

Relación de los recursos personales y sociales del alumnado universitario con la satisfacción y éxito académico

Mercedes Ventura Campos

Universitat Jaume I de Castellón

Abstract: The emergence of the positive psychology movement provided an increased awareness on the relative importance that positive psychological capacities can have on human functioning. In this line, the aim of this study was multiple, firstly, to determine the relationship of personal resources (i.e., positive psychological capital) with social relationship, satisfaction, and academic performance. And, secondly, to determine if there were significant differences based on gender and area of knowledge. The literature has defined psychological capital as a multidimensional construct made up of four positive psychological resources, such as self-efficacy, hope, resilience, and optimism (Luthans, 2002). Using a sample of 948 college students (59% women and 41% men) from different degrees from a public university in Spain, the exploratory analyses indicated that positive psychological capital was significantly correlated with social resources, academic satisfaction, and academic performance; as well as significant differences by gender and areas of knowledge. The results indicated that women perceived higher levels of social resources, satisfaction and academic performance, and men perceived more optimism and resilience than women. On the other hand, students in the science area perceived higher levels of self-efficacy and hope with their studies, as well as more satisfaction with respect to other areas of knowledge. We discuss the implications of these findings, limitations, and directions for future research.

Keywords: positive psychological capital, social relationship, academic satisfaction, academic performance.

1. INTRODUCCIÓN

El abandono de los estudios universitarios se ha intentado explicar desde factores pedagógicos, sociales y cognitivos, aunque la legislación española en los últimos años ha realizado profundas reformas educativas para adaptarse al sistema del Espacio Europeo de Educación Superior, el abandono de los estudios sigue siendo una asignatura pendiente. Es cierto que la universidad española ha experimentado una profunda metamorfosis en los últimos veinte años con el Plan Bolonia, donde se ha apostado por la pedagogía de las competencias poniendo al alumnado en el centro del aprendizaje, pero esta transformación sigue teniendo ciertas lagunas cuando existe un número importante de alumnado que sigue abandonando la universidad sin obtener un título universitario, y hay que ser conscientes que este fracaso se traduce en pérdidas anuales de millones de euros y de talento. Tras esta realidad, queremos ofrecer un enfoque positivo para conocer algunas variables que promueven la motivación por los estudios y el éxito académico.

En este sentido, el presente estudio se encuadra dentro del movimiento de la psicología positiva, donde la investigación en esta línea ha evidenciado la importancia del capital psicológico positivo del alumnado para hacer frente a los retos educativos. De manera simple, el capital psicológico positivo se podría entender como la capacidad del ser humano de saber quién es, qué fortalezas posee y el saber cómo puede utilizarlas para alcanzar sus retos, y florecer personal y profesionalmente.

1.1. Capital psicológico Positivo

La literatura ha definido el capital psicológico positivo como un constructo multidimensional formado por cuatro recursos psicológicos, como son la autoeficacia, la esperanza, la resiliencia y el optimismo (Luthans et al., 2007). Se trata de un estado psicológico del individuo caracterizado por las creencias en sus propias capacidades para conseguir con éxito realizar una tarea difícil o retadora (autoeficacia); preservar la actitud y/o el esfuerzo hasta conseguir el objetivo marcado, y en el caso que fuera necesario, reorientar la trayectoria (esperanza); la fortaleza del individuo para hacer frente a cualquier adversidad, aprender de ella y superarla (resiliencia) y la capacidad de asignar atribuciones positivas a las situaciones vividas en el presente o focalizadas en un futuro (optimismo). El capital psicológico positivo ha sido ampliamente estudiado en el mundo de las empresas y ha demostrado estar relacionado con una mayor satisfacción laboral, un mayor compromiso con la organización, una disminución del absentismo (Idris y Manganaro, 2017) y la optimización del bienestar psicológico de los empleados (Avey et al., 2011). Este constructo ha demostrado ser vital para el funcionamiento óptimo de las personas y ha empezado a ganar una atención considerable en el contexto educativo por el interés de conocer los recursos necesarios para hacer frente al fracaso y abandono escolar. Desde una mirada positiva se ha empezado a estudiar los recursos que contribuyen a mejorar la motivación por el estudio, el rendimiento académico, y el bienestar, entre otras variables de interés.

Algunas investigaciones al respecto han evidenciado que el capital psicológico positivo está positivamente relacionado con la adaptación académica (Hazan-Liran y Miller 2017), la motivación (Datu et al., 2016), el *engagement* académico (Siu et al., 2014), el compromiso académico, la felicidad académica y la satisfacción (Datu y Valdez, 2016; Ortega-Maldonado y Salanova, 2017); el desempeño académico y el bienestar (Luthans et al., 2012), y un estilo de vida saludable (González-Cantero et al., 2017). En esta línea, van surgiendo numerosos estudios que evidencian que el capital psicológico positivo se convierte en un mecanismo de acción que pueden mejorar el bienestar y el rendimiento académico (Carmona-Halty et al., 2021; Luthans y Youssef-Morgan, 2017) y de prevención para hacer frente al estrés académico por el apoyo social que perciben (Ramírez y Ortega-Jiménez, 2021)

1.2. Recursos sociales, satisfacción y desempeño académico

Como seres sociales que somos, la valoración que hace el individuo sobre los recursos sociales percibidos influye en su funcionamiento óptimo y en su nivel de bienestar. En este sentido, la investigación ha demostrado los beneficios derivados de percibir una red social de apoyo como son los amigos (Inglés et al., 2001), la familia o la parentalidad positiva (Nunes et al., 2014, Valois et al., 2009) y los iguales (Vitaro et al., 2009, Wentzel, 2009) como signo de un buen ajuste psicológico que promueve el bienestar. Estos apoyos sociales se convierten en un escudo protector del funcionamiento desadaptativo y amortigua el estrés del alumnado en diferentes contextos (Huebner et al., 2006; Inglés et al., 2005). Es más, en el contexto educativo es tan importante el apoyo familiar y de amigos como los recursos sociales que ofrece la propia institución educativa. El alumnado debe percibir apoyo por parte de sus iguales y docentes, así como por parte de la dirección del centro educativo; tiene que sentirse parte del grupo para poder optimizar sus estados emocionales positivos y su nivel bienestar que repercutirá en su rendimiento académico. En esta línea, la investigación ha demostrado que las relaciones sociales fortalecen la autoestima, la satisfacción vital (San Martín y Barra, 2013), la autoeficacia y la capacidad de resolución de problemas (Barra, 2004; Tomyne y Cummins, 2011), y contribuyen a alcanzar éxitos en diferentes contextos (Valois et al., 2009).

En consecuencia, con el propósito de contribuir a la investigación de la psicología positiva en contextos educativos, el objetivo de este estudio fue múltiple, en primer lugar, determinar la relación entre el capital psicológico positivo, los recursos sociales, la satisfacción y el rendimiento académico del alumnado universitario. Y, en segundo lugar, determinar si existían diferencias significativas sobre las variables anteriormente mencionadas en función del género y del área de conocimiento

2. MÉTODO

2.1. Participantes y procedimiento

Este estudio se realizó con una muestra de 948 estudiantes universitarios (59% mujeres y 41% hombres) de una universidad española (Universitat Jaume I), que estaban cursando un grado en una de las cuatro facultades que componen esta universidad: la facultad de ciencias humanas y sociales (37,6%), facultad de ciencias de la salud (16,8%), la facultad de ciencias jurídicas y económicas (22%) y la escuela de tecnología y ciencias experimentales (23,6%).

Para llevar a cabo el estudio se solicitó el consentimiento del profesorado y del alumnado, y tras la autorización escrita por los diferentes agentes implicados, se informó en el aula sobre el estudio a realizar. Posteriormente, se administró un cuestionario en papel con las diferentes variables de estudio para que se cumplimentara en la misma aula, con un tiempo de administración de unos 20 minutos. La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de todos los encuestados.

2.2. Medidas

El capital psicológico positivo fue medido utilizando una versión corta traducida al español y adaptada al contexto educativo del cuestionario original de Luthans (Martínez et al., 2019). Este cuestionario está formado por 12 ítems que miden las cuatro dimensiones del constructo capital psicológico positivo (i.e., autoeficacia, esperanza, resiliencia y optimismo). Cada una de las dimensiones estaba medida por cuatro ítems, que respondían a una escala de respuesta de tipo Likert de 7 puntos comprendidos entre 0 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Algunos ejemplos de ítems incluyeron: “Me siento seguro/a al compartir información sobre mis estudios con otra gente” (autoeficacia), “Se me ocurren muchas formas de alcanzar mis actuales objetivos en los estudios” (esperanza); “ Puedo superar los momentos difíciles en mis estudios, porque ya me he enfrentado antes a las dificultades” (resiliencia) “En lo que respecta a mis estudios, soy optimista en cuanto a lo que me deparará el futuro” (optimismo). El coeficiente de Cronbach para la medida del capital psicológico positivo en este estudio fue de 0.80.

Los recursos sociales se midieron con una escala de ocho ítems donde se le preguntaba al alumnado sobre el nivel de importancia de ciertos recursos sociales como eran las relaciones con los compañeros o con los profesores, entre otros para llevar a cabo las tareas académicas (Salanova et al., 2005). Se utilizó una escala de respuesta de tipo Likert de 4 puntos comprendidos entre 0 (nada importante) a 4 (muy importante). El coeficiente α de Cronbach para este estudio fue de 0.82.

La satisfacción académica se midió con una escala de cuatro ítems (Salanova et al., 2005) donde se preguntaba al alumnado sobre el grado de satisfacción con sus estudios, con el profesorado, con la facultad y con la universidad. Se utilizó una escala de respuesta de tipo Likert de 5 puntos comprendidos entre 0 (nada satisfecho) a 4 (muy satisfecho). El coeficiente de Cronbach para este estudio fue de 0.75.

El rendimiento académico se evaluó utilizando el promedio de calificaciones. De acuerdo con el sistema de calificación en España, el promedio varió de 0 (desempeño pobre/ suspenso) a 10 (desempeño excelente). La nota media de desempeño del total de los participantes fue de 7 (desviación típica 0.88).

2.3. Análisis de datos

Para dar respuesta a nuestros objetivos de investigación, se realizaron análisis descriptivos (i.e., media, desviaciones típicas y correlaciones) y se analizó la consistencia interna (Alpha de Cronbach) de las variables consideradas en este estudio. Por otro lado, con el objetivo de comprobar si existían diferencias significativas entre las diferentes variables en función del género y del área de conocimiento se realizaron análisis de varianza (ANOVA), además de la de pruebas *post hoc*, mediante la prueba de Tukey. Para los análisis se utilizó el paquete SPSS versión 29.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis de correlaciones

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos, como son las medias, desviaciones típicas y matriz de correlaciones entre las variables de estudio. También se analizó la consistencia interna de todas las variables de estudio donde los coeficientes alpha en todas las escalas superaron el criterio de .70 recomendado por Nunnally y Bernstein (1994), tal y como se indica en apartado de medidas.

Como se puede observar en la tabla 1, se encontraron un gran número de correlaciones significativas entre las variables evaluadas. El capital psicológico positivo, los recursos sociales, la satisfacción y el rendimiento académico correlacionan de forma significativa entre ellas. No obstante, si desglosamos el constructo de capital psicológico positivo encontramos que no existe correlación entre optimismo y rendimiento académico; y resiliencia con satisfacción y recursos sociales.

Tabla 1. Medias, Desviaciones Típicas (DT) y correlaciones de las variables de estudio (N= 948)

VARIABLES	Media	DT	1	2	3	4	5	6	7	8
1. PsyCap total	4.06	.84	-	.74**	.69**	.84**	.68**	.36**	.13**	.21**
2. Autoeficacia	4.51	.98	-	-	.30**	.52**	.40**	.17**	.32**	.16**
3. Resiliencia	3.6	1.12	-	-	-	.38**	.32**	.72*	.09	-.04
4. Esperanza	4.03	1.12	-	-	-	-	.42**	.28**	.32**	.16**
5. Optimismo	3.8	1.33	-	-	-	-	-	.01	.32**	.11**
6. Rendimiento académico	7	.85	-	-	-	-	-	-	.15**	.17**
7. Satisfacción	3.72	.70	-	-	-	-	-	-	-	.20**
8. Recursos Sociales	3.03	.56	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: PsyCap total (Capital psicológico positivo total); p = nivel de significación; *p<.05; **p<.01; ***p<.001

3.2. Análisis de varianza

En segundo lugar, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) para conocer las diferencias significativas entre las variables de estudio con el género y el ámbito de conocimiento. En las tablas 2 y 3 se presentan las puntuaciones medias de las variables de estudio en función del género y del grado de conocimiento y los resultados ANOVA que comparan los diferentes grupos.

A continuación la tabla 2, muestra una relación significativa entre el capital psicológico positivo y el género, $F(1, 946) = 3.68$, $p = .05$, $\eta^2 = .004$; donde los hombres ($M = 4.06$) mostraron en líneas generales, mayor capital psicológico que las mujeres ($M = 3.96$). Tras desglosar el constructo por

dimensiones nos encontramos que no existen diferencias significativas entre el género y las dimensiones de autoeficacia y esperanza. Por otro lado, se encontraron diferencias significativas entre la dimensión de resiliencia ($F(1, 946) = 18.79, p = .001, \eta^2 = .02$) y la de optimismo ($F(1, 946) = 3.59, p = .058, \eta^2 = .01$); donde los hombres se percibían más resilientes ($M = 3.76$) y más optimistas ($M = 3.90$) que las mujeres en sus estudios.

Por otro lado, existen diferencias significativas respecto al rendimiento académico ($F(1, 946) = 16.11, p = .001, \eta^2 = .02$), la satisfacción académica ($F(1, 946) = 6.53, p = .05, \eta^2 = .00$) y los recursos sociales ($F(1, 946) = 26.13, p = .001, \eta^2 = .03$). En este sentido, son las mujeres las que tienen mejor rendimiento académico ($M = 7.13$), perciben mayor satisfacción por sus estudios ($M = 3.78$) y muestran un mayor interés por los recursos sociales para hacer frente a las tareas académicas ($M = 3.11$) respecto a los hombres.

Tabla 2. Medias y análisis de varianza por género (N= 948)

Variables	Media hombres	Media mujeres	F	η^2
1. PsyCap total	4.06	3.96	3.68*	.00
2. Autoeficacia	4.52	4.51	.42	.00
3. Resiliencia	3.76	3.44	18.79**	.02
4. Esperanza	4.02	4.04	.49	.00
5. Optimismo	3.90	3.74	3.59*	.01
6. Rendimiento académico	6.85	7.13	16.11**	.02
7. Satisfacción	3.66	3.78	6.53*	.00
8. Recursos Sociales	2.92	3.11	26.13**	.03

Nota: PsyCap total (Capital psicológico positivo total); F = estadístico de ANOVA; p = nivel de significación. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$;

Finalmente, a partir de las ANOVAS y la prueba Tukey se pudo concluir que solo existen diferencias significativas respecto al grado de conocimiento (diferenciado por facultades) entre la autoeficacia ($F(1, 946) = 2.78, p = .04, \eta^2 = .01$), la esperanza ($F(1, 946) = 2.64, p = .058, \eta^2 = .01$), los recursos sociales ($F(1, 946) = 15.71, p = .001, \eta^2 = .05$), y el rendimiento académico ($F(1, 946) = 34.54, p = .001, \eta^2 = .077$). Específicamente, se observa mayores niveles de autoeficacia entre que el alumnado de la facultad de ciencias de la salud ($M = 4.60$) y ciencias humanas y sociales ($M = 4.59$), es decir, el alumnado de ciencias percibe mayores capacidades para superar los retos difíciles en sus estudios comparado con las otras dos facultades. Es más, el alumnado de la facultad de ciencias de la salud percibe mayor esperanza ($M = 4.20$) en sus estudios, percibe en mayor grado la importancia de relaciones sociales ($M = 3.20$) para llevar a cabo las tareas académicas, y obtienen una mejor nota media ($M = 7.34$) respecto a las otras facultades (desviación típica del total de nota media es de .85).

Tabla 3. Medias y análisis de varianza por área de conocimiento (N= 948)

Variables	Media ESCTE	Media FCJE	Media FCS	Media FCHS	F	η^2
1. PsyCap total	3.94	3.96	4.11	4.01	1.44	.00
2. Autoeficacia	4.46	4.37	4.60	4.59	2.78*	.01
3. Resiliencia	3.59	3.56	3.65	3.55	.35	.00
4. Esperanza	3.88	4.03	4.20	4.07	2.64*	.00
5. Optimismo	3.82	3.84	3.88	3.72	.68	.00
6. Rendimiento académico	6.57	6.90	7.34	7.23	34.54**	.77
7. Satisfacción	3.67	3.74	3.72	3.77	1.12	.00
8. Recursos Sociales	2.93	2.88	3.20	3.12	15.71**	.05

Nota: PsyCap total (Capital psicológico positivo total); F = estadístico de ANOVA, *p = nivel de significación; *p<.05; **p<.01; ***p<.001.

ESCTE =Escuela de Tecnología y Ciencias Experimentales; FCJE = Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas; FCS= Facultad de Ciencias de la Salud; FCHS = Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

4. DISCUSIÓN

El primer objetivo de esta investigación fue examinar la relación entre el capital psicológico positivo, los recursos sociales, la satisfacción y el rendimiento académico. Los análisis de correlaciones mostró que el capital psicológico positivo se relacionaba positivamente con el apoyo social percibido por el alumnado (i.e., familiares, profesorado, amigos) para realizar las tareas académicas, con la satisfacción hacia la titulación que estaban cursando y la universidad, y mayor nota media en el expediente. Estos resultados obtenidos coinciden con trabajos previos que afirman que el alumnado con mayores niveles de capital psicológico positivo percibía una mayor satisfacción con el estudio y otorgaba mayor importancia a sus relaciones interpersonales (Ortega-Maldonado y Salanova, 2018), así como obtenía mejor rendimiento académico (Carmona-Halty et al., 2019). Más específicamente, se ha encontrado que cuando las cuatro dimensiones del capital psicológico forman un solo constructo, su suma tiene un poder potenciador sobre el efecto de las variables del estudio. Basándonos en la teoría de conservación de recursos de Hobfoll (2002), podemos concluir que cuando los recursos personales viajan juntos el efecto que ofrece es mayor que cuando viaja cada recurso por separado. En esta línea, cuando se analizaron las relaciones de los cuatro recursos o dimensiones del capital psicológico por separado (i.e., autoeficacia, esperanza, resiliencia y optimismo) no se encontró diferencias significativas entre optimismo y rendimiento académico; y resiliencia con satisfacción y recursos sociales.

En cuanto al segundo objetivo, se quiso analizar si existían diferencias significativas sobre las variables de estudio en función del género y el área de conocimiento. Los resultados obtenidos mostraron que los hombres percibían un mayor capital psicológico en general que las mujeres. Específicamente, se encontraron que los hombres percibían que eran más resilientes y optimistas en sus estudios que las mujeres. En esta línea, Guido y colaboradores (2001) indicaron que el patrón de evolución de la autoimagen en hombres y mujeres es diferente, y creemos que sería un avance para la ciencia estudiar en mayor profundidad estos patrones en términos de capital psicológico positivo.

Por otro lado, los resultados indicaron que las mujeres percibían mayores niveles de recursos sociales, satisfacción y rendimiento académico que los hombres. Estos resultados se alinean con algunas investigaciones que afirman que las mujeres perciben mayor apoyo social, debido a que su socialización está más centrada en la expresividad y en mostrar el afecto a los demás; mientras que la socialización de los hombres está más centrada en la autonomía e instrumentalidad (Musitu y Cava, 2003). Del mismo modo, los resultados nos mostraron que las mujeres están más satisfechas que los hombres con sus estudios académicos y la universidad donde estudian. Estos datos son contradictorios a otras investigaciones encontradas que nos indican que los hombres muestran mayor satisfacción vital que las mujeres (Goldbeck et al., 2007; Piquart y Sorensen, 2001) y otros estudios, que no se han encontrado diferencias (Ash y Huebner, 2001; Gilman y Huebner, 2003). No obstante, este resultado muestra que hay que seguir reflexionando e investigando sobre el género y la satisfacción en el contexto educativo ya que son las mujeres las que muestran una mejor nota media académica. Datos del Ministerio de Universidades han afirmado que las universitarias presentan un mejor expediente y abandonan en menor medida los estudios respecto a los hombres. Estos datos coinciden con los resultados obtenidos en este estudio.

Finalmente, los resultados indican que el alumnado que cursaba grados de ciencias percibía mayores niveles de autoeficacia, esperanza y recursos sociales respecto a las otras áreas de conocimiento.

4.1. Implicaciones teóricas y prácticas

El interés por desarrollar un sistema educativo de calidad requiere una investigación constante de las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estas variables, se ha evidenciado la relación positiva que tienen los recursos personales (i.e., capital psicológico positivo) y los recursos sociales con la satisfacción y el rendimiento académico. Es más, entre el desafío de las instituciones educativas está el de desarrollar experiencias académicas enriquecedoras que contribuyan a crear espacios de aprendizaje y de convivencia, así como de crecimiento personal y de bienestar. En este sentido, una implicación práctica sería diseñar acciones formativas para aumentar el capital psicológico positivo que ha demostrado ser beneficioso para el desarrollo personal y académico del alumnado, así como el bienestar del alumnado.

4.2. Líneas futuras

Una propuesta de futuro sería hacer un estudio más exhaustivo con información cualitativa para profundizar en las diferencias por género y área de conocimiento en el capital psicológico positivo, la percepción de recursos sociales, la satisfacción y el rendimiento académico. Por otro lado, hacer análisis de causalidad para conocer el rol predictor del capital psicológico sobre estas variables de estudio.

REFERENCIAS

- Ash, C. y Huebner, E.S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A Test of Cognitive Mediation. *School Psychology International*, 22(3), 320-336. <https://doi.org/10.1177/0143034301223008>
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F. y Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14(2), 237-243. <https://doi.org/10.25009/pys.v14i2.848>

- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S. y Schaufeli, W.B. (2021). Linking Positive Emotions and Academic Performance: The Mediated Role of Academic Psychological Capital and Academic Engagement. *Current Psychology*, 40, 2938-2947. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00227-8>
- Carmona-Halty, M., y Villegas- Robertson, J. M. (2019). El capital psicológico predice el bienestar y desempeño en estudiantes secundarios chilenos. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(3), 399–409. <https://doi.org/10.30849/rip%20ijp.v52i3.542>
- Datu, J. A. D. y Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. *The Asia Pacific Education Researcher*, 25, 399–405. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0254-1>
- Datu, J. A. D., King, R. B. y Valdez, J. P. (2016). Psychological Capital Bolsters Motivation, Engagement, and Achievement: Cross-Sectional and Longitudinal Studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260–270. <https://doi.org/doi:10.1080/17439760.2016.1257056>.
- Gilman, R. y Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192-205. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/scpq.18.2.192.21858>
- Goldbeck, L., Schmitz, T.G., Besier, T., Herschbach, P. y Henrich, G. (2007). Life satisfaction during adolescence. *Quality of Life Research*, 16, 969-979. <https://doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5>
- González-Cantero, J. O., Oropeza-Tena, R., Padrós-Blázquez, F., Colunga-Rodríguez, C., Montes-Delgado, R. y González-Becerra, V. H. (2017). Capital psicológico y su relación con el estilo de vida de universitarios mexicanos. *Nutrición Hospitalaria*, 34(2), 439-443.
- Guido, P., Mújica, A. y Gutiérrez, R. (2011). Diferencias en el autoconcepto por sexo en la adolescencia: construcción y validación de un instrumento. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 17(2), 139-146.
- Hazan- Liran, B. y Miller, P. (201). The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students. *Journal of Happiness Studies*, 20, 51–65. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9933-3>
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307-324. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>
- Huebner, E.S., Suldo, S. y Gilman, R. (2006). Life satisfaction among children and adolescents. En G. Bear y K. Minke (Eds.), *Children's Needs* (3ª ed.) (pp. 357-368). National Association of School Psychologists.
- Idris, A. M. y Manganaro, M. (2017). Relationships between psychological capital, job satisfaction, and organizational commitment in the Saudi oil and petrochemical industries. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 27(4), 251–269. <https://doi.org/10.1080/10911359.2017.1279098>
- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D. y Méndez, F. X. (2005). Interpersonal Difficulties in Adolescence: A New Self-Report Measure. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(1), 11–22. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.1.11>
- Inglés, C. J., Méndez, F. C. e Hidalgo, M.D. (2001). Dificultades interpersonales en la adolescencia: ¿factor de riesgo de fobia social? *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 6(2), 91-104. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.6.num.2.2001.3907>
- Luthans, B.C., Luthans, K.W. y Jensen S.M (2012) The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Bussiness*, 87(5), 253-259. <http://dx.doi.org/10.1080/08832323.2011.609844>

- Luthans, F. y Youssef–Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*, 4, 339–366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. B. y Norman, S. M. (2007). Psychological capital: Measurement and relationship with performance and job satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Martínez, I. M., Meneghel, I., Carmona–Halty, M. y Youssef–Morgan, C. M. (2019). Adaptation and validation to Spanish of the Psychological Capital Questionnaire 12 (PCQ–12) in academic contexts. *Current Psychology*, 40, 3409–3416. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00276-z>
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179–192.
- Nunes, C., Bodden, D., Lemos, I., Lorence, B. y Jiménez, L. (2014). Prácticas parentales y calidad de vida en adolescentes holandeses y portugueses: Un estudio transcultural. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 327–346. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10493>
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3ª ed.). McGraw-Hill, I
- Ortega-Maldonado, A. y Salanova, M. (2017). Psychological capital and performance among undergraduate students: The role of meaning focused coping and satisfaction. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 390–402. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391199>
- Pinquart, M. y Sorensen, S. (2001). Gender differences in self-concept and psychological well-being in old age: A meta-analysis. *Journal of Gerontology*, 56(4), 195–216. <https://doi.org/10.1093/geronb/56.4.P195>
- Ramírez, M. y Ortega-Jiménez, D. (2021). Capital psicológico y su relación con el apoyo social en docentes de la zona 7 del Ecuador. En E. Bocciolesi, H.A. Chero-Valdivieso y M. C. Marculescu (Eds.), *Educación y literacidad: pensamiento crítico entre retos e investigaciones* (pp. 19 -207). CIELIT University Press.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170–180. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27261>
- Siu, O. L., Bakker, A. B. y Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationship with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15, 979–994. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9459-2>
- Tomyn, A. J. y Cummins, R. A. (2011). The subjective wellbeing of high-school students: Validating the Personal Wellbeing Index School Children. *Social Indicators Research*, 101, 405–418. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9668-6>
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., y Drane, J. W. (2009) Youth developmental assets and perceived life satisfaction: Is there a relationship? *Applied Research Quality of Life*, 4, 315–331. <https://doi.org/10.1007/s11482-009-9083-9>
- Vitaro, F., Boivin, M. y Bukowski, W.M. (2009). The role of friendship in child and adolescent development. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 568–585). The Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531–547). The Guilford Press.