetivos vitales que tienes en este momento:		4	4	4
Desarrollo de las dimensiones del bienestar en la universidad	Bienestar emocional				
	17. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta alegre, con energía o de buen humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):		4	4	4
	18. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta triste, sin energía o de mal humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):		1	1	4
	19. Mis experiencias en la universidad contribuyen a que me sienta satisfech@ con mi vida:		4	4	4
	Bienestar psicológico				
	20. Cuando realizo actividades en la universidad, me encuentro tan concentrad@ e implicad@ en lo que estoy haciendo que se me pasa el tiempo volando:		4	4	4
	21. Los aprendizajes en la universidad promueven que actúe conforme a mis intereses y valores / desarrolle mi autonomía para pensar y actuar:		4	4	4
	22. En la universidad aprendo a plantearme mis metas o propósitos en la vida:		4	4	4
	23. Los aprendizajes en la universidad dan valor a mi vida y sentido a lo que hago día a día:		4	4	4
	24. La universidad me ayuda a aprender a enfrentar los retos que se me presentan diariamente:		4	4	4
	25. Aprender en la universidad me hace sentir que alcanzo objetivos y conseguido los logros que me propongo:		4	4	4
	26. Estudiar en la universidad me ayuda a conocerme y aceptarme como soy:		4	4	4
	27. Los estudios universitarios permiten que me desarrolle continuamente y crecer como persona:		4	4	4
	28. En la universidad aprendo cómo formar relaciones sociales de confianza:		3	2	4
	Bienestar social				
	29. Estudiar en la universidad me enseña a confiar en las personas y a valorar positivamente vivir en sociedad:		4	4	4
	30. Siento que formo parte de la comunidad universitaria:		4	4	4

	31. Aprender en la universidad me ayuda a creer que la sociedad, ciudadanía e instituciones se desarrollan positivamente:		4	4	4
	32. La universidad despierta mi interés por cómo funciona y se organiza el mundo:		4	4	4
	33. Aprender en la universidad me hace ver que soy una persona que tiene contribuciones valiosas que ofrecer a la sociedad:		4	4	4
Entorno físico y social	Espacios físicos				
	34. ¿Tu facultad dispone de algún espacio interior que permita el descanso?		4	4	1
	35. ¿Tu facultad dispone de algún espacio verde (exterior) que permita el descanso?		4	4	1
	36. Si estás pasando por un momento de malestar emocional (ej; ansiedad, agobio, tristeza), ¿hay algún lugar tranquilo al que podrías acudir para relajarte o encontrarte mejor?		4	4	1
	37. ¿En qué medida los espacios de tu Facultad te hacen sentir tranquilidad y comodidad?		4	4	1
	Entorno social				
	38. ¿En qué medida el clima social de tu Facultad te hacen sentir tranquilidad y comodidad?		4	4	1
	39. ¿En qué medida sientes que puedes participar en la vida social universitaria?		4	4	1
	40. El entorno social universitario me aporta oportunidades para establecer relaciones con otras personas:		4	4	4
Percepción de apoyo en la universidad y acceso a servicios	Apoyo en la universidad				
	41. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, mis compañeras y compañeros me apoyarían:		4	4	4
	42. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, hay profesorado con el que me siento en confianza para hablar que me apoyaría:		4	4	4
	43. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, la universidad me apoyaría:		4	4	4
	44. Si necesitase o quisiera recibir psicoterapia a través de la universidad, sabría cómo acceder a ella o a quien pedir ayuda:		4	4	4

¿Cree que el cuestionario muestra omisiones o defectos destacables? Si es así, ¿Cuáles?

En principio yo creo que no pero no soy especialista en el tema.

¿Qué ítems suprimiría? ¿Por qué?

Valoraría quitar el 18 o el 17, es decir dejar uno de los dos. No entiendo bien el sentido de poner dos ítems antagónicos o polares, en el sentido de que parecen extremos de un mismo continuo no? Si preguntamos acuerdo o desacuerdo de uno de los polos con una escala de 1 a 6 ya tenemos el dato, no crees?

¿Añadiría algún ítem? ¿Cuál y por qué?

—

¿Cambiaría la redacción de alguno de los ítems? ¿Cuál y por qué?

Ítem 34: Por la explicación que das arriba tienen que poner grado de acuerdo o desacuerdo pero en forma de pregunta no tiene sentido. Yo creo que sería mejor redactar afirmaciones: Por ejemplo: Mi facultad dispone de algún espacio exterior que permite el descanso.

Ítem 43: Estamos seguras que queremos preguntar por la universidad y no por la facultad? Que pueden ser las dos...porque hay preguntas que hablar de facultad y otras de universidad y no pasa nada nivel de medición sólo es una reflexión para estar seguras.

Otros comentarios u observaciones:

Ítem 16: Por qué 4? Yo no sabría poner 4!!!!

Ítem 28: No sería más de Bienestar social?

No me parece que haya que valorar la coherencia ni la relevancia en las preguntas sociodemográficas.

Persona experta evaluadora 3

Formación Académica: Doctorado en Psicología

Áreas de experiencia profesional: Docencia universitaria, investigación y actividad asistencial en psicología sanitaria. Salud mental y bienestar en estudiantado universitario, práctica clínica basada en la evidencia, conductas adictivas.

SECCIÓN	DIMENSIONES E ÍTEMS	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
Variables sociodemográficas	Variables sociodemográficas				
	1. Este cuestionario está dirigido al estudiantado UCM. Soy estudiante en la UCM.		4	4	4
	2. ¿Autorizas que la información se utilice y analice en los términos del estudio?		4	4	4*
	3. Por favor, indica tu edad:		4	4	4
	4. Por favor, indica la Facultad a la que perteneces:		4	4	4

	5. Indica el nivel de estudios que estás cursando: Estudios de Grado/Estudios de Doble Grado/Estudios de Máster/Estudios de Doctorado		4	4	4
	6. Indica el curso en el que te encuentras: 1º/2º/3º/4º/5º		4	4	3
	7. Indica: No compagino mis estudios con trabajo/Compagino mis estudios con trabajo		4	4	3
	8. Indica dónde resides durante el curso: Vivo con mi familia/Vivo en un piso compartido o residencia durante el curso/Vivo con mi pareja		4	4	3
	9. Indica (ninguna o tantas opciones como sean ciertas): Soy una persona racializada/Soy una persona desplazada o refugiada/Soy una persona con diversidad funcional o discapacidad/Soy una persona con dificultades específicas del aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia...)/Me encargo del cuidado de personas dependientes (hijos/as, padre/madre u otros familiares)		4	4	4
	10. Indica tu género: Femenino/Masculino/No binario/Prefiero no decirlo		4	4	4
	11. Indica si en tu caso te identificas como: Cisgénero (tu identidad de género se corresponde con el sexo que se te asignó al nacer)/ Trans/ Intersexual/No lo sé / prefiero no decirlo		4	4	4
	12. Indica si en tu caso te consideras como: Heterosexual/Gay/Lesbiana/Bisexual / Pansexual/Queer/Asexual/No lo sé / prefiero no decirlo/Otro:		4	4	4
	13. ¿Consideras que te enfrentas a algún tipo de dificultad de salud mental? Sí/No/No lo sé		4	4	4
	14. Indica: No dispongo de ningún diagnóstico de salud mental/Actualmente tengo un diagnóstico de salud mental/He tenido algún diagnóstico de salud mental, pero ya recibí el alta		4	4	4
(MHC-SF)					
Propósitos/objetivos de vida personales	16. Indica cuatro objetivos vitales que tienes en este momento:		4	4	3
Desarrollo de las dimensiones del bienestar en la universidad	Bienestar emocional				
	17. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta alegre, con energía o de buen humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):		4	4	4
	18. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta triste, sin energía o de mal humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):		4	4	4
	19. Mis experiencias en la universidad contribuyen a que me sienta satisfech@ con mi vida:		4	4	4

	Bienestar psicológico				
	20. Cuando realizo actividades en la universidad, me encuentro tan concentrado e implicado en lo que estoy haciendo que se me pasa el tiempo volando:		4	4	4
	21. Los aprendizajes en la universidad promueven que actúe conforme a mis intereses y valores / desarrolle mi autonomía para pensar y actuar:		4	4	3
	22. En la universidad aprendo a plantearme mis metas o propósitos en la vida:		4	4	4
	23. Los aprendizajes en la universidad dan valor a mi vida y sentido a lo que hago día a día:		4	4	4
	24. La universidad me ayuda a aprender a enfrentar los retos que se me presentan diariamente:		4	4	4
	25. Aprender en la universidad me hace sentir que alcanzo objetivos y consigo los logros que me propongo:		4	4	4
	26. Estudiar en la universidad me ayuda a conocerme y aceptarme como soy:		4	4	4
	27. Los estudios universitarios permiten que me desarrolle continuamente y crecer como persona:		4	4	4
	28. En la universidad aprendo cómo formar relaciones sociales de confianza:		4	4	4
	Bienestar social				
	29. Estudiar en la universidad me enseña a confiar en las personas y a valorar positivamente vivir en sociedad:		4	4	4
	30. Siento que formo parte de la comunidad universitaria:		4	4	4
	31. Aprender en la universidad me ayuda a creer que la sociedad, ciudadanía e instituciones se desarrollan positivamente:		4	4	4
	32. La universidad despierta mi interés por cómo funciona y se organiza el mundo:		4	4	4
	33. Aprender en la universidad me hace ver que soy una persona que tiene contribuciones valiosas que ofrecer a la sociedad:		4	4	4
Entorno físico y social	Espacios físicos				
	34. ¿Tu facultad dispone de algún espacio interior que permita el descanso?		4	4	4
	35. ¿Tu facultad dispone de algún espacio verde (exterior) que permita el descanso?		4	4	4
	36. Si estás pasando por un momento de malestar emocional (ej; ansiedad, agobio, tristeza), ¿hay algún lugar tranquilo al que podrías acudir para relajarte o encontrarte mejor?		4	4	4

	37. ¿En qué medida los espacios de tu Facultad te hacen sentir tranquilidad y comodidad?		4	4	4
	Entorno social				
	38. ¿En qué medida el clima social de tu Facultad te hace sentir tranquilidad y comodidad?		4	4	4
	39. ¿En qué medida sientes que puedes participar en la vida social universitaria?		4	4	4
	40. El entorno social universitario me aporta oportunidades para establecer relaciones con otras personas:		4	4	4
	Apoyo en la universidad				
Percepción de apoyo en la universidad y acceso a servicios	41. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, mis compañeras y compañeros me apoyarían:		4	4	4
	42. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, hay profesorado con el que me siento en confianza para hablar que me apoyaría:		4	4	4
	43. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, la universidad me apoyaría:		4	4	4
	44. Si necesitase o quisiera recibir psicoterapia a través de la universidad, sabría cómo acceder a ella o a quién pedir ayuda:		4	4	4

¿Cree que el cuestionario muestra omisiones o defectos destacables? Si es así, ¿Cuáles?

Hay una cuestión que queda completamente soslayada, y es que el bienestar tiene una dimensión económica. Valorar este tema a veces genera reactividad y presenta dificultades, pero no se puede prescindir de las condiciones objetivas de vida a la hora de valorar el bienestar. Es cierto que es algo que se sale del foco del bienestar universitario, pero permea toda la vida de la persona.

¿Qué ítems suprimiría? ¿Por qué?
Ninguno.

¿Añadiría algún ítem? ¿Cuál y por qué?

Medidas relativas al estatus socio económico. La medida en términos subjetivos es muy imprecisa (todo el mundo piensa que es clase media), pero al mismo tiempo, la medida en términos objetivos es compleja y presenta retos.

¿Cambiaría la redacción de alguno de los ítems? ¿Cuál y por qué?

Ítem 2: entiendo que habrá un consentimiento informado más allá de este ítem, que se proporcionará información, etc y se habrá valorado si se recogen datos personales. Si es así, este ítem es superfluo; si no, debería formar parte de un consentimiento informado independiente.

Ítem 6: ojo, el currículo de medicina hace que se perciba que la carrera tiene un 6º curso.

Ítem 7: la distinción entre trabajo a jornada completa o parcial es relevante. Las becas pueden ser de interés en este punto. El trabajo, por otro lado, puede ser una carga adicional, pero no es lo mismo quien tiene una beca para formarse y aprender que quien trabaja para pagarse el alquiler.

Ítem 8: hay estudiantes que pueden vivir de forma independiente, sin compañeros. Por otro lado, la dinámica de los colegios mayores es bastante particular y convendría quizá disociarlos de la de los pisos compartidos.

Ítem 16: quizá habría que dar una orientación sobre lo que suponen objetivos vitales.

Ítem 21: la autonomía y los valores son constructos relacionados, pero diferentes.

Otros comentarios u observaciones:

Es un tema muy interesante y que se alinea mucho con mis intereses asistenciales e investigadores. Enhorabuena, espero seguir al tanto de la evolución de la tesis.

Persona experta evaluadora 4

Formación Académica: Doctora en Trabajo Social

Áreas de experiencia profesional: socioeducativa

SECCIÓN	DIMENSIONES E ÍTEMS	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
Variables sociodemográficas	Variables sociodemográficas				
	1. Este cuestionario está dirigido al estudiantado UCM. Soy estudiante en la UCM.		4	4	4
	2. ¿Autorizas que la información se utilice y analice en los términos del estudio?		2	2	2
	3. Por favor, indica tu edad:		4	4	4
	4. Por favor, indica la Facultad a la que perteneces:		4	4	3
	5. Indica el nivel de estudios que estás cursando: Estudios de Grado/Estudios de Doble Grado/Estudios de Máster/Estudios de Doctorado		4	4	3
	6. Indica el curso en el que te encuentras: 1º/2º/3º/4º/5º		4	4	4
	7. Indica: No compagino mis estudios con trabajo/Compagino mis estudios con trabajo		4	4	2
	8. Indica dónde resides durante el curso:		4	4	2

	Vivo con mi familia/Vivo en un piso compartido o residencia durante el curso/Vivo con mi pareja			
	9. Indica (ninguna o tantas opciones como sean ciertas): Soy una persona racializada/Soy una persona desplazada o refugiada/Soy una persona con diversidad funcional o discapacidad/Soy una persona con dificultades específicas del aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia...)/Me encargo del cuidado de personas dependientes (hijos/as, padre/madre u otros familiares)	4	4	4
	10. Indica tu género: Femenino/Masculino/No binario/Prefiero no decirlo	4	4	4
	11. Indica si en tu caso te identificas como: Cisgénero (tu identidad de género se corresponde con el sexo que se te asignó al nacer)/ Trans/ Intersexual/No lo sé / prefiero no decirlo	4	4	4
	12. Indica si en tu caso te consideras como: Heterosexual/Gay/Lesbiana/Bisexual / Pansexual/Queer/Asexual/No lo sé / prefiero no decirlo/Otro:	4	4	4
	13. ¿Consideras que te enfrentas a algún tipo de dificultad de salud mental? Sí/No/No lo sé	4	4	4
	14. Indica: No dispongo de ningún diagnóstico de salud mental/Actualmente tengo un diagnóstico de salud mental/He tenido algún diagnóstico de salud mental, pero ya recibí el alta	4	4	3
(MHC-SF)				
Propósitos/objetivos de vida personales	16. Indica cuatro objetivos vitales que tienes en este momento:	4	4	4
Desarrollo de las dimensiones del bienestar en la universidad	Bienestar emocional			
	17. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta alegre, con energía o de buen humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):	4	4	3
	18. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta triste, sin energía o de mal humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):	4	4	3
	19. Mis experiencias en la universidad contribuyen a que me sienta satisfech@ con mi vida:	4	4	3
	Bienestar psicológico			
	20. Cuando realizo actividades en la universidad, me encuentro tan concentrad@ e implicad@ en lo que estoy haciendo que se me pasa el tiempo volando:	4	4	4

	21. Los aprendizajes en la universidad promueven que actúe conforme a mis intereses y valores / desarrolle mi autonomía para pensar y actuar:		4	4	3
	22. En la universidad aprendo a plantearme mis metas o propósitos en la vida:		4	4	4
	23. Los aprendizajes en la universidad dan valor a mi vida y sentido a lo que hago día a día:		4	4	4
	24. La universidad me ayuda a aprender a enfrentar los retos que se me presentan diariamente:		4	4	3
	25. Aprender en la universidad me hace sentir que alcanzo objetivos y consigo los logros que me propongo:		4	4	4
	26. Estudiar en la universidad me ayuda a conocerme y aceptarme como soy:		4	4	4
	27. Los estudios universitarios permiten que me desarrolle continuamente y crecer como persona:		4	4	4
	28. En la universidad aprendo cómo formar relaciones sociales de confianza:		4	4	3
	Bienestar social				
	29. Estudiar en la universidad me enseña a confiar en las personas y a valorar positivamente vivir en sociedad:		4	4	4
	30. Siento que formo parte de la comunidad universitaria:		4	4	4
	31. Aprender en la universidad me ayuda a creer que la sociedad, ciudadanía e instituciones se desarrollan positivamente:		4	4	4
	32. La universidad despierta mi interés por cómo funciona y se organiza el mundo:		4	4	3
	33. Aprender en la universidad me hace ver que soy una persona que tiene contribuciones valiosas que ofrecer a la sociedad:		4	4	3
Entorno físico y social	Espacios físicos				
	34. ¿Tu facultad dispone de algún espacio interior que permita el descanso?		4	4	4
	35. ¿Tu facultad dispone de algún espacio verde (exterior) que permita el descanso?		4	4	4
	36. Si estás pasando por un momento de malestar emocional (ej; ansiedad, agobio, tristeza), ¿hay algún lugar tranquilo al que podrías acudir para relajarte o encontrarte mejor?		4	4	4
	37. ¿En qué medida los espacios de tu Facultad te hacen sentir tranquilidad y comodidad?		4	4	4
	Entorno social				
	38. ¿En qué medida el clima social de tu Facultad te hace sentir tranquilidad y comodidad?		4	4	4

	39. ¿En qué medida sientes que puedes participar en la vida social universitaria?		4	4	4
	40. El entorno social universitario me aporta oportunidades para establecer relaciones con otras personas:		4	4	4
Percepción de apoyo en la universidad y acceso a servicios	Apoyo en la universidad				
	41. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, mis compañeras y compañeros me apoyarían:		4	4	4
	42. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, hay profesorado con el que me siento en confianza para hablar que me apoyaría:		4	4	4
	43. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, la universidad me apoyaría:		4	4	3
	44. Si necesitase o quisiera recibir psicoterapia a través de la universidad, sabría cómo acceder a ella o a quién pedir ayuda:		4	4	4

¿Cree que el cuestionario muestra omisiones o defectos destacables? Si es así, ¿Cuáles?

Desde la OIPD se ofrece acompañamiento a persona que tienen problema de salud mental y no se menciona, con la nueva gestión no sé muy bien la nueva planificación.

¿Qué ítems suprimiría? ¿Por qué?

Veo que son correctos.

Añadiría si conoce las adaptaciones curriculares, siempre y cuando este tema no haya cambiado con el cambio de la Delegación.

¿Añadiría algún ítem? ¿Cuál y por qué?

Si conoce la figura de coordinadora en Facultad y el SOU.

¿Cambiaría la redacción de alguno de los ítems? ¿Cuál y por qué?

Ítem 2: Es mas clarificador investigación.

Ítem 4: Si es para todo el estudiantado Complutense entraría también los centros adscritos

Ítem 7: Sólo con trabajo, quizás con terapia...

Item 8: Lo desagregaría, ya que el piso y la residencia son contextos diferentes. También puede vivir solo o sola, el perfil del estudiantado esta cambiando, en cuanto a rango de edad

Item 9: Quizás dar la opción a otros y que identifique

Item 12: Aquí habéis puesto la respuesta de otros, en algunas otras preguntas la hecho en falta

Item 14: Hay vedes que están en proceso de diagnóstico

Item 17: Quizás especificar Complutense, ya que puede que venga de otra universidad y su experiencia no haya sido agradable o sí

Item 18: Quizás en la Facultad, ya que las actividades están relacionada con la disciplina más que con aspecto comunitario del Campus

Item 21: Entiendo que debe ser en al Facultad, salvo que se este pensando en actividades fuera de la misma

Item 24: La universidad es una institución inanimada, por tanto, no puede ayudar, quizás la convivencia del estudiantado en la Universidad Complutense....

Item 28: Lo que percibo es que al referirse a universidad en concreto no es fácil de responder, por la extensión y número de estudiantes, son tres campus. Si fuese una universidad de menor tamaño percibo que sería mas fácil de responder a este tipo de pregunta. Hay preguntas que son propia del contexto universitario, pero otras las centraría en la Facultad

Item 32: Considero que es demasiado extenso, ya que hay quizás haya cultura que no tenga este sistema académico

Item 33: Hay personas que no tienen estudios académicos y son personas que tienen contribuciones valiosas a la sociedad

Item 34: La primera vez que veo la palabra facultad, anteriormente he realizado un comentario respecto a ello

Item 37: Unas veces va en mayúscula y otro en minúscula

Item 42: Quizás una pregunta si conoce el punto seguro

Item 43: Quizás saber si conoce el servicio de la universidad que recibiría apoyo

Otros comentarios u observaciones:

Este cuestionario es demasiado largo, quizás mejor realizarlo de forma presencial sino creo que se hay personas que puede que lo dejen de responder y se pierda población objeto de estudio, ya que las personas que se encuentran en esta situación pueden tener cansancio, apatía...

Persona experta evaluadora 5

Formación Académica: Pedagoga, Doctora en Educación.

Áreas de experiencia profesional: Atención a la diversidad y bienestar emocional.

SECCIÓN	DIMENSIONES E ÍTEMES	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
Variables sociodemográficas	Variables sociodemográficas				
	1. Este cuestionario está dirigido al estudiantado UCM. Soy estudiante en la UCM.	4	2	4	
	2. ¿Autorizas que la información se utilice y analice en los términos del estudio?	4	4	2	
	3. Por favor, indica tu edad:	4	4	4	
	4. Por favor, indica la Facultad a la que perteneces:	4	4	4	
	5. Indica el nivel de estudios que estás cursando: Estudios de Grado/Estudios de Doble Grado/Estudios de Máster/Estudios de Doctorado	4	4	4	
	6. Indica el curso en el que te encuentras: 1º/2º/3º/4º/5º	4	4	4	
	7. Indica: No compagino mis estudios con trabajo/Compagino mis estudios con trabajo	4	4	4	
	8. Indica dónde resides durante el curso: Vivo con mi familia/Vivo en un piso compartido o residencia durante el curso/Vivo con mi pareja	4	4	4	
	9. Indica (ninguna o tantas opciones como sean ciertas): Soy una persona racializada/Soy una persona desplazada o refugiada/Soy una persona con diversidad funcional o discapacidad/Soy una persona con dificultades específicas del aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia...)/Me encargo del cuidado de personas dependientes (hijos/as, padre/madre u otros familiares)	4	4	4	
	10. Indica tu género: Femenino/Masculino/No binario/Prefiero no decirlo	4	4	4	
	11. Indica si en tu caso te identificas como: Cisgénero (tu identidad de género se corresponde con el sexo que se te asignó al nacer)/ Trans/ Intersexual/No lo sé / prefiero no decirlo	4	4	4	
	12. Indica si en tu caso te consideras como: Heterosexual/Gay/Lesbiana/Bisexual / Pansexual/Queer/Asexual/No lo sé / prefiero no decirlo/Otro:	4	4	4	
	13. ¿Consideras que te enfrentas a algún tipo de dificultad de salud mental? Sí/No/No lo sé	4	4	3	
	14. Indica: No dispongo de ningún diagnóstico de salud mental/Actualmente tengo un diagnóstico de salud mental/He tenido algún diagnóstico de salud mental, pero ya recibí el alta	4	4	4	
(MHC-SF)					
Propósitos/objetivos de vida personales	16. Indica cuatro objetivos vitales que tienes en este momento:	4	4	4	
	Bienestar emocional				

Desarrollo de las dimensiones del bienestar en la universidad	17. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta alegre, con energía o de buen humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):		4	4	4
	18. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta triste, sin energía o de mal humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):		4	4	4
	19. Mis experiencias en la universidad contribuyen a que me sienta satisfech@ con mi vida:		4	4	4
	Bienestar psicológico				
	20. Cuando realizo actividades en la universidad, me encuentro tan concentrad@ e implicad@ en lo que estoy haciendo que se me pasa el tiempo volando:		4	4	4
	21. Los aprendizajes en la universidad promueven que actúe conforme a mis intereses y valores / desarrolle mi autonomía para pensar y actuar:		4	4	3
	22. En la universidad aprendo a plantearme mis metas o propósitos en la vida:		4	4	4
	23. Los aprendizajes en la universidad dan valor a mi vida y sentido a lo que hago día a día:		4	4	4
	24. La universidad me ayuda a aprender a enfrentar los retos que se me presentan diariamente:		4	4	4
	25. Aprender en la universidad me hace sentir que alcanzo objetivos y conseguido los logros que me propongo:		4	4	4
	26. Estudiar en la universidad me ayuda a conocerme y aceptarme como soy:		4	4	4
	27. Los estudios universitarios permiten que me desarrolle continuamente y crecer como persona:		4	4	4
	28. En la universidad aprendo cómo formar relaciones sociales de confianza:		4	4	4
	Bienestar social				
	29. Estudiar en la universidad me enseña a confiar en las personas y a valorar positivamente vivir en sociedad:		4	4	4
	30. Siento que formo parte de la comunidad universitaria:		4	4	4
	31. Aprender en la universidad me ayuda a creer que la sociedad, ciudadanía e instituciones se desarrollan positivamente:		4	4	3

	32. La universidad despierta mi interés por cómo funciona y se organiza el mundo:		4	3	3
	33. Aprender en la universidad me hace ver que soy una persona que tiene contribuciones valiosas que ofrecer a la sociedad:		4	4	4
Entorno físico y social	Espacios físicos				
	34. ¿Tu facultad dispone de algún espacio interior que permita el descanso?		4	4	4
	35. ¿Tu facultad dispone de algún espacio verde (exterior) que permita el descanso?		4	4	4
	36. Si estás pasando por un momento de malestar emocional (ej; ansiedad, agobio, tristeza), ¿hay algún lugar tranquilo al que podrías acudir para relajarte o encontrarte mejor?		4	4	4
	37. ¿En qué medida los espacios de tu Facultad te hacen sentir tranquilidad y comodidad?		4	4	4
	Entorno social				
	38. ¿En qué medida el clima social de tu Facultad te hacen sentir tranquilidad y comodidad?		4	4	4
	39. ¿En qué medida sientes que puedes participar en la vida social universitaria?		3	3	4
	40. El entorno social universitario me aporta oportunidades para establecer relaciones con otras personas:		4	4	4
Percepción de apoyo en la universidad y acceso a servicios	Apoyo en la universidad				
	41. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, mis compañeras y compañeros me apoyarían:		4	4	4
	42. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, hay profesorado con el que me siento en confianza para hablar que me apoyaría:		4	4	4
	43. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, la universidad me apoyaría:		4	4	4
	44. Si necesitase o quisiera recibir psicoterapia a través de la universidad, sabría cómo acceder a ella o a quien pedir ayuda:		4	4	4

¿Cree que el cuestionario muestra omisiones o defectos destacables? Si es así,
¿Cuáles?

No

¿Qué ítems suprimiría? ¿Por qué?

Ninguno

¿Añadiría algún ítem? ¿Cuál y por qué?

Añadiría ítems relacionados con la regulación emocional y de los estados de activación o de valencia negativa en la dimensión bienestar emocional.

¿Cambiaría la redacción de alguno de los ítems? ¿Cuál y por qué?

Los que he valorado con un 3 creo que puede mejorarse para que se entiendan mejor, no obstante, no me parece de gran relevancia.

Otros comentarios u observaciones:

—

Persona experta evaluadora 6

Formación Académica: Doctora en Educación

Áreas de experiencia profesional: Personal docente e investigador en educación (trastornos del desarrollo, psicopatología, orientación vocacional)

SECCIÓN	DIMENSIONES E ÍTEMS	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
Variables sociodemográficas	Variables sociodemográficas	3			
	1. Este cuestionario está dirigido al estudiantado UCM. Soy estudiante en la UCM.		4	4	4
	2. ¿Autorizas que la información se utilice y analice en los términos del estudio?		4	4	4
	3. Por favor, indica tu edad:		4	4	4
	4. Por favor, indica la Facultad a la que perteneces:		4	4	4
	5. Indica el nivel de estudios que estás cursando: Estudios de Grado/Estudios de Doble Grado/Estudios de Máster/Estudios de Doctorado		4	4	4
	6. Indica el curso en el que te encuentras: 1º/2º/3º/4º/5º		4	4	4
	7. Indica: No compagino mis estudios con trabajo/Compagino mis estudios con trabajo		4	4	4
	8. Indica dónde resides durante el curso: Vivo con mi familia/Vivo en un piso compartido o residencia durante el curso/Vivo con mi pareja		4	4	4
	9. Indica (ninguna o tantas opciones como sean ciertas): Soy una persona racializada/Soy una persona desplazada o refugiada/Soy una persona con diversidad funcional o discapacidad/Soy una persona con dificultades específicas del aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia...)/Me encargo del cuidado de personas dependientes (hijos/as, padre/madre u otros familiares)		4	4	4

	10. Indica tu género: Femenino/Masculino/No binario/Prefiero no decirlo	4	4	4
	11. Indica si en tu caso te identificas como: Cisgénero (tu identidad de género se corresponde con el sexo que se te asignó al nacer)/ Trans/ Intersexual/No lo sé / prefiero no decirlo	4	4	4
	12. Indica si en tu caso te consideras como: Heterosexual/Gay/Lesbiana/Bisexual / Pansexual/Queer/Asexual/No lo sé / prefiero no decirlo/Otro:	4	4	4
	13. ¿Consideras que te enfrentas a algún tipo de dificultad de salud mental? Sí/No/No lo sé	4	4	4
	14. Indica: No dispongo de ningún diagnóstico de salud mental/Actualmente tengo un diagnóstico de salud mental/He tenido algún diagnóstico de salud mental, pero ya recibí el alta	4	4	4
(MHC-SF)				
Propósitos/objetivos de vida personales	16. Indica cuatro objetivos vitales que tienes en este momento:	2	2	4
Desarrollo de las dimensiones del bienestar en la universidad	Bienestar emocional	3		
	17. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta alegre, con energía o de buen humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):	4	4	3
	18. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta triste, sin energía o de mal humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):	4	4	4
	19. Mis experiencias en la universidad contribuyen a que me sienta satisfecho con mi vida:	4	3	3
	Bienestar psicológico	4		
	20. Cuando realizo actividades en la universidad, me encuentro tan concentrado e implicado en lo que estoy haciendo que se me pasa el tiempo volando:	4	4	3
	21. Los aprendizajes en la universidad promueven que actúe conforme a mis intereses y valores / desarrolle mi autonomía para pensar y actuar:	3	3	3
	22. En la universidad aprendo a plantearme mis metas o propósitos en la vida:	4	4	4
	23. Los aprendizajes en la universidad dan valor a mi vida y sentido a lo que hago día a día:	4	4	3
	24. La universidad me ayuda a aprender a enfrentar los retos que se me presentan diariamente:	4	4	4

	25. Aprender en la universidad me hace sentir que alcanzo objetivos y conseguido los logros que me propongo:	4	4	4
	26. Estudiar en la universidad me ayuda a conocerme y aceptarme como soy:	4	4	4
	27. Los estudios universitarios permiten que me desarrolle continuamente y crecer como persona:	4	4	4
	28. En la universidad aprendo cómo formar relaciones sociales de confianza:	4	4	4
	Bienestar social	4		
	29. Estudiar en la universidad me enseña a confiar en las personas y a valorar positivamente vivir en sociedad:	4	4	4
	30. Siento que formo parte de la comunidad universitaria:	4	4	4
	31. Aprender en la universidad me ayuda a creer que la sociedad, ciudadanía e instituciones se desarrollan positivamente:	4	4	4
Entorno físico y social	32. La universidad despierta mi interés por cómo funciona y se organiza el mundo:	4	4	4
	33. Aprender en la universidad me hace ver que soy una persona que tiene contribuciones valiosas que ofrecer a la sociedad:	4	4	4
	Espacios físicos	4		
	34. ¿Tu facultad dispone de algún espacio interior que permita el descanso?	4	4	4
	35. ¿Tu facultad dispone de algún espacio verde (exterior) que permita el descanso?	4	4	4
	36. Si estás pasando por un momento de malestar emocional (ej; ansiedad, agobio, tristeza), ¿hay algún lugar tranquilo al que podrías acudir para relajarte o encontrarte mejor?	4	4	4
	37. ¿En qué medida los espacios de tu Facultad te hacen sentir tranquilidad y comodidad?	4	4	4
	Entorno social			
Percepción de apoyo en la universidad y acceso a servicios	38. ¿En qué medida el clima social de tu Facultad te hacen sentir tranquilidad y comodidad?	4	4	3
	39. ¿En qué medida sientes que puedes participar en la vida social universitaria?	4	4	3
	40. El entorno social universitario me aporta oportunidades para establecer relaciones con otras personas:	4	4	4
	Apoyo en la universidad	4		
	41. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, mis compañeras y compañeros me apoyarían:	4	4	4

	42. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, hay profesorado con el que me siento en confianza para hablar que me apoyaría:		4	4	4
	43. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, la universidad me apoyaría:		4	4	4
	44. Si necesitase o quisiera recibir psicoterapia a través de la universidad, sabría cómo acceder a ella o a quien pedir ayuda:		4	4	4

¿Cree que el cuestionario muestra omisiones o defectos destacables? Si es así, ¿Cuáles?

No

¿Qué ítems suprimiría? ¿Por qué?

Ítem 16 no consigo entender la relevancia de este ítem con relación a los objetivos del cuestionario. Me parece que está metido con calzador, aunque entiendo la justificación de por qué se incluye. En caso de mantenerse, creo que 4 propósitos son muchos; bajo mi punto de vista la pregunta puede invitar a una reflexión que puede hacer que quien responda se bloquee. Quizá también en caso de mantenerse, se podría poner al final y/o que no sea obligatoria.

Ítem 18 creo que tal como está formulado no aporta más información de la que ya aporta el ítem 17. Aunque se pueda experimentar tristeza y alegría en un mismo período de tiempo

¿Añadiría algún ítem? ¿Cuál y por qué?

Variables sociodemográficas: a lo mejor es interesante conocer algo sobre el perfil económico de los participantes (si tienen beca, la clase económica de su familia o similar). También conocer si acuden actualmente o han acudido a terapia en el último mes o el período de tiempo que se estipule adecuado. Ambas variables pueden ser un condicionante del bienestar. Compaginar con un trabajo no implica necesariamente que el estudiante necesite trabajar para poder estudiar.

En el bloque “apoyo en la universidad” no sé si tiene sentido diferenciar universidad y facultad, añadiendo un ítem similar al 43 pero sustituyendo universidad por facultad

¿Cambiaría la redacción de alguno de los ítems? ¿Cuál y por qué?

Ítem 17 / 18, creo que queda más claro si se especifica algo tipo “la mayor parte del tiempo, de las veces”... Utilizar “en general” puede ser ambiguo, y puede verse influenciado por el momento en el que la persona responda (por ejemplo, período de exámenes; momento del curso – por el desgaste del año – o del tiempo que lleve en la universidad...).

Ítem 20, especificar qué actividades a lo mejor: todas, de clase relacionadas con las asignaturas, participación voluntaria...

Ítems 38 y 39, especificar qué es clima social. Algunas personas pueden entender esto como su grupo de amistades y responder con base solo a esa idea.

Otros comentarios u observaciones:

- Ítem 18 tiene una errata “as experiencias...” en este documento y en el cuestionario
- Bloque Experiencias de aprendizaje en la universidad a lo mejor incluir una explicación de qué son esas experiencias al inicio del bloque, para que a la hora de responder no surjan dudas.
- Ítem 25 errata en la redacción, pero en el cuestionario está bien.
- ¿Ítem 28 no formaría parte de bienestar social?
- Ítem 38 el verbo debe ir en singular (también en el cuestionario)
- Ítem 44 “quien” debe llevar tilde (en este documento y en el cuestionario)

Persona experta evaluadora 7

Formación Académica: Doctorado en Educación

Áreas de experiencia profesional: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; Medición Educativa

SECCIÓN	DIMENSIONES E ÍTEMS	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
Variables sociodemográficas	Variables sociodemográficas				
	1. Este cuestionario está dirigido al estudiantado UCM. Soy estudiante en la UCM.			4	4
	2. ¿Autorizas que la información se utilice y analice en los términos del estudio?			4	4
	3. Por favor, indica tu edad:			4	2
	4. Por favor, indica la Facultad a la que perteneces:			4	4
	5. Indica el nivel de estudios que estás cursando: Estudios de Grado/Estudios de Doble Grado/Estudios de Máster/Estudios de Doctorado			4	3

	6. Indica el curso en el que te encuentras: 1º/2º/3º/4º/5º		4	4
	7. Indica: No compagino mis estudios con trabajo/Compagino mis estudios con trabajo		4	4
	8. Indica dónde resides durante el curso: Vivo con mi familia/Vivo en un piso compartido o residencia durante el curso/Vivo con mi pareja		4	3
	9. Indica (ninguna o tantas opciones como sean ciertas): Soy una persona racializada/Soy una persona desplazada o refugiada/Soy una persona con diversidad funcional o discapacidad/Soy una persona con dificultades específicas del aprendizaje (TDAH, Dislexia, Discalculia...)/Me encargo del cuidado de personas dependientes (hijos/as, padre/madre u otros familiares)		4	4
	10. Indica tu género: Femenino/Masculino/No binario/Prefiero no decirlo		4	4
	11. Indica si en tu caso te identificas como: Cisgénero (tu identidad de género se corresponde con el sexo que se te asignó al nacer)/ Trans/ Intersexual/No lo sé / prefiero no decirlo		4	4
	12. Indica si en tu caso te consideras como: Heterosexual/Gay/Lesbiana/Bisexual / Pansexual/Queer/Asexual/No lo sé / prefiero no decirlo/Otro:		4	4
	13. ¿Consideras que te enfrentas a algún tipo de dificultad de salud mental? Sí/No/No lo sé		4	4
	14. Indica: No dispongo de ningún diagnóstico de salud mental/Actualmente tengo un diagnóstico de salud mental/He tenido algún diagnóstico de salud mental, pero ya recibí el alta		4	4
(MHC-SF)				
Propósitos/objetivos de vida personales	16. Indica cuatro objetivos vitales que tienes en este momento:		4	4
Desarrollo de las dimensiones del bienestar en la universidad	Bienestar emocional			
	17. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta alegre, con energía o de buen humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):	4	4	4
	18. En general, las experiencias de aprendizaje en la universidad hacen que me sienta triste, sin energía o de mal humor (escuchando la clase, trabajando con otras personas, realizando actividades):	4	4	4
	19. Mis experiencias en la universidad contribuyen a que me sienta satisfecho con mi vida:	3	4	4
	Bienestar psicológico			

	20. Cuando realizo actividades en la universidad, me encuentro tan concentrado e implicado en lo que estoy haciendo que se me pasa el tiempo volando:			
	21. Los aprendizajes en la universidad promueven que actúe conforme a mis intereses y valores / desarrolle mi autonomía para pensar y actuar:			
	22. En la universidad aprendo a plantearme mis metas o propósitos en la vida:			
	23. Los aprendizajes en la universidad dan valor a mi vida y sentido a lo que hago día a día:			
	24. La universidad me ayuda a aprender a enfrentar los retos que se me presentan diariamente:			
	25. Aprender en la universidad me hace sentir que alcanzo objetivos y conseguido los logros que me propongo:			
	26. Estudiar en la universidad me ayuda a conocerme y aceptarme como soy:			
	27. Los estudios universitarios permiten que me desarrolle continuamente y crecer como persona:			
	28. En la universidad aprendo cómo formar relaciones sociales de confianza:			
	Bienestar social			
	29. Estudiar en la universidad me enseña a confiar en las personas y a valorar positivamente vivir en sociedad:	4	4	2
	30. Siento que formo parte de la comunidad universitaria:	4	4	2
	31. Aprender en la universidad me ayuda a creer que la sociedad, ciudadanía e instituciones se desarrollan positivamente:	3	4	2
Entorno físico y social	32. La universidad despierta mi interés por cómo funciona y se organiza el mundo:	1	3	2
	33. Aprender en la universidad me hace ver que soy una persona que tiene contribuciones valiosas que ofrecer a la sociedad:	4	4	2
	Espacios físicos			
	34. ¿Tu facultad dispone de algún espacio interior que permita el descanso?	4	4	2
	35. ¿Tu facultad dispone de algún espacio verde (exterior) que permita el descanso?	4	4	2
	36. Si estás pasando por un momento de malestar emocional (ej: ansiedad, agobio, tristeza), ¿hay algún lugar tranquilo al que podrías acudir para relajarte o encontrarte mejor?	4	4	2

	37. ¿En qué medida los espacios de tu Facultad te hacen sentir tranquilidad y comodidad?		4	3	2
	Entorno social				
	38. ¿En qué medida el clima social de tu Facultad te hacen sentir tranquilidad y comodidad?		4	3	2
	39. ¿En qué medida sientes que puedes participar en la vida social universitaria?		4	3	2
	40. El entorno social universitario me aporta oportunidades para establecer relaciones con otras personas:		4	4	4
	Apoyo en la universidad				
	41. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, mis compañeras y compañeros me apoyarían:		4	4	4
	42. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, hay profesorado con el que me siento en confianza para hablar que me apoyaría:		4	4	4
	43. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda, la universidad me apoyaría:		4	4	4
	44. Si necesitase o quisiera recibir psicoterapia a través de la universidad, sabría cómo acceder a ella o a quien pedir ayuda:		3	4	2
Percepción de apoyo en la universidad y acceso a servicios					

¿Cree que el cuestionario muestra omisiones o defectos destacables? Si es así, ¿Cuáles?

—

¿Qué ítems suprimiría? ¿Por qué?

—

¿Añadiría algún ítem? ¿Cuál y por qué?

—

¿Cambiaría la redacción de alguno de los ítems? ¿Cuál y por qué?

Del instrumento MHC-SF el 15 l “He sentido que he tenido experiencias que me han hecho crecer y llegar a ser mejor persona” me parece algo confuso. Al cruzar, sentir con tener experiencias queda raro. Quizás: He sentido que mis experiencias me han hecho crecer y llegar a ser mejor persona.

La definición de bienestar psicológico que viene en el pdf señala que “El bienestar psicológico se refiere al funcionamiento psicológico de los individuos” También menciona retos personales. Pero qué es funcionamiento psicológico?

En los ítems se incluyen cuestiones relacionadas con la personalidad (15i), responsabilidades diarias (15j), relaciones con los demás (15k), confianza en uno mismo

(15m) y el sentido de la vida (15n). Cuesta ver la relación de todos ellos con la dimensión de bienestar psicológico.

No conozco el instrumento, pero esa dimensión les funciona bien? Tienen evidencias de validación del constructo?

Después, en las dimensiones del bienestar en la universidad, el bienestar psicológico incluye nueve ítems. Al leerlos parece que algunos hacen referencia directamente a los procesos de aprendizaje (21, 22, 25), otros hacen referencia a lo que aporta la universidad (20, 24, 28), creo al tener una redacción diferente en cada uno dificulta la comprensión, creo cuando el estudiante tenga que contestar puede resultarle pesado pensar en cada ítem en situaciones distintas en la universidad, en el 20 hay que pensar en qué tipo de actividades realizas en la universidad, las del aula? Las de fuera del aula?, ahora voy al 21 y tengo que pensar si se refiere al aprendizaje académico o a otro tipo de aprendizaje... Lo habitual es que las escalas likert tengan un formato de redacción común para facilitar la respuesta. En el instrumento MHC-SF tienen un formato común "He sentido...".

En la dimensión de bienestar emocional has puesto 2 que empiezan por "En general, las experiencias de aprendizaje" y el tercero "Mis experiencias en la universidad", no sé si es que quieres diferencias entre situaciones de aprendizaje y experiencias en la universidad, pero convendría aclararlo. Ocurre algo similar en la dimensión de bienestar social. También convendría aclarar, si uno de los propósitos es relacionar los dos instrumentos, sería conveniente concretar qué ítems de los que has formulado en el de bienestar en la universidad se corresponden con los del otro instrumento. En la dimensión de bienestar emocional y social parece más clara esa vinculación, pero en bienestar psicológico. En la dimensión de bienestar social los tres primeros ítems parecen tener esa vinculación con el instrumento MHC-SF, pero el 32 La universidad despierta mi interés por cómo funciona y se organiza el mundo no parece encajar con el 15 g "He sentido que las personas son generalmente buenas". No debería hacer referencia a qué en la universidad ha tratado con ese mismo tipo de personas?. En el 33 "Aprender en la universidad me hace ver que soy una persona que tiene contribuciones valiosas que ofrecer a la sociedad" también parece estar relacionado con el 15 h "He sentido que la forma en la que funciona la sociedad tiene sentido para mí".

Y de la misma forma que en el instrumento MHC-SF, en esa dimensión de bienestar psicológico no acabo de ver la relación en el contenido que reflejan los ítems.

Y respecto a la extensión, también parece un poco largo. Quizás haciendo la vinculación directa con la dimensión psicológica del instrumento MHC-SF, que tiene 6 ítems puedes reducir algo.

Otros comentarios u observaciones:

Las variables sociodemográficas no suelen pertenecer a la misma dimensión. No creo que sea necesario valorar la coherencia

Comentario en ítem 3: en años? Especificar

Comentario en ítem 5: va a ser una lista de títulos?

Comentario en Ítem 8: y si vive solo?

Comentario en Ítem 19: no sé si la arroba es lo más claro para incluir los géneros, no lo había visto antes

Comentario en Ítem 20: ha puesto comentarios al final. No pongo valoraciones porque no tengo clara la relación entre los diferentes ítems en esta dimension

Comentario en Ítem 25: creo que es consigo

Comentario en Ítem 31: son tres cosas diferentes? a qué instituciones se refiere?

Comentario en Ítem 34: la 35 y 36 también se valoran con una escala likert? no es dicotómica? o tiene o no tiene. También has cambiado a formato pregunta en algunos casos? es por algún motivo? lo habitual es seguir la misma forma de redactar. Por ejemplo, Mi facultad dispone de algún espacio...

También queda raro señalar acuerdo (likert) con una pregunta, se suele estar de acuerdo con alguna afirmación sobre algo

Comentario en Ítem 36: parece igual aqui, o hay o no hay.

Comentario en Ítem 37: creo que la escala de acuerdo no encaja con “en qué medida”.

Parece que si te refieres a “medida” la respuesta sería degeneran mucha o poca tranquilidad, no?

Comentario en Ítem 38: además de el formato de pregunta, y utilizar la palabra “medida” como en el anterior, tampoco tengo claro a qué se refiere con “clima”. El encuestado tendrá claro a qué te refieres? el “clima” es un término que se utiliza para definir constructos relacionados con diferentes tipos de relaciones, pero no sé si lo van a comprender.

Comentario en Ítem 39: igual que antes, el formato pregunta y el término “medida”

Comentario en Ítem 44: por qué cambia el formato respecto a los anteriores? no debería ir en el mismo sentido, necesitar o querer recibir psicoterapia no es equivalente a pasar por dificultades de salud mental y necesitar ayuda?. P.e. Si pasara por dificultades de salud mental y necesitase ayuda sabría cómo acceder a ella o quién solicitarla

Anexo IV. Análisis de diferencias de medias por pares de clústeres

Clústeres 1 y 2

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
"Factor 1"	U de Mann-Whitney	5142	<.001	0.315	
"Factor 2"	U de Mann-Whitney	3025	<.001	0.635	
"Factor 3"	U de Mann-Whitney	2991	<.001	0.674	
"Factor 4"	U de Mann-Whitney	3089	<.001	-0.814	

Nota. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Clústeres 1 y 3

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	396.0	<.001	1.269	
Factor 2	U de Mann-Whitney	202.0	<.001	1.602	
Factor 3	U de Mann-Whitney	60.0	<.001	1.752	
Factor 4	U de Mann-Whitney	3427.0	<.001	-0.339	

Nota. $H_a \mu_1 \neq \mu_3$

Clústeres 1 y 4

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	18.0	<.001	2.164	
Factor 2	U de Mann-Whitney	75.0	<.001	2.106	
Factor 3	U de Mann-Whitney	21.0	<.001	2.093	
Factor 4	U de Mann-Whitney	795.0	<.001	0.928	

Nota. $H_a \mu_1 \neq \mu_4$

Clústeres 1 y 5

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	775	<.001	-0.791	
Factor 2	U de Mann-Whitney	1198	<.001	-0.401	
Factor 3	U de Mann-Whitney	997	<.001	-0.640	
Factor 4	U de Mann-Whitney	223	<.001	-1.570	

Nota. $H_a \mu_1 \neq \mu_5$

Clústeres 1 y 6

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	264	<.001	1.528	
Factor 2	U de Mann-Whitney	5179	<.001	0.355	
Factor 3	U de Mann-Whitney	2260	<.001	1.041	
Factor 4	U de Mann-Whitney	4134	<.001	0.533	

Nota. $H_a \mu_1 \neq \mu_6$

Clústeres 1 y 7

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	2499	<.001	0.552	
Factor 2	U de Mann-Whitney	100	<.001	1.683	
Factor 3	U de Mann-Whitney	708	<.001	1.269	
Factor 4	U de Mann-Whitney	2735	<.001	0.551	

Nota. $H_a \mu_1 \neq \mu_7$

Clústeres 2 y 3

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	785	<.001	0.953	
Factor 2	U de Mann-Whitney	1087	<.001	0.967	
Factor 3	U de Mann-Whitney	904	<.001	1.187	
Factor 4	U de Mann-Whitney	3180	<.001	0.468	

Nota. $H_a \mu_2 \neq \mu_3$

Clústeres 2 y 4

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	29.0	<.001	1.86	
Factor 2	U de Mann-Whitney	426.0	<.001	1.47	
Factor 3	U de Mann-Whitney	442.0	<.001	1.47	
Factor 4	U de Mann-Whitney	15.0	<.001	1.68	

Nota. $H_a \mu_2 \neq \mu_4$

Clústeres 2 y 5

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	493	<.001	-1.100	
Factor 2	U de Mann-Whitney	244	<.001	-1.068	
Factor 3	U de Mann-Whitney	156	<.001	-1.322	
Factor 4	U de Mann-Whitney	1208	<.001	-0.757	

Nota. $H_a \mu_2 \neq \mu_5$

Clústeres 2 y 6

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	534	<.001	1.210	
Factor 2	U de Mann-Whitney	6041	<.001	-0.284	
Factor 3	U de Mann-Whitney	6166	<.001	0.382	
Factor 4	U de Mann-Whitney	1033	<.001	1.337	

Nota. $H_a \mu_2 \neq \mu_6$

Clústeres 2 y 7

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	4282	0.001	0.241	
Factor 2	U de Mann-Whitney	836	<.001	1.042	
Factor 3	U de Mann-Whitney	2768	<.001	0.619	
Factor 4	U de Mann-Whitney	585	<.001	1.333	

Nota. $H_a \mu_2 \neq \mu_7$

Clústeres 3 y 4

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	690.0	<.001	0.894	
Factor 2	U de Mann-Whitney	1551.0	<.001	0.486	
Factor 3	U de Mann-Whitney	1786.0	<.001	0.404	
Factor 4	U de Mann-Whitney	91.0	<.001	1.282	

Nota. $H_a \mu_3 \neq \mu_4$

Clústeres 3 y 5

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	26.00	<.001	-2.06	
Factor 2	U de Mann-Whitney	7.00	<.001	-2.03	
Factor 3	U de Mann-Whitney	1.00	<.001	-2.48	
Factor 4	U de Mann-Whitney	222.00	<.001	-1.23	

Nota. $H_a \mu_3 \neq \mu_5$

Clústeres 3 y 6

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	3767	<.001	0.261	
Factor 2	U de Mann-Whitney	789	<.001	-1.249	
Factor 3	U de Mann-Whitney	2179	<.001	-0.753	
Factor 4	U de Mann-Whitney	1414	<.001	0.866	

Nota. $H_a \mu_3 \neq \mu_6$

Clústeres 3 y 7

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	1238	<.001	-0.7141	
Factor 2	U de Mann-Whitney	3330	0.393	0.0765	
Factor 3	U de Mann-Whitney	1849	<.001	-0.5705	
Factor 4	U de Mann-Whitney	828	<.001	0.8824	

Nota. $H_a \mu_3 \neq \mu_7$

Clústeres 4 y 5

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	0.00	<.001	-2.94	
Factor 2	U de Mann-Whitney	0.00	<.001	-2.54	
Factor 3	U de Mann-Whitney	0.00	<.001	-2.75	
Factor 4	U de Mann-Whitney	0.00	<.001	-2.49	

Nota. $H_a \mu_4 \neq \mu_5$

Clústeres 4 y 6

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	1749	<.001	-0.632	
Factor 2	U de Mann-Whitney	279	<.001	-1.735	
Factor 3	U de Mann-Whitney	1004	<.001	-0.998	
Factor 4	U de Mann-Whitney	2460	<.001	-0.369	

Nota. $H_a \mu_4 \neq \mu_6$

Clústeres 4 y 7

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	128	<.001	-1.608	
Factor 2	U de Mann-Whitney	1885	<.001	-0.421	
Factor 3	U de Mann-Whitney	870	<.001	-0.858	
Factor 4	U de Mann-Whitney	1589	<.001	-0.357	

Nota. $H_a \mu_4 \neq \mu_7$

Clústeres 5 y 6

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	11.0	<.001	2.315	
Factor 2	U de Mann-Whitney	701.0	<.001	0.771	
Factor 3	U de Mann-Whitney	134.0	<.001	1.704	
Factor 4	U de Mann-Whitney	16.0	<.001	2.104	

Nota. $H_a \mu_5 \neq \mu_6$

Clústeres 5 y 7

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	206.00	<.001	1.33	
Factor 2	U de Mann-Whitney	2.00	<.001	2.09	
Factor 3	U de Mann-Whitney	34.00	<.001	1.95	
Factor 4	U de Mann-Whitney	15.00	<.001	2.11	

Nota. $H_a \mu_5 \neq \mu_7$

Clústeres 6 y 7

Prueba t para Muestras Independientes

		Estadístico	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
Factor 1	U de Mann-Whitney	1104	<.001	-0.98290	
Factor 2	U de Mann-Whitney	581	<.001	1.32465	
Factor 3	U de Mann-Whitney	4773	0.028	0.19680	
Factor 4	U de Mann-Whitney	5770	0.975	-0.00200	

Nota. $H_a \mu_6 \neq \mu_7$