

# Evaluación de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff para Estudiantes Universitarios

## Evaluation of Ryff's Psychological Well-Being Scale for College Students

Carolina Nogueira<sup>1</sup>, Margarita Alcaide Risoto<sup>2</sup> y Lisie Karen Meier<sup>3</sup>

### Resumen

Esta investigación tuvo por objetivo realizar un análisis psicométrico utilizando la versión de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff adaptada para estudiantes universitarios (Aranguren e Irrazabal, 2015) para hallar un mejor modelo de ajuste. Se consideró una muestra de 1044 estudiantes universitarios de Formosa (Argentina), siendo un 24.9% de hombres (n=260) y un 75.1% de mujeres (n= 784). Esta muestra se dividió aleatoriamente en dos partes, la primera de ellas se utilizó como muestra de calibración y se realizó un Análisis Factorial Exploratorio obteniéndose un nuevo modelo (Modelo 2) y la segunda se utilizó como muestra de validación y se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio. Este último análisis confirmó la presencia de tres factores: (a) Autonomía, (b) Relaciones Positivas con Otras Personas y (c) Competencia, evidenciando un mejor ajuste del Modelo 2 a la población de estudio.

**Palabras clave:** adaptación, escalas, análisis factorial, Bienestar Psicológico, estudiantes universitarios

### Abstract

The objective of this research was to carry out a psychometric analysis using the version of the Ryff Psychological Well-Being Scale adapted for university students (Aranguren and Irrazabal, 2015) to find a better fit model. A sample of 1044 university students from Formosa (Argentina) was considered, being 24.9% men (n=260) and 75.1% women (n=784). This sample was randomly divided into two parts, the first one was used as a calibration sample and an Exploratory Factor Analysis was performed, obtaining a new model (Model 2) and the second was used as a validation sample and a Confirmatory Factor Analysis was performed. This last analysis confirmed the presence of three factors: (a) Autonomy, (b) Positive Relationships with Other People and (c) Competence and showed a better fit of Model 2 to the study population.

**Keywords:** scales, factorial analysis, psychological well-being, university students

<sup>1</sup>Doctora. Observatorio de Niñez Adolescencia y Juventud. Universidad Nacional de Formosa. Calle: Salta 944. Formosa, Argentina. CP 3600. Tel.: +543704278800. Correo: caronog71@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8589-678X>

<sup>2</sup>Doctora en Psicopedagogía. Universidad Camilo José Cela. Calle: Valle de Cueto, 1 1º portal, 1º B Villanueva del Pardillo, Madrid, España. CP 28229. Tel.: 636097898. Correo: malcaide@ucjc.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3580-1233>

<sup>3</sup>Doctora en Psicología. Observatorio de Niñez Adolescencia y Juventud. Universidad Nacional de Formosa. Calle: Maipú 365, Formosa, Argentina. CP 3600. Tel.: +54370050707. Correo: lisiemeier@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7643-8549>

## Introducción

El Bienestar Psicológico es un concepto desarrollado desde el enfoque propuesto por la Psicología Positiva. Se configura como una construcción conceptual que integra diferentes aportes teóricos y que ha generado una importante producción en el campo de las humanidades, las ciencias sociales y en la educación en particular (Medrano et al., 2015; Ornelas et al., 2020).

La investigación en relación con este constructo ha generado dos perspectivas. La primera perspectiva llamada hedónica, concibe al Bienestar Subjetivo constituido por tres componentes: a) afecto positivo, b) afecto negativo y c) componente cognitivo centrándose en la maximización de experiencias positivas y la minimización de experiencias negativas. (Barrantes-Brais & Ureña-Bonilla, 2015; Rodríguez Fernández & Goñi Grandmontagne, 2011).

La segunda perspectiva o perspectiva eudaiemónica define al Bienestar Psicológico a partir del funcionamiento óptimo, desarrollando al máximo las potencialidades personales a través de una vida comprometida y con sentido (Meier & Oros, 2019). Los antecedentes en el abordaje del bienestar desde una perspectiva eudaiemónica son diversos distinguiéndose entre los modelos más importantes: a) el modelo de Jahoda (1959), b) el modelo de las tres vías de Seligman (Seligman et al., 2005), c) el modelo de Bienestar y Salud Mental de Keyes (Keyes & Waterman, 2003) d) la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000) y e) el modelo del Bienestar Psicológico de Ryff (1989). Cada uno de estos modelos ha sido ampliamente desarrollado en diferentes programas de investigación. En particular, este estudio considera los dos últimos.

La Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000) se configura como una macroteoría de la motivación humana, vinculada con el desarrollo de la personalidad y el logro del bienestar (Delgado Herrada et al., 2021). Constituye una teoría organísmico-dialéctica que considera a las personas como organismos proactivos, poseedores de una tendencia al desarrollo y al crecimiento psicológico (Stover et al., 2017). Desde esta perspectiva, el Bienestar Psicológico estaría relacionado con el funcionamiento psicológico sano el cual implica una adecuada satisfacción de

las necesidades psicológicas básicas y un sistema de metas congruente y coherentes entre sí. Para esta teoría, las necesidades básicas de autonomía, relación o vinculación y competencia serían los componentes básicos, esenciales e innatos del bienestar (Meier, 2019) y se considera que todo lo que apoye la competencia, la autonomía o la autodeterminación y la seguridad en las relaciones tiene un efecto positivo en la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2008).

El modelo de Bienestar Psicológico de Ryff (1989) es un modelo teórico multifactorial, construido sobre la base de aportaciones clínicas, humanistas, del ciclo vital y de la salud mental (Lupano Perugini & Castro Solano, 2010). Se lo define a partir de seis dimensiones que permiten evaluar el continuo positivo-negativo del Bienestar Psicológico: autoaceptación, autonomía, crecimiento personal, propósito en la vida, relaciones positivas con otros y dominio del entorno.

Cada una de estas dimensiones “son consideradas como índices de bienestar psicológico más que como predictores propiamente dichos” (Meier, 2019, p. 75) y evidencian los desafíos que enfrentan los individuos en sus intentos por funcionar plenamente y desarrollar sus potencialidades (Keyes, 2006). Este modelo considera al individuo de manera integral, teniendo en cuenta las etapas del desarrollo en las que se encuentra y los roles y las actividades que desempeña (Mayordomo et al., 2016; Rodríguez & Quiñonez Berrios, 2012; Ryff & Singer, 2008).

En este sentido, se considera que la etapa universitaria constituye un tramo crítico en la vida de los jóvenes acentuándose en las últimas décadas la brecha entre las culturas juveniles y las culturas académicas y ampliándose el problema del abandono y la deserción. (Pierella et al., 2020). Implica además, un desafío en relación con el desarrollo de habilidades y la integración de recursos personales que posibiliten un desempeño exitoso (Fernández-Márquez et al., 2020; Solano et al., 2016). Los estudiantes normalmente están involucrados en situaciones estresantes propias de la formación a la que se ven sometidos, como son las evaluaciones continuas, la entrega de trabajos prácticos, la exposición a actividades nuevas y de complejidad creciente, así como una preocupación por el futuro desempeño profesional muchas veces

en condiciones de incertidumbre (Pierella, 2016, 2019).

El estudio del Bienestar Psicológico en esta etapa constituye una contribución necesaria para comprender el entramado de los procesos afectivos, emocionales y cognitivos que deben desplegarse para enfrentar los desafíos de la carrera y la constitución de la subjetividad en el marco de estas demandas específicas.

### **La Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en Estudiantes Universitarios**

A partir del modelo de Bienestar Psicológico de Ryff (1989) se desarrolló un instrumento conocido como la Escala de Bienestar Psicológico o *Scale of Psychological Well-Being* (SPWB) según sus siglas en inglés para evaluar las 6 dimensiones que constituyen su propuesta teórica.

Diversos estudios longitudinales aportaron evidencia acerca de la diferenciación de las escalas que conforman el instrumento vinculadas tanto con la edad o como con el sexo. Se sostiene en este sentido, la influencia de estas características específicas en la evaluación del Bienestar Psicológico (García Alandete 2016; Loera-Malvaez et al., 2017; Vera et al., 2013).

Dado que la vida universitaria constituye en sí misma una etapa caracterizada por una serie de experiencias que definen un estilo de vida propio en los estudiantes universitarios y que los distingue en relación con el resto de los jóvenes (Bastías Arriagada & Stieповich Bertoni, 2014; Canova-Barrios, 2017, la escala construida por Ryff (1989) ha sido aplicada en el ámbito universitario tanto en Europa como en América reportando resultados diversos.

Véliz-Burgos y Urquijo (2012) concluyeron que el modelo de 6 dimensiones de primer orden presentaba niveles de ajuste aceptables en estudiantes universitarios chilenos. Freire et al. (2017) indicaron que el modelo de 4 factores de primer orden (autoaceptación, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal) mostró buenos niveles de ajuste en estudiantes españoles. Domínguez-Lara, et al. (2019) indicaron que una estructura unidimensional y breve (19 ítems) posee mayor respaldo empírico que una escala multidimensional en estudiantes peruanos.

Balcázar et al. (2018) plantearon una estructura de 3 factores constituido por las dimensiones: tendencia a la autorrealización, relaciones interpersonales e intrapersonales y autonomía para estudiantes mexicanos.

Blanco et al. (2019) confirmaron también una estructura trifactorial para estudiantes universitarios mexicanos pero que incluyen las dimensiones crecimiento personal, relaciones positivas con otros y autoaceptación.

En Argentina el estudio y validación de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989) se inició en la población adolescente y juvenil. Casullo y Castro Solano (2002) realizaron un avance significativo para la evaluación del constructo en población adolescente de entre 13 y 18 años de edad. Sin embargo, la escala que utilizaron en esa ocasión, solo consideraba la medición de 4 dimensiones de la escala original: autoaceptación, propósito en la vida, relaciones con otros y dominio del entorno.

Por su parte, Aranguren y Irrazabal (2015) evaluaron la escala en estudiantes universitarios de la ciudad de Buenos Aires y definieron una solución factorial de 3 factores que mostró buenos niveles de confiabilidad y mejores índices de ajuste constituida por la dimensión autonomía, relaciones positivas con otros, y una dimensión que denominaron competencia, la cual subsume las dimensiones de dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida, excluyendo a la dimensión autoaceptación. Las autoras asociaron la dimensión competencia con la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000).

De lo comentado se desprende que, en el ámbito universitario, la escala de Ryff no estaría funcionando con las 6 dimensiones originales, encontrándose mayoritariamente adaptaciones de 3 factores. Se consideró necesario verificar el funcionamiento de este instrumento en los estudiantes universitarios del norte del país, que permita mejorar el estudio de la realidad estudiantil desde un enfoque positivo.

El presente trabajo tuvo por objetivo estudiar las propiedades psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en estudiantes universitarios y compararla con la propuesta por Aranguren y Irrazabal (2015) en la búsqueda del mejor modelo de ajuste.

## Método

### Participantes

La población del presente estudio estuvo conformada por estudiantes universitarios de las carreras de grado vinculadas a la formación docente de Formosa (Capital). Para ello se seleccionó a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa por ser la que presenta mayor cantidad de carreras con este perfil.

Se optó por un muestreo no probabilístico incidental, obteniéndose una muestra de 1044 casos conformada por estudiantes pertenecientes a las 10 carreras que ofrece la Facultad de Humanidades (Profesorados en Física, Química, Biología, Matemáticas, Letras, Historia, Geografía, Educación Especial y Psicopedagogía), siendo un 24.9% de hombres ( $n=260$ ) y un 75.1% de mujeres ( $n=784$ ). La edad media de los participantes fue de 26 años ( $DE=7.12$ ).

El tamaño de la muestra necesario para el estudio fue calculado de acuerdo con la fórmula de Cochran para poblaciones inferiores a los 100.000 casos (Anguera, et al, 2010), con un nivel de confianza del 95% ( $z=1.96$ ) una proporción esperada del 50% y un margen de error del 5% y arrojó un resultado mínimo de 353 casos, siendo la cantidad de casos obtenidos suficientemente representativa considerando una matrícula total de 4288 estudiantes según informes del área administrativa de la universidad.

### Instrumento

El instrumento que se sometió a revisión fue la Escala de Bienestar Psicológico Ryff a partir de la versión de 39 ítems de Van Dierendonck (2004) y la adaptación de esta escala para estudiantes universitarios propuesta por Aranguren & Irrazabal (2015) compuesta por un total de 18 reactivos de respuesta politómica de 6 puntos en una escala Likert (1=completamente en desacuerdo - 6=completamente de acuerdo), distribuidos en tres subescalas a) autonomía (ítem 3, 10, 15, 21, 27 y 33); b) relaciones positivas con otros (ítem 2, 8, 14, 20, 26 y 32) y c) competencia (ítem 5, 6, 12, 23, 28 y 29).

### Procedimiento de recogida y análisis de datos

La investigación se llevó a cabo en consonancia con los criterios éticos que rigen las investigaciones con seres humanos con

consentimiento informado por escrito, en el marco de los requerimientos establecidos por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2016). Los datos fueron recogidos en los meses de Marzo y Abril del año 2021 incluyéndose a los individuos pertenecientes a las diferentes carreras de la Facultad que aceptaron participar del estudio. Previamente se informó a los estudiantes acerca de los objetivos y características del estudio y se les solicitó su colaboración desinteresada. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad de las respuestas. El instrumento se aplicó a través de un formulario autoadministrado en forma *online* utilizando *Google Forms* el cual fue distribuido por correo electrónico con la colaboración de los directores de las carreras.

Se administró la SPWB en la versión de 39 ítems de Van Dierendonck (2004), la cual subsume los reactivos considerados por Aranguren & Irrazabal (2015). Se verificó la existencia de valores perdidos y casos atípicos (Tabachnick & Fidell, 2001) y se descartaron 30 casos. La muestra total ( $n=1014$ ) fue dividida en dos partes de manera aleatoria. La primera mitad ( $n=507$ ) fue seleccionada para realizar el análisis factorial exploratorio y tras una propuesta de agrupación de los ítems, la segunda mitad se utilizó para conducir el análisis factorial confirmatorio, definiéndose dos estudios (1 y 2 respectivamente).

El estudio1 consistió en la realización del análisis factorial exploratorio, utilizando el *software IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 25.0, con los datos de la muestra 1. En primer término, se evaluó la adecuación de los datos a través del test de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). A continuación, se realizó el AFE utilizando como método de extracción el de máxima verosimilitud y el tipo de rotación fue Varimax. Siguiendo la estructura original del instrumento propuesto por Ryff (1989) se extrajeron 6 factores, sin embargo, los resultados no mantuvieron ni la composición ni la distribución original. Se procedió a realizar la interpretación de la gráfica *Scree* (Cattell, 1988) y el criterio del Autovalor 1 para la identificación de la cantidad de factores posibles, coincidiendo ambos análisis en la presencia de 3 factores subyacentes. Siguiendo la estructura de 3 dimensiones propuesta por Aranguren y Irrazabal (2015) se realizó

nuevamente el AFE, dado que la solución extraída no fue satisfactoria, se realizó un análisis pormenorizado de los resultados de cada subescala teniendo en cuenta la concepción de la escala así como los resultados obtenidos por otros estudios (Balcázar et al., 2018; Blanco et al., 2019; Domínguez Lara et al., 2019). A partir de ello, se seleccionaron los ítems que mostraron una buena capacidad de discriminación, aporte a la consistencia interna y mayor saturación en el factor ( $<.40$ ). Considerando todo lo anterior, se realizó una nueva propuesta de agrupación de 3 factores que explicaban en conjunto un poco más del 49% de la varianza: autonomía compuesta por 5 ítems, relaciones con otros, compuesto por 6 de sus ítems y competencia compuesto por 7 ítems que subsumen las dimensiones de dominio del entorno, propósito en la vida, autoaceptación y crecimiento personal.

Finalmente, se calculó la consistencia interna de cada subescala a partir de los coeficientes *alpha* de Cronbach y *omega* de McDonald (Ventura & Caycho, 2017), dada las características de no normalidad de la muestra. De esta manera se obtuvo un nuevo modelo para la Escala de Bienestar Psicológico para universitarios, Modelo 2 (M2), que mantiene las dimensiones de la versión de Aranguren y Irrazabal (2015) (Modelo 1) pero que considera otros ítems de la Escala original en la versión de Van Dierendonck (2004).

El estudio 2 consistió en la aplicación del AFC en la segunda mitad de la muestra seleccionada ( $n=507$ ). Para la realización del AFC, se utilizó el *software Jeffrey's Amazing Statistics Program*, (JASP) versión 0.14.1. Se comparó y evaluó el ajuste de los datos del modelo de la versión completa de 18 ítems y 3 subescalas (M1) propuesta por Aranguren & Irrazabal (2015) en la cual la última subescala no incluía ningún ítem de la dimensión autoaceptación y una versión tridimensional también de 18 ítems (M2) en donde la subescala competencia subsumía las cuatro dimensiones que constituyen el núcleo eudaimónico (Tomás et al., 2012) de la escala original de Ryff (1989).

El método de extracción elegido fue el *Diagonally Weighted Least Squares* (DWLS) dado que las variables no cumplían con el supuesto básico de normalidad multivariada (Mardia, 1970), tanto en el sesgo como en la curtosis ( $p<.001$ ). Este

método es uno de los más recomendados frente a este incumplimiento (Jöreskog et al., 2001; Morata-Ramírez et al., 2015), basándose en un algoritmo robusto para el análisis de correlaciones policóricas, recomendado por sus mayores tasas de convergencia (Holgado-Tello et al., 2010; Li 2016; Simsek & Noyan, 2012).

Para evaluar el ajuste del modelo se emplearon el estadístico Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ), la razón de Chi-cuadrado sobre los grados de libertad ( $\chi^2/gl$ ) para el cual valores inferiores a 3 son deseables (Kline, 2016), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) ( $<.06$ ), el residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR) ( $<.08$ ) y el índice de ajuste comparativo (CFI) ( $>.95$ ) (Greiff & Heene, 2017). Se consideraron también el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice de ajuste normalizado (NFI), el índice Tucker-Lewis (TLI) y el índice de ajuste incremental (IFI) para los cuales valores por encima de .90 indican un ajuste aceptable y valores mayores a .95 un ajuste óptimo (Escobedo Portillo et al., 2016). Por último, se calculó la fiabilidad de los modelos a través del coeficiente *omega* de McDonald (Frías-Navarro, 2021; Peters, 2014).

## Resultados

### Estudio 1

En la muestra seleccionada para el Estudio 1 se realizaron análisis descriptivos para cada ítem obteniéndose la media, desvío estándar, asimetría, y curtosis. Los ítems no superaron al rango de  $\pm 2$  en relación con la asimetría y la curtosis no superó los valores  $\pm 7$ , considerados adecuados para realizar el cálculo de estadísticos paramétricos (Bandalos & Finney, 2018; Lloret-Segura et al., 2014). Los análisis se realizaron utilizando el *software* SPSS 25.0.

Se aplicó el test de Bartlett que resultó significativo ( $\chi^2=2600.332$ ;  $gl=153$ ;  $p<.001$ ), el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) fue de .85 ( $>.70$ ) indicando que era factible realizar el análisis factorial. Al extraer 6 factores, como en el instrumento original, la solución no era satisfactoria. Un ítem no saturaba suficientemente en ningún factor. Varios ítems presentaban complejidad factorial. Un factor solo tenía 3 ítems con saturaciones suficientemente altas ( $>.30$ ). Otros factores tenían más ítems, y con una cierta

Tabla 1. Saturaciones factoriales de las 6 dimensiones originales de la SPWB de Ryff

	Factor					
	1	2	3	4	5	6
Ítem 17	.745					
Ítem 18	.686					
Ítem 31	.674					
Ítem 23	.657					
Ítem 7	.630					
Ítem 6	.595					
Ítem 12	.588					
Ítem 19	.570					
Ítem 1	.564					
Ítem 11	.536					
Ítem 37	.525				.359	
Ítem 28	.508					
Ítem 38	.455				.408	
Ítem 16						
Ítem 30		.697				
Ítem 29	.360	.611				
Ítem 25	.330	.543				
Ítem 5	.323	.526				
Ítem 27		.394		.335		.383
Ítem 36		.394				
Ítem 22		.337	.301	.306		
Ítem 13		.334				
Ítem 8			.675			
Ítem 26		.321	.593			
Ítem 14			.578			
Ítem 20			.549			
Ítem 2			.544			
Ítem 32			.500			
Ítem 4				.671		
Ítem 9				.612		
Ítem 33				.449		
Ítem 15				.384		
Ítem 35					.523	
Ítem 24	.394				.461	
Ítem 34					.311	
Ítem 39	.300				.310	
Ítem						
Ítem 3						.630
Ítem 21						.511

Tabla 2. Saturaciones factoriales de los ítems seleccionados (Modelo 2)

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Ítem 31	.738		
Ítem 23	.724		
Ítem 7	.670		
Ítem 18	.669		
Ítem 37	.612		
Ítem 11	.513		
Ítem 28	.470		
Ítem 8		.734	
Ítem 26		.634	
Ítem 2		.595	
Ítem 20		.551	
Ítem 14		.511	
Ítem 32		.417	
Ítem 4			.645
Ítem 9			.636
Ítem 33			.501
Ítem 27			.425
Ítem 15			.422
Coefficiente	.830	.779	.702
Omega			

Nota. el factor 1, corresponde a la dimensión Competencia, el factor 2 a la dimensión Relaciones Positivas y el factor 3 a la dimensión Autonomía.

dominancia de ítems vinculados con la subescala original, pero incluyendo también ítems de otras subescalas (Tabla 1).

Se procedió a la inspección de la gráfica *Scree* y al criterio del Autovalor 1, identificándose 3 factores en consonancia con el modelo propuesto por Aranguren y Irrazabal (2015). Se corrió nuevamente el análisis solicitando la extracción de 3 factores, eliminándose aquellos ítems con pesos factoriales inadecuados (<.40), de este modo resultaron 3 subescalas (Tabla 2) con pesos factoriales entre .41 y .73, que conformaron una estructura factorial clara, explicando el 49.29 % de la varianza de respuestas al test. La agrupación obtenida no era coincidente con la propuesta por Aranguren y Irrazabal (2015) que llamaremos Modelo 1, quedando definido un Modelo 2 de la Escala de Bienestar Psicológico para estudiantes universitarios conformado por la dimensión

Tabla 3. Índices de Ajuste de los Modelos 1 y 2 de la Escala de Bienestar Psicológico para Estudiantes Universitarios

Modelos	$\chi^2/gl$	NFI	NNFI	CFI	GFI	TLI	IFI	SRMR	RMSEA (IC 90%)
1	4.80	.831	.839	.861	.946	.839	.862	.096	.087[.080-.093]
2	2.63	.925	.944	.952	.973	.944	.952	.071	.057[.050-.064]

Nota.  $\chi^2/gl$ =chi cuadrado sobre los grados de libertad, \*\*\* $p<.001$ , NFI=índice de ajuste normalizado, NNFI=índice de ajuste no normalizado, CFI=índice de bondad de ajuste comparativo, IFI=índice de ajuste incremental, RMSEA=error de aproximación de la media cuadrática, IC 90%=intervalos de confianza al 90%.

autonomía (ítems 4, 9, 15, 27 y 33), relaciones positivas con otros (ítems 2, 8, 14, 20, 26 y 32) y competencia (ítems 7, 11, 18, 23, 28, 31 y 37), que subsume a la las dimensiones autoaceptación, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida.

Por último, se analizó la consistencia interna utilizando el coeficiente *omega* de McDonald (.83, .78, .70) (Tabla 2) evidenciando una consistencia interna adecuada (Frías-Navarro, 2021).

## Estudio 2

Con la muestra 2 se llevó adelante el AFC poniendo a prueba el Modelo 1 correspondiente a la escala propuesta por Aranguren & Irrazabal (2015) y el Modelo 2 obtenido a partir del AFE realizado y que constituye una redefinición del Modelo 1. Ambos modelos constan de 3 dimensiones: autonomía, relaciones positivas con otros y competencia con la misma cantidad total de ítems (18 ítems) pero con variaciones en los reactivos y en la cantidad que integran las subescalas.

Se pusieron a prueba estos dos modelos, dado que: a) las características de la solución arrojada en el AFE sobre la escala original de Ryff de 6 factores evidenciaban claras dificultades en el ajuste, b) si bien otros estudios establecieron una escala de Bienestar Psicológico para universitarios de 3 factores como el de Balcázar et al. (2018) y el de Blanco et al. (2019) los mismos se corresponden a estudiantes mexicanos, siendo la escala propuesta por Aranguren y Irrazabal (2015) la única evaluada en estudiantes universitarios argentinos.

Previo al análisis factorial, se evaluó la aproximación a la normalidad univariada de cada ítem por medio del análisis correspondiente a las magnitudes de la asimetría y la curtosis, obteniéndose valores menores a +/- 2 y +/- 7, respectivamente (Kline, 2016). Se consideró además el poder discriminativo a nivel de ítem calculado con el índice de homogeneidad corregido

(*IHC*). El Modelo 1, presentó 6 ítems con valores por debajo de .30.

El Modelo 2, presentó mejores valores (>.30) (Kline, 2016), excepto uno. Para el análisis de la normalidad multivariada se obtuvo el Coeficiente de Mardia resultando en ambos casos magnitudes por debajo de 70 (Rodríguez-Ayán & Ruiz Díaz, 2008). Para evaluar el ajuste del modelo se emplearon múltiples indicadores de ajuste como se observa en la Tabla 3 (Hu & Bentler, 1995).

Específicamente, en relación con el estadístico chi-cuadrado y la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad se observa que el Modelo 1, arroja una razón con un valor superior a 4 ( $\chi^2/gl=4.80$ ) y el Modelo 2 arroja un valor inferior a 3 ( $\chi^2/gl=2.63$ ), no solo la magnitud correspondiente al M1 sino también la reducción significativa en chi cuadrado de un modelo respecto a otro sugiere un ajuste más adecuado a los datos (Tabachnick & Fidell, 2001).

El índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste (GFI), y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) en el Modelo 1 no presentan un buen ajuste (GFI .946, CFI .861, RMSEA .087). El Modelo 2, presenta un ajuste óptimo (GFI .973, CFI .952, RMSEA .057), (Tabla 2). Los resultados aportados por el modelo re-especificado (M2; véase Tabla 3) implican una mejora significativa en el ajuste de este, tanto en la muestra de calibración como en la de validación.

## Consistencia interna

Para analizar la consistencia interna, teniendo en cuenta la falta de normalidad de los datos, se calculó el coeficiente *omega* para los 2 modelos analizados (Tabla 4). La versión propuesta (M2), obtuvo mejores valores para cada una de las dimensiones, considerándose moderada (>.70), (Hunsley & Mash, 2008), para la dimensión Autonomía y Relaciones Positivas y alta para la dimensión Competencia (>.80), (Campo-Arias & Oviedo, 2008).

Tabla 4. Coeficiente Omega correspondiente a los dos Modelos Propuestos

Dimensión	Modelo 1	Modelo 2
Autonomía	.581	.702
Relaciones Positivas	.779	.779
Competencia	.771	.830

## Discusión

La Escala de Bienestar Psicológico en la versión en español ha sido adaptada para diferentes contextos, teniendo en cuenta la incidencia de variables como la edad o el sexo de los participantes.

En Iberoamérica, esta cuestión potenció el desarrollo de estudios de la escala, vinculados a diferentes franjas etáreas: adolescentes, jóvenes, ancianos, etc. (Díaz et al., 2006; González-Fuentes & Palos, 2016; González Rivera et al., 2016; Loera-Malvaez et al., 2017; Luna et al., 2020; Meier & Oros, 2019; Vidal, 2016). Algunos estudios obtuvieron una estructura similar a la original mientras otros han reportado resultados distintos, confirmando lo señalado por Ryff (2014) y Ryff y Singer (2008) acerca de que la interpretación del Bienestar Psicológico por parte de los sujetos está afectada por el periodo del desarrollo en que se encuentran, generando variaciones en la conformación del instrumento (Domínguez-Lara & Navarro-Loli, 2018).

En particular, los estudios desarrollados en estudiantes universitarios plantean diferencias en relación con la estructura factorial de la escala (Domínguez-Lara et al., 2019; Freire et al., 2017).

En particular en Argentina, la indagación más reciente a cargo de Aranguren y Irrazabal (2015) concluyó en una adaptación de la escala para universitarios con una estructura de 3 dimensiones; 2 de los factores arrojados, autonomía y relaciones positivas con otros, coinciden casi idénticamente con los de la escala original y consideran un tercer factor que denominan competencia. Si bien la escala presenta buenos índices de ajuste, la muestra considerada se circunscribió a estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, considerándose necesaria la ampliación del estudio a otras regiones geográficas con el objetivo de avanzar hacia la generalización de una SPWB para estudiantes universitarios argentinos.

Al considerar el Modelo 1, definido por las autoras para el Norte Argentino, el ajuste obtenido no ha sido el adecuado presentando inclusive en el caso de la subescala autonomía un índice de confiabilidad por debajo de lo esperado. A partir de ello, se aplicó el AFE a una parte de la muestra y se procedió a redefinir los ítems que integran las tres dimensiones obteniéndose un modelo que presente un mejor ajuste (Modelo 2).

Para ello se analizaron los ítems de la escala original y tomando como criterio el gráfico *Scree* y el criterio del Autovalor 1, se extrajeron 3 factores y se eliminaron los ítems con pesos factoriales inadecuados (<.40). Las 3 dimensiones halladas son coincidentes con el modelo de Aranguren & Irrazabal (2015), pero los reactivos que corresponden a cada dimensión son diferentes. La dimensión autonomía excluye a los ítems 3, 10 y 21 presentes en el Modelo 1 e incluye a los ítems 4 y 9. La dimensión relaciones positivas con otros, mantiene los 6 ítems de la subescala original (Van Dierendonck, 2004). La dimensión competencia no solo difiere en casi todos los ítems (solo mantiene el ítem 23 y 27) sino que además incluye la dimensión autoaceptación. Este modelo es coincidente con las propuestas de Springer y Hauser (2006) y Abbott et al., (2010) en poblaciones adultas, quienes respaldan un modelo integrado por 3 factores: relaciones positivas con otros, autonomía y un tercer factor de segundo orden que comprendería las dimensiones autoaceptación, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. A partir del modelo alcanzado con esta nueva distribución de ítems (Modelo 2) se procedió a realizar los estudios confirmatorios pertinentes.

Los resultados arrojaron que el Modelo 2 presenta índices de ajuste óptimos en relación con el Modelo 1. La escala correspondiente al Modelo 2 demostró además una consistencia interna adecuada particularmente en la subescala autonomía.

Estos resultados confirman una escala de 3 dimensiones coincidentes con las propuestas por la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000): autonomía, relaciones positivas con otros y competencia.

En el marco de esta teoría, la autonomía es definida como la capacidad de organización de la conducta y la orientación de la voluntad en aquellas actividades acordes al sentido de identidad o sí-



mismo. Está vinculada a la vivencia de libertad e integración personal y es esencial para el funcionamiento óptimo.

La vinculación o relaciones con otros “representa la experiencia de relaciones sociales saludables. Los sujetos precisan experimentar que están involucrados en interacciones con otros significativos, conectándose con ellos en vínculos de cuidado y de cariño mutuos” (Stover et al., 2015, p.108).

La competencia se refiere a la vivencia de efectividad que resulta no solo sentirse capaz sino de aceptar desafíos y modificar el ambiente. Estaría asociada a un buen ajuste de las personas al medio.

Stover et al. (2015) señalan que estas tres necesidades están asociadas dado que: “los individuos necesitan sentir que eligieron y quieren llevar adelante aquello que están realizando - Autonomía-, que son aptos en lo que hacen - Competencia- y que en el proceso se relacionan y conectan con otros significativos -Vinculación” (p.109).

Se puede inferir a partir de estos resultados empíricos que en el contexto argentino el modelo teórico que mejor ajusta o explica las percepciones y experiencias vinculadas al funcionamiento óptimo en universitarios no sería el planteado por Ryff (1989) en su definición de Bienestar Psicológico sino el proporcionado por Deci y Ryan (2000) a partir de la Teoría de la Autodeterminación.

Entre las limitaciones de esta investigación se encuentran, en primer lugar, aquellas generadas al trabajar con muestras no probabilísticas que podrían dar lugar a sesgos en el proceso de recolección de datos. Asimismo, se señala que la obtención de los datos se realizó a partir de un informe autoadministrado, quedando fuera del control del investigador el grado de subjetividad posible en las respuestas.

Además, se considera relevante atender el control de algunas variables extrañas (tales como la dispersión en torno al momento de la carrera en la que se encuentran los participantes evaluados) que podrían influir en las experiencias vinculadas al Bienestar Psicológico pudiéndose considerar la realización de un estudio longitudinal que permita avanzar hacia la generalización de resultados.

En este sentido, resulta deseable el aporte de nuevas evidencias acerca de las propiedades

psicométricas de la escala analizada, como, por ejemplo, estudios de test-retest para analizar la estabilidad temporal de las puntuaciones.

A partir de lo expuesto, se señala que este estudio de las propiedades psicométricas de la escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989) en estudiantes universitarios es un aporte relevante en la obtención de instrumentos de evaluación psicoeducativa, adaptados a las características sociales y culturales del contexto argentino que permitan avanzar en el conocimiento científico acerca del Bienestar Psicológico en el ámbito universitario.

Se considera fundamental este aspecto dado que Argentina como otros países de la región se caracteriza por la escasez de instrumentos de evaluación psicoeducativa ajustados a las diferentes regiones y a las diferencias culturales que presentan, por ende, se corre el riesgo de aplicar instrumentos descontextualizados para el entorno que generan información errónea y sesgos en los resultados.

Por otro lado, la generación de evidencia empírica en el ámbito educativo desde el enfoque de la Psicología Positiva exige procesos rigurosos de investigación científica para avanzar en la construcción de una batería de test adecuada en el marco de proyectos planificados y aplicados a los contextos específicos. Finalmente se considera éste un aporte relevante para la inclusión de los aspectos estudiados en la agenda actual de discusión de la educación universitaria en el norte del país.

## Referencias

- Abbott, R. A., Ploubidis, G. B., Huppert, F. A., Kuh, D., & Croudace, T. J., (2010) An evaluation of precision of measurement of Ryff's psychological well-being scales in a population sample. *Social Indicators Research*, 97 (3), 357-373.  
<https://doi.org/10.1007/s11205-009-9506-x>
- Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 122-130.
- Aranguren, M., & Irrazabal N. (2015). Estudio de las propiedades psicométricas de las escalas de bienestar psicológico de Ryff en una muestra de

- estudiantes argentinos. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 73-83.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545409008>
- Asociación Americana de Psicología. (2016). Revisión de la norma ética 3.04 de los "Principios éticos de los psicólogos y código de conducta" (2002, reformado 2010). *The American Psychologist*, 71(9), 900-916.  
<https://doi.org/10.1037/amp0000102>
- Balcázar, P., Esparza, O., & Gurrola, G. (2018). Psychometric analysis of the Ryff's psychological well-being scales in students of four mexican universities. *Psychology*, 9(13), 2685-2708.  
<https://dx.doi.org/10.4236/psych.2018.913154>
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2018). Factor analysis: exploratory and confirmatory. In G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences* (98-122). Routledge.
- Barrantes-Brais, K., & Ureña-Bonilla, P. (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 101-123.  
<https://www.redalyc.org/pdf/802/80242935006.pdf>
- Bastías Arriagada, E. M., & Stiepovich Bertoni, J. (2014). Una revisión de los estilos de vida de estudiantes universitarios iberoamericanos. *Ciencia y Enfermería*, 20(2), 93-101.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532014000200010>
- Blanco, H., Peinado, J. E., Jurado, P. J., & Blanco, J. R. (2019). Invarianza factorial del cuestionario de bienestar psicológico de Ryff en universitarios, de acuerdo al género. *Formación Universitaria*, 12(3), 47-54.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000300047>
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10, 831-839.
- Canova-Barrios, C. (2017). Estilo de vida de estudiantes universitarios de enfermería de Santa Marta, Colombia. *Revista Colombiana de Enfermería*, 14, 23-32.  
<https://doi.org/10.18270/rce.v14i12.2025>
- Casullo, M. M., & Castro, A. (2002). Patrones de personalidad, síndromes clínicos y bienestar psicológico en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(2), 129-140.  
<https://doi.org/10.5944/rppc.vol.7.num.2.2002.3927>
- Cattel, R. B. (1988). El significado y el uso estratégico del análisis factorial. En: J. R. Nesselroade y R. B. Cattell (Eds.), *Manual de Psicología Experimental Multivariante. Perspectivas Sobre las Diferencias Individuales* (131-203). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4613-0893-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-0893-5_4)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). "Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being". *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Delgado Herrada, M. I., García Horta, J. B., Téllez, López, A., & Zamarripa Rivera, J. (2021). Teoría de la Autodeterminación: Una perspectiva teórica para el estudio del trabajo social. *Realidades: Revista de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano*, 11(2), 9-22. <https://bit.ly/3PZe9ff>
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Domínguez-Lara, S., & Navarro-Loli, J. S. (2018). Revisión de metodologías empleadas en los estudios factoriales de la escala de bienestar psicológico de Ryff (versión en español). *Revista Evaluar*, 18(29), 17-30.  
<https://doi.org/10.35670/1667-4545.v18.n2.20800>
- Domínguez-Lara, S., Romo-González, T., Palmeros-Exsome, C., Barranca-Enríquez, A., del Moral-Trinidad, E., & Campos-Uscanga, Y. (2019). Análisis estructural de la escala de bienestar psicológico de Ryff en universitarios mexicanos. *Liberabit*, 25(2), 267-285.  
<http://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n2.09>
- Escobedo Portillo, M. T., Hernández Gómez, J. A., Estebané Ortega, V., & Martínez Moreno, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales:

- Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16-22. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Fernández-Márquez, E., Vázquez-Cano, E., López-Meneses, E., & Sirignano, F. (2020). La competencia digital del alumnado universitario de diferentes universidades europeas. *Espacios*, 41(13), 1-15.
- Freire, C., Ferradás, M. M., Núñez, J. C., & Valle, A. (2017). Estructura factorial de las escalas de bienestar psicológico de Ryff en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 10(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2016.10.001>
- Frías-Navarro, D. (2021). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- García Alandete, J. (2016). Bienestar psicológico, edad y género en universitarios españoles. *Salud & Sociedad*, 4(1), 48-58. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2013.0001.00004>
- González Rivera, J. A., Quintero-Jiménez, N., Veray-Alicea, J., & Rosario-Rodríguez, A. (2016). Adaptación y validación de la escala de bienestar psicológico de Ryff en una muestra de adultos puertorriqueños. *Salud y Conducta Humana*, 3(1), 1-14.
- González-Fuentes, M. B., & Palos, P. A. (2016). Escala de bienestar psicológico para adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(42), 1-16. [https://doi.org/10.21865/RIDEP42\\_69](https://doi.org/10.21865/RIDEP42_69)
- Grieff, S., & Heene, M. (2017). Por qué la evaluación psicológica debe comenzar a preocuparse por el ajuste del modelo. *Revista Europea de Evaluación Psicológica*, 33, 313-317. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000450>
- Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I., & Vila-Abad, E. (2010). Correlaciones policóricas versus de Pearson en el análisis factorial exploratorio y confirmatorio de variables ordinales. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 44(1), 153-166. <https://doi.org/10.1007/s11135-008-9190-y>
- Hu, L. T., & Bentler, P.M. (1999). Criterios de corte para los índices de ajuste en el análisis de la estructura de covarianza: Criterios convencionales versus nuevas alternativas. *Modelado de Ecuaciones Estructurales: Una Revista Multidisciplinaria*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hunsley, J., & Marsh, E. J. (2008). Developing criteria for evidence-based assessment: An introduction to assessment that work. En J. Hunsley y E. J. Marsh (Eds.) *A Guide to Assessments That Work* (3-14). Oxford University Press.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. Basic Book.
- Jöreskog, K.G., Sörbom, D., Du Toit, S.H., & Du Toit, M. (2001). *LISREL 8: Nuevas funcionalidades estadísticas*. Scientific Software internacional.
- Keyes, C.L. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. *Social Indicators Research*, 77(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5550-3>
- Keyes, C. L., & Waterman, M. B. (2003). Dimensions of well-being and mental health in adulthood. En M. Bornstein, L. Davidson, C. Keyes y K. Moore (Eds.), *Well-being: Positive development throughout the life course* (477-497). Erlbaum.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press
- Li, C. H. (2016). The performance of ML, DWLS, and ULS estimation with robust corrections in structural equation models with ordinal variables. *Psychological Methods*, 21(3), 369–387. <https://doi.org/10.1037/met0000093>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Loera-Malvaez, N., Balcázar-Nava, P., Trejo-González, L., Gurrola-Peña, G. M., & Bonilla-Muñoz, M. P. (2017). Adaptación de la escala de bienestar psicológico de Ryff en adolescentes preuniversitarios. *Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 41(3-4), 90-97.

- Luna, D., Figuerola-Escoto, R. P., Contreras-Ramírez, J., Sienna-Monge, J. J. L., Navarrete-Rodríguez, E. M., Serret Montoya, J., & Meneses-González, F. (2020). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico para Adolescentes (BIEPS-J) en una muestra mexicana. *Revista Psicod debate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 20(1), 43-55.
- Lupano Perugini, M. L., & Castro Solano, A. (2010). Psicología positiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 43-56.
- Mardia, K. V. (1970). Medidas de asimetría multivariante y curtosis con aplicaciones. *Biometrika*, 57(3), 519-530.
- Mayordomo, T., Sales, A., Satorres, E., & Meléndez, J. C. (2016). Bienestar psicológico en función de la etapa de vida, el sexo y su interacción. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 101-112.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80146474008>
- Medrano, L. A., Moretti, L., & Ortiz, A. (2015). Medición del engagement académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(40), 114-124.
- Meier, L. K. (2019). *Bienestar Psicológico: su relación con los rasgos de personalidad, la experiencia de emociones positivas y las conductas prosociales en adolescentes*. (Tesis doctoral no publicada-Universidad Católica Argentina). Repositorio institucional.
- Meier, L. K., & Oros, L. B. (2019). Adaptación y análisis psicométrico de las escalas de bienestar psicológico de Ryff en adolescentes argentinos. *Psykhé (Santiago)*, 28(1), 1-16.  
<http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1169>
- Morata-Ramírez, M., Holgado-Tello, F.P., Barbero-García, I., & Méndez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio: Recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error Tipo I de Ji-Cuadrado y RMSEA. *Acción Psicológica*, 12(1), 79-90.
- Ornelas, M., Peinado, E., Blanco Vega, H., Jiménez Lira, C., & Solano-Pinto, N. (2020). Relaciones entre autoconcepto y bienestar psicológico en universitarias mexicanas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(55), 59-70.
- Peters, G. J. (2014). The alpha and the omega of scale reliability and validity: Why and how to abandon Cronbach's alpha and the route towards more comprehensive assessment of scale quality. *European Health Psychologist*, 16(2), 56-69.  
<http://dx.doi.org/10.31234/osf.io/h47fv>
- Pierella, M. P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? *Trayectorias Universitarias*, 2(2), 11-19.
- Pierella, M. P. (2019). Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: La transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16), 1-18.  
<http://dx.doi.org/10.24215/23468866e074>
- Pierella, M. P., Peralta, N. S., & Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 68-84.  
<https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.31.706>
- Rodríguez Ayán, N. M., & Ruiz Díaz, M. Á. (2008). Atenuación de la asimetría y de la curtosis de las puntuaciones observadas mediante transformaciones de variables: Incidencia sobre la estructura factorial. *Psicológica*, 29(2), 205-277.
- Rodríguez Fernández, A., & Goñi Grandmontagne, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 27(2), 327-332. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/122931>
- Rodríguez, Y. R., & Berrios, A. Q. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 7-17.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Teoría de la autodeterminación y el papel de las necesidades psicológicas básicas en la personalidad y la organización del

- comportamiento. En O. P. John, R.W. Robins y L. A. Pervin (Eds.), *Manual de Personalidad: Teoría e Investigación* (654-678). La prensa de Guilford.
- 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*, 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*, 10-28.  
<https://doi.org/10.1159/000353263>
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, *9*(1), 13-39.  
<https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Seligman, M., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Progreso de la psicología positiva: Validación empírica de intervenciones. *Psicólogo Estadounidense*, *60*(5), 410-421.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Şimşek, G. G., & Noyan, F. (2012). Modelado de ecuaciones estructurales con variables ordinales: Un estudio de caso de muestra grande. *Qual Quant* *46*, 1571-1581.  
<https://doi.org/10.1007/s11135-011-9467-4>
- Solano, Y. O., Gómez, D., Cárdenas, A., Bartolo, F., Martínez, B., Bolaños, O., & Mendoza, J. (2016). Estudio del estrés académico en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Matemáticas utilizando métodos multivariantes. *Pesquimat*, *17*(1), 7-16.  
<https://doi.org/10.15381/pes.v17i1.12502>
- Springer, K. W., & Hauser, R. M. (2006). An assessment of the construct validity of Ryff's scales of psychological well-being: Method, mode and measurement effects. *Social Science Research*, *35*, 1080-1102.  
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2005.07.004>
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., & Fernandez Liporace, M. M. (2017). Teoría de la autodeterminación: una revisión teórica. <http://hdl.handle.net/11336/73304>
- Stover, J. B., Uriel, F., Hoffman, A. F., & Liporace, M. F. (2015). Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, *15*(1), 69-92.  
<http://dx.doi.org/10.18682/pd.v15i1.484>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Usando Estadística Multivariante, 4ª Ed.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tomás, J. M., Sancho, P., Meléndez, J. C., & Mayordomo, T. (2012). Resilience and coping as predictors of general well-being in the elderly: A structural equation modelling approach. *Aging & Mental Health*, *16* (3), 317-326.  
<https://doi.org/10.1080.13607863.2011.615737>
- Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's scale of psychological well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, *36*, 629-643.  
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00122-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00122-3)
- Veliz-Burgos, A., & Urquijo, P. A. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad: Investigaciones en Psicología de la Salud y Psicología Social*, *3*(2), 131-150.
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *15*(1), 625-627.
- Vera, P., Urzúa, A., Silva, J. R., Pavez, P., & Celis-Atenas, K. (2013). Escala de bienestar de Ryff: análisis comparativo de los modelos teóricos en distintos grupos de edad. *Psicología: Reflexão e Crítica*, *26*(1), 106-112.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000100012>
- Vidal, M. C. (2016). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico de Martina Casullo en adolescentes de Trujillo. *Revista Ciencia y Tecnología*, *12*(4), 101-112.