

Relación entre el bienestar psicológico y la formación humana en estudiantes universitarios

Relationship between psychological well-being and human formation in university students

Diana Fandiño¹

Resumen

El bienestar psicológico constituye un eje esencial en la formación universitaria, especialmente en programas donde el acompañamiento del sufrimiento humano exige una sólida formación ética y existencial. Desde el modelo de Carol Ryff, el bienestar se concibe como el desarrollo activo de seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, crecimiento personal, dominio del entorno y propósito de vida. Objetivo: comprender la relación entre el bienestar psicológico y los procesos de formación humana en estudiantes universitarios, identificando los factores personales, académicos y existenciales que favorecen su desarrollo integral y sentido de vida. Metodología: investigación cualitativa con orientación fenomenológico-hermenéutica, realizada con 489 estudiantes del programa de Psicología de la Universidad de Manizales (2017-2024). Se emplearon entrevistas estructuradas en tres períodos de tiempo y análisis mediante ATLAS. Ti 25, generando meta párrafos y gráficos interpretativos. Resultados: Los hallazgos evidencian tres momentos formativos: (1) autoconocimiento y conciencia ética (2017-2019); (2) resiliencia y ayuda mutua durante la pandemia (2020-2022); y (3) integración emocional y madurez profesional (2023-2024). El crecimiento personal y el aprendizaje para la vida se consolidan como ejes transversales del proceso educativo. Discusión: las experiencias estudiantiles confirman la vigencia de las dimensiones de Ryff y de sus fundamentos humanistas (Rogers, Allport, Maslow, Frankl, Jung, Erikson, Bühler, Neugarten y Jahoda), mostrando que la formación humana promueve autorrealización, sentido y equilibrio existencial. Conclusiones: el bienestar psicológico en la universidad se configura como un proceso dinámico de humanización y aprendizaje con sentido, donde conocimiento, emoción y ética se integran en la construcción de un proyecto vital pleno y responsable.

Palabras claves: Bienestar psicológico, estudiantes, psicología, universidad.

Recibido: 21 de septiembre de 2025
Received: 21 September 2025

Aceptado: 07 de noviembre de 2025
Accepted: 07 November 2025

¹ Magíster en Desarrollo Infantil
Universidad de Manizales
dfandino@umanizales.edu.co

Abstract

Psychological well-being is an essential axis in university education, especially in programs where the accompaniment of human suffering requires solid ethical and existential formation. From Carol Ryff's model, well-being is conceived as the active development of six dimensions: self-acceptance, positive relationships, autonomy, personal growth, mastery of the environment and life purpose. Objective: To understand the relationship between psychological well-being and human formation processes in university students, identifying the personal, academic and existential factors that favor their integral development and meaning of life. Methodology: Qualitative research with phenomenological-hermeneutical orientation, carried out with 489 students of the Psychology program of the University of Manizales (2017-2024). Structured interviews were used in three time periods and analyzed using ATLAS.ti 25, generating metaparagraphs and interpretative graphs. Results: The findings show three formative moments: (1) self-knowledge and ethical awareness (2017-2019); (2) resilience and mutual aid during the pandemic (2020-2022); and (3) emotional integration and professional maturity (2023-2024). Personal growth and learning for life are consolidated as transversal axes of the educational process. Discussion: The student experiences confirm the validity of Ryff's dimensions and his humanist foundations (Rogers, Allport, Maslow, Frankl, Jung, Erikson, Bühler, Neugarten and Jahoda), showing that human formation promotes self-realization, meaning and existential balance. Conclusions: Psychological well-being in the university is configured as a dynamic process of humanization and meaningful learning, where knowledge, emotion and ethics are integrated in the construction of a full and responsible life project.

Keywords: Psychological well-being, students, psychology, university

Introducción

El bienestar psicológico constituye un eje en el proceso de formación del estudiante universitario, teniendo en cuenta que áreas como las ciencias sociales y humanas, así como las ciencias de la salud, precisan de una resonancia y un compromiso ético con la otra persona, más allá de las competencias técnicas y científicas. En la psicología y la psiquiatría, el profesional acompaña el sufrimiento de otros (Frankl, 2015). Desde esta perspectiva, el bienestar psicológico está estrechamente relacionado con la salud mental, la cual no puede entenderse únicamente como ausencia de enfermedades, sino como un estado de equilibrio completo que le permite a la persona desarrollarse integralmente, abarcando cuestiones como

la autorrealización y el sentido de la vida (OMS, 2025).

Uno de los modelos más influyentes en el campo del bienestar psicológico es el creado por la psicóloga estadounidense Carol Ryff. Para Ryff (1989), el bienestar psicológico es un elemento multidimensional que no solamente abarca la ausencia de malestar, sino el desarrollo activo y óptimo de la persona desde seis dimensiones, que son: la autoaceptación, las relaciones interpersonales positivas, autonomía, crecimiento personal, control efectivo del contexto y propósito de vida. Un bienestar óptimo en estas dimensiones tiene una perspectiva integradora y sostenida en el tiempo, más allá de emociones limitadas a circunstancias concretas (García-Alandete, 2014).

El bienestar psicológico tiene un impacto significativo en la salud mental, el desempeño laboral, el rendimiento académico, la socialización y la capacidad de afrontar las circunstancias adversas, abarcando la funcionalidad en la vida en general (OMS, 2025). En esta línea, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) han trascendido la perspectiva del enfermar y han dirigido sus intereses al estudio de los aspectos positivos de la psique humana, haciendo énfasis en el desarrollo humano. Así, el bienestar psicológico se ha relacionado con un mejor desempeño en múltiples contextos, menor riesgo de presentar alteraciones y patologías, así como con mayor satisfacción vital integral (Vázquez et al., 2009).

Ryff retoma de Rogers (1961) la noción de fully functioning person, entendida como aquella que se abre a la experiencia, confía en su organismo, vive existencialmente y se orienta por valores internos. Esta autorrealización implica libertad interior y responsabilidad por la propia existencia, rasgos que Ryff asocia con las dimensiones de autonomía y crecimiento personal. En el contexto universitario, fomentar en los estudiantes la apertura a la experiencia y la congruencia con sus valores promueve una educación centrada en la persona (Rogers, 1983), capaz de generar aprendizajes significativos y bienestar psicológico duradero (Chávez & García, 2020).

De Allport (1961), Ryff integra la idea de madurez psicológica como una expansión del sentido del yo, hacia metas que trascienden el interés personal. El adulto maduro, para Allport, es aquel que ha desarrollado una orientación vital unificadora y una filosofía coherente. Ryff relaciona esta madurez con la aceptación de sí mismo y la dirección vital. En los estudiantes universitarios, esta madurez se

traduce en la capacidad de integrar la identidad profesional con los valores éticos y comunitarios, fortaleciendo su bienestar y sentido de propósito en la formación académica (Jiménez & González, 2023).

Ryff retoma de Neugarten (1973) la noción de executive processes of personality, es decir, la capacidad autorreguladora y adaptativa del individuo ante las transiciones vitales. Estos procesos se expresan en la dimensión de dominio del entorno, entendida como competencia para manejar las demandas de la vida. En la educación superior, tales procesos se reflejan en la autorregulación del aprendizaje y en la resiliencia frente a las tensiones académicas, aspectos que predicen el bienestar psicológico y el éxito estudiantil (González & Cárdenas, 2020).

De Bühler (1935), Ryff toma la noción de las basic life tendencies, que comprenden la necesidad de alcanzar metas, mantener el orden interno y lograr autorrealización. La autora alemana concebía la vida humana como una curva de desarrollo orientada al cumplimiento de metas significativas. Ryff asocia estas tendencias con las dimensiones de crecimiento personal y propósito en la vida. En la formación universitaria, reconocer las tendencias vitales de los jóvenes permite acompañar procesos de sentido y orientar su desarrollo hacia metas trascendentes y coherentes con su vocación (Torres & Becerra, 2021).

Ryff encuentra en Erikson (1959) un pilar esencial para comprender el bienestar a lo largo del ciclo vital. La resolución positiva de las etapas de identidad, generatividad e integridad del yo constituye la base de las dimensiones de crecimiento personal, relaciones positivas y sentido vital. En los jóvenes universitarios, la búsqueda de

identidad y la proyección hacia el futuro son momentos críticos para su bienestar y formación ética, pues implican el paso del narcisismo adolescente a la responsabilidad social (Ryff, 2008).

De Frankl (2015), Ryff adopta el concepto de la voluntad de sentido, según el cual la persona realiza su ser en la medida en que descubre un para qué de la existencia, incluso en medio del sufrimiento. Esta idea sustenta la dimensión de propósito en la vida dentro de su modelo eudaimónico. En el estudiante de psicología, promover la reflexión sobre el sentido ante las situaciones de crisis favorece la permanencia en la misión o tarea que se persigue, afrontando el fracaso y fortaleciendo la dimensión espiritual de la persona (Paredes & Herrera, 2022).

Ryff reconoce en Jahoda (1958) el concepto de positive mental health, que describe el funcionamiento óptimo en términos de autoconocimiento, autonomía y dominio del entorno. Dichos criterios se reflejan directamente en las seis dimensiones del modelo de Ryff. En la educación superior, una salud mental positiva se manifiesta en la capacidad del estudiante para integrar sus emociones, mantener vínculos saludables y afrontar la incertidumbre con actitud crítica y constructiva (Ocampo et al., 2021).

De otro lado, Ryff retoma de la teoría de Carl Jung, conceptos como sombra-máscara, sí mismo y proceso de individuación. (Jung, 1964; Jacobi, 1979). Estas ideas se conectan con las dimensiones de propósito vital y crecimiento personal del modelo de bienestar psicológico de Ryff, como invitaciones intencionales a explorar la propia sombra, integrar los opuestos (consciente – inconsciente), buscar diferenciaciones de la psique colectiva,

logrando así integración y totalidad. En la vida universitaria, el reconocimiento de la propia sombra y la integración de la diversidad interior constituyen actos formativos que favorecen el autoconocimiento y la madurez emocional, pilares del bienestar (Jung, 1933; Martínez & Gil, 2020).

Finalmente, Ryff sustenta su propuesta del bienestar psicológico en otros autores. Uno de ellos es Abraham Maslow, cuya visión del ser humano y la satisfacción de su jerarquía de necesidades, hasta alcanzar la autorrealización, constituyen ejes de su enfoque. En la pirámide de Maslow, la autorrealización responde a la necesidad de la persona de desarrollar su potencial integral de manera libre y autónoma (Maslow, 1954), cuestiones que inspiran a Ryff a formular sus dimensiones de autoaceptación, crecimiento personal y propósito de vida, mediadas por la apertura a nuevas experiencias, las búsqueda de escenarios y espacios que permitan la realización y la actualización propia, así como el desarrollo de talentos y habilidades, y un mayor autoconocimiento y eficiencia. Al igual que Maslow, Ryff entiende el bienestar psicológico como un aspecto que no se reduce a la alegría momentánea, sino a la posibilidad de vivir con plenitud y afrontar las dificultades. En el contexto universitario, la autorrealización se asocia con el aprendizaje autónomo y con una educación que cultive tanto el conocimiento como la sabiduría (Maslow, 1968; López & Salazar, 2021).

Teniendo en cuenta estas bases teóricas, el modelo eudaimónico de Ryff articula una tradición humanista y existencial que sitúa el bienestar más allá del placer o la satisfacción; al trascender esta mirada, lo concibe como un proceso dinámico de autorrealización y sentido. En el ámbito

universitario, comprender y promover estas dimensiones representa una vía para fortalecer la formación humana, la salud mental positiva y el desarrollo integral de los estudiantes, de modo que puedan convertirse en sujetos libres, responsables y capaces de construir proyectos vitales con significado.

Au et al. (2023) realizaron una investigación de tipo cuantitativa correlacional, con 141 estudiantes universitarios. El objetivo del estudio fue examinar el impacto del sentido de pertenencia, la resiliencia, las habilidades de gestión del tiempo y el rendimiento académico en el bienestar psicológico de los estudiantes. Los resultados mostraron que la resiliencia se relacionaba significativamente con el bienestar psicológico; tanto la resiliencia como la gestión del tiempo se conectan con la dimensión de dominio del entorno (environmental mastery); y la gestión del tiempo se mostró más relevante que la resiliencia para predecir la autonomía. El sentido de pertenencia y el rendimiento académico añadieron una variación mínima al modelo, sin predecir significativamente otras dimensiones como la autoaceptación. Los autores concluyeron que, aunque el sentido de pertenencia y el rendimiento académico pueden tener algún efecto, la resiliencia y la gestión del tiempo son factores más robustos para el bienestar psicológico en estudiantes universitarios.

Mustafa et al. (2020) realizaron un estudio cuantitativo de alcance correlacional con 542 estudiantes de segundo año de pregrado. El objetivo fue medir el bienestar psicológico, basado en la escala de Ryff (1989) y su relación con el rendimiento académico. Los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes presentaron niveles intermedios o altos de

bienestar psicológico; se encontró una correlación positiva significativa entre el bienestar psicológico global y el rendimiento académico, aunque la dimensión de autonomía no mostró relación significativa con el rendimiento académico. Los investigadores concluyeron que el bienestar psicológico, y en particular componentes como propósito en la vida, relaciones positivas, dominio del entorno, crecimiento personal y autoaceptación, están vinculados al rendimiento académico de los estudiantes universitarios, lo cual sugiere que promover el bienestar puede tener implicaciones para el éxito académico.

Ahmad et al. (2022) realizaron una investigación cuantitativa con 325 estudiantes universitarios en modalidad de aprendizaje en línea durante la pandemia por COVID-19. El objetivo fue identificar el efecto del bienestar psicológico (medido con la escala de Ryff) sobre depresión, ansiedad y estrés en estudiantes en contexto de educación online. Los resultados mostraron que aproximadamente el 23 % de la variabilidad en bienestar psicológico explicaba diferencias en depresión, ansiedad y estrés; los estudiantes con mayor bienestar psicológico presentaron menores niveles de estas afectaciones. La conclusión fue que, en contextos de educación universitaria en línea, especialmente en crisis, el bienestar psicológico funciona como factor protector frente a problemas de salud mental, por lo tanto, las instituciones de educación superior deberían priorizar estrategias de apoyo al bienestar de los estudiantes.

González et al. (2023) realizaron un estudio cuantitativo con 628 estudiantes universitarios, cuyo objetivo fue proponer un análisis composicional del bienestar

psicológico basado en la escala de Ryff en estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que, mediante la metodología de datos composicionales, se pudo distinguir la variabilidad inherente entre las seis dimensiones del modelo de Ryff en el perfil de bienestar de los estudiantes. Los autores concluyeron que este tipo de análisis ofrece una visión más matizada del bienestar psicológico en contextos universitarios, permitiendo ver qué dimensiones tienen mayor peso en distintos subgrupos de estudiantes, lo cual puede orientar intervenciones formativas más específicas.

Zhang et al. (2025) realizaron una investigación cuantitativa con 1.131 estudiantes de pregrado que investigó la relación entre diferentes intensidades de actividad física y el bienestar eudaimónico en estudiantes universitarios. El objetivo fue analizar cómo la actividad física de distinta intensidad (ligera, moderada, vigorosa) se asociaba con las seis dimensiones del bienestar de Ryff. Los resultados indicaron que la actividad física de intensidad moderada fue el predictor más consistente de varias dimensiones del bienestar (dominio del entorno, crecimiento personal, relaciones positivas, propósito en la vida, autoaceptación: $\beta = 0,09-0,14$, $p < 0,01$), mientras que la actividad vigorosa también mostró asociaciones positivas con relaciones positivas, propósito de vida y autoaceptación ($\beta = 0,09-0,10$, $p < 0,01$); la actividad leve no mostró relación significativa. Concluyeron que en estudiantes universitarios la promoción de actividad física moderada puede favorecer múltiples dimensiones del bienestar psicológico según el modelo de Ryff, lo que tiene implicaciones para programas de formación humana que integren salud física y desarrollo psicológico.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, la presente investigación tuvo como objetivo comprender la relación entre el modelo de bienestar psicológico de Ryff y los procesos formativos que se desarrollan en las asignaturas de formación humana con estudiantes universitarios de un programa de psicología, identificando los factores personales, académicos y existenciales que favorecen su desarrollo integral y su bienestar durante la vida académica.

Método

Diseño y tipo de investigación

Investigación cualitativa con orientación fenomenológica-hermenéutica.

Comprender el bienestar psicológico desde esta perspectiva implica abordar los sentidos que los estudiantes atribuyen a su experiencia de formación, autorrealización y búsqueda de sentido en la universidad. La fenomenología hermenéutica heideggeriana propone que la comprensión no es un acto puramente racional, sino un modo de estar implicado en el mundo (Heidegger, 1927). En este contexto, el análisis busca acceder al significado vivido del ser-estudiante, a su modo de habitar la universidad, de proyectarse y autorrealizarse.

Participantes

La población estuvo compuesta por estudiantes de pregrado de Psicología de la ciudad de Manizales. La muestra estuvo integrada por 489 estudiantes de la Universidad de Manizales, con edades comprendidas entre los 16-25 años de edad, matriculados en las asignaturas del área complementaria de Formación Humana que transversaliza ocho semestres de los nueve que conforman el plan de estudios durante los períodos académicos semestrales comprendidos entre los años 2017 y 2024.

Se tuvo en cuenta como criterio de inclusión que los estudiantes estuvieran matriculados de I a VIII semestre del programa de Psicología de la Universidad de Manizales. El criterio de exclusión comprendió a los estudiantes matriculados de IX semestre del mismo programa. Las consideraciones éticas estuvieron enmarcadas en el pacto pedagógico que los estudiantes leyeron, comprendieron y firmaron al inicio de cada período académico.

Instrumentos

Se utilizaron tres cuestionarios para desarrollar las entrevistas. El primer instrumento se aplicó durante cuatro semestres (2017-2019). Este instrumento fue estructurado con ocho interrogantes, que abarcaban cinco preguntas vinculadas a datos de carácter sociodemográfico, y las tres restantes orientadas a evaluar cualitativamente la experiencia de la formación humana cursada, a través de las siguientes preguntas abiertas: 1) Evaluación cualitativa del proceso realizado por el estudiante en consonancia con los indicadores de logro de la formación humana orientada. 2) ¿Qué recomendaciones y observaciones puedo brindar para potenciar la dinámica de la asignatura de formación humana cursada? 3) Aprendizajes logrados como participante en las diferentes experiencias propuestas por el grupo de formación humana matriculado.

El segundo instrumento se aplicó durante siete semestres (2020-2023-1). Este instrumento fue estructurado con 10 preguntas, de las cuales cinco preguntas estaban vinculadas a datos de carácter sociodemográfico, y las cinco restantes orientadas a evaluar cualitativamente la experiencia de la formación humana cursada, durante el período de Pandemia

por Covid 19, a través de las siguientes preguntas abiertas orientadas a procesos de autoevaluación: 1) Aprendizajes y reflexiones logradas e incorporadas en mí como estudiante, a partir del desarrollo de los indicadores de logro de la Formación Humana cursada. 2) ¿Qué aprendizajes vitales he desarrollado durante esta situación de pandemia y retorno a la presencialidad y cómo evalué mi actitud ante el cambio? 3) ¿Qué sesiones de clase desarrolladas en la asignatura, aportaron reflexivamente a la experiencia vivida durante esta situación de pospandemia (retorno a la presencialidad)? 4) ¿Qué necesito potenciar en mi proceso de formación integral de aquí en adelante? 5) ¿Qué recomendaciones y observaciones puedo brindar para potenciar la dinámica de la asignatura de formación humana cursada?

El tercer instrumento se aplicó durante tres semestres (2023-2, 2024-1, 2024-2). Este instrumento fue estructurado con 12 preguntas. De estas, cinco preguntas estaban vinculadas a datos de carácter sociodemográfico, y las siete restantes orientadas a evaluar cualitativamente la experiencia de la formación humana cursada, a través de las siguientes preguntas abiertas orientadas a procesos de autoevaluación en consonancia con: 1) Aprendizajes y reflexiones logradas e incorporadas en mí como estudiante, a partir del desarrollo de los indicadores de logro de la Formación Humana cursada. 2) ¿Qué aprendizajes vitales he desarrollado frente a mis procesos de autocuidado y cómo evalué mi actitud ante el cambio? 3) ¿Qué sesiones de clase desarrolladas en la asignatura de formación humana, aportaron reflexivamente a desarrollar compromisos frente a mi autocuidado y apertura al cambio? 4) Considero que este semestre he avanzado en incorporar prácticas de vida orientadas al siguiente

dominio del bienestar psicológico? 5) ¿Amplió la anterior reflexión, desde mis vivencias? (pregunta opcional). 6) ¿Qué necesito potenciar en mi proceso de formación integral de aquí en adelante? 7) ¿Qué recomendaciones y observaciones puedo brindar para potenciar la dinámica de la asignatura de formación humana cursada?

Se desarrollaron entrevistas directivas estructuradas. Según Bautista (2011) la entrevista directiva estructurada es una técnica que permite desarrollar una conversación estructurada, siguiendo un esquema directivo, donde las preguntas están definidas y siguen un orden invariable. Esta autora destaca, que es la forma más convencional para desarrollar una entrevista, puesto que busca estructura para garantizar directividad y delimitación del discurso en la relación entrevistador-entrevistado; proceso que redundará en la posibilidad que información obtenida sea procesada fácilmente, siguiendo una estructura homogénea, donde las respuestas obtenidas se pueden comparar y agrupar.

Procedimiento

Todas las actividades se realizaron en el marco del área de Formación Humana de los estudiantes del programa de pregrado en Psicología de la Universidad de Manizales. El área complementaria de Formación Humana se encuentra formalizado en el plan de estudios y la apuesta curricular del programa académico. Estos escenarios formativos se configuran a través de asignaturas y grupos de encuentros de corte experiencial y reflexivo que posibilitan el fortalecimiento de la identidad personal, sociocultural y disciplinar-profesional de los estudiantes vinculados al programa de psicología.

En este proceso formativo el estudiante realiza un ejercicio reflexivo ético, autónomo y comprometido consigo mismo, con el medio, y con el futuro profesional de Psicología en el que se está convirtiendo. Estos espacios formativos se conectan con metodologías y didácticas reflexivas, experienciales, y de mediación psicoexpresiva, que buscan habilitar al estudiante para que observe su experiencia vital, desde diferentes preguntas ancladas a la perspectiva teórica de los dominios del bienestar psicológico.

El área de Formación Humana recibe a sus estudiantes, en un ciclo básico, con tres asignaturas con énfasis específicos en identidad personal, identidad sociocultural e identidad disciplinar-profesional en I-II-III semestre respectivamente. En el ciclo disciplinar-profesional se plantean dos momentos en el ejercicio formativo: a) De IV a VI semestre, el estudiante elige vivir la experiencia que más se acerca a sus intereses de conocimiento interno y el desarrollo de competencias en dominio personal a través de asignaturas de formación humana (optativas) que funcionan como grupos de encuentro con énfasis reflexivos y experienciales distintos, tales como: psicoteatro, experiencia de vida integral, mapeamiento corporal, amor y relaciones de pareja, encuentro con el self, intronauta del ser, expresión artística, arte y lúdica, entre otros). b) En séptimo y octavo semestre se realiza un énfasis en la formación relacionado con procesos de contextuación (reconocimiento de la dimensión ética en el ejercicio profesional del psicólogo) y la preparación y habilitación de los estudiantes para la vida laboral.

Análisis de datos

La información fue recopilada en hojas de Excel, las cuales fueron analizadas

mediante el software ATLAS. Ti versión 25, haciendo uso de gráficas, tablas y meta párrafos procesados a través de herramientas de IA que hacen parte de esta. Posteriormente, el análisis fue ampliado mediante la herramienta de IA, Gemini, que permite crear proyectos separados y establecer conversaciones con la información procesada.

Resultados

Para la obtención de los resultados del presente estudio, se procesaron en general 2791 registros de entrevistas distribuidos así: a) Instrumento 1 (período 2017-2019): 1643 registros; b) instrumento 2 aplicado (período 2020-2023-1): 940 registros; c) instrumento 3 aplicado (período 2023-2-2024-2): 208 registros.

Análisis por períodos de tiempo

A lo largo de los tres períodos, la experiencia formativa se configura como un viaje existencial. Inicia con el descubrimiento del sí mismo, atraviesa la crisis que quiebra las seguridades y culmina en la integración emocional y ética del ser. El hilo conductor de este recorrido es la vida misma en su dimensión vivida: el aprender como modo de existir, el encuentro como vía de autocomprensión, y el cuidado como forma de sentido. Lo que emerge de fondo no es solo una historia de formación académica, sino la narración de un proceso de humanización progresiva, donde cada estudiante va despertando a la conciencia de que el conocimiento auténtico nace del encuentro con la propia experiencia, con el otro y con el mundo.

El aprendizaje para la vida se mantiene estable y dominante en todo el tiempo, reflejando que los estudiantes otorgan valor al conocimiento en la medida en que este puede aplicarse a la existencia

cotidiana. Durante el período de pandemia (2020-2022), emergen con fuerza los códigos de ayuda mutua y crecimiento personal, expresando la vivencia de solidaridad, resiliencia y apoyo emocional que caracterizó la experiencia educativa en condiciones de aislamiento. En el período posterior (2023-2024), destacan los códigos importancia de sentir y metodología dinámica, lo que indica una apertura hacia la reflexión emocional y la innovación pedagógica. En síntesis, se evidencia una transición desde una educación centrada en la proyección individual hacia una comprensión más sensible, empática y adaptativa del proceso de aprendizaje. Estos aspectos se reflejan en la Figura 1.

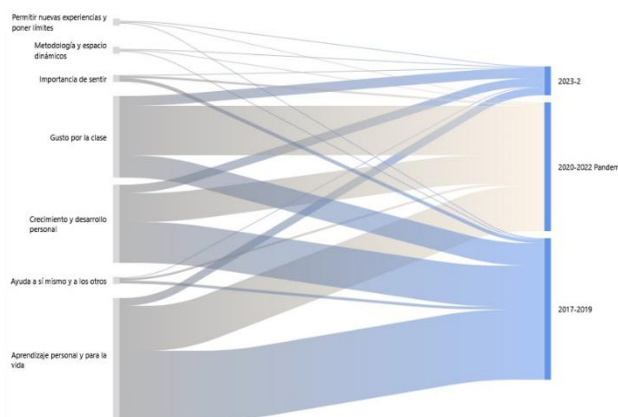


Figura 1.

Códigos emergentes por períodos de tiempo

Fuente: Elaboración propia a través de ATLAS. Ti versión 25.

En el período 2017–2019 se observa un despertar del autoconocimiento y la conciencia ética, así, se advierte un proceso formativo que puede describirse como un despertar interior. Los estudiantes se enfrentan al ejercicio profundo de mirarse a sí mismos: reconocer sus miedos, sus fortalezas, sus formas de comunicarse y las maneras en que el contacto con otros refleja su propio

modo de ser. La experiencia de las clases se configura como un espacio de autoexploración guiada, donde el arte, la palabra y la reflexión grupal se convierten en medios para acceder a zonas íntimas de la propia existencia.

Las experiencias de este período dejan entrever la búsqueda de autenticidad y coherencia. Al abrirse a la autoevaluación, los participantes comienzan a reconocerse no solo como estudiantes de psicología, sino como personas en proceso de construcción, llamadas a integrar ética y vida. En muchos casos, lo aprendido no se limita al contenido académico, sino que se traduce en la capacidad de escuchar, empatizar y expresar emociones antes reprimidas o ignoradas.

Este despertar también revela tensiones: la falta de compromiso de algunos estudiantes, la dificultad para comprender ciertos conceptos o la resistencia a la exposición emocional. Sin embargo, incluso esas fisuras permiten vislumbrar un proceso genuino de crecimiento, donde la vulnerabilidad se convierte en puerta de aprendizaje. En conjunto, este período puede describirse como la etapa del reconocimiento del sí mismo: el momento en que el estudiante empieza a comprender que su formación no ocurre solo en la mente, sino en el modo en que habita, siente y se relaciona con el mundo.

El período 2020–2022 refleja la irrupción de la crisis y el reencuentro con la vida. Fenomenológicamente, este período se percibe como una crisis fecunda: una fractura que obliga a volver a la raíz de lo humano, a la vida misma, y a redescubrir el significado de aprender en medio de la incertidumbre. Este período está atravesado por la irrupción de la pandemia, que transforma radicalmente la experiencia educativa y vital. En las

narrativas emerge un tono de ruptura, vulnerabilidad y reconstrucción. El aislamiento, la virtualidad y la incertidumbre actúan como espejos que devuelven al estudiante su fragilidad, pero también su capacidad de resistir, adaptarse y reinventarse. La experiencia de este tiempo se vive como un aprendizaje vital forzado por la contingencia, donde el hogar, la familia y el propio cuerpo adquieren una presencia más consciente. Las reflexiones sobre la convivencia, la paciencia y la valoración de lo simple muestran un retorno a lo esencial: a lo que sostiene la vida cuando las estructuras externas se disuelven.

El confinamiento debido a la pandemia por COVID-19 genera un movimiento hacia adentro. Los estudiantes se ven llamados a reconstruir su sentido de pertenencia y propósito, a cuidar de su salud mental y a reconocer el valor del autocuidado como acto de responsabilidad consigo mismo y con los otros. La distancia no impide el encuentro, sino que lo redefine: las pantallas se transforman en escenarios de vulnerabilidad compartida y de aprendizaje solidario. En esta etapa, el sentido de comunidad cobra un papel central. La necesidad de acompañar y ser acompañado, de ayudar y recibir ayuda, da lugar a una comprensión más profunda del otro como presencia indispensable. El aprendizaje se convierte en experiencia de humanidad compartida, donde la psicología se vive no como teoría, sino como vínculo y testimonio de resiliencia.

Por último, el período 2023–2024 revela la integración emocional y el florecimiento de la conciencia. Fenomenológicamente hablando, este período puede describirse como el florecimiento del ser, es decir, un tiempo de integración en el que las experiencias previas se entrelazan en una comprensión más profunda de lo que

significa existir con sentido y responsabilidad. Este período se caracteriza por una sensación de madurez y síntesis. Tras los años de introspección y crisis, los estudiantes muestran una actitud más consciente, serena y reflexiva frente a sí mismos y frente al mundo. Se percibe un movimiento de integración, donde lo aprendido en lo personal se une con lo profesional, y la formación se comprende como una experiencia de totalidad.

La voz de los estudiantes deja entrever una mayor capacidad de reconocer sus emociones, establecer límites y practicar la autocompasión. Ya no se trata solo de resistir o adaptarse, sino de vivir con equilibrio, cuidar de sí y de los otros, y reconocer el propio proceso como un camino de aprendizaje continuo. Las reflexiones sobre el cambio, el autocuidado y la resiliencia dan cuenta de una comprensión encarnada del bienestar: el bienestar no como estado, sino como práctica cotidiana de atención y responsabilidad.

Las clases de formación humana son vividas ahora como espacios de encuentro real y transformación. Las lecturas, películas y actividades expresivo-creativas funcionan como detonantes simbólicos que despiertan resonancias existenciales. Cada sesión es experimentada como una oportunidad para reconocerse y resignificarse. La comunidad educativa se percibe como un lugar seguro, un laboratorio emocional y ético donde los estudiantes ensayan modos de ser más conscientes, empáticos y auténticos.

Esta etapa final refleja un tránsito desde la introspección hacia la acción consciente. Los participantes ya no solo miran hacia dentro, sino que proyectan hacia el futuro su modo de habitar el mundo, su forma de cuidar, acompañar y ejercer la profesión.

En su tono narrativo se percibe gratitud, madurez y esperanza: la conciencia de que aprender también significa transformarse y contribuir.

Análisis centrado en las asignaturas

El crecimiento personal se consolida como el hilo conductor de la formación universitaria. El aprendizaje para la vida se mantiene como valor estable a lo largo del tiempo, y la afectividad emerge como fuerza renovadora tras la pandemia. Las asignaturas de Formación Humana aparecen como los espacios donde se entrelazan la reflexión, la emoción y la proyección vital, confirmando que la educación universitaria es comprendida por los estudiantes como un proceso de transformación existencial, en el que aprender, vivir y crecer forman una misma trayectoria de sentido.

Se observa que el crecimiento y desarrollo personal constituye el núcleo transversal de todo el proceso formativo, extendiéndose con gran intensidad hacia Formación Humana I, II y III y Proyecto de Vida Laboral. Este hallazgo revela que los procesos de autoconocimiento y madurez emocional no son aislados, sino que atraviesan la totalidad de la experiencia universitaria. El gusto por la clase, por su parte, se concentra especialmente en espacios vinculados con la proyección profesional, evidenciando que la motivación y el disfrute aumentan cuando el aprendizaje se percibe como útil para el futuro. Así, el aprendizaje personal y para la vida se asocia principalmente con asignaturas orientadas a la identidad y las relaciones humanas, lo que confirma que el aprendizaje vital se desarrolla en contextos introspectivos, afectivos y relacionales. En conjunto, el gráfico sugiere que la formación humana es experimentada como un proceso integral

presenta esta red entre los códigos más relevantes y las asignaturas.

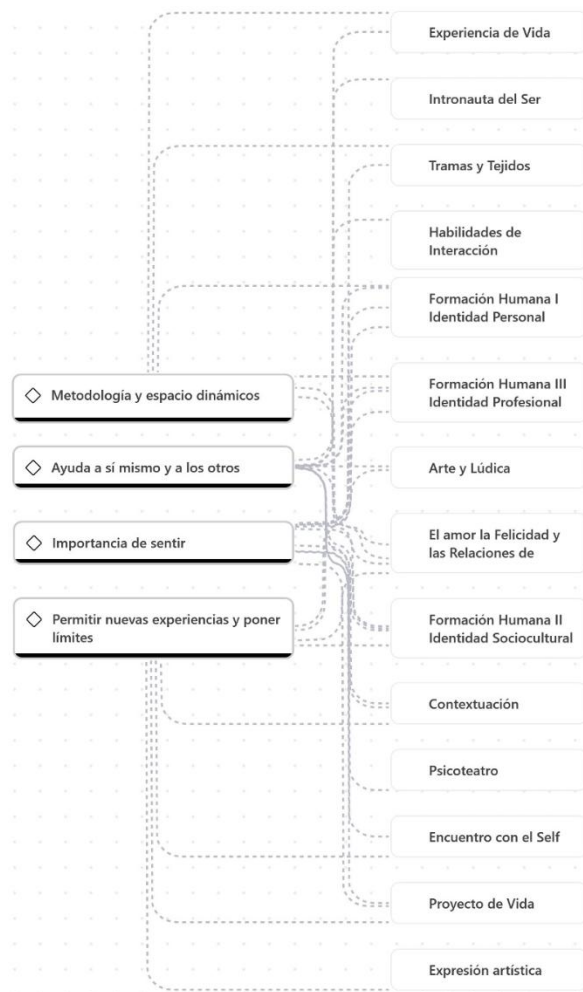


Figura 4.

Mapa de códigos y asignaturas

Fuente: Elaboración propia a través de ATLAS. Ti versión 25.

Discusión

Los resultados de esta investigación evidencian que el proceso de formación humana universitaria no solo tiene un carácter académico, sino que constituye un espacio privilegiado para la configuración del bienestar psicológico entendido en sentido eudaimónico. Esta perspectiva

coincide con la propuesta de Ryff (2014), quien plantea que el bienestar no puede reducirse a la ausencia de malestar, sino que se expresa en el desarrollo activo y sostenido de las potencialidades humanas. En el análisis cualitativo emergen, de manera constante, experiencias que remiten a las seis dimensiones del modelo de Ryff: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, crecimiento personal, dominio del entorno y propósito de vida. Estas dimensiones se consolidan como una arquitectura del desarrollo integral, cuya expresión concreta se materializa en los procesos vividos por los estudiantes a lo largo de su formación.

La dimensión de autoaceptación se manifiesta en los relatos estudiantiles como un proceso progresivo de reconciliación consigo mismos. Durante los primeros períodos (2017–2019), los estudiantes narran experiencias de autoconocimiento, reconocimiento de limitaciones y expresión emocional que reflejan una mirada más compasiva y realista sobre su historia vital. Este proceso refleja lo que Jahoda (1958) definió como salud mental positiva, entendida como la capacidad de autoconocimiento y de integración del yo. En el modelo de Ryff, esta dimensión encuentra además resonancia en la noción junguiana de individuación, es decir, la integración de las propias sombras y potencialidades en la construcción del sí mismo (Jung, 1964). En los hallazgos, los estudiantes aprenden a narrar de otra manera, a integrar lo emocional y lo racional, y a comprender que la identidad profesional y la identidad personal no se excluyen, sino que se nutren mutuamente.

La dimensión de crecimiento personal se consolida como el eje vertebrador del proceso formativo, confirmando lo que Ryff (1989) denomina la tendencia al

desarrollo óptimo de la persona, inspirada en la autorrealización de Maslow (1968) y en la persona plenamente funcional de Rogers (1961). En todos los gráficos y testimonios analizados, el “crecimiento y desarrollo personal” aparece como el código más transversal y robusto. Los estudiantes no conciben el aprendizaje como acumulación de información, sino como transformación de la existencia. Se trata de un crecimiento que involucra apertura a la experiencia, confianza en el propio proceso y orientación hacia valores internos, tal como lo describe Rogers (1983). Así, la educación se experimenta como una práctica de autoconstrucción y expansión, donde cada vivencia académica permite redefinir la relación consigo mismo y con el mundo. Este hallazgo reafirma la visión de Ryff según la cual el bienestar psicológico es un proceso dinámico de autorrealización sostenido en el tiempo (García-Alandete, 2014).

La autonomía, otra de las dimensiones fundamentales del modelo, emerge en las experiencias más recientes (2023–2024) como la capacidad de autorregular emociones, establecer límites y tomar decisiones coherentes con los valores propios. Este resultado se enlaza con la noción de madurez psicológica de Allport (1961), entendida como la expansión del yo, hacia metas que trascienden el interés personal y permiten construir una filosofía de vida coherente. La pandemia (2020–2022) puso en evidencia la vulnerabilidad emocional de los estudiantes, pero también fortaleció su sentido de responsabilidad y autogestión. Esta experiencia confirma la idea de Neugarten (1973) sobre los procesos ejecutivos de la personalidad, que permiten al individuo adaptarse a las transiciones vitales y mantener el control sobre su entorno. En los hallazgos, la autonomía se traduce en una forma consciente de cuidado de sí y en la

capacidad de sostener el equilibrio entre lo personal, lo académico y lo ético.

La dimensión de relaciones positivas con los demás se visibiliza con especial fuerza durante y después de la pandemia, cuando los estudiantes relatan haber desarrollado una sensibilidad más profunda hacia el sufrimiento ajeno, la solidaridad y la cooperación. El incremento del código “ayuda a sí mismo y a los otros” evidencia un desplazamiento desde la introspección individual hacia la apertura empática. Este hallazgo refleja la etapa de generatividad descrita por Erikson (1959), donde el sujeto comienza a orientarse hacia el cuidado de los otros como forma de madurez y plenitud. Del mismo modo, resuena con Frankl (2015) con respecto a la voluntad de sentido, que es aquella búsqueda principal que la persona persigue a lo largo de su existencia, asociada a la entrega a una misión o tarea y el sentido de responsabilidad. En las experiencias de los estudiantes, la relación con el otro se convierte en un camino de crecimiento y en una fuente de bienestar, validando la premisa de Ryff de que las relaciones positivas son un indicador esencial del desarrollo humano óptimo.

En cuanto al dominio del entorno, los resultados muestran que los estudiantes desarrollaron una notable capacidad de adaptación y afrontamiento frente a las circunstancias cambiantes. La pandemia fue un laboratorio de flexibilidad existencial, donde se vieron forzados a reorganizar rutinas, incorporar tecnologías y sostener su motivación en entornos híbridos. Este aprendizaje se vincula con el concepto de autorregulación activa propuesto por Neugarten (1973) y con la visión de Jahoda (1958) sobre la eficacia funcional como componente de la salud mental positiva. En la interpretación fenomenológica, el dominio del entorno

no se limita al control técnico de las circunstancias, sino que implica una forma creativa de relación con el mundo: transformar lo dado en posibilidad, convertir la adversidad en aprendizaje y asumir la existencia como tarea.

Entretanto, la dimensión de propósito en la vida atraviesa transversalmente todas las narrativas. Los estudiantes comprenden su paso por la universidad no como una etapa instrumental, sino como parte de una búsqueda más profunda de sentido y vocación. Las asignaturas de Proyecto de Vida Laboral y Encuentro con el Self son percibidas como espacios de resonancia existencial, donde se entrelazan la identidad personal, la proyección profesional y la orientación ética. Este propósito vital se relaciona con las tendencias básicas de vida de Bühler (1935), que apuntan al cumplimiento de metas significativas, y con la voluntad de sentido de Frankl (2015), que convierte el sufrimiento y la dificultad en oportunidades de crecimiento espiritual. En coherencia con Ryff (2014), el sentido de propósito aparece como el núcleo que da coherencia a las demás dimensiones del bienestar: aquello que unifica la experiencia de aprender, relacionarse y vivir con autenticidad.

Los presentes resultados también permiten observar un desplazamiento temporal del sentido del bienestar. En la primera etapa (2017–2019) predomina el autoconocimiento y la integración de la identidad; en la segunda (2020–2022), la resiliencia y la ayuda mutua redefinen el bienestar como solidaridad y cuidado compartido; y en la tercera (2023–2024), se consolida una comprensión más madura y autónoma, donde el bienestar se vincula con la autogestión emocional, la flexibilidad metodológica y la integración entre vida personal y profesional. Este

recorrido refleja la naturaleza evolutiva del bienestar psicológico, entendido como proceso de expansión y coherencia vital (Ryff, 2014).

Con base en lo anterior, estos hallazgos confirman que el bienestar psicológico en el contexto universitario no es una condición estática ni un logro final, sino un proceso existencial de integración entre autoconocimiento, autonomía, propósito y vínculo con los demás. La formación humana se presenta como un escenario que encarna las seis dimensiones del modelo de Ryff y las traduce en prácticas concretas de reflexión, aprendizaje y encuentro. Desde la mirada de la educación humanista y existencial, este estudio ofrece evidencia cualitativa de que las experiencias formativas que promueven la autoaceptación, el crecimiento, la reflexión ética y la apertura emocional constituyen caminos hacia un bienestar auténtico y sostenible —un bienestar que no depende del placer inmediato, sino de la capacidad de vivir con sentido, libertad y responsabilidad, como expresión un trabajo psíquico autoforzado.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que la formación humana en la universidad constituye un espacio privilegiado para el despliegue del bienestar psicológico, entendido no como un estado estático de satisfacción, sino como un proceso continuo de desarrollo integral, autocomprensión y sentido vital. Las experiencias analizadas muestran que los estudiantes viven su proceso educativo como una trayectoria de crecimiento que involucra lo cognitivo, lo emocional, lo relacional y lo ético, dimensiones que se corresponden con la estructura multidimensional propuesta por Ryff.

En primer lugar, se evidencia que el autoconocimiento y la autoaceptación son el punto de partida del bienestar. La posibilidad de mirarse con honestidad, reconocer las propias limitaciones y valorar los recursos personales se convierte en una experiencia formativa central que favorece la autenticidad y la madurez emocional. En segundo lugar, el crecimiento personal emerge como el hilo conductor de la vida universitaria: los estudiantes aprenden a transformarse a sí mismos, a resignificar su historia y a proyectarse con responsabilidad hacia el futuro. Este crecimiento no se limita al aprendizaje técnico, sino que integra la sensibilidad, la creatividad y la reflexión ética como ejes del desarrollo humano.

Asimismo, la formación humana promueve el fortalecimiento de la autonomía, entendida como la capacidad de tomar decisiones desde los propios valores, sostener la libertad interior y cuidar de la propia salud mental. Esta autonomía se articula con el dominio del entorno, que se expresa en la habilidad de los estudiantes para adaptarse a los cambios, afrontar la incertidumbre y convertir la adversidad en aprendizaje. Las narrativas muestran que el bienestar psicológico se consolida cuando la persona se asume como protagonista activa de su proceso vital.

Por otro lado, las relaciones positivas con los demás constituyen un elemento esencial del bienestar y se profundizan en los contextos de crisis, como se observó durante la pandemia. La empatía, la solidaridad y el apoyo mutuo fortalecen el sentido de comunidad y revelan que el bienestar individual está estrechamente vinculado con el bienestar colectivo. Este descubrimiento reafirma la dimensión ética y existencial de la formación humana, en la medida en que aprender

también implica cuidar, acompañar y compartir la vida con otros.

Por otra parte, el propósito en la vida se consolida como el horizonte integrador del proceso educativo. Los estudiantes reconocen que su paso por la universidad les permite descubrir una vocación que trasciende la utilidad profesional y se orienta hacia la contribución significativa a la sociedad. En este sentido, la formación humana se convierte en una vía para desarrollar una visión unificada del ser, donde la identidad personal, la ética profesional y la búsqueda de sentido se entrelazan en una misma experiencia de plenitud.

En conjunto, los resultados confirman que las seis dimensiones del modelo de Ryff encuentran expresión vivida en la experiencia universitaria, y que el bienestar psicológico puede cultivarse a través de procesos pedagógicos reflexivos, experienciales y humanistas que promuevan la conciencia de sí, el encuentro con el otro y la integración de la vida emocional y profesional. Este estudio aporta evidencia cualitativa sobre la importancia de comprender la educación superior como un espacio de formación del ser, donde el conocimiento se humaniza y el aprendizaje se transforma en una práctica de sentido.

Como recomendación, se sugiere continuar investigando las implicaciones pedagógicas del bienestar psicológico en distintos programas universitarios y contextos socioculturales, explorando cómo los currículos, las metodologías y las relaciones docentes pueden favorecer el desarrollo de las dimensiones eudaimónicas propuestas por Ryff. Comprender la universidad como escenario de humanización contribuirá no solo a la salud mental y emocional de los

estudiantes, sino también a la construcción de una sociedad más consciente, compasiva y orientada al sentido.

Referencias

- Ahmad, S., Jabeen, M., & Alvi, E. (2022). Psychological well-being and mental health among university students during online learning in COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13, 842306. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842306>
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Holt, Rinehart & Winston.
- Au, W. C., Lau, M. P., & Cheng, C. (2023). Sense of belonging, resilience, time management, and academic performance as predictors of psychological well-being among university students. *Frontiers in Education*, 8, 1167883. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1167883>
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno.
- Bühler, C. (1935). The curve of life as studied in biographies. *Journal of Applied Psychology*, 19(4), 405–423. <https://doi.org/10.1037/h0054778>
- Chávez, L., & García, C. (2020). Educación centrada en la persona y desarrollo integral: una revisión crítica de la propuesta rogeriana en la universidad contemporánea. *Revista de Educación y Desarrollo*, 55, 23–31. <https://doi.org/10.32870/red.v55i1.8234>
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. International Universities Press.
- Frankl, V. E. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Editorial Herder.
- García-Alandete, J. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *En-claves del Pensamiento*, 8(16), 13–29. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-879X2014000200013&script=sci_arttext
- González, A., & Cárdenas, F. (2020). Resiliencia académica y autorregulación en estudiantes universitarios durante la pandemia. *Revista Colombiana de Educación*, 80(1), 95–112. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-10416>
- González, J. A., Pérez, M., & Restrepo, D. (2023). Análisis composicional del bienestar psicológico en estudiantes universitarios basado en la escala de Ryff. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 55(2), 187–199. <https://doi.org/10.14349/rlp.2023.v55.n2.06>
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. Basic Books.
- Jacobi, J. (1979). *La psicología de Carl Gustav Jung*. Editorial Espasa-Calpe.

- Jiménez, L., & González, R. (2023). Madurez psicológica y sentido vital en estudiantes universitarios: un estudio desde Allport y Ryff. *Revista Interamericana de Psicología*, 57(3), 412–425. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v57i3.1163>
- Jung, C. G. (1933). *Modern man in search of a soul*. Harcourt, Brace & World.
- Jung, C. G. (1964). *Man and his symbols*. Doubleday.
- López, S., & Salazar, E. (2021). Autorrealización y aprendizaje autónomo: vigencia de la pirámide de Maslow en la educación universitaria. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(2), 112–125. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.14209>
- Martínez, J., & Gil, P. (2020). El proceso de individuación en Carl Gustav Jung y su relevancia en la educación emocional. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 89–102. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Van Nostrand.
- Mustafa, M., Khan, R., & Rahman, A. (2020). Psychological well-being and academic achievement: Evidence from university students. *International Journal of Education and Practice*, 8(3), 457–471. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.83.457.471>
- Neugarten, B. L. (1973). Personality change in late life: A developmental perspective. In C. Eisdorfer & M. Lawton (Eds.), *The psychology of adult development and aging* (pp. 311–335). American Psychological Association.
- Ocampo, D., Arias, M., & Rivera, J. (2021). Salud mental positiva en universitarios colombianos: un estudio desde el modelo de Jahoda. *Revista CES Psicología*, 14(1), 33–49. <https://doi.org/10.21615/cesp.14.1.3>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2025). *Salud mental*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Paredes, N., & Herrera, L. (2022). La voluntad de sentido como recurso frente a la crisis en jóvenes universitarios: una lectura logoterapéutica. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 14(1), 47–59. <https://doi.org/10.22335/rlct.v14i1.1683>
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Merrill.
- 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. (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>
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in science and practice. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://gacbe.ac.in/pdf/ematerial/18BPS6EL-U3.pdf>
- Torres, V., & Becerra, C. (2021). Tendencias vitales y metas significativas en el desarrollo universitario: una lectura desde Charlotte Bühler. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(2), 213–226. <https://doi.org/10.15446/rcp.v30n2.93736>
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5(1), 15–28.
- Zhang, L., Wang, X., & Chen, Q. (2025). Physical activity intensity and eudaimonic well-being among university students: Evidence from Ryff's model. *Frontiers in Psychology*, 16, 1560137. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1560137>