



Funcionamento psicológico positivo numa amostra portuguesa de estudantes

Positive psychological functioning in a sample of portuguese students

Ema Patrícia Oliveira*, María Dolores Merino**, Jesus Privado ** Leandro S. Almeida***

*Universidade. da Beira Interior, Portugal, ** Universidade. Complutense de Madrid, Espanha, ***Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Este estudo explora diferentes recursos pessoais associados ao bem-estar e funcionamento psicológico positivo de estudantes universitários portugueses, tomando na sua análise as variáveis área de curso e género. Foi aplicada a Escala de Funcionamento Psicológico Positivo (EFPP) a 1070 estudantes de diferentes cursos. Observa-se um efeito da interação do género e área científica em 5 dimensões da EFPP. O género diferencia Autonomia, Autoestima e Otimismo (pontuações mais favoráveis nos homens), enquanto a área científica diferencia Resiliência, Autoestima, Propósito na Vida, Desfrute e Otimismo (pontuações superiores nos estudantes de Saúde). Discutem-se implicações para a intervenção no contexto do Ensino Superior.

Palavras-chave: funcionamento psicológico positivo, bem-estar psicológico, ensino superior, sucesso educativo.

Abstract

This study explores different personal resources related to well-being and positive psychological functioning of Portuguese university students. The analysis considers the field of studies and gender. The positive psychological functioning scale (FPP) was applied to a sample of 1070 students, who were attending the 1st and 3rd years of different courses. The findings suggest an effect of the interaction of gender and field of studies in 5 of the 11 dimensions of FPP. Higher scores were found in men in Resilience, Self-Esteem and Optimism. The field of studies differentiates Resilience, Self-Esteem, Purpose in Life, Enjoyment, and Optimism, with higher scores in the group of students in health sciences courses. The results are discussed regarding implications for intervention in Higher Education.

Keywords: positive psychological functioning, psychological well-being, higher education, academic success.

O Ensino Superior, pela novidade de experiências e desafios que coloca, é um contexto privilegiado de desenvolvimento psicossocial do jovem adulto (Almeida, 2007). Este desenvolvimento expressa-se nas habilidades cognitivas, nas competências de relacionamento interpessoal, na estabilidade afetiva, no sistema de valores e na identidade e autonomia destes jovens. Numa análise mais otimista e numa valorização do papel ativo do jovem no seu próprio desenvolvimento (agência), importa identificar recursos pessoais mais diretamente associados à Psicologia Positiva e ao bem-estar dos

estudantes, integrando estes aspetos no conceito alargado de sucesso académico.

Apesar de se verificar alguma inconsistência na definição e avaliação do bem-estar, os estudos nesta área têm-se aglutinado maioritariamente em torno de duas abordagens, que decorrem das conceções filosóficas de *hedonia* e *eudaimonia*. A investigação em psicologia associada à *hedonia* tem-se centrado no bem-estar subjetivo, o qual engloba a satisfação com a vida, a presença de emoções positivas e a ausência de afeto negativo (e.g. Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Diener, Lucas, & Oishi, 2002). Por sua vez, a abordagem da *eudaimonia* associa o bem-estar ao funcionamento pleno do ser humano: a felicidade é vista como o produto de uma vida com propósito, de aperfeiçoamento contínuo e de autorrealização (e.g. Ryan & Deci, 2001; Vittersø, 2016). A avaliação deste tipo de bem-estar passa, assim, por considerar quais as potencialidades dos indivíduos que os ajudam a alcançar as suas metas pessoais e a funcionar positivamente. Tais potencialidades variam em função de diferentes modelos teóricos, não havendo uma proposta de consenso universal.

O modelo multidimensional do bem-estar psicológico de Ryff (1989), um dos mais referenciados neste âmbito, conceptualiza o bem-estar em termos de funcionamento psicológico positivo e propõe seis dimensões centrais na sua estrutura: aceitação de si, autonomia, domínio do meio, relações positivas com os outros, propósito na vida e crescimento pessoal (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1996). Com este modelo Ryff procura, de certa forma, ultrapassar algumas limitações apontadas a formulações anteriores, mais centradas numa perspetiva do bem-estar afetivo a curto-prazo (i.e. satisfação com a vida, felicidade) e que negligenciam aspetos importantes do funcionamento psicológico positivo, tais como estabelecer relações interpessoais satisfatórias, ter um sentido de propósito na vida e lutar pela concretização de objetivos com vista à realização máxima do seu potencial (Ryff, 1989).

Muito em conformidade com as insuficiências apontadas por Carol Ryff às conceções de bem-estar subjetivo, mais enquadradas na abordagem hedonista de felicidade, também Martin Seligman sentiu necessidade de alterar a sua original “Teoria da Felicidade Autêntica”, datada já do início deste século, para uma “Teoria do Bem-Estar” (Seligman, 2012). Esta reformulação deve-se particularmente a uma visão renovada sobre o

significado, os elementos e o objetivo da Psicologia Positiva. Assim, e segundo Seligman, se anteriormente considerava que o tópico da Psicologia Positiva era a felicidade, agora o seu foco é o bem-estar; onde antes considerava a satisfação com a vida como medida por excelência para avaliar a felicidade e o seu aumento como objetivo preferencial, agora considera a noção e a promoção do “florescimento”. Além dos três elementos comuns à “felicidade autêntica”, ou seja, a emoção positiva (sentimentos como o prazer, o conforto, o afeto caloroso, etc.), o envolvimento (centrado no *flow*) e o significado (propósito na vida; acreditar que se pertence e deve estar ao serviço de algo maior do que a própria pessoa), o “florescimento” inclui também as relações positivas e a realização pessoal (Seligman, 2012).

Numa revisão alargada da literatura sobre a evolução da investigação no âmbito da Psicologia Positiva, desde o apelo de Seligman e Csikszentmihalyi (2000) junto da comunidade científica para um maior investimento na área, Donaldson, Dollwet e Rao (2015) destacam os resultados que a intervenção focada na promoção do bem-estar (ou nalguns dos seus componentes) tem revelado, assim como a sua influência sobre o desempenho académico e profissional e o crescimento pessoal dos indivíduos. Estes resultados adquirem particular relevância à luz das evidências empíricas que suportam a *Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions* desenvolvida por Fredrickson (1998, 2004, 2016), nomeadamente o impacto das emoções positivas no desenvolvimento de recursos físicos, cognitivos e psicossociais.

Face aos desafios geralmente associados à transição para o Ensino Superior, tanto a nível pessoal como interpessoal e académico, e às exigências desenvolvimentais que marcam esta etapa da vida do jovem, a caminho da autonomia e da identidade características da idade adulta, alguns dos estudantes fragilizam, requerendo das instituições algum apoio para ultrapassarem as exigências sentidas (Almeida, 2007; Alves, Gonçalves, & Almeida, 2012). Contudo, a larga maioria consegue aproveitar positivamente estes desafios em termos de desenvolvimento psicossocial. Níveis superiores de maturidade, de bem-estar, de autoeficácia e de resiliência parecem ser desafios na qualidade da adaptação ao novo contexto académico. São estudantes que, face a algumas frustrações nas suas expectativas iniciais e à adversidade inerente a qualquer transição, sentem forças pessoais suficientes para se envolverem nas tarefas e sair autorreforçados de tais dificuldades (Feldt, Graham, & Dew, 2011; Gomes & Soares, 2013). Nesta altura, reconhecendo alguns constrangimentos numa resposta atempada e diferenciada a estes ingressantes por parte das instituições, importa estudar as variáveis pessoais suscetíveis de assegurarem o sucesso na transição, assim como na sua adaptação e desempenho académico ao longo do percurso universitário (Nadelson et al., 2013).

Apesar do investimento crescente no estudo sobre o bem-estar e os aspetos positivos do funcionamento humano (Donaldson, Dollwet, & Rao, 2015), no contexto do Ensino Superior a literatura ainda é escassa e os resultados são muitas vezes divergentes. Esta divergência

ocorre, por exemplo, nos estudos que relacionam o bem-estar e variáveis como o género ou a idade dos estudantes universitários (e.g. Bhullar, Hine, & Phillips, 2014; García-Alandete, 2013), muito embora se verifique uma tendência para resultados mais favoráveis nas mulheres nas dimensões Propósito na Vida e Crescimento Pessoal (Rosa-Rodríguez, Negrón, Maldonado, Toledo, & Quiñones, 2015; Ryff, 1995). No entanto são exíguos os estudos relacionando o bem-estar com as áreas científicas dos cursos ou com o nível de ensino frequentados pelos estudantes. Assim, o estudo aqui apresentado tem como objetivo caracterizar universitários portugueses ao nível de dimensões relacionadas com o bem-estar e o funcionamento psicológico positivo, tomando a comparação de tais dimensões com as variáveis área de curso e género dos estudantes.

Método

Participantes

A amostra foi constituída por 1070 estudantes de duas universidades públicas portuguesas, com idades compreendidas entre os 17 e os 67 anos ($M = 19.6$; $DP = 3.47$), sendo 617 (57.7%) do género feminino. A maioria dos estudantes ($n=721$, 67.4%) frequentava o 1º ano do Ensino Superior, os restantes frequentavam o 3º ano. Em termos de áreas científicas, os estudantes repartiam-se por cursos de Ciências e Tecnologias ($n=372$; 34.8%) - onde se agruparam cursos tais como Biotecnologia, Design Industrial e Engenharias -, Ciências Sociais, Humanidades e Artes ($n=468$; 43.7%) - onde foram agrupados os cursos de Gestão, Economia, Psicologia, Sociologia, Marketing, Design de Moda, Educação, Cinema, entre outros -, e Ciências da Saúde ($n=230$; 21.5%), nomeadamente os cursos de Medicina, Enfermagem, Ciências Farmacêuticas e Ciências Biomédicas. Na Tabela 1 apresenta-se a distribuição da amostra, tomando a área científica dos cursos frequentados pelos estudantes, o ano académico e o género.

Tabela 1.

Distribuição da amostra (n), segundo a área científica, o ano académico e o género dos participantes

Área Científica	Ano	F	M	Subtotal
Ciências e Tecnologias	1º	93	169	262
	3º	18	92	110
Subtotal		111	261	372
C. Sociais, Humanidades e Artes	1º	220	111	331
	3º	111	26	137
Subtotal		331	137	468
Ciências da Saúde	1º	91	37	128
	3º	84	18	102
Subtotal		175	55	230

Instrumento

Escala de Funcionamento Psicológico Positivo (EFPP). A EFPP é constituída por 33 itens com um formato de resposta Likert (de 1 “Discordo Totalmente” a 5 “Concordo Totalmente”). Os itens agrupam-se em 11 dimensões: “Autonomia” - autodeterminação psicológica

percebida, resistência a convenções e pressões sociais; “Resiliência” - persistir e ultrapassar as adversidades e crescer com a experiência; “Autoestima” - aceitação do seu valor próprio; “Propósito na Vida” - ter objetivos que dão propósito à vida e intencionalidade para o futuro; “Desfrute” - explorar experiências positivas, sentir-se com entusiasmo e desfrutar das situações do dia-a-dia; “Otimismo” - crença generalizada e estável de que coisas positivas irão acontecer; “Curiosidade” - interesse em conhecer coisas novas; “Criatividade” - encontrar soluções originais e úteis para os problemas, tanto novos como quotidianos; “Humor” - ver o lado engraçado da vida, rir e fazer os outros rirem facilmente; “Domínio do Meio” - gerir eficazmente aspetos da vida diária, em harmonia com objetivos/valores pessoais; e “Vitalidade” - sensação positiva de vivacidade e energia.

A EFPP foi originalmente desenvolvida em Espanha (Merino & Privado, 2015), estando também validada para a população mexicana (Merino, Privado, & Gracia, 2015) e, em ambos os casos, evidencia propriedades psicométricas adequadas, tanto ao nível da precisão como da validade. Na sua adaptação para a população portuguesa, a escala foi alvo de tradução e retrotradução e realizou-se um estudo piloto com um pequeno grupo de estudantes para análise do conteúdo dos itens, sua compreensão e relação com as dimensões da escala que pretendem avaliar. Os resultados desta análise qualitativa vão no sentido da validade de conteúdo da escala. Os valores de consistência interna das subescalas (sempre superiores a .60) mostram-se favoráveis à precisão dos resultados, mais ainda quando temos apenas 3 itens por dimensão. O *alpha* do total da escala é de .90, considerado muito satisfatório (Nunnally & Bernstein, 1994). Na linha dos estudos anteriores (Espanha e México), a Análise Fatorial Confirmatória sobre as 11 dimensões da EFPP confirma que a escala avalia um fator geral, identificado como funcionamento psicológico positivo (Oliveira, Merino, Privado, & Almeida, 2017). Todavia, considerando que se pretende neste estudo explorar e descrever, de forma compreensiva e o mais abrangente possível, as perceções dos estudantes sobre os seus recursos psicológicos que contribuem para o funcionamento ótimo, optamos por analisar os resultados na EFPP tomando cada uma das suas dimensões, respeitando a estrutura proposta pelos autores, assumindo-as mais como facetas do que como fatores autónomos do seu funcionamento psicológico positivo.

Procedimento

Os alunos foram informados dos objetivos do estudo e da confidencialidade das suas respostas, tendo aderido voluntariamente à participação no estudo. A EFPP foi aplicada em grupo-turma, em tempos letivos cedidos pelos professores antes ou no final das aulas. A administração decorreu ao longo do 2º semestre de 2015/16 e do 1º semestre de 2016/17. Os dados foram analisados com recurso ao programa estatístico IBM SPSS (versão 23).

Resultados e Discussão

A Tabela 2 descreve os resultados nas 11 dimensões que compõem a EFPP e no total da escala, tomando a

amostra global, a área científica do curso e o género dos estudantes. Nesta apresentação, para além da média, apresentam-se o desvio-padrão e os valores mínimo e máximo, os quais poderiam oscilar entre 3 e 15, em cada uma das dimensões, e entre 33 e 165 na nota global da escala. Note-se que pontuações mais elevadas traduzem autorrelatos mais favoráveis.

A análise da média dos resultados nas diferentes dimensões da EFPP na amostra global mostra que os estudantes se autoavaliam de forma mais favorável na dimensão Propósito na Vida ($M=12.9$), acontecendo o contrário na dimensão Domínio do Meio ($M=11.1$). Face às oscilações observadas nas médias avançamos em análise de variância dos resultados nas 11 dimensões em função da área de curso - Ciências e Tecnologias (CT), Ciências Sociais, Humanidades e Artes (CSHA) e Ciências da Saúde (CS). Face aos estudos elencados reportando diferenças de género e à constatação de uma distribuição díspar do género pelas três áreas científicas consideradas, integrou-se nesta análise de variância o género dos estudantes (F-Manova: 3 x 2).

Centrando-nos por razões de contenção de espaço nas diferenças com significado estatístico, observa-se um efeito significativo da interação do género e área de curso nas dimensões Curiosidade ($F_{1,1068}=3.969, p<.05$), Criatividade ($F_{1,1068}=3.016, p<.05$), Humor ($F_{1,1068}=3.487, p<.05$), Domínio do Meio ($F_{1,1068}=4.131, p<.05$) e Vitalidade ($F_{1,1068}=3.405, p<.05$). Esta interação está fortemente associada à discrepância observada nos cursos de Saúde, onde os homens apresentam resultados superiores face às colegas do sexo feminino, ocorrendo esta situação nas 5 dimensões indicadas.

Tomando os efeitos principais, a variável género diferencia a Autonomia, a Autoestima e o Otimismo, enquanto a área de curso diferencia Resiliência, Autoestima, Propósito na Vida, Desfrute, Otimismo, Curiosidade e Vitalidade. Estas diferenças sugerem uma tendência dos estudantes do sexo masculino pontuarem mais favoravelmente (Autonomia, Autoestima e Otimismo), registando-se também pontuações mais elevadas num maior número de dimensões por parte dos estudantes da área da Saúde. Mais especificamente, os estudantes da área da Saúde obtiveram pontuações mais altas que os das restantes áreas na dimensão Propósito na Vida e, nas dimensões Resiliência, Desfrute, Curiosidade e Vitalidade, os resultados mais elevados verificaram-se apenas em comparação com os estudantes da área de CSHA. Destacam-se também pontuações mais favoráveis dos estudantes de CT, comparativamente com os de CSHA, na dimensão Otimismo. As diferenças observadas na dimensão Autoestima traduzem, mais uma vez, pontuações mais baixas nos estudantes de CSHA, face aos estudantes das outras duas áreas científicas.

No caso das diferenças a favor do sexo masculino, importa destacar que, por vezes, ocorre uma menor consciencialização e sinceridade nas medidas de autorrelato por parte dos homens. Quando percorremos a literatura relativa às diferenças de género no bem-estar, torna-se difícil integrar os resultados reportados, seja pela sua divergência, seja pela multiplicidade de elementos associados a este constructo. Encontramos, assim, um conjunto de estudos que, a partir da utilização das escalas

de bem-estar psicológico de Ryff, aponta para pontuações mais elevadas nas mulheres nalgumas dimensões do bem-estar psicológico, tais como Relações Positivas com os Outros e Crescimento Pessoal (Ryff, 1995; Ryff & Keyes, 1995), mas os resultados nem sempre coincidem quando alargamos a análise a diferentes países (e.g. Marrero, Carballeira, & González, 2014; Massone & Urquijo, 2014; Roothman, Kirsten, & Wissing, 2003; Rosa-Rodríguez et al., 2015; Vleioras & Bosma, 2005). Um outro conjunto de estudos, geralmente mais focados nos aspetos disfuncionais ou

psicopatológicos do funcionamento humano, tem sinalizado perfis psicológicos mais problemáticos nas mulheres (e.g. Denton, Prus, & Walters, 2004; Diener, 1984), onde se destaca, por exemplo, maior prevalência de sintomatologia depressiva e ansiedade ou perceções de menor *locus* de controlo interno e autoestima. Como possível interpretação destes resultados, alguns autores apontam que no género feminino, tanto as emoções positivas como as negativas, poderão ser experienciadas com maior intensidade (Larsen & Diener, 1987).

Tabela 2.

Análise descritiva das dimensões da EFPP, tomando a amostra global (N=1070), a área de curso e o género

	Amostra Global		Ciência e Tecnologia				Ciências Sociais, Humanidades e Artes				Ciências da Saúde			
			Mulheres		Homens		Mulheres		Homens		Mulheres		Homens	
	M (DP)	Min-Max	M (DP)	Min-Max	M (DP)	Min-Max	M (DP)	Min-Max	M (DP)	Min-Max	M (DP)	Min-Max	M (DP)	Min-Max
Autonomia	12.2 (1.63)	4-15	12.2 (1.60)	9-15	12.4 (1.76)	4-15	12.0 (1.52)	7-15	12.3 (1.70)	8-15	12.1 (1.63)	6-15	12.8 (1.36)	10-15
Resiliência	12.3 (1.70)	4-15	12.3 (1.84)	7-15	12.4 (1.75)	6-15	12.2 (1.65)	6-15	12.0 (1.77)	7-15	12.5 (1.57)	4-15	12.8 (1.46)	10-15
Autoestima	12.5 (1.94)	5-15	12.7 (1.93)	7-15	12.6 (2.0)	5-15	12.3 (1.96)	5-15	12.6 (1.93)	6-15	12.5 (1.78)	7-15	13.2 (1.78)	8-15
Propósito V	12.9 (1.57)	5-15	13.0 (1.54)	9-15	12.6 (1.78)	6-15	12.9 (1.38)	8-15	12.7 (1.70)	7-15	13.2 (1.52)	5-15	13.3 (1.34)	10-15
Desfrute	11.6 (1.65)	6-15	11.7 (1.59)	7-15	11.5 (1.85)	6-15	11.4 (1.54)	7-15	11.5 (1.79)	7-15	11.7 (1.35)	7-15	12.2 (1.75)	8-15
Otimismo	11.4 (1.98)	4-15	11.5 (1.89)	6-15	11.6 (1.97)	6-15	11.0 (2.0)	4-15	11.6 (2.07)	5-15	11.2 (1.96)	5-15	12.2 (1.56)	10-15
Curiosidade	11.9 (1.60)	6-15	11.8 (1.63)	6-15	11.8 (1.71)	7-15	12.0 (1.48)	8-15	11.7 (1.72)	8-15	12.1 (1.40)	9-15	12.6 (1.73)	7-15
Criatividade	11.8 (1.47)	7-15	11.9 (1.52)	9-15	11.9 (1.58)	8-15	11.7 (1.36)	9-15	11.7 (1.54)	8-15	11.7 (1.41)	7-15	12.4 (1.39)	8-15
Humor	12.7 (1.76)	5-15	12.8 (1.65)	9-15	12.9 (1.84)	6-15	12.7 (1.60)	6-15	12.9 (1.91)	7-15	12.2 (1.80)	5-15	13.1 (1.72)	8-15
Domínio M	11.1 (1.87)	3-15	11.4 (1.61)	8-15	11.0 (2.10)	3-15	11.0 (1.85)	4-15	11.0 (1.80)	7-15	11.1 (1.75)	4-15	11.7 (1.69)	7-15
Vitalidade	11.7 (1.93)	4-15	11.8 (1.80)	5-15	11.6 (2.05)	4-15	11.5 (1.90)	5-15	11.7 (2.07)	6-15	11.8 (1.75)	8-15	12.6 (1.78)	9-15
FPP Global	132.1 (13.55)	71-185	133.1 (13.93)	95-165	132.3 (14.53)	71-165	130.6 (12.59)	87-163	131.5 (14.61)	90-163	132.1 (12.64)	99-165	138.7 (11.83)	105-162

Por sua vez, as diferenças a favor dos estudantes na área da Saúde (estudantes que conseguiram classificações do Ensino Secundário mais elevadas e que lhes viabilizou o acesso a cursos de maior prestígio social) podem traduzir maior satisfação e estabilidade dos projetos vocacionais ao nível da sua formação académica, bem como de projetos profissionais futuros na concretização das suas aspirações e interesses.

Investigações futuras poderão aprofundar os objetivos do presente estudo. Um possível contributo poderá passar pela inclusão de medidas de bem-estar que representem diferentes operacionalizações do constructo, no sentido de melhor conhecer os perfis dos estudantes

universitários em tais dimensões e, assim, melhor sinalizar aqueles que poderão estar em maior risco ao nível do seu ajustamento psicossocial. Em termos mais globais, esta linha de investigação poderá contribuir para uma concetualização mais clara do bem-estar, com impacto também ao nível da sua avaliação e promoção.

Pensando em implicações práticas deste estudo, os resultados obtidos assinalam a existência de certos subgrupos de estudantes com autorrelatos menos positivos sobre as suas características e funcionamento psicológico. A relevância destas variáveis para a sua adaptação e envolvimento académico, e em particular para o seu desenvolvimento psicossocial e sucesso, pode

justificar a atenção da instituição e dos professores para os contextos de aprendizagem e de realização dos estudantes, favorecendo espaços e oportunidades de proatividade, empreendedorismo e autovalorização dos estudantes.

Referências

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 14* (2), 203-215.
- Alves, A. F., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2012). Acesso e sucesso no ensino superior: Inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 20* (1), 121-131.
- Bhullar, N., Hine, D. W., & Phillips, W. J. (2014). Profiles of psychological well-being in a sample of Australian students. *International Journal of Psychology, 49* (4), 288-294. <http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12022>.
- Denton, M., Prus, S., & Walters, V. (2004). Gender differences in health: A Canadian study of the psychosocial, structural and behavioural determinants of health. *Social Science & Medicine, 58* (12), 2585-2600. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2003.09.008>.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542-575.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Oxford: Oxford University Press.
- Donaldson, S. I., Dollwet, M., & Rao, M. A. (2015). Happiness, excellence, and optimal human functioning revisited: Examining the peer-reviewed literature linked to positive psychology. *Journal of Positive Psychology, 10* (3), 185-195. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2014.943801>.
- Feldt, R. C., Graham, M., & Dew, D. (2011). Measuring adjustment to college: Construct validity of the Student Adaptation to College Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 44* (2), 92-104.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2* (3), 300-319. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>.
- Fredrickson, B. L. (2004). The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B, 359*, 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>.
- Fredrickson, B. L. (2016). The eudaimonics of positive emotions. In J. Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 183-190). New York: Springer.
- García-Andaleta, J. (2013). Bienestar psicológico, edad y género en universitarios españoles. *Salud & Sociedad, 4* (1), 48-58. <http://dx.doi.org/10.22199/S07187475.2013.0001.00004>.
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 26* (4), 780-789.
- Larsen, R. J. & Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality, 21*(1), 1-39.
- Marrero, R. J., Carballeira, M. & González, J. A. (2014). Relación entre bienestar subjetivo, optimismo y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de la Universidad de San Luis Potosí en México. *Universitas Psychologica, 13*(3), 1083-1098. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.rbo>.
- Massone, A., & Urquijo, S. (2014). Bienestar psicológico Plata, Argentina, según la edad y el género. *Salud & Sociedad, 5* (3), 274-280. <http://dx.doi.org/10.22199/S07187475.2014.0003.00003>.
- Merino, M. D., & Privado, J. (2015). Positive Psychological Functioning: Evidence for a new construct and its measurement. *Anales de Psicología, 31* (1), 45-54.
- Merino, M. D., Privado, J., & Gracia, Z. (2015). Validación mexicana de la Escala de Funcionamiento Psicológico Positivo: Perspectivas en torno al estudio del bienestar y su medida. *Salud Mental, 38* (2), 109-115.
- Nadelson, L. S., Semmelroth, C., Martinez, G. Featherstone, M., Fuhrman, C. A., & Sell, A. (2013). Why did they come here? The influences and expectations of first-year students' college experience. *Higher Education Studies, 3* (1), 50-62.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oliveira, E. P., Merino, M. D., Privado, J., & Almeida, L. S. (2017, Maio). *Contributos para a validação da escala de Funcionamento Positivo numa amostra de estudantes universitários portugueses*. Comunicação apresentada no 5th International Congress of Educational Sciences and Development, Santander.
- Roothman, B., Kirsten, D. K., & Wissing, M. P. (2003). Gender differences in aspects of psychological wellbeing. *South African Journal of Psychology, 33* (4), 212-218.
- Rosa-Rodríguez, Y., Negrón, C. N., Maldonado P. Y., Toledo O. N., & Quiñones B. A. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana, 33* (1), 31-43. <http://dx.doi.org/10.12804/apl33.01.2015.03>
- Ryan, R. M., & Deci, E. D. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141-166.
- 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.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *American Psychological Society, 4* (4), 99-104.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69* (4), 719-727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics, 65*, 14-23.
- Seligman, M. (2012). *A vida que floresce: Um novo conceito visionário da felicidade e do bem-estar*. Lisboa: Estrela Polar.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.
- Vaez, M., & Laflamme, L. (2002). First-year university students' health status and socio-demographic determinants of their self-rated health. *Work, 19* (1), 71-80.
- Vittersø, J. (2016). The most important idea in de world: An introduction. In J. Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 1-24). New York: Springer.
- Vleioras, G., & Bosma, H. A. (2005). Are identity styles important for psychological well-being? *Journal of Adolescence, 28* (3), 397-409.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 56-75). Newbury Park, CA: Sage.