

**FLORECIMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: EL  
PAPEL DE LA FAMILIA**

**Trabajo Fin de Grado de Psicología**

**Alejandra Santana Hernández**

**Tutorizado por Dra. Rosario Josefa Marrero Quevedo**

**Curso Académico 2020-2021**

## RESUMEN

En esta investigación el objetivo era comparar el florecimiento, la autoeficacia, la cohesión y adaptabilidad familiar de los universitarios que cuentan con al menos un universitario más dentro de su familia (padre, madre o hermanos) (grupo VEU) respecto a aquellos que son los únicos de su familia en acceder a la universidad (grupo UEU). Los participantes fueron 278 estudiantes universitarios de entre 18 y 57 años ( $M = 21.46$ ;  $DT = 4.676$ ), el 74.1% fueron mujeres. Del total, 52.5% contaban con algún familiar universitario. Cumplimentaron escalas de florecimiento, autoeficacia, cohesión y adaptabilidad familiar. Los resultados indicaron que no había diferencias en el florecimiento entre ambos grupos, aunque los estudiantes VEU se percibían más autoeficaces, más unidos a su familia y más adaptados dentro de ella, sobre todo aquellos en los que la madre era el familiar universitario que había estudiado. Los análisis de regresión lineal mostraron que en UEU el florecimiento se predecía más por la autoeficacia; en cambio en VEU la cohesión familiar predecía más su florecimiento. Las diferencias halladas fueron consistentes con lo encontrado por la investigación previa en otras culturas. En futuros estudios podría ser interesante analizar el papel de cada progenitor en cuanto a su nivel académico y su influencia en el clima familiar.

Palabras clave: estudiantes, universidad, florecimiento, familia.

## ABSTRACT

In this research, the objective was to compare flourishing, self-efficacy and familiar cohesion and adaptability of the university students who have at least another academic familiar (father, mother or siblings) (VEU group) in regard to those university students who are the only ones in their families who have accessed the university (UEU group). The participants were 278 university students between 18 and 57 years old ( $M=21.46$ ;  $SD=4.676$ ), 74.1% were women, and 52.5% had a university relative. They completed flourishing, self-

efficacy and family cohesion and adaptability scales. The results indicated that there were no differences in flourishing between UEU and VEU, although the VEU perceived themselves more self-effective, closer to their family and more adapted within it, especially those whose mother was the university relative, instead when the father was de academic one. Linear regression analysis showed that in UEU the flourishing was more predicted by self-efficacy; but in the VEU group familiar cohesion was more capable to predict flourishing. The found differences were consistent with what was found by previous research in other cultures. In future studies, it could be interesting to analyze the role of each parent in terms of their academic level and their influence on the family climate.

Keywords: students, university, flourishing, family.

## **INTRODUCCIÓN**

La educación superior podría constituir una vía de acceso a empleos mejores y mayores salarios. La universidad juega en nuestras sociedades un papel central en la distribución de las posiciones sociales; es por ello que los últimos gobiernos de la democracia española destinan, cada vez más, una cantidad importante de los presupuestos anuales a la formación. En el curso 1985-1986 había 854.189 matriculados en universidades españolas (INE, 1986), mientras que, en el curso académico 2017-2018 (el último del que se tiene información estadística) hubo 1.289.233 matriculados universitarios (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2018). Esto supone un aumento del 50.93%. Actualmente la sociedad se encuentra en un contexto facilitador del acceso a la universidad, dentro de un sistema cada vez más complejo que demanda más profesionales con una titulación superior. En consecuencia, es más frecuente que en las familias hoy en día haya un estudiante universitario en comparación a 30 años atrás.

Otro factor contextual relevante para el individuo es la familia. El estrecho vínculo entre las experiencias vividas en la familia y el desarrollo del individuo es un factor esencial para el entendimiento y comprensión del comportamiento de un individuo (Suárez et al., 2018). Entre las principales funciones de la familia destacan el cuidado y el apoyo de sus miembros, así como la educación y la satisfacción de las necesidades de la descendencia (Villalobos et al., 2017). La familia, como un ente organizador de hábitos y costumbres, supone la fuente de exploración, desarrollo, mantenimiento y modificación de un gran número de conductas y aprendizajes (Franco et al., 2017). Según López-Larrosa (2002), la cohesión familiar es el vínculo emocional y la autonomía existente entre los miembros de la familia. Este concepto comprende la independencia, los límites internos y externos, los límites generacionales, las coaliciones, el tiempo dedicado a la familia, el espacio compartido, los amigos, la toma de decisiones, los intereses y el ocio. La adaptabilidad es definida como la habilidad del sistema familiar para modificar las estructuras de poder, los roles y las reglas de relación, en respuesta al desarrollo evolutivo vital de la familia o en respuesta al estrés provocado por diversas situaciones concretas, tales como la asertividad, el control, la disciplina, la negociación, los roles, las reglas y los sistemas de retroalimentación. (López-Larrosa, 2002). De esta forma, los ambientes familiares sanos y bien ajustados tienden a ser más funcionales y facilitadores de conductas positivas para sus miembros. En estos individuos las probabilidades de conseguir logros o alcanzar metas se ven directamente favorecidas (Aguilar, 2017). Asimismo, existe relación entre el apoyo familiar que los estudiantes perciben y su ejecución académica, y se considera importante incluir a la familia para promover y elevar el rendimiento académico, y evitar la deserción y el abandono de los estudios (Torres y Rodríguez, 2006).

La consecución de metas constituye un ideal común a todas las personas, una motivación intrínseca que lleva al ser humano a emprender conductas específicas en función

de los logros que éste pretende alcanzar (Pascual, 2009). Sin embargo, no basta con conocer con claridad aquello que se desee lograr, ni tampoco el mejor medio para poder conseguirlo; es preciso sentirse capaz de utilizar las capacidades y habilidades personales ante circunstancias muy diversas. Esta capacidad se conoce como autoeficacia, y se define como el conjunto de creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros o resultados (Bandura, 1977; citado en Correa et al., 2015).

La autoeficacia es relevante en muy diversos escenarios y contextos del funcionamiento humano (Bandura, 1995; Salanova et al., 2004). Se ha comprobado que la autoeficacia tiene un impacto sobre la motivación de los estudiantes, sobre su rendimiento y sobre el desarrollo de intereses y metas académico-profesionales. En este sentido, las personas con alta autoeficacia se verán capaces de llevar a cabo conductas y de enfrentarse a los diferentes retos vitales con una mayor y mejor seguridad en sí mismos que aquellos que no se perciben autoeficaces (Pajares, 1996). En un estudio realizado por Galleguillos (2017) se evidenció que existe una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia y el rendimiento escolar, es decir, aquellos estudiantes con niveles altos de autoeficacia muestran altos promedios de rendimiento escolar. Los mismos resultados fueron encontrados en el estudio de Contreras et al. (2005).

Asimismo, la autoeficacia tiene una importante influencia como variable mediadora entre la cohesión familiar y el bienestar psicológico (Silva, 2019). Los ambientes familiares más cohesionados y adaptativos aumentan en el individuo sus sentimientos de autoeficacia. Además, los estudiantes que tienen una familia desligada y rígida presentan un nivel de autoeficacia promedio bajo (Mendoza, 2017). Según el estudio de Stubbs et al. (2016), los adolescentes de familias con cohesión moderada mantenían elevadas creencias de autoeficacia académica y niveles más altos de participación escolar que los de familias con

baja cohesión. Su funcionamiento familiar predecía significativamente la autoeficacia académica y el compromiso escolar.

El concepto de bienestar se refiere a las valoraciones subjetivas que hacen los individuos sobre la calidad de sus vidas (Ryff y Singer, 2000). Ha sido estudiado por medio de dos tradiciones filosóficas: la tradición eudaimónica (bienestar psicológico) vinculada al desarrollo del potencial humano, y la tradición hedónica (bienestar subjetivo), referida a la satisfacción con la vida y la experimentación de emociones positivas (Ryan y Deci, 2001). El florecimiento se ha operacionalizado como una combinación de bienestar emocional, psicológico y social (Keyes, 2002; Keyes y Grywacz, 2005). Seligman (2011) combinó estos aspectos del bienestar y propuso que el término “florecimiento” describía el estado deseable en el que los componentes hedonistas y eudaimonistas del bienestar están presentes simultáneamente dentro de un individuo. El concepto de “florecer” es considerado como un fenómeno intrínsecamente valioso y es descrito como la actualización continua y dinámica del potencial humano (Wolbert et al., 2015). Supone la combinación de sentirse bien y funcionar eficazmente (Huppert et al., 2009). Datu (2016) encontró correlación entre el florecimiento y el rendimiento académico, así como entre florecimiento, satisfacción vital y afecto positivo en estudiantes universitarios y de secundaria.

Keyes et al. (2002) indica que los estudiantes universitarios que se perciben a sí mismos como competentes están más satisfechos con su vida. Cabanach et al. (2012) determinaron en su estudio que la autoeficacia percibida promovía el bienestar psicológico. La autoeficacia percibida se relaciona también de forma intensa con las dos dimensiones que parecen ser más específicas del constructo de bienestar psicológico, estas son, el propósito en la vida y el crecimiento personal. La relación entre autoeficacia y metas personales se ha hallado en diversas investigaciones (Lane et al., 2004; Webb & Sheeran, 2008). En un estudio de Andretta y McKay (2020), encontraron que en adolescentes la autoeficacia estaba

directamente relacionada con el bienestar psicológico: a mayor autoeficacia, mayor bienestar psicológico. Siddiqui (2010) encontró los mismos resultados en estudiantes universitarios.

En este trabajo se propuso la idea de que el florecimiento podía ser más difícil de alcanzar para aquellos estudiantes universitarios que sean los únicos que han accedido a la universidad dentro de su familia más cercana (padre, madre, hermanos), ya que entre ellos y su entorno familiar podría existir una brecha cultural que impidiese en cierto modo el desarrollo pleno y satisfactorio del individuo, en comparación con aquellos estudiantes que cuenten con uno o más familiares con educación universitaria. En este sentido los estudiantes de primera generación llegan a la universidad con menor “capital cultural” en comparación a compañeros que provienen de familias con mayor nivel educativo y económico (Arocena, 2014). Cuando se habla de capital cultural se hace referencia a instrumentos de conocimiento, a saber hacer, a habilidades y técnicas que los jóvenes heredan de su medio familiar y que contribuyen a su éxito académico (Gaioli, 2016).

Teniendo en cuenta que en estudiantes universitarios se da una fuerte relación entre la autoeficacia y la adaptación y cohesión familiar (Silva, 2019; Stubbs et al., 2016) y que de igual forma la autoeficacia está relacionada con el florecimiento humano (Andretta y McKay, 2020; Datu, 2016), en este trabajo los propósitos fueron: (a) conocer si existían diferencias significativas en el florecimiento de aquellos estudiantes que eran los únicos universitarios dentro de su familia (refiriéndose a la familia más directa: padres y hermanos), comparándolos con aquellos que contaban con al menos un familiar universitario. Se esperaba encontrar un menor florecimiento en los estudiantes que no contasen con más universitarios en la familia; (b) analizar si existían diferencias intergrupo en autoeficacia y en cohesión y adaptación familiar. Se esperaba que los únicos universitarios de la familia presentaran puntuaciones más bajas; y (c) estudiar en qué medida las variables personales (autoeficacia) o familiares predicen el florecimiento en ambos grupos de estudiantes.

## MÉTODO

### Participantes

El estudio contó con una muestra de 278 estudiantes universitarios entre 18 y 57 años ( $M = 21.46$ ;  $DT = 4.676$ ). El 74.1% fueron mujeres. El 47.5% de la muestra eran los únicos estudiantes universitarios de su familia (a partir de ahora a este grupo se le mencionará como UEU) y el 52.5% eran universitarios que ya contaban con alguien más en su familia que hubiera accedido a la universidad (a este grupo se le mencionará como VEU de aquí en adelante).

La mayoría de los UEU (33%) y de los VEU (39%) convivía con ambos progenitores. En las Figuras 1 y 2 se presenta la distribución de la muestra de las personas con las que convive el estudiante para cada grupo (UEU y VEU). En la Figura 3 aparece la distribución del familiar universitario en el grupo VEU.

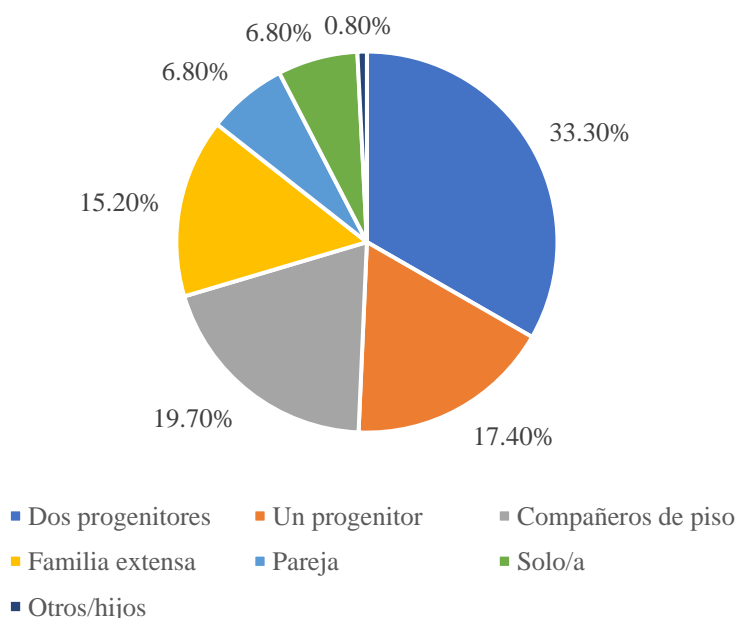


Figura 1. Unidades de convivencia en los UEU.



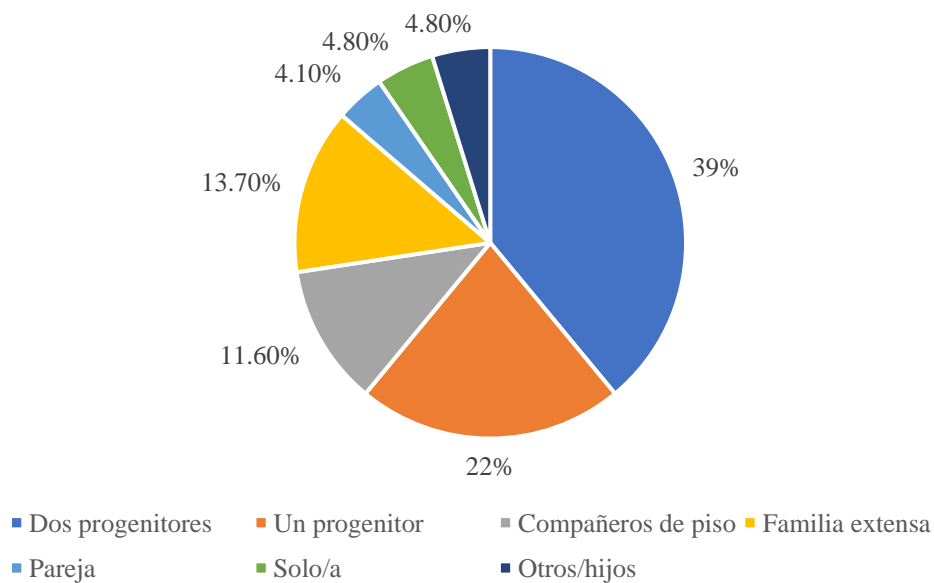


Figura 2. Unidades de convivencia en los VEU

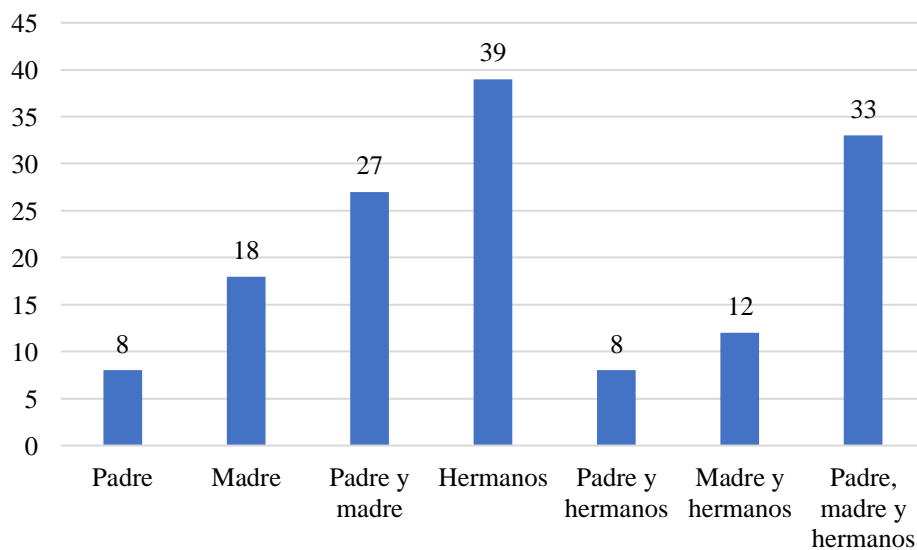


Figura 3. Frecuencia de los familiares universitarios en el grupo VEU.

### Instrumentos

Se elaboró un protocolo de evaluación que, por un lado, recogía información acerca de variables sociodemográficas tales como edad, sexo, si era hijo único, convivientes en el

domicilio, nivel de estudios actual, si contaba con algún familiar directo (padres o hermanos) universitario y, de ser así, qué familiar. Por otro lado, se incluyeron tres cuestionarios de autoinforme.

Se empleó la versión española de la FACES II (Olson et al. 1982), adaptada culturalmente por Martínez et al. (2006). La escala consta de 20 ítems, que se evalúan en un formato tipo Likert de 1 a 5, siendo 1 “Nunca o casi nunca” y 5 “Casi siempre”. A mayor puntuación, mayor cohesión y adaptación familiar, que son los dos constructos que mide esta prueba. La cohesión familiar se refiere al vínculo o lazo emocional que los miembros de la familia tienen entre sí (ítem 1: *Los miembros de mi familia se sienten muy cercanos unos a otros*). Por otro lado, la adaptabilidad familiar se define como la capacidad de la familia para construir relaciones igualitarias y balanceadas en función de los cambios en el entorno (ítem 4: *Los miembros de la familia asumimos las decisiones que se toman de manera conjunta como familia*) (Olson et al., 1989). La escala original ha demostrado tener unas buenas cualidades psicométricas, con índices de fiabilidad de 0.89 para cohesión y 0.87 para adaptabilidad, y una adecuada validez convergente y discriminante mostrada a través de escalas relevantes. La consistencia interna del factor cohesión es de 0.93, mientras que la del factor adaptabilidad es de 0.92.

Se empleó la adaptación española de la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996). Es una prueba unidimensional que mide el constructo de autoeficacia general a través de 10 ítems. Utiliza una escala tipo Likert que va de 1 a 4, siendo 1 “No es cierto” y 4 “Cierto”. Las puntuaciones altas indican un alto grado de autoeficacia percibida (ítem 1: *Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se oponga*). La escala original ha mostrado una consistencia interna entre 0.79 y 0.93 mientras que la adaptación española presenta un alfa de Cronbach de 0.81. La consistencia interna del único factor de esta prueba es de 0.88.

Por último, se utilizó la versión española de la Escala de Florecimiento de Diener et al (2010), adaptada culturalmente por Muñiz et al. (2016). Es un instrumento de 8 ítems que describe las relaciones positivas, los sentimientos de competencia y el significado y propósito de la vida (ítem 1: *Mi objetivo es conseguir una vida plena y significativa*). Usa una escala Likert de 7 puntos que va de 1 (muy en desacuerdo) a 7 (muy de acuerdo). Los puntajes altos indican que los participantes se ven a sí mismos en términos positivos en áreas importantes de funcionamiento. La Escala de Florecimiento de Diener et al. (2010) muestra una consistencia interna de 0.87 y una confiabilidad de 0.71, mientras que la versión española de Muñiz et al. (2016) muestra un alfa de Cronbach de 0.84 y una confiabilidad de 0.74. La consistencia interna para el único factor de esta escala es de 0.77.

### **Procedimiento**

Se recogió la información de manera online mediante la participación de estudiantes universitarios durante el mes de febrero de 2021. El protocolo de evaluación se difundió de manera telemática con un mensaje y un enlace al mismo a través de las principales redes sociales (WhatsApp, Twitter, Instagram y Facebook). Se informó del objetivo general de la investigación (investigar sobre el bienestar de los universitarios), así como que se protegería la confidencialidad de los datos, dado que la identidad de los participantes no sería registrada. La cumplimentación del protocolo suponía un tiempo aproximado de 10 minutos.

### **Análisis de los datos**

Para el análisis de los datos se empleó el programa estadístico SPSS (versión 25). En primer lugar, se analizó la relación entre variables a través de la correlación de Pearson para las variables cuantitativas (florecimiento, autoeficacia, adaptabilidad y cohesión familiar) y de la correlación de Spearman para las categóricas (sexo y grupo de estudiante). A través de

un primer MANCOVA se analizó si había diferencias en las medias de las variables personales y familiares (cohesión, adaptabilidad, autoeficacia y florecimiento) entre los grupos UEU y VEU, usando como covariables el sexo y el ser hijo único. Se realizó un segundo MANCOVA con ajuste de Bonferroni para ver si existían diferencias significativas en las variables personales, familiares y de florecimiento dentro del grupo VEU, en función de qué familiar era el que había estudiado en la universidad. También se realizaron dos regresiones lineales, una para los UEU y otra para los VEU, con el fin de conocer qué variables predecían en mayor medida el florecimiento.

## RESULTADOS

Se analizó mediante chi cuadrado si los grupos de estudiantes eran homogéneos en las variables sexo y ser hijo único. Los resultados indicaron que los grupos no eran homogéneos en función del género ( $\chi^2=7.34$ ;  $gl=2$ ;  $p<0.05$ ), habiendo una mayor proporción de mujeres en el grupo VEU (81.38% mujeres VEU vs. 67.2% mujeres UEU), ni en función de ser hijo único ( $\chi^2=15.738$ ;  $gl=1$ ;  $p<0.001$ ). En el grupo UEU el 28.2% eran hijos únicos mientras que del grupo VEU lo era el 9.6%.

Se encontró correlación significativa entre grupo de estudiante y cohesión ( $r = -.196^{**}$ ), grupo de estudiante y adaptabilidad ( $r = -.199^{**}$ ), grupo de estudiante y florecimiento ( $r = -.139^*$ ), florecimiento y cohesión ( $r = .481^{**}$ ), florecimiento y adaptación ( $r = .416^{**}$ ), florecimiento y autoeficacia ( $r = .471^{**}$ ), cohesión y autoeficacia ( $r = .249^{**}$ ), sexo y grupo de estudiante ( $r = .160^{**}$ ) y entre sexo y autoeficacia ( $r = .172^{**}$ ).

El MANCOVA controlando el sexo y ser hijo único mostró diferencias significativas para las variables cohesión familiar, adaptación familiar y autoeficacia. Los VEU mostraron, con respecto a los UEU, mayor cohesión familiar  $F(1, 274) = 12.818$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .045$ ,  $1 - \beta = .946$ ; mayor adaptación familiar  $F(1, 274) = 14,002$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .049$ ,  $1 - \beta = .962$ ; y mayor

autoeficacia  $F(1, 274) = 4.206$   $p < .05$ ,  $\eta^2 = .015$ ,  $1 - \beta = .533$ . En la variable florecimiento no se encontraron diferencias significativas. En la Tabla 1 se recoge el resumen del MANCOVA.

Tabla 1. Resumen del MANCOVA entre los UEU y los VEU en florecimiento y las variables independientes.

	UEU		VEU		F	$\eta^2$	1- $\beta$
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT			
Cohesión familiar	33.90	10.01	37.99	8.31	12.818***	.045	.946
Adaptación familiar	30.78	9.97	34.89	9.16	14.002***	.049	.962
Autoeficacia	44.87	6.04	46.50	6.20	4.206*	.015	.533
Florecimiento	29.99	5.64	30.97	5.24	3.167	.011	.426

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Se crearon cuatro grupos dentro de los VEU: cuando era solo el padre el que había estudiado en la universidad (P), cuando era solo la madre (M), cuando sólo habían estudiado los hermanos (H) y cuando un progenitor (o ambos) más los hermanos habían estudiado (PMH). Tras aplicar un MANCOVA se encontraron diferencias significativas en cohesión familiar  $F(3, 273) = 6.055$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .062$ ,  $1 - \beta = .958$ , en adaptación familiar  $F(3, 273) = 5.184$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .054$ ,  $1 - \beta = .923$ , y en autoeficacia  $F(3, 273) = 2.734$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .029$ ,  $1 - \beta = .659$ . Se realizó una prueba post-hoc con ajuste de Bonferroni y se pudo comprobar que las diferencias se encontraban entre los grupos sólo padre y sólo madre, presentando puntuaciones significativamente más altas los estudiantes del grupo sólo madre frente a los del grupo sólo padre.

Tabla 2. Resumen del MANCOVA entre los subgrupos VEU en florecimiento y las variables independientes.

	P		M		H		PMH		F	$\eta^2$	1- $\beta$
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT			
Cohesión familiar	33.90	10.01	39.98	7.50	37.35	8.49	36.05	8.80	6.055**	.062	.958
Adaptación familiar	30.78	9.97	36.49	8.24	33.56	9.76	34.69	9.45	5.184**	.054	.923
Autoeficacia	44.87	6.04	47.60	4.41	46.33	7.42	45.33	6.42	2.734*	.029	.659
Florecimiento	29.99	5.64	30.47	5.60	30.47	5.01	30.79	5.45	1.194	.013	.319

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

En el análisis de regresión lineal, en los UEU se encontró que el florecimiento se predecía por la cohesión y la autoeficacia, especialmente por ésta última;  $F(3, 128) = 25.793$   $p < .000$ . En el caso de los VEU, el florecimiento también se predecía por la cohesión y la autoeficacia, aunque la cohesión lo predecía en mayor medida;  $F(3, 142) = 22.675$   $p < .000$ . En la Tabla 3 se recoge la información obtenida en el análisis de regresión lineal para cada grupo

Tabla 3. Resumen del análisis de regresión lineal para cada grupo de estudiantes.

VD: Florecimiento		
	UEU	VEU
	$R^{2\text{ajust.}} = .362$	$R^{2\text{ajust.}} = .310$
	$\beta$	$\beta$
Autoeficacia	.401***	.328***
Cohesión	.357*	.362*

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

## DISCUSIÓN

El principal objetivo de este trabajo ha sido conocer si pertenecer a una familia con miembros universitarios se asociaría al florecimiento de los estudiantes universitarios. Asimismo, se ha tratado de identificar las diferencias en variables familiares y en autoeficacia entre los estudiantes que cuentan con familiares universitarios y los que no. Además, se

analizó si dependiendo del familiar que haya cursado estudios universitarios aparecían diferencias en las variables de funcionamiento positivo y familiares.

Por un lado, se rechaza la hipótesis que proponía encontrar un menor florecimiento en los UEU, ya que no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes. Parece que los estudiantes independientemente de su familia tienen niveles similares de florecimiento. Quizá podría explicarse por la consecución de metas y la autorrealización que supone el hecho de estudiar (Andretta y McKay, 2020; Datu, 2016).

Sin embargo, tal y como se planteó en la segunda hipótesis, se encontraron diferencias significativas en la cohesión y adaptación familiar y en la autoeficacia. Los UEU se sienten menos cohesionados, perciben menos adaptación dentro de su familia y se sienten menos autoeficaces en comparación con los estudiantes VEU. Las puntuaciones más bajas en cohesión familiar suponen que estos estudiantes se sienten menos conectados, con menos vínculos emocionales hacia la familia (López Larrosa, 2002). En cuanto a la adaptabilidad familiar, los UEU perciben en menor medida que en su familia se puedan cambiar las estructuras de poder, las relaciones de roles o las reglas de las relaciones ante posibles cambios situacionales (López Larrosa, 2002). Ambos efectos podrían estar describiendo una situación compartida por la mayoría de los UEU: el hecho de adquirir una educación superior o acceder a un mayor estatus no parece promover la cohesión ni la adaptación familiar. Por otra parte, a modo de explicación tentativa, los resultados obtenidos en este trabajo podrían estar indicando un sobreesfuerzo por parte del estudiante UEU, el cual se encuentra tratando de alcanzar su meta de obtener unos estudios superiores aun sin contar con una sólida conexión y vínculo emocional con su familia.

En cuanto a la autoeficacia, esta también se vio disminuida significativamente en los UEU comparada con los VEU. Son varios los estudios que han puesto a prueba la fuerte relación entre la familia y la autoeficacia percibida (Silva, 2019; Mendoza, 2017; Stubbs et

al., 2016). Es congruente con dichos resultados que, si el UEU no se siente especialmente vinculado a su familia ni siente la suficiente flexibilidad dentro de ella, su autoeficacia se podría ver disminuida (Boyras y Sayger, 2011). Por otra parte, según el estudio de Omar et al. (2010), los alumnos provenientes de familias cohesionadas y que acostumbran a compartir actividades culturales y recreativas con padres con buenos niveles educacionales, son los que, durante su adolescencia, exhiben un autoconcepto más elevado y los mejores rendimientos académicos, independientemente de los recursos económicos. Estas características familiares serán las que, en gran medida, permitirían explicar, por ejemplo, la mayor predisposición de los alumnos exitosos a atribuir sus éxitos académicos al esfuerzo, a la dedicación, a la ayuda familiar y a su mayor motivación intrínseca para las tareas escolares (Omar et al. 2006). Si bien la autoestima no ha sido una variable medida en este estudio, en próximas investigaciones sería interesante estudiar su posible relación con la autoeficacia en cada grupo de estudiantes.

Además, se observaron diferencias significativas en función del familiar universitario. Aquellos estudiantes cuya madre era la otra universitaria de la familia presentaron mayor adaptación, cohesión y autoeficacia que cuando el padre lo era. De esta forma, parece que las familias en las que la madre posee un nivel de estudios superior influye en que sus miembros se sientan más cohesionados y adaptados. Estos resultados parecen ir en la misma línea de lo encontrado en el estudio de González et al. (2018), en el que se pudo comprobar que de todos los factores socioeconómicos que influían en el desarrollo cognitivo de los hijos, el más determinante era la educación materna. Según detalla González (2018), la influencia de la educación materna puede ser más fuerte porque normalmente son las madres las que se han encargado de la crianza con mayor frecuencia y las que proporcionaban más estabilidad. Este mayor contacto hace que su nivel educativo tenga más influencia. Si bien esta relación entre nivel educativo de la madre y desarrollo cognitivo de los hijos ha sido bastante estudiada



(Espejel y Jiménez, 2020), no hay apenas investigación sobre la influencia del nivel académico de la madre y su repercusión en el clima familiar.

Por último, en ambos grupos de estudiantes se encontró que el florecimiento se predecía por la cohesión y la autoeficacia, aunque en el grupo UEU la autoeficacia lo predecía más y en el grupo VEU lo predecía más la cohesión. Quizá en los UEU, al ser los primeros de su familia en acceder a la universidad, tenga sentido que su florecimiento se defina más por la percepción de los logros conseguidos y que por tanto la autoeficacia lo prediga más. En los VEU, al contar con familiares con el mismo nivel académico-cultural, quizás el florecimiento no necesite estar tan determinado por la autoeficacia.

Hay que tener en cuenta que este trabajo presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, ha participado una muestra de conveniencia compuesta mayoritariamente por jóvenes, lo que no corresponde a la realidad de la sociedad y limita la generalización de los resultados a la muestra seleccionada. En segundo lugar, no se han analizado los tipos de familia en función de la cohesión (apegada, conectada, separada y desapegada) ni en función de la adaptabilidad (rígida, estructurada, flexible y caótica) (Olson et al., 1989). En tercer lugar, este estudio no permite establecer relaciones causales, de tal manera que la autoeficacia y las variables familiares disminuidas en los UEU simplemente pueden ser un correlato del entorno familiar y sociocultural del estudiante. En cuarto lugar, determinadas submuestras son muy reducidas, como el número de VEU con padre universitario, lo cual afecta en la validez de estos resultados.

A modo de conclusión general, pertenecer a una familia sin estudiantes universitarios previos parece afectar negativamente a la adaptación y la cohesión familiar, así como a la autoeficacia del estudiante. Desde las universidades podría considerarse este aspecto del contexto de sus alumnos como una variable sociodemográfica más, con el propósito de aumentar la promoción académica y prevenir posibles abandonos. En el futuro podría ser de

interés desarrollar estudios con muestras mejor distribuidas que analicen con diferentes pruebas a las utilizadas en este trabajo las diferencias en las mencionadas variables. También podría ser interesante trabajar con otras variables que correlacionan con el florecimiento, como las emociones positivas, el compromiso, las relaciones positivas, el sentido de la vida y los logros (Seligman, 2011), y analizar si hay diferencias entre unas y otras en función de las características socioculturales de la familia de los estudiantes. Por otro lado, estos resultados apuntan la necesidad de nuevas investigaciones que muestren el efecto del nivel académico de los progenitores en el clima familiar de los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Figuera, P., Dorio, I., y Forner, Á. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 349-369. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99251>
- Torres, L. E., y Rodríguez, N. Y (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11, 255-270. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211204.pdf>
- Enciso, M. (2013). El origen de los graduados y la equidad en el acceso a la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 42, 11-29. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n165/v42n165a2.pdf>
- Aprueban un incremento del 22% en el presupuesto para las becas 2020-2021. (21 de julio de 2020). *La Información*. Recuperado de: <https://www.lainformacion.com/espana/becas-real-decreto-presupuesto-aumento-curso-pandemia-renta/2810968/>

- Luszczynska, A., y Schwarzer, R. (2005). Social cognitive theory. En M. Conner & P. Norman (Eds.), *Predicting health behaviour* (2<sup>a</sup> ed., pp. 127-169). Open University Press. Disponible en [https://iums.ac.ir/files/hshe-soh/files/predicting\\_Health\\_beh\\_avior\(1\).pdf](https://iums.ac.ir/files/hshe-soh/files/predicting_Health_beh_avior(1).pdf)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1988). Organizational Application of Social Cognitive Theory. *Australian Journal of Management*, 13, 275-302. <https://doi.org/10.1177/031289628801300210>
- Mischel, W., Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246-268. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.102.2.246>.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13, 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Fredrickson, B. L., y Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60, 678-686. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.678>

- Larrosa, S. L. (2002). El FACES II en la evaluación de la cohesión y la adaptabilidad familiar. *Psicothema*, 14, 159-166. Disponible en <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=700>
- Aguilar, C. (2017). *Funcionamiento Familiar según el modelo circumplejo de Olson en Adolescentes tardíos* (Tesis de Grado, Universidad de Cuenca). Repositorio Institucional - Universidad de Cuenca.
- Schmidt, V., Barreyro, J. P., y Maglio, A. L. (2010). Escala de evaluación del funcionamiento familiar FACES III: ¿Modelo de dos o tres factores?. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3, 30-36. Disponible en [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1989-38092010000100004](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092010000100004)
- Datu, J.A. (2018). Flourishing is Associated with Higher Academic Achievement and Engagement in Filipino Undergraduate and High School Students. *J Happiness Stud* 19, 27–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9805-2>
- Silva, R. (2019). *Funcionamiento familiar, bienestar psicológico y autoeficacia en estudiantes de segundo ciclo de dos universidades de la ciudad de Cajamarca* (Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia). Repositorio Institucional - Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Mendoza, E. (2017). *Funcionamiento familiar y autoeficacia en estudiantes de secundaria de instituciones educativas estatales de Villa El Salvador* (Tesis de Grado, Universidad Autónoma de Perú). Repositorio Autónoma-Institucional.

Martínez-Pampliega, A., Castillo, I. I., y Vázquez, M. S. (2010). Validez estructural del FACES-20Esp: Versión española de 20 ítems de la Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1, 147-165. Disponible en [https://www.aidep.org/03\\_ridep/R29/r29art8.pdf](https://www.aidep.org/03_ridep/R29/r29art8.pdf)

Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I., Galíndez, E., y Sanz, M. (2006). Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES): desarrollo de una versión de 20 ítems en español. *International Journal of clinical and health psychology*, 6, 317-338. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33760207>

Grimaldo, M. (2005). Propiedades Psicométricas de la escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer. *Cultura*, 19, 213-230. Disponible en [https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU\\_19\\_1\\_propiedades-psicometricas-de-la-escala-de-autoeficacia-general-de-baessler-schwarzer.pdf](https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_19_1_propiedades-psicometricas-de-la-escala-de-autoeficacia-general-de-baessler-schwarzer.pdf)

Suárez, P. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12, 173- 198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>

Suárez, P., Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12, 173- 198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>

- Galleguillos, P. y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156- 169.  
Disponible en <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-14.pdf>
- Stubbs, N. S., y Maynard, D. (2017). Academic self-efficacy, school engagement and family functioning, among postsecondary students in the Caribbean. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 792-799. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0595-2>
- Siddiqui, S. (2015). Impact of self-efficacy on psychological well-being among undergraduate students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2, 5-16.  
Disponible en <http://oaji.net/articles/2015/1170-1428502953.pdf>
- Milam, L. A., Cohen, G. L., Mueller, C., y Salles, A. (2019). The relationship between self-efficacy and well-being among surgical residents. *Journal of surgical education*, 76, 321-328. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2018.07.028>
- Anson, I. G. (2018). Partisanship, political knowledge, and the Dunning-Kruger effect. *Political Psychology*, 39, 1173-1192. <https://doi.org/10.1111/pops.12490>
- Jansen, R. A., Rafferty, A. N., y Griffiths, T. L. (2021). A rational model of the Dunning–Kruger effect supports insensitivity to evidence in low performers. *Nature Human Behaviour*, 1-8. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01057-0>
- Boyraz, G., y Sayger, T. V. (2011). Psychological well-being among fathers of children with and without disabilities: The role of family cohesion, adaptability, and paternal self-

efficacy. *American journal of men's health*, 5, 286-296.

<https://doi.org/10.1177/1557988310372538>

González, L., Cortés-Sancho, R., Murcia, M., Ballester, F., Rebagliato, M. y Rodríguez-Bernal, C. L. (2020). The role of parental social class, education and unemployment on child cognitive development. *Gaceta Sanitaria*, 34, 51-60.

<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.07.014>

Espejel, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 34, 51-60.

<https://doi.org.10.23913/ride.v10i19.540>

Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 1, 183-194. Disponible en

<https://www.redalyc.org/pdf/679/67910207.pdf>

González, R., Valle, A., Freire C. y Ferradás, M. (2012). Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 29, 40-48. Disponible en

<https://www.redalyc.org/pdf/2430/243030189004.pdf>

Omar, A., Urteaga, A., Delgado, H., y Formiga, N. (2010). Capital sociocultural familiar, autoestima y desempeño académico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de*

*Estudios Educativos*, 40, 93-114. Disponible en

<https://www.redalyc.org/pdf/270/27018884005.pdf>