



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

MODELO EXPLICATIVO BASADO
EN EL BIENESTAR PSICOLÓGICO,
HABILIDADES SOCIALES, GRATITUD
Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA CON
LA OPCIÓN LABORAL DE
ESTUDIANTES EN UN INSTITUTO
TECNOLÓGICO DE LIMA

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
DE DOCTORA EN PSICOLOGÍA

JENNY RAQUEL ADANAQUE
VELASQUEZ

LIMA – PERÚ

2022

ASESOR

Dra. Elizabeth Dany Araujo Robles

JURADO DE TESIS

Dr. Carlos López Villavicencio

PRESIDENTE

Dr. David Hilario Jáuregui Camasca

VOCAL

Dr. Hugo Salazar Jauregui

VOCAL

Dr. Fredy Santiago Monge Rodríguez

SECRETARIO (A)

DEDICATORIA

A la memoria de mi padre, Domitilo Adanaque Lázaro; y mi hermano, Alex Ramón Adanaque Velásquez, mis ángeles que acompañan mi vida.

A mi madre, Francisca Velásquez Baca, ejemplo de fortaleza y sabiduría.

A mis hermanos, Raúl, Franklin, Marco, Julia, Zoila y Miriam, que siempre alentaron la culminación de la tesis.

A mis queridos sobrinos y sobrinas, Alex G., Alex Raúl, Zulemita, Albert,

Marco, Danutsa y Elessia, quienes hacen de mi vida una magia.

A mis amigos y amigas de toda la vida.

AGRADECIMIENTO

Expreso profundo agradecimiento a la Dra. Ana Aguilar Angeletti, la Dra.

Elizabeth Dany Araujo Robles y el Dr. Giancarlo Ojeda Mercado, quienes

contribuyeron en la culminación de la presente investigación.

A las autoridades, docentes y estudiantes del Instituto Tecnológico que

participaron del proyecto.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Autofinanciado

MODELO EXPLICATIVO BASADO EN EL BIENESTAR PSICOLÓGICO, HABILIDADES SOCIALES, GRATITUD Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA CON LA OPCIÓN LABORAL DE ESTUDIANTES EN UN INSTITUTO TECNOLÓGICO DE LIMA

Dra. Elizabeth Dany Araujo Robles
Asesora

INFORME DE ORIGINALIDAD

| | | | |
|---------------------|---------------------|---------------|-------------------------|
| 10% | 8% | 3% | 2% |
| INDICE DE SIMILITUD | FUENTES DE INTERNET | PUBLICACIONES | TRABAJOS DEL ESTUDIANTE |

FUENTES PRIMARIAS

| | | |
|---|--|-----|
| 1 | hdl.handle.net Fuente de Internet | 1% |
| 2 | cdn.www.gob.pe Fuente de Internet | <1% |
| 3 | www.theibfr.com Fuente de Internet | <1% |
| 4 | journals.continental.edu.pe Fuente de Internet | <1% |
| 5 | Submitted to Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, UNAD Trabajo del estudiante | <1% |
| 6 | repositorio.unheval.edu.pe Fuente de Internet | <1% |
| 7 | Samantha Tomasi, Santo Di Nuovo, M. Carmen Hidalgo. " Environment and mental health: empirical study on the relationship | <1% |

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

| | |
|---|----------|
| I INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1.1 La Opción Laboral en los Institutos Superiores Tecnológicos | 8 |
| 1.2 La Educación Superior Tecnológica en el Contexto Peruano..... | 9 |
| 1.3 La Formación por Competencias en las Instituciones Tecnológicas | 13 |
| 1.4 Ventajas de la Opción Laboral en Instituciones de Educación Superior Tecnológica Exitosas | 17 |
| 1.5 Caracterización de los Jóvenes y sus Recursos Personales que Explican la Opción Laboral..... | 20 |
| 1.6 Los Recursos Personales | 21 |
| 1.7 Características Físicas, Cognitivas, Familiares, Bienestar Psicológico, Habilidades Sociales, Gratitud y Satisfacción con la Vida en los Jóvenes | 22 |
| 1.8 Bienestar Psicológico | 35 |
| 1.8.1 Definición de Bienestar Psicológico | 35 |
| 1.8.2 Modelos Teóricos de Bienestar Psicológico..... | 40 |
| 1.9 La Gratitud | 46 |
| 1.9.1 Definición de Gratitud..... | 47 |
| 1.9.2 Modelos Explicativos de la Gratitud | 51 |
| 1.10 Habilidades Sociales | 52 |
| 1.10.1 Definición de las Habilidades Sociales | 52 |
| 1.10.2 Modelos Explicativos de las Habilidades Sociales | 56 |
| 1.11 Satisfacción con la Vida..... | 58 |

| | | |
|---|--|------------|
| 1.11.1 | Definición de la Satisfacción con la Vida | 58 |
| 1.11.2 | Modelos Explicativos de Satisfacción con la Vida | 60 |
| 1.12 | Justificación del Estudio | 62 |
| II HIPÓTESIS O PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN, CUANDO CORRESPONDA | | 65 |
| 2.1 | Hipótesis de Investigación | 65 |
| III OBJETIVOS | | 66 |
| 3.1.1 | Objetivo General | 66 |
| 3.2 | Objetivos Específicos..... | 66 |
| IV METODOLOGÍA..... | | 67 |
| 4.1 | Diseño del Estudio | 67 |
| 4.1.1 | Población | 68 |
| 4.1.2 | Muestra..... | 70 |
| 4.2 | Operacionalización de Variables..... | 76 |
| 4.2.1 | Definición Conceptual..... | 76 |
| 4.2.2 | Definición Operacional | 78 |
| 4.3 | Procedimientos y Técnicas..... | 94 |
| 4.4 | Plan de Análisis..... | 96 |
| V RESULTADOS..... | | 99 |
| 5.1 | Medición Descriptiva de las Variables de Estudio | 99 |
| 5.2 | Evaluación del Modelo Hipotetizado..... | 103 |
| 5.3 | El Resultado sobre las Variables Mediadoras | 107 |
| VI DISCUSIÓN | | 109 |
| VII CONCLUSIONES | | 125 |

| | |
|---|------------|
| VII RECOMENDACIONES..... | 128 |
| IX REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 130 |
| X ANEXOS | |

ÍNDICES DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. <i>Distribución poblacional de la institución tecnológica</i> | 69 |
| Tabla 2. <i>Distribución muestral de la institución tecnológica</i> | 72 |
| Tabla 3. <i>Distribución de la muestra con respecto al género de los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Lima en el semestre 2019-II</i> | 73 |
| Tabla 4. <i>Estadísticos de la edad de los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Comas en el semestre 2019-II</i> | 73 |
| Tabla 5. <i>Distribución de la muestra con respecto al lugar de procedencia de los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Comas en el semestre 2019-II</i> | 74 |
| Tabla 6. <i>Distribución de la muestra con respecto a la religión de los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Comas en el semestre 2019-II</i> | 74 |
| Tabla 7. <i>Distribución de la muestra con respecto al área laboral de estudios de los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Comas en el semestre 2019-II</i> | 75 |
| Tabla 8. <i>Distribución de la muestra con respecto al ciclo de estudios de los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Comas en el semestre 2019-II</i> | 75 |
| Tabla 9. <i>Distribución de la muestra con respecto a la persona con quienes viven los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Comas en el semestre 2019-II</i> | 76 |
| Tabla 10. <i>Distribución de la muestra con el tipo de trabajo de los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Comas en el semestre 2019-I</i> | 76 |
| Tabla 11. <i>Operacionalización de la variable bienestar psicológico</i> | 81 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 12. <i>Operacionalización de la variable habilidades sociales</i> | 82 |
| Tabla 13. <i>Operacionalización de la variable satisfacción con la vida</i> | 84 |
| Tabla 14. <i>Operacionalización de la variable gratitud</i> | 85 |
| Tabla 15. <i>Operacionalización de la variable opción laboral</i> | 86 |
| Tabla 16. <i>Datos descriptivos y coeficientes de consistencia interna de las variables de estudio (N= 340)</i> | 100 |
| Tabla 17. <i>Correlaciones de Pearson entre las variables</i> | 101 |
| Tabla 18..... | 106 |
| Tabla 19. <i>Efectos indirectos y sus estimaciones de bootstrapping</i> | 108 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. <i>Modelo hipotético propuesto para explicar la opción laboral en función del bienestar psicológico, las habilidades sociales, la satisfacción con la vida y la gratitud</i> | 68 |
| Figura 2. <i>Modelo inicial explicativo de la opción laboral</i> | 103 |
| Figura 3. <i>Modelo Reespecificado explicativo de la opción laboral</i> | 107 |

RESUMEN

El objetivo de esta investigación consistió en determinar si el modelo de la relación del bienestar psicológico, satisfacción con la vida, habilidades sociales y la gratitud con la opción laboral presenta un buen ajuste en estudiantes de un instituto tecnológico público. El estudio fue explicativo, cuantitativo, transversal, diseño no experimental y utilizó como estrategia la relación de las variables observadas. Por otra parte, los datos se obtuvieron a partir de los cuestionarios de bienestar psicológico, satisfacción con la vida, habilidades sociales, gratitud y opción laboral a un total de 340 estudiantes, específicamente un 36.8 % del sexo femenino un y un 63.2 % del masculino, y la media de la edad cronológica fue 22.2. Se evidenció una correlación significativa entre la opción laboral con gratitud ($r = .36 = p < .001$), la opción laboral con las habilidades sociales ($r = .31 = p < .001$), la opción laboral con la satisfacción con la vida ($r = .30 = p < .001$) y la opción laboral con el bienestar psicológico ($r = .16, p < .01$). El modelo inicial aplicó el procedimiento de evaluación e indicó un ajuste no adecuado, $\chi^2(4) = 22.2$, CFI = .637, RMSEA = .250. Al reespecificar el modelo se obtuvo $\chi^2(3) = 5.92$, CFI = .970 un RMSEA = .054, lo que precisa el ajuste del modelo. Así las cosas, se concluyó que el modelo reespecificado de la relación del bienestar psicológico, satisfacción con la vida, habilidades sociales y la gratitud con la opción laboral presenta un buen ajuste en estudiantes de un instituto tecnológico público. Finalmente, se recomienda aplicar el modelo de ecuaciones estructurales que considere algunas variables como género, edad y área de opción laboral.

PALABRAS CLAVES: Opción laboral, bienestar psicológico, satisfacción con la vida, habilidades sociales, gratitud.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine if the model of the relationship between psychological well-being, life satisfaction, social skills and gratitude with the job option presents a good fit in students at a public technological institute. The research was explanatory, quantitative, transversal, non-experimental design and uses the relationship of the observed variables as a strategy. The data was obtained from the psychological well-being, life satisfaction, social skills, gratitude, and employment option questionnaires for a total of 340 students, 36.8 % female and 63.2 % male, and the mean chronological age was 22.2. A significant correlation was obtained between the work option with gratitude ($r = .36 = p < .001$), the work option with social skills ($r = .31 = p < .001$), the work option with satisfaction with ($r = .30 = p < .001$) and the job option with psychological well-being ($r = .16, p < .01$). The initial model according to the evaluation procedure indicated an inadequate fit, $\chi^2(4) = 22.2$, CFI = .637, RMSEA = .250. The model is respecified and $\chi^2(3) = 5.92$, CFI = .970, RMSEA = .054 were obtained, which indicates the fit of the model. It is concluded that the respecified model of the relationship between psychological well-being, life satisfaction, social skills and gratitude with the job option presents a good fit in students of a public technological institute. It is recommended to apply the structural equation model that considers some variables such as gender, age, and area of employment option.

KEYWORDS: Job choice, psychological well-being, satisfaction with life, social skills, gratitude.

I INTRODUCCIÓN

Formar a los estudiantes en la educación superior demanda una educación del sistema educativo superior y universitario que responda a los cambios sociales, culturales, científicos, tecnológicos, laborales y globales; es decir, una formación integral. Las Naciones Unidas (s.f.) expresaron que los jóvenes entre los 15 y 24 años a nivel mundial son más de mil millones y requieren atención en sus necesidades sobre educación, empleo, salud, recreación, entre otras. Por lo anterior, se revela que, de todas las necesidades de los jóvenes, la opción laboral demanda una mayor atención, debido a que es un medio que permite la solvencia de otras necesidades como salud, recreación, capacitación permanente, entre otras.

En esta línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2019) señaló que en España los jóvenes entre 18 y 24 años, que representan el 59.3 %, continúan sus estudios superiores después de culminar la educación obligatoria; en Alemania, Grecia y los países bajos se encuentra por encima del 60 %. Los jóvenes que no siguen sus estudios representan en Grecia el 14 %; Brasil, 13.1 %; España 12 %; Italia 11.5 % y Francia 10.4 %. De acuerdo con lo anterior, se aprecian diferencias estadísticas en los países, lo cual se torna preocupante para la opción laboral de los jóvenes.

Por su parte, la Organización Internacional para el Trabajo [OIT] (2017) destacó que en los países latinoamericanos y el Caribe el desempleo juvenil representa un promedio del 18 %. Asimismo, planteó que es el factor educación que explica la posibilidad de acceder a un empleo, no obstante, manifestó que la formación de los estudiantes debe responder al avance de la tecnología. Con relación a esto, es preciso indicar que el avance de la tecnología impacta en la

estructura productiva, la creación de nuevos empleos, innovación en la formación de los estudiantes, en otras; pero el ser humano es quien se adapta a nuevos escenarios, por ende, se requiere el desarrollo de competencias técnicas y competencias socioemocionales.

La OCDE (2016) afirmó que los jóvenes peruanos cuentan con un trabajo cuando recibieron una formación pertinente, es decir, se formaron en competencias para el empleo. De igual forma, el Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] (2019) definió la opción laboral en la educación superior tecnológica como la predisposición para acceder, mantener o cambiar de empleo. Al respecto se podría asumir que una formación por competencias posibilita la opción laboral en los jóvenes, dado que se logra el desempeño en conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes en la carrera técnica. Así pues, durante la formación se consolida en situaciones reales de trabajo y se evidencia en el ámbito laboral.

En este orden de ideas, Peiró y Yeves (2016) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de analizar los factores y antecedentes de la opción laboral. Estos autores concluyeron que no es fácil su definición; algunas se concentran en las capacidades de las personas, en otras palabras, la opción laboral es la predisposición de la persona para encontrar y mantener un empleo. El estudio analítico llegó a la conclusión de que las variables que explican la opción laboral son las personales, organizacionales y contextuales. Además, los rasgos de personalidad como una mentalidad abierta, proactividad e identidad de la carrera contribuyen en la opción laboral, y que desde la perspectiva de Hobfoll (2010) se denominaron recursos personales, los cuales se aprenden y desarrollan. Por un lado, el éxito en el mundo

laboral de los trabajadores son las capacidades socioemocionales como empatía, resiliencia y responsabilidad (Berniel y De La Mata, 2016).

Sumado a lo anterior, Martínez y González (2018) realizaron un estudio con el objetivo de determinar la bondad de ajuste de un modelo hipotético sobre la valoración de un grupo de universitarios españoles acerca de la preparación para enfrentar la inserción/opción laboral. Para ello propusieron la relación entre variables relacionadas con la formación basada en competencias, la satisfacción, información y orientación profesional. Así pues, participaron un total de 931 estudiantes, a quienes se les aplicó un cuestionario de inserción y orientación laboral en el que se utilizó el AMOS versión 21. Con los resultados se hallaron altos índices de bondad de ajuste del modelo con un CFI .950 y RMSEA .069, que indica un buen ajuste del modelo. Finalmente, se concluyó que la inserción laboral de los estudiantes es compleja y se asocia a variables como una formación basada en competencias transversales importantes para la inserción laboral; la práctica de competencias durante el proceso de formación que fortalece la inserción laboral y la información sobre la búsqueda de empleo.

Ahora bien, Dobra y Staiculescu (2016) ejecutaron una investigación con el objetivo de identificar el impacto de la orientación vocacional y el servicio de información en el marco de un proyecto europeo sobre la opción laboral de universitarios entre el 2007 y 2014. En este estudio participaron 92 estudiantes de economía. Los resultados indicaron que el 83.70 %, de los estudiantes fortalecen la empleabilidad cuando realizan pasantías, y reciben información sobre la carrera en un 70.7 %. Por otra parte, el 94.60 % indicó un mayor interés en asesorías para el trabajo en equipo, la comunicación e información sobre el campo laboral. Además,

indicaron que la formación práctica fortalece la empleabilidad. Entonces, se concluyó que la opción laboral se potencia cuando los estudiantes reciben programas de desarrollo profesional sobre su carrera y de desarrollo personal que les permita conocerse a sí mismos, así como identificar habilidades que les orienten mejor en el mercado laboral y realizar prácticas o pasantías.

Por su parte, Merino et al. (2019) llevaron a cabo un estudio cuyo propósito fue analizar sobre los recursos personales, si estos hacen más probable hallar una opción laboral asociada con la formación que recibieron y cuáles son los recursos psicológicos que predicen el éxito laboral. La muestra la conformaron 542 jóvenes egresados, a quienes se les aplicó la Escala de Psicología Positiva Funcional, la escala de Autoeficacia, el cuestionario de Satisfacción con la vida y el PANAS. Así las cosas, los hallazgos evidenciaron que el optimismo es una variable predictora para la opción laboral en estudiantes graduados, la cual explica un 5.8 % de variabilidad. Asimismo, se realizó un ANOVA en medidas independientes de los graduados empleados y los no empleados, de esta forma se encontraron puntajes altos en resiliencia, autonomía, optimismo, dominio ambiental en los empleados, y valores bajos en angustia. El efecto del tamaño fue (n^2), lo que indica un efecto pequeño. Se llegó a la conclusión de que las personas optimistas tienen más posibilidad en la opción laboral al término de su carrera en comparación con aquellas que no lo son.

En concordancia, Fernández et al. (2019) examinaron el papel mediador de la autoeficacia y la resiliencia en la relación entre la cantidad de tiempo desempleado y la angustia psicológica. En este estudio participaron 280 desempleados y el tiempo medio de desempleado fue 14.64 meses. Se aplicó el

cuestionario de Connor-Davidson *Resilience Scale* (CD-RISC), la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer, y el Cuestionario de Malestar psicológico GHQ-12 de Goldberg y William. Con los resultados se evidenció que la autoeficacia media de manera parcial entre la resiliencia y el tiempo de desempleo ($\beta = .18$, $SE = .06$, $p < .01$).

Existen variables que probablemente influyeran de forma directa la opción laboral en los estudiantes, a saber, los recursos personales, énfasis en sus talentos, recibir una formación práctica, tener asesoría en su carrera, información laboral, entre otras. Sin embargo, una variable no menos importante son los recursos personales de acuerdo con Hobfoll (2010). En este sentido, a nivel global más de la mitad de los empresarios, que equivalen a un 56 %, señalaron que las fortalezas humanas que más se valoran para acceder a un empleo son las habilidades para expresar ideas, emociones, colaborar con otros y buscar alternativas de solución a un problema que incluye el bienestar psicológico, la satisfacción con la vida, las habilidades sociales y la gratitud (Manpowergroup, 2018).

En el contexto peruano, formar para la opción laboral es un tema complejo. La OCDE (2016) refirió que en el Perú las instituciones educativas tecnológicas no se alinean con la formación de competencias técnicas y socioemocionales. Además, existe una necesidad de desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes desde el ámbito educativo y no solo las competencias técnicas propias de la carrera.

El Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2019) precisó que el 15.8 % de los jóvenes entre 15 y 24 años acceden a un empleo, y en el 2030 se considera una ligera baja equivalente en un 14, 7 %. Por otro lado, el Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa

[SINEACE] (2017) señaló que el 12 % de estudiantes en el rango de 25 y 34 años realizó y concluyó estudios técnicos, lo cual implica insertarse en el mercado laboral del sector productivo en el que se formó.

Así las cosas, el INEI (2020) aseguró que en el último trimestre del año 2020 la población económicamente activa (PEA) en Lima Metropolitana disminuyó en 1.1 %, sobre todo en aquellos que lograron un nivel de educación no universitaria, lo que corresponde a un total de 10 800 personas y representa un 20.3 % de la PEA.

El Minedu (2019) expuso que la educación superior tecnológica garantiza una formación integral y por competencias para que los estudiantes puedan acceder, mantener o cambiar de empleo y cuenten con el perfil técnico-profesional. Sin embargo, el 22 % de los empresarios peruanos señaló que los aspirantes a una opción laboral carecen de fortalezas humanas, las cuales incluyen las habilidades sociales, la empatía, el trabajo en equipo, entre otras (Manpowergroup, 2016). En relación con lo anterior, se reporta que los jóvenes peruanos deben fortalecer sus habilidades socioemocionales entre las que se encuentran la regulación emocional y el trabajo en equipo. Por su parte, Berniel et al. (2016) precisaron que a los jóvenes peruanos no les va bien en la evaluación de las habilidades socioemocionales a diferencia de las cognitivas en las cognitivas Franco y Ñopo (2016).

Con respecto a lo señalado, el Minedu del Perú explicó que las habilidades sociales cumplen un factor clave en la formación académica, sin embargo, no son suficientes puesto que los docentes responsables deben estar capacitados en contenidos, y estrategias metodológicas y de evaluación para el proceso de aprendizaje-enseñanza. Del mismo modo, el beneficio de desarrollar habilidades sociales en los estudiantes se observaría en contar con egresados con capacidades

para expresar sus competencias técnicas por medio del diálogo, trabajo en equipo, solicitar ayuda, escribir un informe, entre otras. Además, la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2019) manifestó que las capacidades socioemocionales son un factor protector que disminuye la posibilidad de manifestar ansiedad, depresión, consumo de alcohol, violencia, entre otros, sobre todo en grupos vulnerables integrados por los jóvenes.

El instituto tecnológico público se sitúa en el distrito de Comas, una zona accesible de transporte que desarrolla tecnología, investigación e innovación, los cuales contribuyen al desarrollo socioeconómico del país, la región y la localidad. Sumado a ello, se considera la institución como líder en la formación tecnológica de los jóvenes de la localidad. La gestión institucional se sostiene con la normatividad vigente que emitió el Minedu, pues ofrece carreras tecnológicas del área de salud, administración e industrial de acuerdo con la demanda del sector productivo. El desarrollo integral de los estudiantes se despliega a partir de un currículo con enfoque por competencias y experiencias en situaciones reales de trabajo, lo que provoca que los estudiantes experimenten actividades laborales a través de la práctica en empresas tanto públicas como privadas. En este sentido, los estudiantes se caracterizan porque culminaron la educación secundaria y acceden a una formación técnica que posibilita el acceso a la opción laboral (Minedu, 2020, 2019, 2018, 2017, 2016). En adición, estudian y trabajan, asisten a las prácticas preprofesionales, realizan actividades académicas, participan de trabajos en equipo, exponen productos académicos vinculados con el logro de sus competencias, entre otras cosas. Ahora bien, es probable que las exigencias laborales, académicas, personales y familiares afecten el desarrollo de sus recursos personales; si bien la

educación técnica se caracteriza por acercar al estudiante al campo laboral, es importante precisar que se desarrolla una formación integral, sobre todo de los recursos personales que incluyen el bienestar psicológico, las habilidades sociales, gratitud y la satisfacción con la vida, los cuales predisponen una orientación positiva hacia la opción laboral, es decir, les permite afrontar retos en la búsqueda del empleo, expresar autonomía, aceptarse a sí mismos, experimentar agradecimiento hacia la vida, fomentar un desarrollo personal óptimo y estar satisfechos con sus logros.

En esta línea, la presente investigación propuso un modelo hipotético mediante la técnica de ecuaciones estructurales con el fin de explicar la opción laboral en función del bienestar psicológico, la satisfacción con la vida, las habilidades sociales y la gratitud como recursos personales (Hobfoll, 2010), asimismo, la pregunta de investigación se formuló de la siguiente manera:

¿Cuál es el ajuste del modelo de la relación del bienestar psicológico, satisfacción con la vida, habilidades sociales y la gratitud con la opción laboral en estudiantes de un instituto tecnológico público?

1.1 La Opción Laboral en los Institutos Superiores Tecnológicos

La relación entre la opción laboral, la formación y los recursos personales resulta compleja. Así pues, se evidencian diversos factores o variables que explican mejores condiciones para acceder a un empleo, Martínez y González (2018) indicaron que las causas que explican la opción laboral son los programas de orientación y asesoría con respecto a la perspectiva laboral. No obstante, Dobreá y Staiculescu (2016) sostuvieron que existe una mejor relación cuando el estudiante

durante su formación aprende a identificar sus recursos personales, sobre todo el optimismo, pues se le ofrecen programas de talentos, activa sus metas de vida, tiene un proyecto de desarrollo profesional y está a la vanguardia de los avances propios de su carrera.

Por otro lado, Díaz et al. (2016) desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue estimar el retorno de las habilidades cognitivas y socioemocionales en un grupo de peruanos en edad de trabajar. Para ello, se aplicó una encuesta a un total de 1140 personas en edad de trabajar, el cuestionario de imágenes de Peabody (PPVT) y las cinco grandes dimensiones de la personalidad según Goldberg (1993). En ese sentido, se halló una relación positiva entre los ingresos laborales y las habilidades cognitivas con una desviación estándar superior al promedio. Además, se estimó que un año de escolaridad que incluye las habilidades cognitivas equivale a un incremento en ingresos por hora del 15 %, de igual forma los retornos socioemocionales son equivalentes. Aunque los resultados no fueron concluyentes, es relevante indicar que las habilidades socioemocionales no son menos importantes que las habilidades cognitivas, con la probabilidad de que los recursos personales predicen una mejor predisposición para la opción laboral.

1.2 La Educación Superior Tecnológica en el Contexto Peruano

Según la Ley General de Educación N.º 28044, el sistema educativo peruano es integrador y flexible, adicionalmente, se organiza en etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas. Las etapas del sistema educativo son la Educación Básica Regular y la Educación Superior (artículo N.º 25, 29 y 51, 2003).

La educación superior tecnológica forma profesionales técnicos para alcanzar el más alto nivel de desarrollo en la expresión del arte, cultura y el avance de la ciencia y la tecnología. Se regulan por la normatividad vigente mediante leyes, directivas y lineamientos que emitió el Minedu (2020, 2019, 2018, 2017, 2016). La oferta educativa de los institutos tecnológicos se regula a través del Catálogo Nacional de la Oferta Formativa (CNOF), el cual se aprobó con Resolución Viceministerial N.º178-2018 (Minedu, 2018) y responde a necesidades presentes y futuras del sector productivo. Asimismo, por medio del Plan Sectorial Multianual 2016-2021, el Minedu (2016) señaló que la educación superior tecnológica y productiva debe cumplir con condiciones básicas de calidad.

En adición, el Minedu (2019, 2018, 2016) estableció que las instituciones educativas tecnológicas públicas y privadas deben incluir en su planificación curricular los componentes de *competencias técnicas o específicas* (conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la inserción laboral), al igual que *las competencias para la empleabilidad* (conjunto de aprendizajes asociados al conocer, hacer y ser durante toda su vida, que se vinculan a los recursos personales) y *las experiencias formativas en situaciones reales de trabajo*, espacios en donde los estudiantes concretizan las competencias técnicas y las competencias para la empleabilidad.

Aunado a ello, a través de los Lineamientos Académicos Generales del MINEDU (2018), el Minedu manifestó que la oferta educativa se debe caracterizar por ser a) pertinente y dinámica, alineada con las demandas del sector y territorial; b) flexible, para facilitar la movilidad laboral; c) permanente e integral, con la finalidad de renovar, diversificar y actualizar su formación profesional.

Asimismo, el Proyecto Educativo Nacional al 2036 [PEN] del MINEDU (2020), el cual se aprobó con el Decreto Supremo N.º 009-2020, precisó sobre el tipo de educación que se quiere alcanzar al 2036. Este se orienta hacia el bienestar socioemocional de los estudiantes, lo que implica que proyecten una meta, promuevan el buen trato con los demás, trabajen en equipo y bajo retos, se conozcan a sí mismos, entre otros. Esto incluye una formación integral en lo personal, cognitivo, físico, emocional y espiritual. Así las cosas, el PEN al 2036 pretende formar a los estudiantes en recursos personales (Hobfoll, 2010), que abarcan el bienestar psicológico, la satisfacción con la vida, la gratitud y las habilidades sociales. Otro aspecto no menos importante es formar para la productividad, prosperidad, investigación y sostenibilidad, que se logra al educar a los profesionales para un desempeño productivo.

Por medio de su Unidad de Estadística de la Calidad Educativa, el MINEDU (2019) señaló que en el Perú se cuenta con un total de 863 institutos de educación superior tecnológica a nivel nacional, de los que el 43.8 % son públicos y el 56.1 % privados. En Lima Metropolitana se concentran un total de 119 institutos: el 25, 2 % públicos y 74 % privados. Al respecto, se observa una mayor oferta educativa privada y se encuentra en Lima Metropolitana. Por otro lado, el sector productivo peruano demanda 300 000 profesionales técnicos, sin embargo, de las instituciones educativas tecnológicas egresan entre 100 000 y 110 000 (SINEACE, 2017).

Por lo anterior, se identifica la brecha entre la demanda de profesionales técnicos y la cantidad de estudiantes que se forman en los institutos superiores tecnológicos públicos y privados. En ese sentido, Arellano (2018) describió que esta situación está cambiando, debido a que hay un incremento de estudiantes

egresados de quinto año de educación secundaria que eligen estudiar carreras técnicas, y en su mayoría son los varones quienes acceden a estudios tecnológicos.

Explicar la preferencia de los egresados de quinto año de secundaria para elegir una institución tecnológica es compleja, lo que probablemente se deba a que según el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (2018), se ofertan carreras técnicas para acceder a empleos de servicios y no del sector industrial que demanda el sector productivo.

Entonces, se precisa que a pesar de los esfuerzos que hace el Minedu, son evidentes las brechas entre la oferta educativa y la demanda del sector productivo, quizá no se toman en cuenta las necesidades del sector productivo, es decir, no solo se necesita de técnicos para opciones laborales de servicios, por el contrario, existen expectativas de formar para opción laboral de áreas técnica-productivas.

En la actualidad, la educación superior tecnológica debe cumplir con el proceso de licenciamiento obligatorio, cuya intención es verificar las condiciones básicas de calidad para su respectivo funcionamiento (Ministerio de Educación del Perú, 2019). A continuación se expone el detalle de las condiciones básicas de calidad:

- a) Gestión institucional que demuestre la coherencia y solidez organizativa con el modelo educativo propuesto.
- b) Gestión académica y programa de estudios pertinentes y alineados con las normas del Minedu.
- c) Infraestructura física, equipamiento y recursos adecuados para el aprendizaje, como bibliotecas, laboratorios y otros pertinentes para el desarrollo de las actividades educativas.

- d) Disponibilidad de personal docente idóneo y suficiente para los programas de estudios, de los cuales el 20 % debe ser a tiempo completo.
- e) Previsión económica y financiera compatible con los fines educativos.

Por lo expuesto sobre las condiciones básicas de calidad, se requiere que las instituciones cumplan con todas las condiciones para el licenciamiento, porque ninguna condición es menos importante que la otra. A saber, si una institución educativa tecnológica cumple con una gestión institucional sólida y alineada a su modelo educativo, pero no lo hace con la condición para la gestión académica y programas educativos pertinentes para el sector socio-productivo y, ni cuenta con una infraestructura, equipos, recursos, disponibilidad idónea de los docentes y la sostenibilidad económica, entonces, no formará a los estudiantes para la opción laboral.

En este orden de ideas, otro factor importante es el estudiante, a quien se le acompaña a lo largo de su formación profesional a través de un modelo de aseguramiento de calidad, en respuesta a sus demandas en su desarrollo personal y profesional, por medio de actividades de monitoreo, evaluación y recuperación de las competencias técnicas y profesionales no logradas. Lo que posiblemente garantice formar a los profesionales técnicos en la dimensión académica, socioemocional y laboral.

1.3 La Formación por Competencias en las Instituciones Tecnológicas

SINEACE (2016) señaló que en Singapur, Argentina, Alemania y otros países (en respuesta a los modelos de producción) cuentan con más profesionales

técnicos egresados que profesionales universitarios. En Latinoamérica, incluido el Perú, la realidad es diferente, pues hay más egresados universitarios y los egresados de instituciones tecnológicas solo equivale a un 5.5 %. De igual forma, en el estudio de Yamada y Martínez (2016) se evidenció que los jóvenes optan por una educación universitaria que representa más de un millón, y menos de 400 000 jóvenes se deciden por la educación tecnológica.

Resulta evidente la demanda de profesionales técnicos calificados, no obstante, hay una brecha entre la formación de estudiantes y la demanda del sector productivo, y otra entre estudiantes egresados de secundaria que eligen una institución tecnológica vs. la universidad u otra institución. La explicación es compleja, sin embargo, algunas variables se vinculan con una oferta poco atractiva para los estudiantes egresados de secundaria, percepción de que los estudiantes egresados de institutos tecnológicos son menos competentes que los egresados de universidades, información oportuna sobre la prospectiva de las carreras técnicas, información sobre nuevas opciones labores de la carrera, entre otras

Por medio de los Lineamientos Académicos Generales del MINEDU (2019), el Minedu señaló que la educación superior tecnológica promueve una formación por competencias. Además, se caracteriza por ser integral, innovadora y enfatiza la práctica, es decir, el estudiante *aprende haciendo*. Su finalidad es lograr que un estudiante desarrolle competencias y las pongan en práctica frente a una situación, en algún contexto determinado, con el objetivo de mejorar su bienestar integral. En este sentido, formar por competencias en la formación tecnológica requiere de lo siguiente:

- a. Formar en competencias técnicas y para la empleabilidad en función de las exigencias del sector productivo. También se precisan en las experiencias formativas en situaciones reales de trabajo.
- b. Aprobar los módulos formativos que contienen las competencias técnicas o específicas, competencias para la empleabilidad y las experiencias formativas en situaciones reales de trabajo, certificaciones progresivas según módulo y migrar al campo laboral (Minedu, 2017).
- c. Oferta educativa contextualizada en respuesta de las necesidades del sector productivo.
- d. Trabajar con indicadores de logro que deben medir el logro de las unidades de competencias.
- e. Formar a los profesionales en competencias socioemocionales y priorizar las habilidades sociales, el trabajo en equipo, la capacidad de resolver problemas, entre otras (Díaz et al., 2016), o las competencias para la empleabilidad (Minedu, 2019, 2018, 2016).

En relación con lo que dispusieron el MINEDU (2020, 2019, 2018, 2016) y el SINEACE (2017, 2016), la opción laboral se consolida con una oferta educativa pertinente, flexible y contextual. Asimismo, desarrolla un enfoque por competencias porque permite que las actividades educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje sean integrales y se enfatiza en el desarrollo de competencias técnicas-profesionales y las competencias para la empleabilidad. Esta formación acerca al estudiante al futuro desempeño laboral en escenarios cercanos al ámbito del trabajo y se concretizan las competencias de cada carrera profesional.

En este orden, la OCDE (2016) apuntó que el sistema educativo es el mecanismo que contribuye al desarrollo competitivo de un país y a la calidad de vida tanto a nivel individual como colectivo. En adición, considera que las competencias constituyen un conjunto de conocimientos, atributos y capacidades que se desarrollan mediante situaciones de aprendizaje retadoras y que forman a los estudiantes para un desempeño exitoso a futuro. Sin embargo, es menester que la oferta educativa contemple un análisis presente y con cara al futuro sobre las competencias que requiere el sector empresarial. En el caso del Perú, los gestores de recursos humanos identificaron que los profesionales técnicos en producción, operarios de máquinas, conductores, contabilidad y finanzas no reúnen el perfil técnico ni las competencias para la empleabilidad (Manpowergroup, 2018).

De acuerdo con lo expuesto, una formación por competencias en las instituciones tecnológicas es *aprender haciendo*. Con respecto a esto, Fernández (2016) refirió que el aprender a *hacer* enfatiza el desarrollo de habilidades, capacidades, actitudes, emociones, procedimientos y no solo contenidos conceptuales. Lo interesante con una formación por competencias es que los estudiantes desarrollen bienestar psicológico mediante actividades de aprendizaje que fomenten autonomía, relaciones interpersonales satisfactorias, además de consolidar sus metas y experimentar sentido de vida, entre otras cosas.

Por otra parte, Melguizo y Perea (2016) señalaron que el 30 % del sector productivo tiene dificultades para seleccionar al personal con competencias técnicas y competencias para la empleabilidad. Asimismo, establecieron que ambas competencias permiten que las personas se adapten al contexto laboral de una empresa. Así pues, la capacidad de adaptarse es un recurso personal, en el que es

posible que se incluya el bienestar psicológico, las habilidades sociales, la gratitud y la satisfacción con la vida, las cuales contribuyen cuando una persona afronta situaciones de la vida diaria, a saber, se predispone para acceder a una opción laboral, mantener un empleo, entre otras.

1.4 Ventajas de la Opción Laboral en Instituciones de Educación Superior Tecnológica Exitosas

El SINEACE (2017) llevó a cabo un estudio sobre el éxito de instituciones de educación superior tecnológica públicas y privadas. Las instituciones públicas que participaron del estudio fueron el Instituto de Educación Superior Tecnológico (IEST) Huando, el IEST Sausa y el IEST/ CEFOP-Unidad Operativa Virú. Por otro lado, las instituciones educativas privadas fueron la IEST Tecsup, IEST CAPECO, IEST Cibertec y IEST Toulouse Lautrec. A continuación se detalla la investigación.

Las instituciones de educación superior tecnológica públicas coinciden en que promueven una visión en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Además, enfatizan emprendimientos a través de la creación de empresas y la mejora de los ingresos familiares. Por otra parte, estas instituciones evalúan y actualizan el perfil de egreso de acuerdo con la necesidad del mercado laboral vinculado con el sector productivo. También existen convenios para la formación-trabajo de los estudiantes. A esto se suma la necesidad de promover la innovación tecnológica y aplicar una cultura de calidad para la exportación de productos. Finalmente, se evidencia la práctica en la gestión de aliados estratégicos con empresas, universidades, organismos sectoriales, entre otros.

En consecuencia, es preciso agregar que las instituciones educativas públicas exitosas se caracterizan por promover una gestión por procesos; la oferta educativa se vincula con el sector productivo; logran que los empresarios participen en la actualización y elaboración de los programas de estudios; los estudiantes concretizan sus competencias en las empresas a través de convenios establecidos; centran el desarrollo de los estudiantes en recursos personales, no obstante, las enfocan como actividades aisladas y en ocasiones integradas a las competencias para la empleabilidad, como la unidad didáctica de comunicación.

En cuanto a las instituciones de educación superior tecnológica privadas, estas se caracterizan por identificar factores claves que tiene la institución para una oferta educativa con calidad. En este sentido, las instituciones educativas se vinculan con el sector productivo tanto a nivel nacional como internacional, poseen posicionamiento institucional y altos niveles de ocupación y calidad en el empleo de sus egresados. Estos aspectos clave representan indicadores que permiten atraer a los estudiantes y continuar estudios superiores.

Sumado a lo anterior, las instituciones exitosas privadas se caracterizan por desarrollar talleres y laboratorios de especialización con el objetivo de que los estudiantes demuestren competencias tecnológicas. Así pues, se priorizó recibir una formación tecnológica en el aprender a hacer y en concordancia con el avance de la tecnología. En que concierne a la dimensión personal social, a los estudiantes se les ofrecen actividades complementarias vinculadas con talleres de teatro y danza, actividades culturales, talleres de inducción al mercado laboral, talleres de desarrollo personal, entre otros. Y, por último, se promueven programas para identificar el desarrollo de talentos con el fin de que la opción laboral sea efectiva.

En resumen, las instituciones educativas tecnológicas públicas y privadas exitosas coinciden en que desarrollan una gestión institucional con liderazgo hacia afuera, es decir, buscan aliados estratégicos con el sector productivo, instituciones universitarias, asociaciones, proyectos relacionados con la producción, entre otros; y promueven el desarrollo de recursos personales en los estudiantes, estos incluyen el bienestar psicológico. En relación con ello, Inanc (2018) realizó un estudio mediante el Panel de Hogares Británico (BHPS, por sus siglas en inglés) y midió la satisfacción con la vida con la pregunta: ¿cuán satisfecho o insatisfecho está usted con su vida en general? Para esto encuestó a 15 497 británicos y aplicó el Cuestionario General para la Salud (GHQ-12 por sus siglas en inglés) del Reino Unido. Con los hallazgos se evidenciaron las consecuencias negativas del desempleo en las personas y sus esposas, además, se precisó que el bienestar individual se asocia al bienestar conyugal. Por último, sugirió que el trabajo temporal en sí mismo es una variable estresante e importante.

Por otra parte, Michavilla et al. (2018) llevaron a cabo una investigación sobre el seguimiento y medición de la empleabilidad en estudiantes universitarios en España, mediante el Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitario participaron 43 universidades españolas, las cuales sostuvieron que es una actividad compleja, sobre todo contar con un barómetro. En cuanto a la empleabilidad y el empleo universitario, de las conclusiones más relevantes indicaron de 10 temas importantes para las universidades, las empresas y las políticas de empleo asociadas con la formación. Asimismo, identificaron varias categorías que coinciden con el presente estudio y son algunos factores para la opción laboral, como competencias genéricas y la capacidad para identificar fortalezas y debilidad personales.

Sin embargo, las instituciones educativas de educación superior tecnológica se centran en el desarrollo de competencias técnicas-profesionales y muy poco en el desarrollo de recursos personales. Del mismo modo, Ibrahim et al. (2017) realizaron un estudio acerca del efecto de las habilidades sociales y la metodología que se emplea para mejorar el desempeño laboral. En la investigación participaron 260 empleados de Malasia, a quienes se les aplicó el cuestionario que mide las habilidades sociales (validado a través de juicios de expertos) y un cuestionario para evaluar el desempeño laboral. El análisis ANOVA indicó que el modelo era significativo con un $\alpha = .05$, con un $p = .021$, igualmente, se evidenció que el modelo explica un 17.8 % de la variabilidad del desempeño laboral de los participantes, que es posible exponer por el entrenamiento en habilidades blandas y la metodología en la capacitación. Finalmente, se concluyó que las habilidades sociales optimizan el desempeño laboral en los trabajadores. El resultado de la investigación precisó que los trabajadores mejoran su desempeño laboral con programas de capacitación en habilidades sociales por medio de la aplicación de una metodología para adultos.

1.5 Caracterización de los Jóvenes y sus Recursos Personales que Explican la Opción Laboral

Sobre este aspecto, Papalia y Mariell (2017) apuntaron que caracterizar a los jóvenes es una tarea compleja debido a los cambios cuantitativos y cualitativos en la dimensión física, socioemocional, laboral, entre otras. A continuación se detalla dicha caracterización.

1.6 Los Recursos Personales

Hobfoll (2010) definió que la teoría de la conservación de los recursos se despliega cuando las personas aprenden a proteger, conservar, fomentar, desarrollar o crear recursos personales necesarios para afrontar situaciones adversas, estresantes, entre otras. Por un lado, Fernández et al. (2019) concluyeron que los recursos personales afectan indirecta o directamente el bienestar psicológico, en especial cuando una persona no tiene empleo.

En este orden, los recursos personales son capacidades socioemocionales que se integran en la dimensión personal-social y son relevantes para afrontar situaciones demandantes en el contexto académico, familiar, laboral, entre otros. Por su parte, la demanda del entorno ocasiona que una persona tienda a proteger o generar nuevos recursos personales, lo que posibilita una perspectiva positiva de la vida y la adaptación a nuevos escenarios.

De la misma forma, la teoría plantea que las personas elaboran metas personales por alcanzar; a saber, culminar una carrera profesional, acceder a un empleo, mejorar su estilo de vida o desarrollar aspectos positivos en sí mismo. Y para lograr esas metas, se despliegan o generan nuevos recursos personales. Finalmente, los recursos personales contribuyen en la consolidación de un proyecto de vida personal durante la etapa de desarrollo. Asimismo, estos recursos harían que una persona sea menos vulnerable a manifestar algún malestar psicológico, como puede ser la ansiedad, estrés, depresión, entre otros.

1.7 Características Físicas, Cognitivas, Familiares, Bienestar Psicológico, Habilidades Sociales, Gratitud y Satisfacción con la Vida en los Jóvenes

Cambios físicos en los jóvenes. Los cambios físicos afectan el concepto de sí mismo en cuanto a lo físico. A ciertos jóvenes les resulta difícil integrar dichos cambios, lo que provoca que se sientan insatisfechos consigo mismo. Sobre esto, el Instituto de Salud Mental Honorio Delgado Hideyo Noguchi (2015) halló que el sexo femenino expresa más insatisfacción física en comparación con los varones, lo que posiblemente se debe a mensajes vinculados con valorar el aspecto físico. De la misma manera, Goldstein et al. (1989) señalaron que el autoconcepto físico se asocia con las habilidades sociales.

Por otro lado, Casana (2016) se planteó determinar la relación entre el autoconcepto y las habilidades sociales con un total de 103 estudiantes preuniversitarios, a quienes les aplicó el cuestionario de autoconcepto de Torres (CAG) y la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein et al. (1989). En los hallazgos se evidenció una relación significativa y moderada entre el autoconcepto y las habilidades sociales con una $r = .387$; y una correlación significativa moderada con una $r = .285$ entre el autoconcepto físico y las primeras habilidades sociales; y las habilidades avanzadas con una $r = .296$, lo cual indica que al aceptar su aspecto físico las personas se relacionan mejor con los individuos de su entorno. En referencia a lo anterior, es menester que los jóvenes acepten sus características físicas que les permitan relacionarse positivamente con los demás y evitar que se aíslen socialmente porque probablemente no se perciben físicamente aceptados por el grupo.

El desarrollo cognitivo en los jóvenes. Martín (2003) describió que el desarrollo cognitivo piagetiano en los jóvenes se caracteriza por un pensamiento abstracto, la capacidad para formular conclusiones, pensar en forma deductiva, buscar explicaciones teóricas a los hechos, medir consecuencias a un mediano plazo, entre otros. El desarrollo cognitivo se asocia con la capacidad de resolver problemas, comprender e interpretar un texto. En la misma línea, a través de la evaluación censal de estudiantes, el MINEDU (2019) reportó que el 33 % de los estudiantes que cursan el segundo año de secundaria obtuvieron un nivel “previo al inicio” en el área de Matemáticas y el 17.7 % alcanzó un nivel “satisfactorio”; y con respecto a la comprensión lectora, el 14.5 % se ubica en un nivel “satisfactorio”. En la misma perspectiva, el MINEDU (2020) precisó que los estudiantes están por debajo de las competencias básicas que se requieren para continuar con los estudios de educación superior.

Por esta razón se asume que el problema no es nuevo, más bien aún se mantiene en el sector educativo, y se evidencia cuando los estudiantes acceden a una institución superior tecnológica y no cuentan con las competencias básicas para iniciar los estudios superiores y menos con las competencias socioemocionales. Por otra parte, la mayoría de las instituciones tecnológicas evalúa el perfil de ingreso (asociado a las competencias básicas) en un proceso de admisión y no examinan los recursos personales, que se deben vincular a la carrera técnica profesional. En este sentido, no solo es evaluar el desarrollo cognitivo que se valora a través de las capacidades básicas como lectura, escritura y razonamiento lógico-matemático; sino que resulta relevante incluir aquellas que se asocian con los recursos personales.

Con respecto a los resultados de la prueba PISA obtenidos por el Perú en el 2015, el MINEDU (2017) indicó que en el área de Matemática se alcanzó un nivel 1, es decir, los estudiantes responden a preguntas obvias a partir de información necesaria. Además, se evidenció que los resultados del Perú son similares a los países como Jordania, Indonesia y Colombia. Por otro lado, en el área de Comunicación se obtuvo en el nivel 1 (a), lo cual quiere decir que los estudiantes tienen la capacidad de reconocer ideas principales de un texto, construir significados, conectar con sus saberes previos o experiencia personal, al igual que en Indonesia, Qatar, Georgia y Albania.

Ahora bien, la tasa de estudiantes que terminan el nivel secundario en los rangos comprendidos entre 17 a 18 años a nivel nacional se representó en un 74.5 % en el año 2018 (Ministerio de Educación, 2019- Estadística de Calidad Educativa [ESCALE]). Ciertos jóvenes que no estudian ni trabajan se ubican en los rangos de 15 a 29 años. Esta situación se redujo del 22 % a 16.3 % a nivel nacional entre el 2005 y 2012, pero se dio un leve crecimiento hasta el 17 % en el 2015 (Sistemas de Naciones Unidas en el Perú, 2018).

Así las cosas, se identificó que los estudiantes de secundaria tienen problemas en áreas básicas como la Matemática y la Comunicación, lo que posiblemente predice el desempeño en la educación superior. Se aúna a ello el grupo de estudiantes que terminaron la educación secundaria, pero que no estudian ni trabajan. Igualmente, se asume que las capacidades cognitivas se tienden a desarrollar desde un enfoque interaccionista, por lo que es necesario brindarles a los estudiantes oportunidades de enseñanza-aprendizaje que hagan posible su modificación con actividades interactivas, comunicativas y retadoras. Sobre esto,

el Reporte de Economía y Desarrollo (2016) destacó la relevancia que tiene el sector educación en generar aprendizajes experienciales para fomentar el desarrollo de las habilidades cognitivas y los procesos mentales, y se añaden los recursos personales.

Un aspecto no menos importante que evidencia el desarrollo cognitivo es la habilidad de comunicar, la cual se puede desarrollar a través de interacciones de aprendizaje en el aula. En este sentido, Marcos (2018) se planteó el objetivo de determinar la relación entre las habilidades sociales y las comunicativas en un grupo de 100 estudiantes de educación superior pedagógica. Con ello demostró una relación estadística significativa ($r = .662$ y una $p = 0.000$ y $p < 0.05$), que indica que si una persona expresa una emoción, un pensamiento, una idea, entre otros, es posible desarrollar las habilidades sociales mediante el área curricular de Comunicación. En esta perspectiva, modificar las habilidades cognitivas que se asocian con la comunicación no solo beneficia los procesos cognitivos, sino también las habilidades sociales. En cuanto a este aspecto, Succi y Canovi (2019) examinaron y compararon las percepciones de los estudiantes y empleadores acerca de las habilidades sociales en diferentes países europeos; para ello se diseñó una encuesta que se envió vía correo electrónico. El estudio se ejecutó en Italia y Alemania a un total de 1200 estudiantes y 800 gerentes de recursos humanos. Al examinar los resultados se obtuvo una tasa de respuesta de 21 %, en total respondieron al cuestionario 169 estudiantes graduados y 131 gerentes, quienes concluyeron que se añadió valor a las habilidades sociales, así como a los egresados y los gerentes. En conclusión, se consideró que las habilidades sociales, el compromiso con el trabajo y las habilidades para trabajar en equipo son las más importantes que permiten mejorar el desempeño laboral en esta perspectiva.

Promover el desarrollo de las habilidades sociales de un egresado de un instituto tecnológico demostrará las competencias técnicas profesionales por medio de la redacción de un informe técnico, expresar los resultados de un procedimiento, solicitar materiales, entre otros. En este sentido, manifestaría las competencias para la empleabilidad.

Entorno familiar en los jóvenes. La familia es el lugar donde se despliegan formas de pensar, los recursos personales, el desarrollo de sentimientos, las emociones, los valores, las actitudes, entre otras. Asimismo, tiene importancia en el proceso de aprendizaje y la formación de sus integrantes (Papalia y Mariell, 2017).

Con respecto a esto, Álzate (2012) como se citó en Íñiguez (2016) señaló que el contexto familiar tiene como función principal formar a los hijos según la etapa de desarrollo vital, para lo cual tiene dos objetivos fundamentales: 1) formar el autoconcepto y 2) la competencia social de aprender a aprender. Por su parte, Casana (2016) sostuvo que los dos aspectos son fundamentales en la formación integral e impactan en el desarrollo para interactuar con los demás, al igual que las competencias socioemocionales.

Cabe mencionar que la dinámica familiar es diversa y compleja. Ciertas investigaciones que se desarrollaron se asocian al resentimiento y el clima familiar entre los integrantes. En este sentido, Montañez (2018) se planteó el objetivo de determinar la relación entre clima familiar y resentimiento. Para ello, a un total de 100 jóvenes les aplicó la escala de clima familiar de Moos y Trickett en 1982 y estandarizada por Ruiz en 1993, así como la Escala de Resentimiento o Escala de actitudes hacia la vida diseñada por León y Romero en 1990. En los resultados halló

correlaciones estadísticamente bajas, inversas y significativas entre el resentimiento y el clima social ($r = -.355$, $p = .00$), las cuales precisan que los integrantes de la familia expresan resentimientos hacia los padres cuando experimentan problemas en la dinámica familiar. Por otro lado, Murguía (2019) tuvo como fin establecer la relación entre la dinámica familiar y el riesgo suicida. En este estudio participaron 278 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, a quienes se les aplicó el cuestionario de Adaptabilidad y Cohesión Familiar (FACES III) de Olson (1985) y el Inventario de Orientaciones Suicidas (IOS), adaptado de Casullo en el año 1993. En los hallazgos se manifestó una correlación entre la dinámica familiar y el riesgo suicida ($r = .002$ y una $p = <.05$), es decir, si una dinámica familiar es conflictiva, sin soporte emocional, hay riesgo suicida. Asimismo, al asociar entre la dinámica familiar y la autoestima halló una correlación estadísticamente significativa ($r = .625$ con una $p < .05$), la cual evidencia que la expresión de calificativos positivos o negativos permiten fortalecer o disminuir la autoestima.

De igual manera, Cansaya (2018) se planteó el propósito de especificar la correlación entre la dinámica familiar y la autoestima. Para conseguirlo trabajó con 45 estudiantes de quinto de secundaria, a quienes se les aplicó el cuestionario de sistema familiar de Olson et al. (1985) y la Escala de autoestima de Copersmith. Así las cosas, se encontró una correlación de .625 entre la dinámica familiar y autoestima, lo que indica que la expresión de calificativos en el entorno familiar, sean positivos o negativos, contribuyen en la valía personal y que impacta más en la etapa de la juventud.

Otra variable que se relaciona con el clima familiar es la inteligencia emocional. Con respecto a esta, Carranza y Ruiz (2018) señalaron como finalidad

de su investigación el analizar la relación entre la inteligencia emocional y el clima familiar. En este estudio se aplicó la escala del clima social familiar (FES) y una escala de inteligencia emocional propuesta y validada por Chiboga (2010) a 127 adolescentes. Los resultados indicaron una relación estadísticamente directa y significativa con una $r = .632$; $p < .01$ entre la inteligencia emocional y el clima familiar que manifiesta que el entorno familiar es el contexto donde las personas aprenden a regular emociones y afrontar de la mejor forma aquellas situaciones de vulnerabilidad hacia la pérdida de control emocional.

Bienestar psicológico en los jóvenes. El bienestar psicológico es un recurso personal desde la teoría de la conservación de Hobfoll (2010). Por consiguiente, a una persona con bienestar psicológico se le define como un ser “humano óptimo”, porque promueve relaciones interpersonales saludables en diversos contextos: social, familiar, laboral, entre otros. También se asocia con actividades deportivas, por ello, López (2018) realizó un estudio con el fin de estimar la relación entre la actividad física y el bienestar psicológico. En esta investigación participaron 132 estudiantes de un instituto de educación superior, a quienes se les aplicó el cuestionario de actividad deportiva y de bienestar psicológico de Ryff adaptado por Muñoz (2016). De esta manera, se halló correlación estadística significativa ($r = .749$ con una $p = .000$), la cual señala que una persona tiende a realizar actividades físicas que le generan salud integral en lo físico, mental y social.

Con el fin de encontrar asociación con otros constructos, se correlacionó el bienestar psicológico con las habilidades sociales. En ese sentido, Carrasco (2018) propuso determinar la relación entre el bienestar psicológico y las habilidades sociales en un estudio en el que participaron 132 estudiantes universitarios.

Asimismo, se implementó la lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein y la Escala de Bienestar Psicológico de Cánovas. De esta forma, se evidenció una correlación estadística y significativa ($r = .726$ con una $p = .05$), la cual precisa que una persona al expresar sentimientos, emociones, pensamientos positivos, entre otros, tiende a promover relaciones interpersonales saludables que le permiten alcanzar logros, trabajar colaborativamente hacia metas en común y se vincula positivamente con los demás.

En las investigaciones se halló evidencia empírica entre el bienestar psicológico y las variables que se asocian con los recursos personales, como las habilidades sociales en relación con ello. Así pues, se asume que el bienestar psicológico es un indicador de un adecuado desarrollo personal e indicador de salud mental según la OMS (2019). No obstante, algunos estudios encontraron niveles medios de bienestar psicológico como el de López (2018) y el de Carrasco (2018), lo que predice la necesidad de promover su desarrollo hacia niveles altos, posiblemente como un factor protector de la salud mental de las personas.

Las habilidades sociales en los jóvenes. La teoría de Hobfoll (2010) incluye a las habilidades sociales como un recurso personal. Sobre esto, Goldstein et al. (1989) sostuvieron que las habilidades sociales se desarrollan y contribuyen en las relaciones interpersonales. A saber, en el contexto académico los estudiantes tienen que interactuar con sus compañeros, docentes, sus jefes en sus centros de prácticas preprofesionales, entre otros. En su contexto familiar es necesario interactuar con sus padres, hermanos, pareja, etcétera. Y, además, el sector laboral lo exige como una condición para acceder, mantener o cambiar de empleo referido en el Informe Infoempleo Adecco (2018) y en Manpowergroup (2016).

Por otro lado, desde la teoría de Goldstein et al. (1989) se definió a las habilidades sociales como capacidades socioemocionales que facilitan las relaciones interpersonales; las cuales se desarrollan desde edades tempranas y se consolidan en el entorno inmediato, es decir, la familia, escuela, sociedad, entre otros. Estudios previos hallaron niveles medios en las habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria. En un grupo de 1218 estudiantes de secundaria se aplicó la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein (Montero, 2018); en cuanto a los preuniversitarios, participaron 480 adolescentes a quienes se les aplicó la Escala de Habilidades Sociales de Gismero (Jaimes et al., 2019); a 100 estudiantes de instituto superior pedagógico privado se aplicó la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein (Marcos, 2018); y con respecto a universitarios Carrasco (2018) participaron 132 estudiantes de la Escuela de Física se aplicó la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein, Barbarán (2017) participaron 125 estudiantes, a quienes se les aplicó la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein et al. (1989) participaron 86 estudiantes y se aplicó la Escala de Habilidades Sociales de Gismero. Los estudios en mención señalaron el desarrollo de niveles normales de las habilidades sociales, sin embargo, es necesario promover su desarrollo hacia niveles altos en los estudiantes, puesto que predice éxito en el desempeño laboral.

La gratitud en los jóvenes. La gratitud es una capacidad que desarrolla una persona a partir de cómo percibe sus experiencias en su vida diaria y el provecho que recibe de ellas. Se halló una correlación entre la gratitud y la satisfacción con la vida en un grupo de estudiantes universitarios con una $r = -.187$; $p < .01$ Salvador-Ferrer (2017), que indica una emoción positiva asociada a experiencias positivas

que, además, predice la satisfacción por los logros, expresa un sentido existencial, afronta retos y demuestra una adecuada salud integral.

En esta línea, Safaria et al. (2017) investigaron sobre gratitud, perdón y felicidad en un grupo de 30 adolescentes. Este fue un estudio con diseño experimental con un grupo de control y otro experimental. Los autores demostraron en el pretest una media de 29.6667 y en el grupo control una media de 29.3333; por otro lado, en el postest en el grupo experimental una media de 33.8000 y una en el grupo control de 29.9333. Asimismo, se utilizó la prueba t para analizar las diferencias estadísticas entre ambos grupos y se encontraron diferencias en la felicidad en el grupo experimental con el grupo control ($t = 3.6$ con una $p = .001$), y una disimilitud significativa de felicidad en el grupo experimental con el grupo control ($t = 3.7$ con una $p = .001$), lo cual indica que el desarrollo de actividades que fomenten expresiones de gratitud por algún beneficio retribuido y expresar perdón, aumenta la felicidad o el bienestar en las personas. Sumado a esto, refirieron que los jóvenes suelen enfocar sus actividades a situaciones displacenteras o negativas y se “olvidan” de reconocer vivencias positivas que le hacen sentir bienestar o felicidad.

Por otro lado, Abad y Mendoza (2020) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de identificar la relación entre la gratitud y la Escala de Felicidad de Lima (EFL) de Reynaldo Alarcón (2006). Los participantes fueron 120 miembros de una comunidad religiosa, quienes permitieron descubrir que el 39.2 % alcanzó un nivel medio de gratitud. Adicionalmente, hallaron que el sexo femenino tiende hacia una mayor gratitud, lo que equivale a un 30.3 %, en comparación con los del sexo masculino que corresponden a un 24.1 %. Por otra parte, se evidenció una

correlación estadísticamente significativa entre la gratitud y la felicidad con una $r=.325$, $p<.000$, lo cual indica que las personas tienden a expresar un comportamiento de gratitud por los bienes recibidos, por ende, expresan mayores niveles de felicidad.

En referencia con lo expuesto, Papalia y Marriell (2017) afirmaron que la etapa de la juventud se caracteriza por alcanzar una meta asociada con acceder o mantener un empleo, iniciar relaciones amorosas más estables, afrontar desafíos laborales, entre otros. Con el objetivo de reconocer la gratitud como un recurso personal, resulta relevante promover la expresión de emociones positivas, fomentar relaciones interpersonales saludables y trabajar con el reconocimiento de metas sin minimizar las emociones negativas. Es decir, se impulsa cuando se aprende a reestructurar las cogniciones de las experiencias negativas e identificar y valorar las emociones positivas (pensar, escribir o recordar experiencias positivas) que se vinculan con los recursos personales “que tienen” y no lo “que idealizan o paralizan” (Safaria et al., 2017).

En este sentido, lo que plantearon Safaria et al. (2017) es interesante, debido a que la etapa de la juventud es oportuna para reconocer que la vida se compone de vivencias y que las calificaciones “positivas” o “negativas” las atribuye cada persona. Igualmente, hacer notar que toda persona tiene recursos personales que se deben identificar y no “idealizar”, porque idealizar genera malestar psicológico o no expresa gratitud por las experiencias vividas.

Satisfacción con la vida en los jóvenes. Hobfoll (2010) propuso que los recursos personales se relacionan con la dimensión personal. En este orden, se incluye la satisfacción con la vida. Ahora bien, las investigaciones acerca de la

satisfacción con la vida contribuyeron en el fortalecimiento de la salud integral en los jóvenes. De esta forma, Kasriel (2019) sostuvo que el entorno permite su desarrollo y las instituciones educativas son las que deben promoverla, dado que forman integralmente para el futuro laboral y desarrollan “metahabilidades”; a saber, el espíritu empresarial, trabajo en equipo, la curiosidad y adaptabilidad. En ese marco, Diener et al. (1985) apuntaron que a partir de los años setenta este constructo se convirtió en una variable psicosocial y humanista, debido a que se desarrollaron investigaciones con el bienestar, la felicidad y, además, permite indicar un adecuado desarrollo de las personas. Cabe aclarar que evaluar la satisfacción con la vida es valorar sobre las experiencias vividas y tender a modificar de acuerdo con el contexto en que se desarrolla.

Los autores López et al. (2018) investigaron acerca de la satisfacción con la vida asociada a la plenitud con áreas específicas. Un total de 485 estudiantes conformaron la muestra, asimismo, se implementó el cuestionario de satisfacción con la vida de (Diener et al., 1985) y el Cuestionario de Desarrollo Emocional para educación secundaria (CDE-SEC et al., 2010).

Es dicha investigación se hallaron correlaciones estadísticamente significativas con todas las áreas específicas, con una $r = .575$ con el estudio; $.688$ consigo mismo; $.731$ recursos de afrontamiento; y $.616$ con el ocio, lo cual señala que a mayor satisfacción con sus logros, las personas tienden a experimentar mayor satisfacción con actividades asociadas con el estudio; a saber, cumplir o desarrollar una tarea escolar, motivación hacia esta, entre otras, así como aceptarse a sí mismo, lo que genera el reconocimiento de sus fortalezas y promueve gozar del tiempo libre o del ocio.

Por su parte, Ruiz et al. (2018) plantearon el objetivo de analizar la capacidad predictiva de la autoestima con la satisfacción con la vida. En el estudio participaron 150 estudiantes universitarios y se aplicó la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener et al. (1985), además del cuestionario de Autoestima de Rosenberg (1965). En los análisis de regresión se evidenció que las variables explican un 34.4 % de la varianza de la satisfacción con la vida ($R^2=.34$); si bien un 32.6 % lo explicaba la autoestima como su capacidad predictiva positiva y significativa con un $\beta=.61$. A pesar de que las correlaciones son estadísticamente relevantes y moderadas, el investigador encontró nivel medio en la satisfacción con la vida, es decir, los jóvenes suelen expresar satisfacción con sus logros cuando manifiestan una valoración positiva de sí mismos, se aceptan como son, entre otras. En relación con este punto, se asume que la satisfacción con la vida es un recurso personal por desarrollarse en todo ser humano, sin embargo, es especialmente significativo en los jóvenes, porque les permite identificar sus logros y reconocer fortalezas humanas que generen bienestar integral.

Los autores Castillo y Becerra (2020) investigaron acerca de la relación entre la satisfacción con la vida y el bienestar psicológico. Para ello aplicaron la Escala de Satisfacción de Diener et al. (1985) y de Bienestar psicológico de Ryff (1989), además, participaron 389 estudiantes de educación secundaria. Así pues, se halló una correlación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la vida y el bienestar psicológico con una $r=.614$, $p=0.00$, lo cual indica que los jóvenes en edad escolar se encuentran más satisfechos por sus logros, lo que resulta de experimentar un mejor desarrollo personal.

Asimismo, la satisfacción con la vida es una variable psicológica positiva asociada a las experiencias placenteras y agradables que se experimentan durante el desarrollo personal. Lo habitual es que las personas queden “paralizadas” ante situaciones frustrantes y no tiendan a reconocer otros aspectos agradables que se experimentan en la vida. Al respecto y en concordancia con lo que propusieron Safaria et al. (2017), es fundamental concentrar la atención, la memoria en los aspectos positivos y valorar los recursos personales. En la misma perspectiva, se está de acuerdo con el PEN al 2036 (2020), el cual señala que la formación de los estudiantes es un desafío, puesto que se centra en que los alumnos aprendan a reconocer logros personales sin dejar de lado aquellas emociones negativas.

1.8 Bienestar Psicológico

1.8.1 Definición de Bienestar Psicológico

Existe una coincidencia en abordar el bienestar psicológico desde la teoría multidimensional y desde un enfoque positivo de la psicología. Así pues, el bienestar psicológico está integrado desde lo “hedónico y eudaimónico” como elementos que se integran y complementan. En esta línea, Rodríguez (2019) precisó que lo hedónico se relaciona con la búsqueda de placer y evitar el dolor; y lo eudaimónico se asocia con el equilibrio psicológico y armónico entre las relaciones familiares y sociales. Por otra parte, Woodar (2019) sostuvo que son enfoques híbridos: subjetividad-objetividad compuesto por lo hedónico y eudaimónico como elementos complementarios.

La OMS (2013) definió la salud mental desde un enfoque positivo: expresión de bienestar integral en lo físico, mental y social, y no solo ausencia de

enfermedades. Asimismo, uno de los primeros en sugerir ambos componentes fue Keyes (2007) como se citó en Rodríguez (2019). En la vida diaria, las personas tienden a desarrollar sus recursos personales, los cuales resultan de actividades que generan placer y que, a su vez, representan una meta para quien lo realiza. A saber, cuando una persona expresa placer al escribir, leer un libro, pintar, estudiar, jugar, entre otros, se debe a que le atribuye un sentido y una meta: terminar de leer el libro que inició, culminar sus estudios, disfrutar de un juego y otras cosas. En este sentido, se asume que el bienestar psicológico constituye un recurso personal integrado por el componente hedónico y eudaimónico (Rodríguez, 2019 y Woodar, 2019). En relación con esto, Pineda et al. (2018) propusieron que valorar integralmente el bienestar psicológico incluirá experiencias positivas y negativas en la vida.

Así pues, Moreta et al. (2017) investigaron a un total de 449 estudiantes universitarios y encontraron una asociación estadísticamente significativa entre el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida ($r = .598$ y con una $p < .01$), la cual indica que las personas al expresar un óptimo desarrollo en su bienestar manifiestan satisfacción por los logros alcanzados.

De igual forma, se obtuvo una correlación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la vida y la aceptación ($r = .685$ y con una $p < .01$); satisfacción con la vida y el dominio del entorno ($r = .580$ y con una $p < .01$); y la satisfacción con la vida y el propósito en la vida ($r = .618$ y con una $p < .01$), lo anterior precisa que al experimentar satisfacción con los logros alcanzados, las personas tienden a aceptarse a sí mismas, a expresar dominio del entorno y lograr metas en su vida.

En este orden, Salgado y Duque (2018) en una muestra de 330 adolescentes entre 15 y 17 años, 149 hombres y 161 mujeres, hallaron correlación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la vida y la felicidad subjetiva ($r = .56$, $p < .001$), lo cual señala que al expresar satisfacción con sus logros, las personas experimentan bienestar o felicidad por sus metas alcanzadas. En la misma línea, Huamani y Arias (2017) estudiaron acerca de un modelo predictivo del bienestar psicológico. En esta investigación participaron 357 jóvenes y se aplicó el cuestionario de satisfacción con la vida de Diener et al. (1985), así como el de Bienestar Psicológico (BIEPS) de Casullo y Castro (2000). De esta forma hallaron una importancia predictiva entre la satisfacción con la vida y el bienestar psicológico, que explica el 45 % de la varianza, lo cual indica que una persona al expresar bienestar subjetivo, es decir, una satisfacción plena de sí mismo, tiende a alcanzar metas, a elaborar proyectos en su vida y a generar relaciones interpersonales positivas.

Por otro lado, Góngora y Castro (2018) hallaron una asociación entre el bienestar psicológico y el nivel educativo: los que tenían estudios de posgrado y niveles educativos en primaria ($p < .05$; $\eta^2 = .02$), todo esto en un grupo de 460 personas de edad adulta. El grupo con salud mental floreciente (bienestar hedónico y eudaimónico) obtuvo una media de 27.32, y los que se poseen una salud mental moderada (bienestar hedónico y eudaimónico) una media de 23,69; y, por último, quienes se ubicaron en una salud mental languideciente (bajo nivel de salud mental en el bienestar hedónico y eudaimónico) arrojaron una media de 19.36. En referencia con el presente estudio, se asume que el bienestar psicológico se asocia con el nivel educativo en la medida que cuentan con conocimiento, estrategias o

técnicas para dirigir la salud física, mental y social, las cuales le permiten afrontar situaciones adversas; a saber, una buena salud mental experimenta mejor nivel de bienestar y, en consecuencia, menos síntomas físicos o mentales.

Por otro lado, Casullo (2002) sostuvo que el bienestar psicológico comprende autonomía, adecuado desarrollo personal, promover relaciones interpersonales saludables, propósito, significado en la vida, entre otras cosas. Por su parte, Jans-Beker et al. (2019) investigaron una muestra de 706 holandeses, a quienes aplicaron el cuestionario de Gratitude *Appreciation Test* (SGRAT-nl; Jans-Beken et al. 2015; McCullough et al. 2002) con coeficientes de confianza entre .88 - .92, Psicopatologías (SCL-90; Arrindell y Ettema 1981; Derogatis y Cleary, 1977) con un coeficiente de confianza entre .98 al .99. Bienestar subjetivo (SWLS: Arrindell et al., 1991; Diener et al. 1985) con un coeficiente de confianza entre .87 al .89. Se obtuvo una relación negativa entre las psicopatías y el nivel de gratitud y efecto positivo entre el nivel de gratitud y bienestar subjetivo, aunque débil, pero es significativa.

Los autores Flinchbaugh et al. (2011) como se citó en Jans-Beken et al. (2019) ejecutaron un estudio experimental sobre el efecto de la gratitud asociada con estrategias de manejo de estrés y el bienestar psicológico. En esta investigación participaron 117 jóvenes universitarios, y se concluyó que el tamaño del efecto fue poco ($\eta^2 = .08$; $p = .03$), lo cual evidenció que el manejo del estrés y el diario de la gratitud mejora levemente el bienestar psicológico, sobre todo en el significado y compromiso con la vida. Al respecto, se asume que el bienestar psicológico mejora cuando se promueven actividades de gratitud, que es el reconocimiento por algún bien recibido y no en el manejo de alguna situación estresante.

Ahora bien, Alkozei et al. (2017) manifestaron que experimentar gratitud se explica por procesos cognitivos y afectivos, es decir, la gratitud denota evaluar cognitivamente que existe algo valioso en la vida de los individuos por un bien recibido, la ayuda de la familia, por la vida misma, entre otras. En este sentido, las personas con un estilo cognitivo de gratitud suelen expresar altos indicadores de atención y memoria en los aspectos positivos de la vida (sesgos de atención y memoria positiva). Igualmente, el aspecto psicosocial que explica la gratitud hace referencia a recibir apoyo por el beneficio adquirido, lo provoca el incremento del soporte psicosocial entre el beneficiado y el benefactor.

En relación con lo anterior, se asume que experimentar gratitud es reconocer los aspectos positivos de la vida, elaborar cogniciones positivas de un evento, expresar sesgos de atención y de memoria a eventos positivos que indica reducir psicopatología, generar relaciones interpersonales positivas, mejorar la salud física, entre otros. Además, una persona experimentará un adecuado desarrollo personal. Según Czar et al. (2019), se llevó a cabo un estudio experimental con 50 niños, en el que el grupo experimental se basó en actividades de gratitud y optimismo, y el grupo control en actividades neutras. Se aplicó como instrumento el sociograma y el cuestionario de Gratitud GQ-6. Con esto se halló que las relaciones negativas en el grupo experimental disminuyeron con un $t = 2.18$ $p < 0.05$, no obstante, en el grupo control se alcanzó un resultado de $t = .84$ $p > 0.05$, el cual indica que es posible entrenar una orientación positiva hacia la vida con actividades de optimismo.

En consonancia con lo anterior, Arhuis (2018) investigó la relación entre las habilidades sociales, el bienestar psicológico y el rendimiento académico. En este estudio participaron 313 estudiantes universitarios y se evidenció una correlación

estadísticamente significativa entre las habilidades sociales y el rendimiento académico (una $r = .60$ con una $p < .00$); el bienestar psicológico y el rendimiento académico ($r = .71$, $p < .00$); las habilidades sociales y el bienestar psicológico ($r = .52$, $p < .00$), lo cual señala que al expresar autonomía, generar relaciones interpersonales positivas, iniciar amistad, conservar amistades, entre otros, los estudiantes tienden a buscar soporte psicosocial entre los compañeros de estudios y, en consecuencia, mantener un adecuado rendimiento académico. En esta línea, Carrasco (2018) encontró una correlación estadísticamente significativa entre el bienestar psicológico con las habilidades sociales en un grupo de estudiantes universitarios ($r = .726$, $p < .05$). Esto muestra que al tomar decisiones interdependientes, promover vínculos saludables y saber aceptar a los demás es posible que en una situación tiendan a solicitar ayuda si lo requieren, expresar disculpas, seguir instrucciones y saber trabajar hacia el bien común.

Con respecto a la asociación entre el bienestar psicológico y las habilidades sociales, se asume que son recursos positivos que se desarrollan y, además, se relacionan porque experimentar la capacidad de expresar bienestar psicológico no solo incluye sentir placer, sino percibir un adecuado desarrollo personal. Sumado a lo anterior, también es un indicador de un funcionamiento humano.

1.8.2 Modelos Teóricos de Bienestar Psicológico

Modelo de autodeterminación de Ryan y Deci (2000) como se citó en Romero (2016): estos autores señalaron que el bienestar psicológico es un estado psicológico que funciona como una condición óptima y no así de experimentar con frecuencia hedonismo o placer. Además, se manifiesta cuando las personas

experimentan satisfacción en las necesidades psicológicas básicas y las metas. Entre las necesidades psicológicas básicas se encuentra el ser competente, la autonomía y la expresión de relaciones interpersonales, las cuales interactúan para alcanzar metas en la vida. Por ello, se asume que si la persona es amada, tiene la capacidad de decidir, expresar sentimientos, emociones, entre otros. Asimismo, se predice su bienestar psicológico de acuerdo con Cuadra y Florenzano (2003) como se citó en Romero (2016).

Modelo de bienestar psicológico de Ryff como se citó en Vásquez y Hervás (2008): definieron que el bienestar psicológico está integrado por elementos no hedónicos y señalaron que sentir emociones positivas es una consecuencia de experimentar bienestar psicológico. El bienestar psicológico abarca las dimensiones sensación de controlar sus actividades del medio, desarrollo personal continuo, sensación de tener una orientación en su vida, resistirse ante las presiones sociales, valorarse positivamente a sí mismo y desarrollo de la capacidad de comprender a los demás; las cuales indican bienestar.

Modelo multidimensional: el bienestar se logra al encontrar satisfacción en necesidades psicológicas, como la capacidad de aprovechar situaciones del medio donde se desenvuelve, progresar en lo personal, sentido en su vida, decisiones independientes, relaciones interpersonales saludables y logro de metas durante su desarrollo personal. Para ello, las personas experimentaron escenarios que les facilitaron aprender el desarrollo de capacidades socioemocionales vinculadas con el bienestar psicológico y según su etapa de desarrollo humano.

La teoría de Ryff y Keyes (1995) como se citó en Romero (2016) se vincula con el modelo global o multidimensional. Ellos sostuvieron que el bienestar es

valorar metas que se lograron en una etapa de su vida. Por otro lado, Casullo y Castro (2000) manifestaron que el bienestar depende de la edad de las personas, de su etapa de desarrollo humano y del aspecto sociocultural. Se plantearon evaluar el bienestar psicológico sobre la base de la propuesta de Ryff, la cual integra las siguientes dimensiones: *autonomía* como una capacidad que permite actuar con decisión propia ante una situación de presión; las personas que tienen un déficit son dependientes emocionalmente o se dejan manipular. La dimensión *control de situaciones* se da cuando una persona crea un contexto a beneficio propio con el fin de tener beneficios saludables; de lo contrario, experimentará una sensación de control externo. Por otra parte, la dimensión *vínculos prosociales* indica la capacidad de establecer relaciones con calidez, expresar habilidades sociales y un buen trato hacia los demás; un déficit implicaría aislarse socialmente de los demás o generar frustraciones en las relaciones interpersonales. Asimismo, la dimensión *proyectos* señala que una persona tiene objetivos en su vida, cuenta con una guía para alcanzar; si un individuo no tiene metas tiende a expresar una vida sin un horizonte. Y, finalmente, la *aceptación a sí mismo* implica una percepción positiva de sí mismo, valora emociones positivas y negativas; no obstante, carecer de aceptación es depender de la valoración de sí mismo a partir de expresiones externas.

Con respecto a lo expuesto, se asume que el bienestar psicológico se enfoca en buscar un desarrollo personal óptimo y positivo, centrado en los recursos personales, y expresa una guía de vida para las personas con el objetivo de alcanzar metas u objetivos. En esta perspectiva, Casullo (2002) consideró el modelo de Ryff y describió que el bienestar psicológico incluye elementos emocionales y

cognitivos, los cuales se expresan en los diversos contextos donde se desempeña la persona. Para Casullo (2002) estos elementos de bienestar psicológico incluyen el control de situaciones, la aceptación a sí mismo, vínculos psicosociales, autonomía y proyectos.

Ahora bien, el bienestar psicológico desde el enfoque de la psicología positiva considera aspectos positivos de las personas, las instituciones y la comunidad. Seligman y Czikszentmihalyi (2000) sostuvieron el interés del estudio de la psicología en el bienestar. Las variables como esperanza, creatividad, optimismo, espiritualidad, coraje eran ignoradas por la psicología. En esta línea, Seligman (2005) indicó que la psicología debe orientar sus actividades hacia la promoción con el objetivo de evitar el malestar psicológico como la ansiedad, el estrés, la depresión y otros problemas asociados con la salud. Asimismo, Seligman (2003) como se citó en Vásquez y Hervás (2008) señaló que el bienestar se relaciona con tres dimensiones: la vida placentera (*pleasant life*), cuando se valoran las emociones positivas durante todo su desarrollo personal; la vida comprometida (*engaged life*), se experimenta cuando se ponen en práctica las fortalezas humanas; vivenciar experiencias óptimas (*flow*); y la vida significativa (*meaning life*), que integra los propósitos en la vida y el desarrollo de metas que van más allá de uno mismo.

En ese sentido, el Modelo PERMA (Barahona et al., 2013) en sus siglas en inglés se define como P: *Positive emotions*, E: *Engagement*, R: *Relationships*, M: *Meaning* y A: *Achievements*.

- Emociones positivas o “vida placentera” (*Positive emotions*).
- Compromiso o “vida comprometida” (*Engagement*).
- Relaciones (*Relationships*).
- Significado o “vida significativa” (*Meaning*).
- Logros (*Achievements*).

El bienestar de las personas se asocia a tres dimensiones: la vida placentera, que incluye experimentar las emociones positivas sobre el pasado, presente y futuro; la vida comprometida, se refiere a la puesta en práctica de las fortalezas personales con la finalidad de generar un mayor número de experiencias óptimas; y la vida significativa, que incluye el sentido vital y el desarrollo de objetivos que va más allá de sí mismo.

El modelo PERMA propone los siguientes cinco elementos para experimentar un bienestar duradero:

- Emociones positivas: se refleja en la cantidad de emociones positivas que se sienten durante el día. A mayores emociones positivas, más bienestar.
- El involucramiento: involucrarse de manera positiva en actividades de la vida diaria aún si son poco placenteros, se necesita aplicar las fortalezas.
- Las relaciones: las personas que tienen una relación significativa y positiva con los demás son más felices que aquellos que no lo hacen.
- Significado: el pertenecer a algo más grande que sí mismo es uno de los pasos para el bienestar.
- Realización: plantearse objetivos alcanzables y realistas.

Con respecto a la explicación de los modelos sobre el bienestar psicológico, se asume que este bienestar es una variable psicológica positiva de desarrollo personal. Sin embargo, se determina por el aprendizaje, las experiencias positivas vividas y la forma cómo se experimentan las emociones negativas durante el ciclo de vida. En esta investigación se reconoce el modelo global o multidimensional sobre el bienestar psicológico de Casullo y Castro (2000) y Casullo (2002) con base en el modelo de Ryff (1989), el cual sostiene que el bienestar psicológico es una variable integrada porque una persona busca ser independiente, toma decisiones por sí misma, mantiene una aceptación a sí mismo, expresa empatía por los demás, genera ambientes adecuados de acuerdo con sus condiciones personales, tiene propósitos en su vida y es productivo.

Asimismo, es relevante conocer la asociación entre el bienestar psicológico y la opción laboral, puesto que al experimentar bienestar psicológico un estudiante posiblemente afronte de forma positiva situaciones que le generan ansiedad (Moreno y Moreno, 2016). Además, puede que experimente ansiedad por las demandas en su formación profesional, las relaciones entre sus compañeros de estudio, el cumplimiento de actividades preprofesionales, relaciones interpersonales en su entorno familiar, la predisposición de la opción laboral, entre otras que, a su vez, contribuyen en el desarrollo de competencias socioemocionales.

En la misma perspectiva, Carranza et al. (2017) buscó determinar la relación entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en una universidad privada. Para ello, se empleó el cuestionario de Bienestar de Ryff y participaron 2010 estudiantes. Con los hallazgos se evidenció una relación directa y altamente significativa entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico con una

$r=.300$, $p<.01$, lo cual indica que experimentar bienestar psicológico posibilita que una persona exprese metas, mantenga un buen rendimiento académico, desarrolle habilidades sociales, entre otras cosas.

Con respecto al ámbito laboral, Abarca et al. (2016) plantearon el objetivo de identificar la relación entre equilibrio trabajo-familia, satisfacción laboral y apoyo familiar. En este estudio participaron 99 docentes y se halló una correlación significativa entre la variable equilibrio trabajo-familia y satisfacción laboral ($r = .466$; $p<0.01$). Además, se encontró una correlación entre satisfacción laboral y apoyo familiar ($r = .292$; $p<0.01$), lo cual señala que es necesario mejorar el entorno laboral de los docentes para mejorar la calidad de vida, sobre todo en las relaciones familiares. Los docentes son quienes promueven recursos personales en los estudiantes, sin embargo, se observa que la satisfacción laboral disminuyó por la carga laboral y la dedicación que se brinda a las labores familiares, así pues, es probable que los docentes sean vulnerables hacia un malestar psicológico que afecte su salud integral.

1.9 La Gratitud

La psicología positiva en los últimos años incluyó la gratitud como una emoción positiva que subyace en todo ser humano y que le genera bienestar. En concordancia, Alarcón y Caycho (2015) afirmaron que la gratitud es la capacidad para reconocer las experiencias personales positivas pasadas y presentes. Por consiguiente, otorga beneficio y significado a la existencia humana.

1.9.1 Definición de Gratitud

La gratitud se investiga desde la psicología positiva. Esta se asocia a investigaciones sobre aspectos positivos del ser humano y los recursos personales que lo integran, los cuales se les denomina fortalezas humanas, según Emmons y McCullough (2003); Seligman et al. (2005); Blumenfeld (1962); Emmons (2007); McCullough (2006); McCullough et al. (2001) como se citó en León e Hidalgo (2017). Además, estos autores señalaron que la gratitud es un estado afectivo positivo. Una persona expresa gratitud al recibir un bien personal o impersonal y, en consecuencia, promueve alegría, satisfacción, buen humor y otras emociones positivas.

En concordancia con Alarcón (2011) como se citó en Alarcón y Caycho (2015), la gratitud es un comportamiento integrado por el componente afectivo, cognitivo y consciente. Además, refirió que la expresión de gratitud es resultado del beneficio recibido y se manifiesta a través del agradecimiento. Por otro lado, Sun y Kung (2013) como se citó en Salvador-Ferrer (2017) definió la gratitud como una disposición que se despliega por el aprecio a la vida, consideración por el bien recibido y expresar cariño por un beneficio personal o impersonal.

En relación con lo expuesto, se asume que la gratitud es una capacidad afectiva positiva que se expresa cuando una persona recibe algún bien personal o impersonal, el cual precisa expresar consideración por lo recibido y almacena en su memoria la emoción positiva. Asimismo, genera la posibilidad de que al apreciar la experiencia por el beneficio se tienda a repetir en otro contexto. En la misma línea, se está de acuerdo con Alarcón y Caycho (2015), quienes señalaron que la gratitud incluye lo cognitivo, afectivo y consciente.

Por otro lado, Wood et al. (2010); Emmons y McCullough (2003) como se citó en Valencia (2016) refirieron que la gratitud tiene una concepción amplia que se relaciona con el aprecio positivo para evaluar la gratitud hacia la vida o sus aspectos positivos y disminuir síntomas de malestar físico, expresar optimismo y mejorar el bienestar en general.

En este sentido, Alarcón (2014) y Alarcón (2011) como se citó en Alarcón y Caycho (2015) señaló que la gratitud está integrada por los componentes de una *respuesta emocional*, la cual se expresa cuando una persona experimenta la emoción y motivación por el beneficio recibido; el *procesamiento cognitivo*, la acción de gratitud se procesa cognitivamente y se le atribuye como un acto generoso, se almacena y mantiene en el tiempo como una buena acción; asimismo, se evidencia en la conducta cuando se expresa gratitud en el recuerdo de las buenas acciones de familiares, amigos, docentes, entre otras; y, por último, el componente *ético*, que denota el sentido moral, porque es permanente la acción de agradecer y reconocer la generosidad en las personas.

En la misma línea, Alarcón y Morales (2012) sostuvieron que la conducta de gratitud promueve un comportamiento prosocial, además, es genuina, expresa alegría, felicidad y se experimenta una percepción positiva al acto de gratitud. Se fundamenta en las prescripciones de las costumbres sociales, la acción recibida se almacena en la memoria, se evocan recuerdos gratos de familiares, héroes y otros. En esta perspectiva, algunas personas tienden a experimentar gratitud hacia lo divino representado por Dios y la asocian con los mandamientos religiosos.

Por su parte, Safaria et al. (2017) realizaron estudios cuasiexperimentales de gratitud y felicidad con grupo experimental y uno de control. En ellos hallaron

diferencias en la felicidad en ambos grupos ($t = 3.6$ con una $p = .001$), y una diferencia significativa de felicidad en el grupo experimental con el grupo control ($t = 3.7$ con una $p = .001$), lo cual indica que expresar acciones asociadas a emociones positivas, demostrar aprecio por lo recibido, expresar un sesgo de atención y memoria en la alegría por el bien recibido predice que las personas se sientan felices o con bienestar.

En la misma línea, Greene y McGovern (2017) investigaron con una muestra de 350 adultos en la que consideraron como criterios de inclusión la pérdida de uno o ambos padres antes de los 18 años. Para ello, aplicaron los cuestionarios *The Gratitude Questionnaire-6* (GQ-6; McCullough et al., 2002) *The Flourishing Scale* (FS; Diener et al., 2009), anteriormente conocido como *The Psychological Well-Being Scale* (Escala del bienestar Psicológico). Con los hallazgos se evidenció el efecto de la gratitud en el bienestar psicológico de personas afectadas por la pérdida parental en edades tempranas. A causa de experimentar gratitud, las personas expresan bienestar psicológico; de ahí la posibilidad de incrementar el aprecio por aspectos positivos de la vida a pesar de las adversidades.

Asimismo, Flagey (2018) ejecutó una investigación con una muestra de 246 estudiantes universitarios, a quienes se les aplicó el cuestionario de *The Appreciation Scale* (Adler y Fagley, 2005) *was used to measure appreciation*, y *The Positive and Negative Affect Scale* (PANAS; Watson et al., 1988) *was used to measure the affective components of well-being*, lo cual indica que si se fomentan actividades que se relacionen con las emociones positivas, se promueve un desarrollo integral. Además, es probable que la gratitud medie con el bienestar

psicológico que hallaron Jans-Beken et al. (2018), quienes encontraron una relación negativa entre la sintomatología patológica y los niveles de gratitud.

En esta línea, Silfasari y Ahmad (2019) investigaron con 50 estudiantes universitarios de Indonesia y aplicaron los cuestionarios de *Satisfaction With Life Scale* (SWLS) (Diener et al., 1985) y la *Scale to measure gratitude is using Gratitude Questionnaire 6* (GQ-6) developed by McCullough in 2002 comprising six items. Los autores hallaron que la gratitud media entre la satisfacción con la vida y el perdón, con un efecto directo entre el perdón y la satisfacción con la vida (el valor $c = -.111$ con un valor de probabilidad de .000), en este sentido $p < .005$. Además, se encontró un efecto del perdón sobre la gratitud con un coeficiente de valor de .068, un valor de probabilidad de .007 y una $p < .005$, e indicó el efecto del perdón sobre la gratitud, la cual muestra que cuando las personas expresan perdón por experiencias vividas tienden a expresar mayor satisfacción por sus logros.

En relación con la asociación de algunas variables psicológicas asociadas con la gratitud y el reconocer que la gratitud representa un recurso personal desde la teoría de la conservación de Hobfoll (2010), se asume desde una perspectiva positiva que se debe fomentar en las personas una orientación positiva hacia la vida misma, generar redes de soporte psicosocial entre las personas que reciben un bien y el benefactor, lo cual les permite tener una percepción de vida saludable, debido a que reduce las emociones negativas e incrementa las expectativas positivas de un futuro asociado con una meta por lograr, como la opción laboral.

1.9.2 Modelos Explicativos de la Gratitud

Modelo religioso: propuesto por Barusch (1999) como se citó en León e Hidalgo (2017), quien sostuvo que la gratitud tiene un componente religioso que promueve una disposición de gratitud hacia Dios y el compromiso religioso, pues el asistir a la iglesia le genera una mayor gratitud, mejor estado físico, mejores habilidades sociales, optimismo y sentido hacia el cambio.

Modelo de la moral contemporánea: propuesto por Fitzgerald (1998) como se citó en León e Hidalgo (2017), sugirió que la gratitud se inicia con estudios de moral y teología. Incluye sentimientos asociados con tres componentes: sentimiento de estima, compartir con las personas de quienes se recibe un beneficio y expresar buenas intenciones con los demás.

Modelo de la psicología positiva y humanista: propuesto por Seligman (2002) como se citó en León e Hidalgo (2017), planteó que la gratitud es una fortaleza humana que le permite a las personas generar la virtud de la trascendencia con la finalidad de vincularse y dar sentido a su vida.

Modelo cognitivo conductual: propuesto por Alarcón y Caycho (2015), quienes sostuvieron que es un comportamiento cognitivo, afectivo y consciente. Al recibir un beneficio la persona expresa un juicio de valor positivo por lo que recibió. Este procesamiento cognitivo se almacena en la memoria y se expresa en cualquier momento a las buenas acciones. Por ejemplo, se actúa con un sentimiento positivo cuando se recuerda a un ser querido, héroe, entre otros; y se le reconoce con algún arreglo floral en la tumba. Este comportamiento obedece al recuerdo por el beneficio y es un estado consciente.

En relación con los modelos teóricos propuestos, se asumió el modelo cognitivo conductual de Alarcón y Caycho (2015), el cual explica que la gratitud es una emoción positiva, integrada por los componentes cognitivo, afectivo y consciente. Además, el proceso cognitivo de la gratitud son la atención y la memoria en las emociones positivas por el bien recibido, la experiencia consciente, por ende, se tiende a expresar en otros contextos y genera acciones prosociales o apoyo psicosocial. Por ello la relevancia de promover la gratitud como una orientación de vida desde una experiencia positiva en los estudiantes y aumentar su sentido de vida.

1.10 Habilidades Sociales

1.10.1 Definición de las Habilidades Sociales

Los autores Goldstein et al. (1989) sostuvieron que las habilidades sociales son un repertorio conductual que se expresa en las relaciones interpersonales. Su desarrollo evidencia un repertorio conductual positivo con el fin de afrontar situaciones sociales, a saber, iniciar, mantener y culminar una conversación; así como aquellas habilidades más avanzadas, por ejemplo, formular una pregunta, rechazar una petición, resolver un problema, entre otras. Asimismo, manifestaron que las habilidades sociales se clasifican en seis tipos: a) primeras habilidades sociales, b) habilidades sociales avanzadas, c) habilidades relacionadas con los sentimientos, d) habilidades de planificación, e) habilidades para hacer frente al estrés, y f) habilidades alternativas frente a la agresión.

La OCDE (2016) denominó a las habilidades sociales como habilidades no cognitivas, interpersonales o de personalidad, las cuales se expresan como

capacidades para el logro de objetivos, para trabajar con otros, controlar emociones, y se manifiestan en las relaciones interpersonales.

Por su parte, Kelly (2002) como se citó en Casallo (2018) planteó el objetivo de determinar el efecto de las habilidades sociales para reducir la conducta agresiva los participantes. La muestra fueron 340 estudiantes de tercer año de secundaria, trabajó con grupo control y uno experimental. Aplicó la lista de chequeo de Goldstein y el Cuestionario de Agresión Física y Verbal (AFV) de Caprara y Pastorelli (1995), de esta forma señaló que los agentes socializadores que interceden en su desarrollo son la familia, escuela, cultura, sociedad, entre otros. En relación con lo anterior, se sostiene que los agentes van a promover su aprendizaje o déficit y tienen mayor impacto en la etapa de la juventud porque están en proceso de desarrollo de la dimensión cognitiva, social, personal, etc. A continuación, se describen los agentes socializadores para su desarrollo.

La cultura: los patrones conductuales que estableció la sociedad en ciertos casos determinan algunos repertorios conductuales asociados a las habilidades sociales.

La familia: enseña algunas conductas en las relaciones interpersonales. Es importante considerar que en la etapa de la niñez se aprenden y desarrollan habilidades sociales relacionadas con la expresión de sentimientos, opiniones, entre otros, de acuerdo con Lekaviciene y Antiniene (2016) como se citó en Ruiz y Carranza (2018).

La ansiedad: predispone déficit en las habilidades sociales; una persona se adelanta a lo que puede suceder a través de representaciones cognitivas, emocionales y conductuales con ansiedad. Al respecto, Caballo (1993) como se citó

en Carrillo (2015) refirió que una persona con ansiedad expresa temor en las relaciones interpersonales por medio de la conducta de ansiedad.

Así las cosas, en la investigación de Sánchez et al. (2019) participaron 100 estudiantes con el objetivo definir su perfil y entorno. Para ello se aplicó el test de factores sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes: instrumento para la evaluación y la formación por Martínez y Carmona (2010). En ese sentido, hallaron que las mujeres desarrollan más las habilidades sociales en comparación con los varones y que estas habilidades son las que más se valoran en un orden de importancia en una entrevista de trabajo, con el objetivo de acceder a un contrato de empleo. Esto implica que una persona en una entrevista de trabajo debe demostrar escucha activa, fluidez verbal, demostrar atención y capacidad de cooperación.

En concordancia, el contexto académico resulta propicio para suscitar el desarrollo capacidades de relaciones interpersonales, debido a que el aprendizaje de los contenidos de las áreas curriculares facilita expresar pensamientos, promover la expresión de emociones, realizar trabajo en equipo, manejar emociones, entre otras cosas. En este sentido, se está de acuerdo con Dascanio et al. (2015), quienes argumentaron que el contexto académico constituye un escenario influyente en el desarrollo de habilidades sociales.

Por otra parte, Báez y Cadoche (2019) realizaron su investigación con un total de 37 participantes que equivalen a un 69.8 %. Con ello concluyeron que las habilidades sociales se fomentan mediante el trabajo en equipo y que el comportamiento se evidencia cuando todos los integrantes se esfuerzan por alcanzar una meta en común, son colaborativos, saben escuchar y solicitan ayuda cuando lo

requieren. Por su parte, Carrasco (2018) halló correlación significativa y alta entre las habilidades sociales y el bienestar psicológico ($r = .726$). En esa misma línea, Salvador (2016) se trazó el objetivo de relacionar el bienestar psicológico y las habilidades sociales. Entonces, aplicó el cuestionario de BIEPS-J y la lista de chequeo de Goldstein, y de esta forma encontró correlación estadísticamente significativa entre bienestar psicológico y habilidades sociales, además de una correlación estadísticamente significativa y media ($r = .500$), lo cual señala que el desarrollo óptimo de una persona genera relaciones interpersonales positivas.

En este sentido, se admite que las habilidades sociales son una variable psicológica que facilita relaciones interpersonales satisfactorias, incide en la mejora de la comunicación entre las interacciones personales, facilita alcanzar metas, actúa con acogida a los demás y, sobre todo, disminuye los posibles conflictos que se generan en las relaciones.

Asimismo, las habilidades sociales se definen como un conjunto de características de comunicación que permiten una conversación fluida, con liderazgo personal, expresión adecuada del lenguaje verbal y no verbal, cuyo fin es establecer relaciones interpersonales beneficiosas. Al respecto, Tapia y Cubo (2017) señalaron que las habilidades sociales se identifican a partir del lenguaje verbal y no verbal, y se manifiestan en las interacciones interpersonales. Desde la perspectiva de Goldstein et al. (1989), se está de acuerdo con que una persona expresa relaciones interpersonales a favor del bien común cuando genera bienestar a todos los integrantes de un equipo, expresa apropiadamente sus emociones, es capaz de resolver un problema inmediato y tiende a minimizar conflictos en un futuro en las relaciones interpersonales.

1.10.2 Modelos Explicativos de las Habilidades Sociales

Modelo del aprendizaje social de Bandura (1987) como se citó en Alania y Turpo (2018): define que las habilidades sociales son el resultado de las interacciones intrínsecas (procesos cognitivos y motivacionales) y los factores del medio externo (estímulos, reforzadores o castigos). Adicionalmente, explican que las personas aprenden a relacionarse de manera positiva porque cuentan con modelos de aprendizaje del entorno. En este orden de ideas, una persona aprende vicariamente por medio de un modelo de competencia alta para el observador. Sumado a lo anterior, aprende a relacionarse con los demás debido a los refuerzos directos o la retroalimentación que reciben del entorno, los procesos perceptivos de la conducta social, la regulación cognitiva que se asocia a los premios y castigos al expresar una conducta, y a la ejecución de una conducta social. El individuo puede no demostrar habilidades sociales por una socialización en déficit o falta de experiencias sociales.

Modelo psicosocial de Argyle y Kendon como se citó en Chamaya (2017): sostuvieron que las habilidades sociales se vinculan a una meta que define una persona; en una interacción se tiende a interpretar las señales y luego lo representa mediante un significado. En respuesta a la representación, la persona procura o valora expresar una conducta social, después se expresa una conducta social y se retroalimenta. En esta perspectiva se define que las habilidades sociales se manifiestan como un sistema: si uno de los elementos del sistema no funciona, se genera un déficit. Así pues, el proceso se expresa cuando se pretende alcanzar un objetivo o cuando existe una percepción selectiva de las señales, se elabora un proceso significativo, se buscan alternativas eficientes, se actúa según la situación,

se retroalimenta la respuesta, y si existe sintonía se expresan las habilidades sociales.

Modelo de procesamiento de la información de Trower (1978) como se citó en Pades (2003): la persona demuestra habilidad social como una meta global, que integran varios submetas y que se asocian a un plan de acción. Así las cosas, considera a la persona como un agente activo que decide sobre sus propias conductas sociales. La persona decodifica la información, la procesa y manifiesta una respuesta. Se tiene en cuenta la capacidad de autocontrolar los eventos externos e internos, la ejecución de la meta con su propio estándar, representaciones cognitivas y respuestas lógicas a la situación social. Por una parte, la actividad cognitiva de atención puede ser interna o externa con base en las experiencias del sujeto. Por otra, los esquemas cognitivos almacenados guían la respuesta de las personas.

Ahora bien, Goldstein et al. (1989) basaron su teoría en el modelo de la teoría del aprendizaje social de Bandura, es decir, gran parte de las conductas del ser humano son el resultado de la imitación y el proceso de reforzamiento. En este sentido, expresar relaciones interpersonales adecuadas trae consigo beneficios en las relaciones interpersonales y tienden a fortalecerse por el tipo de reforzamiento recibido.

En efecto, el beneficio para las personas es que reciben aprobación de sus pares, les facilita alcanzar metas personales y se manifiesta armonía en el entorno. Por otro lado, Lacunza y Contini (2016) sostuvieron que el desarrollo de las habilidades sociales en la etapa de la juventud resulta complejo, puesto que

intervienen factores como las interacciones en la relación familiar, el modelo en el entorno familiar, maestros, amigos, entre otros.

En un entorno laboral se evidencia cuando una persona expresa normas conductuales que todos aceptan, saluda a los demás, expresa aprecio por las personas, sabe orientar sus emociones, trabaja y colabora hacia el bien común.

1.11 Satisfacción con la Vida

1.11.1 Definición de la Satisfacción con la Vida

En este aspecto, Diener et al. (1985) precisaron que expresar bienestar subjetivo es sentir una vida plena, integrada por el componente cognitivo del bienestar. Se manifiesta cuando se emite un juicio de valor o una representación cognitiva acerca de su vida e influye en la valoración del ciclo de desarrollo y las experiencias de vida. En esta perspectiva, Andrews y Withey (1976) como se citó en Vallejos et al. (2016) señalaron que expresar plenitud por la vida se debe a que se perciben emociones positivas y negativas durante sus experiencias vividas. Y se integra por el componente cognitivo cuando se valora globalmente experiencias que ocurrieron en una etapa determinada de su ciclo vital.

En referencia con lo anterior, se asume que expresar integridad por las experiencias vividas se debe a que se valoran los logros alcanzados a pesar de las vivencias negativas en un momento de su desarrollo personal. Sin embargo, no solo es la expresión plena de la vida en sí misma, sino que intervienen condiciones, eventos, situaciones, entre otros, para valorar cuán satisfecha está la persona en términos generales. Asimismo, Huamani y Arias (2017) precisaron que se manifiesta a partir de valorar objetivos, metas o expectativas implícitas en la vida.

La satisfacción con la vida se investigó en diversas áreas: clínica, educativa entre otras, así como en diversos ciclos de la vida. El Instituto de Salud Mental Hideyo Noguchi (2015) evaluó a un grupo de adolescentes y concluyó que la satisfacción con la vida se ubica en un nivel medio. Asimismo, Poquioma (2018) estudió un grupo de estudiantes universitarios, quienes se situaban en un nivel medio de satisfacción con la vida. En el mismo sentido, López et al. (2018) investigaron con un grupo de adolescentes, quienes se ubicaron en niveles medios en la satisfacción con la vida.

De acuerdo con ello, la valoración de niveles medios se explica por las experiencias vividas integradas por las emociones positivas y negativas. No obstante, se está de acuerdo con el Instituto de Salud Mental Hideyo Noguchi en que no solo interesa evaluar signos y síntomas de un malestar psicológico; por el contrario, incluir variables psicológicas positivas como la satisfacción con la vida con el propósito de abordar la intervención o recuperación en las personas.

De igual forma, expresar satisfacción por los logros alcanzados se asoció con el bienestar psicológico. Vallejos et al. (2016) lo relacionaron como un indicador de una salud mental positiva, sin embargo, el estudio se orientó a un grupo de adolescentes de las regiones del Perú, en el que un 30.1 % obtuvo niveles altos en la satisfacción con la vida. En cambio, Moreta et al. (2017) hallaron niveles medios en un grupo de jóvenes y se encontró una correlación estadísticamente significativa y moderada con una $r = .598$ entre la satisfacción con la vida y el bienestar psicológico, lo cual indica que si las personas experimentan satisfacción con sus logros, en términos generales, tienden a promover metas, proyectos y tienen

un sentido de vida. Así las cosas, en el ciclo de vida es posible una variable que afecta a la satisfacción con la vida.

Otro constructo psicológico es la asociación de la satisfacción con la vida y autoestima. Al respecto, Ruiz et al. (2018) hallaron una correlación estadísticamente significativa y moderada ($r = .563$) en un grupo de universitarios, lo que precisa que expresar satisfacción con los logros alcanzados en su vida evidencia una mejor valía personal. Con respecto al estudio, la valoración global sobre la vida es un indicador de bienestar y satisfacción plena, y explica indirectamente el amor propio o la valía personal. En este sentido, resulta relevante identificar cuán satisfecho está una persona con sus logros para así orientar su vida en plenitud.

1.11.2 Modelos Explicativos de Satisfacción con la Vida

El modelo de bienestar subjetivo propuesto por Diener et al. (1985): los autores señalan que el bienestar subjetivo es la capacidad de una persona de experimentar bienestar pleno y de expresar plenitud, y se manifiesta cuando una persona evalúa experiencias de su vida a nivel general y se valoran sus logros alcanzados, lo que implica vivencias subjetivas de afectos positivos y la ausencia de afectos negativos. En consecuencia, se tiende a valorar globalmente las experiencias de la vida. Para Diener et al. (1985) requiere una evaluación cognitiva de los logros alcanzados en la vida. Por otro lado, la expresión afectiva es importante para el bienestar psicológico, es decir, entre más bienestar psicológico se asocia una mayor satisfacción de metas alcanzadas en su vida, de acuerdo con

War (1990); Lyubomirsky (2001); Oishi y Diener (2001) como se citó en Suárez (2017).

Modelo hedónico de la satisfacción con la vida de Deci y Ryan (2000) como se citó en Vásquez y Hervás (2008): este modelo propuso, desde una perspectiva humanista, que la valoración de sentirse bien se asocia con un estado de bienestar y es el resultado de un estado óptimo; que implica satisfacer las necesidades de las personas, esto quiere decir que una persona actúe con independencia, exprese la capacidad de buscar relaciones interpersonales positivas y que genere reciprocidad en el afecto. Además, es el conjunto de metas congruentes basadas en una motivación intrínseca y en respuesta a las necesidades o metas de cada persona. En concordancia con Deci y Ryan (2000) como se citó en Vásquez y Hervás (2008), una persona expresa bienestar cuando se satisfacen sus necesidades básicas de vinculación, competencia y autonomía.

Modelo de las discrepancias múltiples, propuesto por Michalos (1989) como se citó en García (2002): precisó la valoración de la satisfacción con su vida y se basó en términos de discrepancia de su satisfacción real vs. la satisfacción ideal. En este sentido, cuando una persona percibe mayores discrepancias entre la satisfacción real con la ideal tiende a expresar mayores niveles de ansiedad y conflictos en las interacciones personales. No obstante, los que tienen menores niveles de discrepancia suelen expresar un mejor equilibrio en las relaciones interpersonales, logran armonía y manejan adecuadamente algunos desacuerdos en el grupo.

Por lo anterior, la satisfacción con la vida se evidencia en la estimación de las metas alcanzadas durante una etapa de vida, en expresar bienestar subjetivo y

experimentar plenitud en términos generales valorados con estándares personales. De acuerdo con Diener et al. (1985) es una sensación afectiva plena. Por el contrario, se discrepa con lo que propuso Michalos (1989) como se citó en García (2002), puesto que experimentar insatisfacción por la vida por la discrepancia entre lo logrado y el logro ideal posiblemente genere frustración, más bien algunas personas tienden a valorar un ideal de aquello que es real.

1.12 Justificación del Estudio

A partir de su normatividad y lineamientos académicos generales, el MINEDU (2019, 2018, 2016) estableció que la educación superior tecnológica tiene como finalidad desarrollar en los estudiantes competencias técnicas profesionales y para la empleabilidad, así como consolidar las competencias en experiencias formativas en situaciones reales de trabajo. Asimismo, la formación de los estudiantes es integral: los prepara para que se inserten al mercado laboral. En este orden de ideas, la opción laboral de los estudiantes se define a partir de los procesos de gestión estratégica de la institución, la formación integral, el soporte institucional y los resultados (SINEACE, 2016); sin embargo, explicar la opción laboral de los alumnos desde una dimensión personal social contribuye a formar globalmente a los estudiantes.

En la misma perspectiva, la teoría de la conservación de Hobfoll (2010) sostuvo que los recursos son esenciales en sí mismos y se tiende a valorar debido a que permiten alcanzar metas, expectativas, proyectos de vida, entre otros. Estos recursos se clasifican en cuatro tipos: 1) objetos, ser dueño de un carro, casa, bicicleta, entre otros; 2) características personales, incluyen las físicas y personales,

a saber, salud, bienestar psicológico, satisfacción con la vida, habilidades sociales, gratitud etc.; 3) condiciones, estar casado, tener una mejor opción laboral; y 4) energías, tiempo, dinero, entre otras.

Por lo referido, se asumió la teoría de la conservación de los recursos personales y se incluyó al bienestar psicológico, la satisfacción con la vida, las habilidades sociales y la gratitud, porque si una persona tiene metas en su vida, la orienta de manera positiva, experimenta emociones positivas, no sesga su atención y memoria en emociones negativas, desarrolla capacidades socioemocionales que le permiten interactuar con las personas y busca ayuda cuando la necesiten. Adicionalmente, se sienten satisfechos con sus logros en su etapa de vida, hace posible experimentar recursos personales positivos y, en el caso de los estudiantes, una mejor predisposición para acceder, mantener o cambiar de empleo.

De forma metodológica, contribuye a explicar y validar el modelo teórico, elaborado *a priori* y con base en el modelo de ecuaciones estructurales. Para ello, se utilizó la matriz de correlación de Pearson con el fin de tomar en cuenta la naturaleza de las variables de estudio (Kline, 2016). Igualmente, se aplicó el estimador de máxima verosimilitud robusta (MLR, por sus siglas en inglés), el cual evaluó el ajuste del modelo en condiciones de no normalidad inferencial. Cabe mencionar que su uso se sugiere cuando en las variables se tiene cinco o más categorías (Rhemtulla et al., 2012), como el caso del presente estudio.

El ajuste del modelo se examinó de acuerdo con el índice de ajuste comparativo (CFI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA). Se consideraron los valores $CFI \geq 90$, lo cual indica evidencia favorable de ajuste del modelo Bentler (1990), así como de $\leq .08$ (RMSEA MacCallum et al., 1996). Para

el análisis de mediación se empleó el método de *bootstrapping* (remuestreo) con 5000 iteraciones y se estableció un intervalo de confianza de 95 % (Yzerbyt et al., 2018).

En lo práctico, se explicó la opción laboral sobre la base de expresar un desarrollo óptimo, relaciones interpersonales positivas, satisfacción por las metas alcanzadas y aprecio por la vida. De igual forma, se recomendaron los institutos superiores tecnológicos sobre la necesidad de fortalecer la opción laboral a través de programas psicoeducativos de desarrollo personal y profesional.

II HIPÓTESIS O PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN, CUANDO CORRESPONDA

2.1 Hipótesis de Investigación

Hipótesis General: el modelo de la relación del bienestar psicológico, satisfacción con la vida, habilidades sociales y la gratitud con la opción laboral presenta un buen ajuste en estudiantes de un instituto tecnológico público .

Hipótesis 1: el bienestar psicológico influye en la satisfacción con la vida.

Hipótesis 2: el bienestar psicológico influye en las habilidades sociales.

Hipótesis 3: la gratitud influye en las habilidades sociales.

Hipótesis 4: la satisfacción con la vida influye en las habilidades sociales.

Hipótesis 5: las habilidades sociales influyen en la opción laboral.

III OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo General

Determinar si el modelo de la relación del bienestar psicológico, satisfacción con la vida, habilidades sociales y la gratitud con la opción laboral presentan un buen ajuste en estudiantes de un instituto tecnológico público.

3.2 Objetivos Específicos

Oe1: Estimar si el bienestar psicológico influye en la satisfacción con la vida.

Oe2: Estimar si el bienestar psicológico influye en las habilidades sociales.

Oe3: Estimar si la gratitud influye en las habilidades sociales.

Oe4: Estimar si la satisfacción con la vida influye en las habilidades sociales.

Oe5: Estimar si las habilidades sociales influyen en la opción laboral.

IV METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y de corte transversal, debido a que no se manipuló ninguna variable de estudio. Además, el tipo de investigación es ex post facto, pues se buscó recolectar datos y se formularon hipótesis explicativas de las variables de estudio. Igualmente, es un estudio explicativo con estrategia asociativa (Ato et al., 2013). Este nivel de investigación recoge información de la realidad con el fin de enriquecer el conocimiento científico, de igual forma, no busca la aplicación práctica del conocimiento adquirido, sino validar el modelo teórico propuesto. En este sentido, la propuesta de Hernández et al. (2014) y Coolican (2014) definió que es una investigación denominada sustantiva explicativa porque parte de un modelo teórico que pretende comprobar o rechazar la relación de las variables de estudio a partir de la elaboración de hipótesis.

4.1 Diseño del Estudio

El diseño de la investigación es correlacional (Hernández et al., 2014, Coolican, 2014). Por otro lado, Ato et al. (2013) la definieron como una investigación empírica con estrategia asociativa y de tipo explicativo, puesto que buscó evaluar el modelo teórico para integrarlo en un modelo que explique la opción laboral en función del bienestar psicológico, satisfacción con la vida, habilidades sociales y la gratitud.

A continuación se presenta el modelo hipotético:

Figura 1.

Modelo hipotético propuesto para explicar la opción laboral en función del bienestar psicológico, las habilidades sociales, la satisfacción con la vida y la gratitud



Donde:

El bienestar psicológico influye en la satisfacción con la vida y en las habilidades sociales. La gratitud incide en las habilidades sociales. Por su parte, la satisfacción con la vida influye en las habilidades sociales y las habilidades sociales impactan en la opción laboral.

4.1.1 Población

La población se conformó por un total de 1500 estudiantes de acuerdo con el registro de matrícula del período 2019-II. Asimismo, la población se organizó por áreas laborales: Área administrativa, que incluye las carreras tecnológicas de Administración de Empresas, Computación e informática y Contabilidad; Área industrial, que abarca las carreras de Electrotecnia Industrial, Electrónica Industrial,

Mecánica Automotriz, Mecánica de Producción y Metalurgia; y, por último, el Área de salud, que comprende la carrera de Laboratorio Clínico.

Tabla 1.

Distribución poblacional de la institución tecnológica

| Área laboral | Especialidades | Sexo | | Semestre | Total |
|------------------------|----------------------------|------|-----|----------|-------|
| | | F | M | | |
| ADMINISTRATIVA | Administración de Empresas | 90 | 100 | I | 76 |
| | | | | III | 61 |
| | | | | V | 53 |
| | Computación e Informática | 77 | 95 | I | 73 |
| | | | | III | 43 |
| | | | | V | 56 |
| | Contabilidad | 86 | 95 | I | 72 |
| | | | | III | 58 |
| | | | | V | 51 |
| INDUSTRIAL | Electrotecnia Industrial | 42 | 112 | I | 69 |
| | | | | III | 50 |
| | | | | V | 35 |
| | Electrónica Industrial | 74 | 94 | I | 73 |
| | | | | III | 52 |
| | | | | V | 43 |
| | Mecánica Automotriz | 38 | 125 | I | 71 |
| | | | | III | 54 |
| | | | | V | 38 |
| Mecánica de Producción | 25 | 125 | I | 56 | |
| | | | III | 49 | |
| | | | V | 45 | |
| Metalurgia | 20 | 73 | I | 40 | |
| | | | III | 28 | |
| | | | V | 25 | |
| SALUD | Laboratorio Clínico | 99 | 130 | I | 88 |
| | | | | III | 69 |
| | | | | V | 72 |
| TOTAL | | 551 | 949 | | 1500 |

4.1.2 Muestra

El cálculo del tamaño de la muestra se empeló con la fórmula para una proporción de población conocida, con un nivel de confianza del 95 %, una precisión del 5 %, lo que maximizó el tamaño de la muestra con una proporción del 50 %. Para asegurar el tamaño de la muestra a causa de un inadecuado registro de los cuestionarios, se consideró una proporción de pérdidas del 10 % y, finalmente, la muestra quedó conformada con 340 estudiantes del área administrativa, de salud e industrial. Los varones representan el 63.2 % y las mujeres equivalen al 36.8 %, lo que indica que en su mayoría el sexo masculino elige las carreras técnicas en comparación con el femenino. Cabe resaltar que la media de la edad es 22.2 años. En cuanto a la religión que profesan, un total de 221 (65.0 %) profesaban la religión católica. Por otro lado, en un total de 176 participantes (51.8 %) predispone una opción laboral hacia un trabajo independiente y 164 (48.2 %) hacia un trabajo dependiente.

Con el objetivo de determinar la muestra en investigaciones con la técnica de ecuaciones estructurales, la literatura que se revisó señala que no existen consensos prácticos para estimar el número de participantes, pero deben ser mayores a 100 de acuerdo con el criterio de complejidad del modelo por validar (Vargas y Mora, 2017).

A continuación se expresa la fórmula:

$$n = \frac{N \times Z_{\alpha}^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_{\alpha}^2 \times p \times q}$$

$$n = \frac{1500 \times 1.96_{0.05}^2 \times 0.5 \times 0.5}{0.05^2 \times (1500 - 1) + 1.96_{0.05}^2 \times 0.5 \times 0.5} = 306$$

$$n_c = \frac{n}{1 - p_e}$$

$$n_c = \frac{306}{1 - 0.1} = 340$$

Tabla 2.

Distribución muestral de la institución tecnológica

| Área laboral | N | n | Especialidades | N | n | Sexo | N |
|---------------------------|---------|-----|-------------------------------|------|-----|-------|------|
| ADMINISTRATI VA | 543 | 123 | Administración de Empresas | 190 | 43 | F | 90 |
| | | | | | | M | 100 |
| | | | Computación e Informática | 172 | 39 | F | 77 |
| | | | | | | M | 95 |
| | | | Contabilidad | 181 | 41 | F | 86 |
| | | | | | | M | 95 |
| INDUSTRIAL | 728 | 165 | Electrotecnia Industrial | 154 | 35 | F | 42 |
| | | | | | | M | 112 |
| | | | Electrónica Industrial | 168 | 38 | F | 74 |
| | | | | | | M | 94 |
| | | | Mecánica Automotriz | 163 | 37 | F | 38 |
| | | | | | | M | 125 |
| Mecánica de Producción | 150.0 | 34 | F | 25 | | | |
| | | | M | 125 | | | |
| Metalurgia | 93 | 21 | F | 20 | | | |
| | | | M | 73 | | | |
| SALUD | 229 | 52 | Laboratorio Clínico | 229 | 52 | F | 99 |
| | | | | | | M | 130 |
| TOTAL | 1500 | 340 | TOTAL | 1500 | 340 | TOTAL | 1500 |
| K | 0.22667 | | | | | | |
| n | 306 | | | | | | |
| nc | 340 | | | | | | |

La muestra se constituyó por 340 estudiantes del semestre 2019-II en un instituto superior tecnológico público del distrito de Comas, de los cuales 125 (36. %) eran mujeres y 215 (63.2 %) varones.

Tabla 3.

Distribución de la muestra con respecto al género de los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Lima en el semestre 2019-II

| Género | Frecuencia | % |
|-----------|------------|-------|
| MASCULINO | 215 | 63.2 |
| FEMENINO | 125 | 36.8 |
| Total | 340 | 100 % |

La edad de los 340 estudiantes comprendía entre 16 y 55 años, y el promedio es de 22 años.

Tabla 4.

Estadísticos de la edad de los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Comas en el semestre 2019-II

| Estadístico | Valor |
|---------------------|-------|
| Media | 22.2 |
| Desviación Estándar | 5.7 |
| Mínimo | 16 |
| Máximo | 55 |

Del total de los estudiantes, 233 (68.5%) eran de Lima y 107 (31.5%) de Provincia.

Tabla 5.

Distribución de la muestra con respecto al lugar de procedencia de los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Comas en el semestre 2019-II

| Procedencia | Frecuencia | % |
|-------------|------------|------|
| Lima | 233 | 68.5 |
| Provincia | 107 | 31.5 |
| Total | 340 | 100 |

De los 340 estudiantes, 221 (65.0 %) profesaban la religión católica; 17 (5.0 %) eran testigos de Jehová y 9 (2.6 %) mormones, mientras que 93 (27.4 %) manifestó ser de otras religiones.

Tabla 6.

Distribución de la muestra con respecto a la religión de los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Comas en el semestre 2019-II

| Religión | Frecuencia | % |
|-------------------|------------|------|
| Católica | 221 | 65.0 |
| Otro | 93 | 27.4 |
| Testigo de Jehová | 17 | 5.0 |
| Mormón | 9 | 2.6 |
| Total | 340 | 100 |

Del total de estudiantes, 165 (48.5 %) pertenecían al área laboral industrial; 123 (36.2 %) al área administrativa y 52 (15.3 %) al área de salud.

Tabla 7.

Distribución de la muestra con respecto al área laboral de estudios de los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Comas en el semestre 2019-II

| Área laboral | Frecuencia | % |
|----------------|------------|------|
| Industrial | 165 | 48.5 |
| Administrativa | 123 | 36.2 |
| Salud | 52 | 15.3 |
| Total | 340 | 100 |

De los 340 estudiantes, 122 (35.9 %) eran del ciclo II; 83 (24.4 %) del ciclo IV y 122 (5.9 %) de ciclo VI.

Tabla 8.

Distribución de la muestra con respecto al ciclo de estudios de los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Comas en el semestre 2019-II

| Ciclo | Frecuencia | % |
|-------|------------|------|
| VI | 135 | 39.7 |
| II | 122 | 35.9 |
| IV | 83 | 24.4 |
| Total | 340 | 100 |

Del total de estudiantes, 140 (41.2 %) vivían con sus padres; 55 (16.2 %) con sus parientes; 53 (15.6 %) con su mamá; y 15 (4.4 %) con su papá, mientras que 77 (22.6 %) lo hacía con otras personas.

Tabla 9.

Distribución de la muestra con respecto a la persona con quienes viven los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Comas en el semestre 2019-II

| Persona con quien vive | Frecuencia | % |
|-------------------------------------|------------|------|
| Padres | 140 | 41.2 |
| Otros (pareja, amigos, entre otros) | 77 | 22.6 |
| Parientes | 55 | 16.2 |
| Mamá | 53 | 15.6 |
| Papá | 15 | 4.4 |
| Total | 340 | 100 |

De los 340 estudiantes, 176 (51.8 %) optarán por un trabajo independiente y un 164 (48.2) por uno dependiente.

Tabla 10.

Distribución de la muestra con el tipo de trabajo de los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Comas en el semestre 2019-I

| Tipo de trabajo | Frecuencia | % |
|-----------------|------------|------|
| Dependiente | 176 | 51.8 |
| Independiente | 164 | 48.2 |
| Total | 340 | 100 |

4.2 Operacionalización de Variables

4.2.1 Definición Conceptual

Bienestar psicológico: es un constructo multidimensional que se logra al satisfacer las relaciones interpersonales, igualmente, se expresa independencia emocional, se percibe que una persona se desarrolla integralmente, persigue metas

en la vida, se acepta a sí misma y actúa con autonomía cuando satisface tales necesidades en su desarrollo personal. Los individuos lo logran debido a que aprendieron a evaluar aspectos positivos de su vida. En este sentido, representa una variable psicológica que se evalúa y asocia a un resultado logrado, es decir, constituye una expresión positiva de su salud integral. Asimismo, varía según la edad, sexo y cultura. Además, es una orientación salugénica del bienestar psicológico, según Ryff (1989) como se citó en Casullo y Castro (2000); Casullo (2002).

Habilidades sociales: son un conjunto de características personales y sociales que promueven relaciones interpersonales saludables; sumado a esto, en el futuro permite disminuir conflictos asociados con las relaciones interpersonales, puesto que se tienden a buscar alternativas de solución a las dificultades en las relaciones interpersonales (Goldstein et al., 1989).

Satisfacción con la vida: es una valoración en términos globales sobre las metas que se alcanzan durante una etapa de vida, de igual forma, se le atribuye el componente cognitivo por la emisión del juicio valorativo (Diener et al., 1985).

Gratitud: es la evaluación de la gratitud que integran los componentes *afectivo, cognitivo y consciente* de la expresión de gratitud por el beneficio recibido, de acuerdo con Alarcón (2011) como se citó en Alarcón y Caycho (2015). Así pues, comprende la capacidad de estar agradecidos como una orientación de vida y la expresión de emociones positivas por el pasado, presente y futuro. Experimentar gratitud facilita predecir el bienestar de las personas, además, se correlaciona negativamente con problemas relacionados a la ansiedad, depresión o consumo de

drogas, según Bono y McCullough (2006) como se citó en Wood et al. (2010) y Moyano (2011).

Opción laboral: es la disposición de un estudiante para acceder, mantener o cambiar de empleo. La persona trabaja independiente (por cuenta propia) o elige trabajar para otros en alguna empresa (Ministerio de Educación del Perú, 2019, 2018, 2016).

4.2.2 Definición Operacional

Bienestar psicológico: son aquellos puntajes que se obtuvieron en el cuestionario de BIEPS (Casullo y Castro, 2000; Casullo, 2002). El nivel de medición es ordinal, compuesto por los componentes de *control de situaciones* (sensación de control y autocompetencia), lo cual implica poder crear o modelar contextos, lo adecúa a sus propias necesidades e intereses (aceptar los propios aspectos buenos y malos); los *vínculos psicosociales* (confianza en los demás y capacidad de empatía); *autonomía* (tomar decisiones de forma independiente) y *proyectos* (presencia de metas y proyectos en la vida).

Habilidades sociales: estas son las puntuaciones que se obtuvieron en la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein et al. (1989), la cual evalúa las siguientes dimensiones: *primeras habilidades sociales*, las cuales estiman la capacidad de escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas y hacer un cumplido; *habilidades avanzadas*, estas evalúan la capacidad de las personas para pedir ayuda, participar, dar y seguir instrucciones, disculparse y persuadir a los demás; *habilidades relacionadas con los sentimientos*, valoran la capacidad de las personas

de conocer y expresar sus propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse al enfado de otros, expresar afecto, afrontar el miedo y la autorrecompensa; *habilidades alternativas con los sentimientos*, estas examinan en las personas la capacidad de pedir permiso, compartir algo, ayudar a otros, negociar, utilizar el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás y no entrar en peleas; *habilidades para hacer frente al estrés*, evalúan la capacidad de las personas de formular una queja, afrontar y responder una queja, afrontar la vergüenza, arreglarse cuando alguien lo deja de lado, defender a un amigo, responder a una persuasión, enfrentarse a mensajes contradictorios, prepararse para una conversación difícil y hacer frente a la presión de grupo; y, por último, *habilidades de planificación*, examinan la capacidad de las personas para tomar decisiones, evaluar y decidir ante un problema, determinar un objetivo, recoger información, resolver un problema según la importancia, tomar iniciativa y concentrarse en una tarea.

Satisfacción con la vida: son las puntuaciones que se alcanzaron en el cuestionario de escala satisfacción con la vida (Diener et al., 1985).

Gratitud: constituyen las puntuaciones que se obtuvieron en la escala de gratitud (Alarcón, 2011, como se citó en Alarcón y Caycho, 2015). Evaluado por las dimensiones *reciprocidad*, que hace referencia al estado emocional de agrado y satisfacción al corresponder a la persona de quien se recibe un favor; *obligación moral*, se refiere al imperativo de cumplir con agradecer el beneficio recibido; y *cualidad sentimental*, es decir, la gratitud como experiencia afectiva de agrado.

Opción laboral: son las puntuaciones que arrojó el cuestionario de opción laboral independiente o dependiente (Adanaqué). Evaluado por las dimensiones *opción laboral independiente* y *opción laboral dependiente*.

Tabla 11.

Operacionalización de la variable bienestar psicológico

| Variable de estudio | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Tipo de variable | Instrumento |
|-----------------------|------------------------|---|--------------|------------------|--|
| Bienestar psicológico | Control de situaciones | Sensación de control y autocompetencia. Implica poder crear o modelar contextos; lo adecúa a sus propias necesidades e intereses. | 2, 11 y 13 | Ordinal | Bienestar psicológico (BIEPS-A de Casullo, 2000) |
| | Aceptación de sí mismo | Aceptar los propios aspectos buenos y malos. Consecuencias negativas, errores o equivocaciones y control de sus obligaciones. | 2, 11 y 13 | | |
| | Vínculos psicosociales | La confianza en los demás es la capacidad de empatía. Relaciones interpersonales y el afecto que recibe de los demás. | 5, 7 y 8 | | |
| | Autonomía | Tomar decisiones de forma independiente en sus juicios y opiniones. | 4, 9 y 12 | | |
| | Proyectos | Presencia de metas y proyectos en la vida. Valorar el sentido de la vida. | 1, 3, 6 y 10 | | |

Tabla 12.

Operacionalización de la variable habilidades sociales

| Variable de estudio | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Tipo variable | de Instrumento |
|----------------------|---|--|-------------------------------------|---------------|---|
| Habilidades sociales | Primeras habilidades sociales | Son las habilidades básicas. Evalúa la capacidad de escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentarse ante otras personas y hacer un cumplido. | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 | Ordinal | Lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein (1978). |
| | Habilidades sociales avanzadas | Evalúa la capacidad de las personas para pedir ayuda, participar, dar y seguir instrucciones, disculparse y persuadir a los demás. | 9, 10, 11, 12, 13 y 14 | | |
| | Habilidades relacionadas con los sentimientos | Evalúa la capacidad de las personas de conocer y expresar sus propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse al enfado de otros, expresar afecto, afrontar el miedo y la autorrecompensa. | 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21 | | |
| | Habilidades alternativas con los sentimientos | Evalúa en las personas la capacidad de pedir permiso, compartir algo, ayudar a otros, | 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30 | | |

negociar, utilizar el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás y no entrar en peleas.

| | | |
|---|--|---|
| Habilidades para hacer frente al estrés | Evalúa la capacidad de las personas para formular, afrontar y responder una queja, afrontar la vergüenza, arreglarse cuando alguien lo deja de lado, defender a un amigo, responder a una persuasión, enfrentarse a mensajes contradictorios, prepararse para una conversación difícil y hacer frente a la presión de grupo. | 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 y 40 |
| Habilidades de planificación | Evalúa la capacidad de las personas para tomar decisiones, valorar y decidir ante un problema, determinar un objetivo, recoger información, resolver un problema según la importancia, tomar iniciativa y concentrarse en una tarea. | 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49 y 50 |

Tabla 13.

Operacionalización de la variable satisfacción con la vida

| Variable de estudio | de | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Tipo variable | de | Instrumento |
|--------------------------|----|--|-------------|---------------|---------------|----|---|
| Satisfacción con la vida | El | cuestionario no cuenta con dimensiones | Multi-ítems | 1, 2, 3, 4, 5 | Ordinal | | Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) |

Tabla 14.

Operacionalización de la variable gratitud

| Variable de estudio | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Tipo de variable | Instrumento |
|---------------------|----------------------|--|-----------------------------------|------------------|-----------------------------------|
| Gratitud | Reciprocidad | Reciprocidad, que hace referencia al estado emocional de agrado y satisfacción al corresponder a la persona de quien se recibe un favor. | 12, 17, 13, 8, 16, 9, 10, 15 y 14 | Ordinal | Escala de gratitud Alarcón (2011) |
| | Obligación moral | Se refiere al imperativo de cumplir con agradecer el beneficio recibido. | 4, 2, 1, 3, 5, 18 y 7 | | |
| | Cualidad sentimental | Cualidad sentimental, es decir, la gratitud como experiencia afectiva de agrado. | 6 y 11 | | |

Tabla 15.

Operacionalización de la variable opción laboral

| Variable de estudio | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Tipo de variable | Instrumento |
|---------------------|------------------------------|---|-------------------|------------------|--|
| Opción laboral | Opción laboral independiente | Optar por una opción laboral independiente. | 1, 3, 5, 7, 8 y 9 | Ordinal | Cuestionario de opción laboral del egresado (Adanaqué, 2016 sin publicación) |
| | Opción laboral dependiente | Optar por una opción laboral dependiente. | 2, 4, 6 y 10 | | |

Bienestar psicológico (BIEPS-A): el cuestionario lo elaboró Casullo (2000) con el fin de identificar el nivel de bienestar psicológico. La versión original es de EE. UU. y se aplica individual o grupalmente a adolescentes, jóvenes y adultos. No hay tiempo límite, pero se estima un promedio de cinco a diez minutos. El cuestionario se caracteriza porque las personas marcan una respuesta que refleje su punto de vista. Cuenta con trece (13) ítems y consta de tres opciones de respuesta. La escala se elaboró con base en las seis dimensiones que propuso Ryff (1989).

Este estudio tuvo el objetivo de desarrollar un instrumento que midiera el bienestar psicológico basado en la propuesta teórica de Ryff, la cual considera aspectos salugénicos y que no se integraron en estudios previos acerca del tema. En el estudio participaron 1270 adolescentes, varones y mujeres entre 13 y 18 años, quienes asistían a institutos de educación secundaria en diferentes áreas geográficas de la República Argentina.

En cuanto a la validez y confiabilidad, Casullo (2000) llevó a cabo investigaciones correlacionales con otras pruebas que evaluaban clásicamente *bienestar y sintomatología clínica*, y se encontraron correlaciones negativas, excepto para dos escalas del SCL-90. Las correlaciones negativas más altas se hallaron con las escalas de malestar psicológico y la severidad de sintomatología, por ende, a mayor grado de psicopatología de los jóvenes había una disminución en la autopercepción del bienestar psicológico.

Posteriormente, se calcularon las correlaciones entre la escala BIEPS, la SWLS (Diener, 1985) y la D-T (Andrews y Withey, 1975 como se citó en Vallejos et al., 2016). Los resultados demostraron que en la medida en que los jóvenes experimentan mayor bienestar psicológico se sienten más satisfechos con la vida en

general y con la satisfacción experimentada. En cada una de sus áreas vitales se obtuvieron correlaciones positivas, las cuales resultaron muy elevadas de acuerdo con lo esperado (entre 0.20 y 0.30). Se llevó a cabo un análisis factorial de componentes principales para verificar la existencia de dimensiones subyacentes diferentes que explicaron la variación de las puntuaciones del bienestar psicológico. Igualmente, se utilizó el método de Kaiser y explicó el 45 % de la varianza; en el primer factor, la escala SWLS y la satisfacción por áreas tenían altos pesos factoriales; y en el segundo factor, las puntuaciones totales y por escala de la BIEPS. De esta forma se confirmó la hipótesis de sus estudios. Asimismo, analizaron los perfiles diferenciales de bienestar según sexo, edad y contexto por medio del análisis multivariado de la varianza (MANOVA) con un diseño 2 (sexo = varón o mujer) x 6 (edades = 13 a 18) x 3 (lugares de residencia = Buenos Aires, Noroeste y Patagónica). Con ello encontraron diferencias significativas en el vector de medias de ambos grupos.

En concordancia con las indicaciones de Cohen (1988), se apreció que no alcanzó valores superiores al 3 o 4 % de la variabilidad. En cuanto a edades, no se afectaron por la variable en el rango de edades consideradas. De acuerdo con la influencia del contexto, se halló una diferencia de alrededor del 2 %; por consiguiente, no existen disimilitudes en la percepción del bienestar psicológico entre los sexos, los diferentes grupos de edades y los contextos según los investigadores.

Así las cosas, Casullo (2000) determinó en el ámbito argentino una confiabilidad total de .74. El criterio que utilizó para agrupar a los sujetos en alto y bajo bienestar general fue de 1-1 desviación típica ($M=33.54$; $DT=3.87$), y omitió

los sujetos con puntuaciones medias. Asimismo, los factores de confiabilidad en la estructura factorial de la BIEPS se encontraron en el factor 1 de control = .56; en el factor 2, vínculos = .51; en el factor 3, proyectos = .55; y, finalmente, en el factor 4 de aceptación = .50.

En el contexto peruano, con una muestra de 1017 adolescentes Cortez (2016) halló que la escala cuenta con validez de constructo y concurrente con coeficientes de correlación alta y significativa con una $p = .729$. y un Alfa de Cronbach .0710. Sobre la calificación e interpretación, el BIEPS es un instrumento que cuenta con 13 ítems y tres opciones de respuesta, cuya puntuación de calificación se realizó de la siguiente manera: De acuerdo = 3; Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 2; en Desacuerdo =1. El puntaje mínimo por obtener es 13 y el máximo 39. Los niveles bajos están entre los rangos de 22-32, los niveles medios 33-36 y los altos 37-38. Igualmente, el cuestionario lo validó Domínguez (2014), quien halló un índice de confiabilidad entre .89 y .90, y una validez ítem y consistencia interna de .966.

Habilidades sociales: su nombre original es *Lista de chequeo de habilidades sociales Goldstein*, elaborado por Goldstein (1978). El cuestionario es de procedencia de EE. UU. y tiene como finalidad medir el nivel de habilidades sociales. No hay tiempo límite, pero se estima un promedio de 15 a 20 minutos. Se puede aplicar a adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores. Goldstein (1978) describió las habilidades sociales como un conjunto de habilidades y capacidades para el contacto interpersonal y la solución de problemas. Se compone por 50 ítems, los cuales se agrupan en seis dimensiones: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos,

habilidades alternativas con los sentimientos, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación. La corrección de la prueba se realiza a través de la sumatoria con los valores de los ítems (0: Nunca; 1: A veces; y 2: Siempre). Al final se suman las puntuaciones que oscilan entre el número de ítems con los valores de 1 al 5. El puntaje mínimo es 50 y máximo 250 puntos. En el contexto peruano, el cuestionario lo tradujo y adaptó Tomas (1995), quien halló correlaciones significativas ($p < 05, 01$ y 001) e incluyó todos los ítems de la prueba original. De esta forma se obtuvo una confiabilidad de Alfa de Cronbach .924.

Ahora bien, se estableció la conversión de los puntajes directos a Eneatipos. En ese sentido, la significancia de los niveles bajos en habilidades sociales se representaban por los Eneatipos 1, 2 y 3; niveles medios Eneatipos 4, 5 y 6; y niveles altos Eneatipos 5, 8, y 9. Para el puntaje total de la prueba se consideró lo siguiente: Eneatipo 1: deficiente nivel de habilidades sociales; Eneatipos 2 y 3: bajo nivel de habilidades sociales; Eneatipos 4, 5, y 6: normal nivel de habilidades sociales, Eneatipos 7 y 8: buen nivel de habilidades sociales; y Eneatipo 9: excelente nivel de habilidades sociales (Tomas, 1995)

Satisfacción con la vida: su nombre original es *Escala de satisfacción con la vida por los investigadores* Diener et al. (1985). Se puede aplicar de forma individual o grupal e identifica una evaluación global sobre la satisfacción con su vida. No hay tiempo límite, pero se estima un promedio de 15 a 20 minutos. Diener et al. (1985) elaboraron la prueba con el objetivo de evaluar la satisfacción con la vida en términos generales. Esta prueba consiste en cinco afirmaciones frente a las que las personas deben indicar el nivel de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo Likert de siete puntos. Las propiedades psicométricas de la escala de satisfacción

con la vida se confirmaron en estos últimos años, de acuerdo con Pavot y Diener, (2008), Diener y González (2011) como se citó en Pérez-Escoda (2013). Diener describió la escala como el componente cognitivo para evaluar la satisfacción con la vida (SWLS), en concordancia con Pavot y Diener (1993) como se citó en Mikkelsen (2009). La prueba original señala que un puntaje entre 31 y 35 indica extremada satisfacción con la vida; entre 26 y 30 satisfacción con la vida; entre 21 y 25 ligera satisfacción, así pues, el punto neutral es el puntaje 20. El puntaje que va de 15 y 19 señala ligera insatisfacción con la vida; de 10 a 14 insatisfacción con la vida; y de 5 a 9 extremada insatisfacción con la vida, según Pavot y Diener (1993) como se citó en Mikkelsen (2009).

En el Perú se realizaron diversas investigaciones con el cuestionario satisfacción con la vida (SWLS). En ese sentido, Martínez (2004) llevó a cabo un estudio con 570 personas entre 16 y 65 años, de esta forma halló un factor unidimensional que explicaba el 57.63 % de la varianza total y un nivel de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach de .81. En la misma línea, se hallaron los estudios de Del Risco (2007); Cornejo (2005); y Ly (2004) como se citó en Mikkelsen (2009) con niveles muy satisfechos, entre 21 a 25 puntos; satisfecho, entre 16 y 20 puntos; neutral, 15 puntos; insatisfecho, de 10 a 14 puntos; y muy insatisfechos, puntajes entre 5 y 9 puntos.

En cuanto a la confiabilidad y la validez, se demostró una confiabilidad con el coeficiente de Alfa de Cronbach que oscila entre 0.79 a 0.89, de acuerdo con Blais et al. (1989); Diener et al. (1985); Pavot et al. (1991) como se citó en Pérez-Escoda (2013). En el Perú se realizaron algunas investigaciones en las que se encontró un estudio con un total de 570 personas entre 16 y 65 años, un solo factor

que indicaba el 57.63 % de la varianza total y una confiabilidad con el Alfa de Cronbach de 0.81, en concordancia con Martínez (2004), Del Risco (2007) y Ly (2004) como se citó en Mikkelsen (2009).

Escala de gratitud: su nombre original es Escala de Gratitud y lo diseñó Alarcón (2011) como se citó en Alarcón y Caycho (2015), además es de procedencia peruana y se puede aplicar de forma individual o grupal. Tiene como finalidad medir la gratitud. No hay tiempo límite, pero se estima un promedio de 15 a 20 minutos. Asimismo, se puede aplicar a adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores. La Escala de Gratitud está compuesta por 18 ítems tipo Likert y contiene cinco alternativas: Totalmente de acuerdo, Acuerdo, Ni de acuerdo ni desacuerdo, Desacuerdo y Totalmente en desacuerdo. La escala tiene tres factores: reciprocidad (ítems, 12, 17, 13, 8, 16, 9, 10, 15 y 14); obligación moral (ítems 4, 2, 1, 3, 5, 18 y 7); y cualidad sentimental (6 y 11). La calificación indica que al extremo positivo se le otorga 5 puntos y al extremo negativo solo 1 punto. Los puntajes más elevados precisan mayor gratitud. De igual forma, en la escala los ítems se distribuyeron aleatoriamente. Los ítems 5, 6 y 11 tienen calificación al revés.

Con respecto a la confiabilidad y validez, se hallaron correlaciones ítems-test una media de $r=0.572$ en un total de 675 participantes varones y mujeres entre 18 y 60 años. La consistencia interna se midió con Alfa de Cronbach (.90) y el coeficiente Spearman Brown para longitudes iguales ($r=0.87$). La validez del constructo se obtuvo mediante el análisis factorial exploratorio con altas cargas factoriales: F1: Reciprocidad; F2: Obligación moral y F3: Cualidad sentimental (Alarcón y Caycho, 2015).

Opción laboral independiente o dependiente: es un cuestionario de opción laboral elaborado por Adanaqué (2016). Se puede aplicar de forma individual o grupal a adolescentes, jóvenes, adultos o adultos mayores. Tiene como objetivo conocer la opción laboral de los estudiantes. No hay tiempo límite, pero se estima un promedio de 15 a 20 minutos. El cuestionario recoge la intención que tienen los estudiantes para trabajar de manera independiente, emprender su propio negocio o depender de otros trabajando en una empresa. La calificación es una escala semántica de 1 a 10 puntos. Si los puntajes oscilan entre 1, 2 y 3 se interpreta como nada o muy poco seguro; y si oscila entre 8, 9 y 10 puntos, bastante seguro. Se encontró validez por juicio de expertos y una confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.70.

4.3 Procedimientos y Técnicas

(Medrano y Muñoz- Navarro, 2017) y Cupani (2012) coinciden en señalar los procedimientos que se aplica en investigaciones con Modelo de ecuaciones estructurales como en este caso.

Fundamentos teóricos se revisó previamente los antecedentes sobre la influencia en la propuesta inicial del modelo: el bienestar psicológico influye en la satisfacción con la vida. El bienestar psicológico influye en las habilidades sociales. La gratitud influye en las habilidades sociales. La satisfacción con la vida influye en las habilidades sociales y las habilidades sociales influye en la opción laboral. Con la finalidad de recolectar la información se utilizó instrumentos confiables y la muestra se conformó con un total de 340 participantes.

Evaluación de ajuste y reespecificación del modelo se procedió a utilizar el programa de base de datos para facilitar la interpretación y análisis de la información descriptiva e inferencial. Se determinó el análisis de asimetría para efectos de normalidad de la muestra. El análisis del modelamiento de ecuaciones estructurales utilizó la matriz de correlaciones de Pearson, a consideración de la naturaleza numérica de las variables Kline (2016).

Se procedió a valorar el estimador considerado, el de máxima verosimilitud robusta (MLR por sus siglas en inglés), el que evalúa el ajuste del modelo en condiciones de no normalidad inferencial y que se sugiere su uso cuando en las variables se tiene cinco o más categorías (Rhemtulla, Brosseau-Liard y Savalei, 2012), como en el presente estudio. La evaluación global del ajuste del modelo se obtuvo con el índice de ajuste comparativo (CFI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA). Se interpreta los valores previamente establecidos $\geq .90$ en CFI Bentler (1990) y $\leq .80$ de acuerdo a (RMSEA) establecido por MacCallum, Browne y Sugawara (1996).

Por otro lado, se utilizó el software Amos para aplicar el procedimiento de modelamiento de ecuaciones estructurales de manera inicial y para la reespecificación. Se aplicó el AMOS versión 24. Posteriormente se aplicó el paquete Lavaan de R para el uso del estimador MLR. Además, para el análisis descriptivo se utilizó el IBM SPSS Statistics en su versión 25.

Consideraciones Éticas

Esta investigación aplica el consentimiento informado, considera los principios de confidencialidad, respeto y es voluntaria, es decir, los participantes deciden ser parte del proyecto. Los datos se registraron a través de códigos y números con el fin de resguardar el anonimato. Además, por ningún motivo se publican los nombres de los entrevistados. Igualmente, se informa del retiro voluntario cuando estime conveniente y en cualquier momento de la investigación, sin perjuicio de los participantes.

La aplicación es con la participación de tres psicólogos capacitados por el investigador principal. Cabe mencionar que las autoridades y docentes de la institución aún no aplican los cuestionarios.

4.4 Plan de Análisis

En el análisis descriptivo se usó la media y desviación estándar en consideración de que los valores de asimetría son menores a tres y, por ende, la asimetría no es pronunciada (Kline, 2016). Los coeficientes de correlación se interpretan de acuerdo con los criterios de Cohen, para el cual se tienen correlaciones pequeñas, moderadas o grandes para los valores de .10, .30 y .50 (Cohen, 1988).

Por otro lado, para el análisis del modelo de relación de varias variables se utilizó la metodología del modelamiento de ecuaciones estructurales, la cual se emplea a partir de la matriz de correlaciones covarianzas (Kline, 2016). Se realizó las cinco etapas correspondientes para la implementación de esta metodología: a) Especificación, esta fase comprende el establecimiento de relaciones hipotéticas entre variables latentes y observadas. Para tal fin, se revisaron previamente los antecedentes sobre la influencia en la propuesta inicial del modelo: el bienestar psicológico influye en la satisfacción con la vida; el bienestar psicológico incide en las habilidades sociales; la gratitud influye en las habilidades sociales; la satisfacción con la vida impacta en las habilidades sociales y las habilidades incide en la opción laboral. Además, se determina el modelo a estudiar a partir de la teoría y los antecedentes, y en consideración de las hipótesis de investigación; b) identificación: para Medrano y Muñoz-Navarro (2017) esta fase solo puede realizar

si los modelos resultan identificados. En otras palabras, resulta necesario identificar el número de parámetros susceptible de ser identificados, para lo cual este último no podrá exceder al número de datos observados. En este estudio se han identificados los parámetros a tener en cuenta en el modelo donde se evalúa que la información que se tiene (elementos de la matriz de correlaciones) sean los necesarios para el cálculo de los parámetros libres, mediante la lectura de los grados de libertad que sean mayores o iguales a 1; c) Estimación: determinación de la forma de cálculo para el proceso de minimización de la discrepancia entre las matrices teóricas y empíricas; d) Evaluación: se evalúa el ajuste del modelo mediante la lectura de los índices de ajuste haciendo consideración de los puntos de corte correspondientes; e) Re-especificación: se considera la modificación del modelo a partir de revisión de los índices de modificación siendo considerados los de mayor valor relativo.

El estimador considerado es el de máxima verosimilitud robusta (MLR, por sus siglas en inglés), que evalúa el ajuste del modelo en condiciones de no normalidad inferencial y su uso se recomienda cuando en las variables se tienen cinco o más categorías (Rhemtulla et al., 2012), tal como en el presente estudio. El modelo que se evaluará corresponde al *path* análisis de variables observables, que es parte de la familia de análisis multivariado del modelamiento de ecuaciones, además del *path analysis* de variables latentes (regresiones estructurales) y el análisis factorial confirmatorio (Keith, 2015).

Para la confirmación de las hipótesis de investigación, inicialmente se evaluó el ajuste del modelo con el índice de ajuste comparativo (CFI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) para los valores de $CFI \geq .900$ en CFI

Bentler (1990), así como de $\leq .800$ establecidos previamente por MacCallum et al., (1996). Una vez se obtuvo lo anterior, se evaluaron los parámetros estandarizados (β) y los valores de significancia estadística ($p < .050$).

Para el análisis de mediación se usó el método de *bootstrapping* (remuestreo) con 5000 iteraciones y se estableció un intervalo de confianza de 95 % (Yzerbyt et al., 2018).

El software que se empleó para aplicar el procedimiento del modelamiento de ecuaciones estructurales manera inicial y para las subsiguientes re-especificaciones fue el IBM AMOS 24. Seguido a ello, se usó el paquete Lavaan en su versión 0.6-3 en R Studio para el uso del estimador MLR. Asimismo, para el análisis descriptivo se aplicó el IBM SPSS Statistics en su versión 25.

En cuanto, a la evaluación del modelo explicativo inicial, los índices de ajuste no indicaban los puntos de ajuste referencial. El modelo no representa los datos empíricos. Sin embargo, el modelo reespecificado tiene una mayor coherencia en los datos. En este sentido, el modelo inicial indica que las habilidades sociales están influenciadas por la satisfacción con la vida, el bienestar psicológico y la gratitud. En el modelo re-especificado las habilidades sociales está influenciada por el bienestar psicológico. Por lo que, el modelo re-especificado es más coherente con la evidencia empírica y validado por los índices de ajuste.

V RESULTADOS

5.1 Medición Descriptiva de las Variables de Estudio

En las medidas descriptivas de cada una de las variables de estudio que se exponen en la Tabla 16 referida a la asimetría, se observa entre los valores de -3 y 3, según Kline (2011), una asimetría no pronunciada, por lo que se justifica el uso de la media y la desviación estándar como medidas de tendencia central y variabilidad, respectivamente.

Los resultados de la evaluación del modelo con respecto al coeficiente de correlación de acuerdo con el Alfa de Cronbach que se detalla en la Tabla 16 de cada uno de los instrumentos indican una fiabilidad para la medición de habilidades sociales: .93; bienestar psicológico: .84; satisfacción con la vida: .81; gratitud: .88; y para la opción laboral: .76, lo que estaría indicando valores de fiabilidad adecuados en las mediciones.

Tabla 16.

Datos descriptivos y coeficientes de consistencia interna de las variables de estudio (N= 340)

| Medición | Núm. ítems | <i>M</i> | <i>DE</i> | α | Asimetría |
|--------------------------|------------|----------|-----------|----------|-----------|
| Habilidades sociales | 50 | 183.7 | 24.3 | .93 | -0.20 |
| Bienestar psicológico | 13 | 34.6 | 4.4 | .84 | -2.26 |
| Satisfacción con la vida | 5 | 17.8 | 3.5 | .81 | -0.50 |
| Gratitud | 18 | 70.4 | 9.7 | .88 | -1.70 |
| Opción laboral | 10 | 37.7 | 4.5 | .76 | -0.02 |

Los coeficientes de correlación entre cada una de las variables de estudio sobre la base de la correlación de Pearson, los cuales se asocian con variables de estudio, son numéricos. La asociación puede ser de tipo positivo, negativo, directo o inverso, de acuerdo con los parámetros $-1 \leq r \leq 1$, que se muestran en la Tabla 17.

Tabla 17.

Correlaciones de Pearson entre las variables

| Medición | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------|--------|--------|--------|--------|---|
| 1. Habilidades sociales | – | | | | |
| 2. Bienestar psicológico | .23*** | – | | | |
| 3. Satisfacción con la vida | .24*** | .33*** | – | | |
| 4. Gratitud | .14** | .38*** | .42*** | – | |
| 5. Opción laboral | .31** | .16** | .30*** | .36*** | – |

** $p < .01$. *** $p < .001$.

Las correlaciones son estadísticamente significativas, donde el mayor valor corresponde a la correlación de gratitud con satisfacción con la vida ($r = .42, p < .001$) y con bienestar psicológico ($r = .38, p < .001$), mientras que el menor valor se evidenció entre gratitud y habilidades sociales ($r = .14, p = .009$). Sumado a ello, se obtuvo una correlación significativa entre la opción laboral con gratitud ($r = .36 = p < .001$); la opción laboral con las habilidades sociales ($r = .31 = p < .001$); la opción laboral con la satisfacción con la vida ($r = .30 = p < .001$) y la opción laboral con el bienestar psicológico ($r = .16, p < .01$). Lo anterior implica que a pesar de que los niveles de correlación son variados, es decir, van de pequeño a moderado, según Cohen (1988) correlacionan y explican cómo se vinculan entre las variables de estudio.

Con respecto a la variable gratitud, la relación es moderada y altamente significativa con la satisfacción con la vida; lo cual indicaría que las personas expresan gratitud porque están más conformes con sus logros alcanzados ($r = .42, p < .001$), mientras que con el bienestar psicológico la relación es moderada y

altamente significativa, lo cual precisaría que las personas con un desarrollo óptimo expresan aprecio y orientación positiva de su vida ($r = .38, p < .001$). Adicionalmente, se observa una relación pequeña y altamente significativa entre las habilidades sociales, lo que indica que las personas con poca orientación positiva hacia la vida expresarían aislamiento en sus relaciones interpersonales ($r = .14, p = .01$).

Ahora bien, en la variable bienestar psicológico la relación moderada y altamente significativa con las habilidades sociales apuntaría que al expresar un desarrollo humano óptimo indica interactuar adecuadamente con las personas de su entorno ($r = .23 = p < .001$).

Acerca de la satisfacción con la vida, la relación es moderada y altamente significativa con el bienestar psicológico, lo cual apunta que al valorar una satisfacción en general sobre sus logros en la vida, los individuos expresarían un desarrollo personal positivo ($r = .33 = p < .001$). Asimismo, la relación es moderada y altamente significativa con las habilidades sociales, lo que significaría que manifestar satisfacción con los logros se expresa en actuar con capacidades sociales en el entorno ($r = .24 = p < .001$).

Por otro lado, en cuanto a la opción laboral, la relación es moderada y altamente significativa con la gratitud con una $r = .36 = p < .001$, lo que precisa que como consecuencia de expresar una orientación positiva hacia la vida y, además, el aprecio por la vida, se fortalece una disposición hacia el empleo. Aunado a esto, la opción laboral se relaciona moderadamente y es altamente significativa con las habilidades sociales con una $r = .31 = p < .001$, lo que indica solicitar ayuda, saber trabajar en equipo, expresar resultados de un informe tiende a

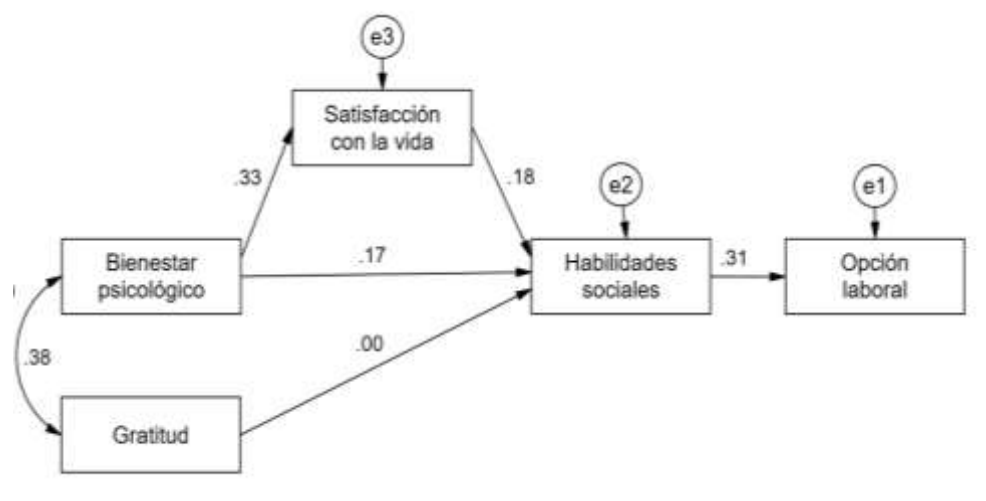
fortalecer a la opción laboral. Con respecto a la relación de la opción laboral con el bienestar psicológico, se obtuvo una $r = .16 = p < .01$, lo que señala que al tener bajo interés por alcanzar metas, una disminución de su sentido de vida, dificultades para expresar autonomía, las personas tienden a expresar poca expectativa para la opción laboral.

5.2 Evaluación del Modelo Hipotetizado

El Modelo Inicial Explicativo de la opción laboral se observa en la Figura 2 y corresponde a la hipótesis general. Como variables de estudios se usó el *parceling* resultante de la adición de los ítems de cada variable de estudio. La evaluación del ajuste del modelo indica un ajuste no adecuado, $\chi^2(4) = 22.2$, CFI = .637, RMSEA = .250. El resultado y sus coeficientes de regresión estandarizados se exponen en la misma figura.

Figura 2.

Modelo inicial explicativo de la opción laboral



El modelo Re especificado para explicar la opción laboral se observa en la Figura 3, de acuerdo con los índices de modificación. Así las cosas, se obtuvo un

ajuste satisfactorio del modelo, $\chi^2(3) = 5.92$, CFI = .970, según los parámetros que estableció Bentler (1990), RMSEA = .054, de acuerdo con lo que precisaron MacCallum et al. (1996).

El resultado del modelo Re especificado se dio en concordancia con la pertinencia teórica, la cual se muestra en la Figura 3. En esta misma figura sobre el modelo Re especificado explicativo de la opción laboral, se observan las hipótesis de investigación.

Con respecto a la H1, se observó que el bienestar psicológico influye en la satisfacción con la vida, es estadísticamente significativa y pequeña, además se verifica con un $\beta = .20$, $p = .002$, lo que describe que expresar bienestar psicológico manifiesta autonomía, aceptación de sí mismo(a), vínculos positivos en su entorno, satisfacción por los logros alcanzados en su vida a nivel personal, académico, familiar, entre otros.

Por otro lado, en la H2 se evidenció que el bienestar psicológico incide en las habilidades sociales, asimismo, es estadísticamente significativa y pequeña ($\beta = .23$, $p = .014$). Esto indica que las personas que experimentan bienestar psicológico tienden a evaluar de forma positiva las experiencias vividas, confían en sí mismos, toman decisiones de forma independiente y se expresan a través de relaciones interpersonales positivas, manejan conflictos en su entorno y se expresan mediante las relaciones interpersonales.

En cuanto a la H3, se visualizó que la gratitud influye en las habilidades sociales, pues se observó una relación $\beta = .00$ $p = .01$, y para la H4 la relación entre la satisfacción y las habilidades sociales es de $\beta = .18$ $p = .01$. Estas hipótesis no se

verifican, debido a que se observan pequeños valores de los coeficientes de regresión.

De la misma forma, en la H5 se contempló que las habilidades sociales influyen en la opción laboral, igualmente, es estadísticamente significativa ($\beta = .24$, $p = .001$), lo cual señala que las personas con habilidades sociales promueven el trabajo en equipo, el manejo adecuado de las emociones, el pedir favores, entre otros. En este orden de ideas, las capacidades socioemocionales se incluyen en las relaciones interpersonales y se demandan para la opción laboral.

En el modelo reespecificado se observa que el bienestar psicológico influye con la gratitud, así pues, es estadísticamente significativa ($\beta = .38$, $p < .001$), lo que quiere decir que las personas que experimentan una perspectiva positiva en su desarrollo integral tienden a experimentar gratitud por las metas alcanzadas y una orientación positiva de su vida.

En el modelo reespecificado la gratitud incide en la satisfacción con la vida y es estadísticamente significativa ($\beta = .35$, $p = .001$), lo que precisa que cuando las personas interpretan aspectos positivos de la vida tienden a expresar expectativas de vida por la satisfacción de sus logros.

Sobre el modelo reespecificado, la gratitud influye en la opción laboral y es estadísticamente significativa ($\beta = .27$, $p = .002$), lo cual evidencia que las personas que experimentan gratitud como un recurso personal suelen fortalecer la opción laboral desde una valoración positiva.

De igual forma, en el modelo reespecificado la satisfacción con la vida influye en la opción laboral y es estadísticamente significativa ($\beta = .13$, $p = .002$),

lo cual indica que, al expresar satisfacción por sus logros, las personas tienden a generar expectativas para la opción laboral.

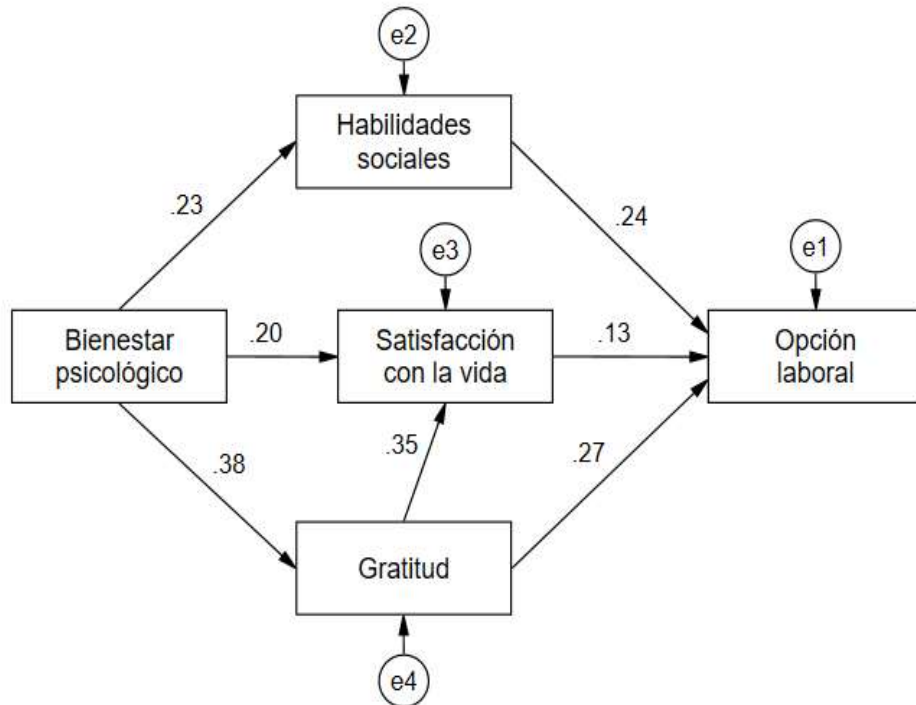
Además, en el modelo reespecificado se halló que las habilidades sociales son una variable mediadora entre el bienestar psicológico y la opción laboral con un $\beta = .06$, $p = .002$. En la Tabla 18 se detallan los hallazgos generales sobre las hipótesis originales y la nueva propuesta de relaciones explicativas sobre la opción laboral.

Tabla 18.

| Hipótesis | Path | β | Comentarios |
|------------------------------|---|---------|-------------|
| H1 | Bienestar psicológico → Satisfacción con la vida | .20 | Aceptado |
| H2 | Bienestar psicológico → Habilidades sociales | .23 | Aceptado |
| H3 | Gratitud → Habilidades sociales | - | Rechazo |
| H4 | Satisfacción con la vida → Habilidades sociales | - | Rechazo |
| H5 | Habilidades sociales → Opción laboral | .24 | Aceptado |
| Relaciones propuestas | | | |
| | Bienestar psicológico → Gratitud | .38 | Nuevo |
| | Gratitud → Satisfacción con la vida | .35 | Nuevo |
| | Gratitud → Opción laboral | .27 | Nuevo |
| | Satisfacción con la vida → Opción laboral | .13 | Nuevo |
| | Las habilidades sociales es una variable mediadora entre el bienestar psicológico y la opción laboral | .06 | Nuevo |

Figura 3.

Modelo Re-especificado explicativo de la opción laboral



5.3 El Resultado sobre las Variables Mediadoras

Mediante el efecto indirecto se usó *bootstrapping* de 5000 iteraciones y estos resultados se muestran en la Tabla 19. También se tiene un efecto mediador de las habilidades sociales entre el bienestar psicológico y la opción laboral, pues se observó un efecto indirecto y significativo ($\beta = .06, p = .012$), para el cual se usó *bootstrapping* de 5000 iteraciones para el cálculo de intervalos de confianza IC 95 % [0.01, 0.07], tal como se muestra en la Tabla 19, lo que indica que las habilidades sociales tienen un efecto indirecto para experimentar bienestar como un recurso personal para orientar el logro de metas como la opción laboral.

Tabla 19.

Efectos indirectos y sus estimaciones de bootstrapping

| Propuesta de hipótesis | Ruta en el modelo | β | p | 95 % CI | |
|------------------------|---|---------|------|---------|------|
| | | | | LL | UL |
| Propuesta de hipótesis | Bienestar psicológico → Habilidades sociales → Opción laboral | .06 | .012 | 0.01 | 0.07 |

VI DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo el objetivo de determinar si el modelo de la relación del bienestar psicológico, satisfacción con la vida, habilidades sociales y la gratitud con la opción laboral presenta un buen ajuste en estudiantes de un instituto tecnológico público. En ese sentido, los resultados se analizaron mediante la metodología del modelamiento de ecuaciones estructurales, como técnica de estadística multivariada, lo cual permitió evaluar el ajuste de evidencia empírica al modelo inicial de las relaciones explicativas que se establecieron previamente.

Con respecto a si la opción laboral recibe influencia del bienestar psicológico, la satisfacción con la vida, las habilidades sociales y la gratitud, tales variables se consideran como recursos personales (Hobfoll, 2010) que permiten a la persona un desarrollo personal óptimo para afrontar situaciones que le demandan exigencias del entorno, en este sentido, las variables psicológicas de estudio posibilitan una mejor predisposición para la opción laboral. Por consiguiente, la opción laboral se explica debido a que los recursos personales desarrollados predicen experimentar emociones positivas, manejar adecuadamente las emociones negativas, manifestar satisfacción por sus logros al respecto, generar relaciones interpersonales saludables, expresar metas, experimentar un sentido hacia la vida, reconocer fortalezas personales y no solo centrarse en emociones negativas.

El estudio de Moreta et al. (2017) indicó que un desarrollo personal óptimo expresa la aceptación de sí mismo, una sensación de control que le permite aprovechar oportunidades mediante la creación de contextos a su favor y orientar su vida a través de metas. En este orden de ideas, la opción laboral se explica cuando

una persona promueve una percepción positiva y espera que sucedan momentos satisfactorios, como acceder, mantener o cambiarse de empleo.

Por otro lado, Salgado y Duque (2018) señalaron que experimentar satisfacción por los logros alcanzados predice la expresión saludable de sus emociones y permite generar relaciones interpersonales positivas. Así las cosas, si una persona genera un rumbo positivo de su desarrollo personal, se acepta a sí mismo, es capaz de identificar debilidades para cambiarlas, espera momentos positivos de la vida y le posibilita adaptarse a exigencias de un entorno para la opción laboral. En este sentido, Czar et al. (2019) precisaron que una orientación positiva hacia la vida indica un adecuado funcionamiento psicológico, necesario para establecer interacciones positivas entre las personas, el cual le permite establecer relaciones cálidas, expresar afecto y, sobre todo, propiciar el bienestar de los integrantes de un grupo.

En otras palabras, formar a los estudiantes para la opción laboral indicaría el desarrollo para expresar lo que piensan, reconocer emociones positivas sin minimizar las emociones negativas, favorecer el trabajo en equipo, la capacidad de solicitar ayuda si lo requieren, expresar asertividad cuando exponen un reporte o informe, capacidad en la busca de soluciones en beneficio de todos los integrantes, lo que precisaría un adecuado crecimiento personal, tal como señalaron los estudios de Arhuis (2019) y Carrasco (2018), quienes hallaron la relación entre el bienestar psicológico y las habilidades sociales. Tales recursos personales Hobfoll (2010) predicen una actitud positiva, asimismo, mantener objetivos en su vida, capacidad para responder a exigencias del medio, ser independiente en la toma de decisiones,

aceptar situaciones positivas y negativas. Además, contribuyen en fortalecer la opción laboral desde un contexto académico.

En cuanto a si el bienestar psicológico influye en la satisfacción con la vida, se halló una relación estadísticamente significativa con un $\beta = .20$, $p = .002$, lo cual indica que si una persona expresa bienestar psicológico es porque se siente satisfecho con los proyectos que alcanzó en su vida, tiene metas, expresa una actitud positiva en su vida diaria, tiene capacidad para actuar con autonomía, confía en sí mismo, se adapta a diversos contextos tomando en cuenta intereses personales y también por los demás, y es capaz de establecer relaciones interpersonales positivas.

El hallazgo del presente estudio coincide con Moreta et al. (2017), quien encontró una relación estadísticamente significativa ($r=.598$; $p< .001$) en un grupo de estudiantes universitarios, lo cual apunta experimentar placer emocional, esforzarse por alcanzar logros en su vida personal, metas o proyectos a nivel personal. En el mismo sentido, el estudio también coincide con Fernández y Becerra (2020), quienes hallaron correlación estadísticamente significativa y alta entre el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida ($r = .614$ con un $p = .000$), lo que denota cuando las personas experimentan salud física, bienestar, relaciones interpersonales positivas, porque experimentan satisfacción por sus logros y tienen propósitos en su vida.

Por otro lado, el estudio de Huamani y Arias (2017) propuso un modelo predictivo para el bienestar psicológico, el cual incluye la satisfacción con la vida. En un grupo de jóvenes se concluyó que experimentar un mayor o menor nivel de bienestar psicológico se asocia con experimentar subjetividad individual, es decir, tener proyectos de vida, generar vínculos cercanos y expresar satisfacción por sus

logros. Con respecto a la referencia, se asume que un indicador de bienestar psicológico es la capacidad de adaptarse a exigencias del entorno, a saber, la presión académica y la opción laboral.

Sobre si el bienestar psicológico influye en las habilidades sociales, se halló una relación estadísticamente significativa y baja ($\beta = .23, p = .014$), que describe cuando una persona es autónoma, evalúa de forma positiva sus experiencias, confía en sí mismo, decide sin influencia de los demás y promueve relaciones interpersonales positivas entre sus interacciones personales.

El hallazgo en la presente investigación también coincide con el estudio de Carrasco (2018), quien encontró una relación estadísticamente alta y significativa (.726) en universitarios, la cual indica que las decisiones personales con independencia, es decir, quienes buscan ayuda, siguen instrucciones, trabajan en equipo, demuestran habilidades sociales siendo autónomos, con propósito en su vida y fomentan relaciones interpersonales satisfactorias.

Asimismo, la investigación también coincide con Salvador (2016), quien halló una correlación estadísticamente media y significativa (.50), la cual indica que demostrar capacidades con autonomía, propósitos en su vida, dominio del entorno como recursos personales importantes en el desarrollo humano, les permite tener éxito en las relaciones interpersonales a través del trabajo en equipo y expresar sentimientos y emociones en armonía. Cabe precisar que el estudio de Salvador (2016) se refirió al comportamiento del adolescente y señaló que desde esa etapa de su desarrollo humano se expresa esta asociación, lo que significa un factor predictivo que se valida con este estudio en alumnos de educación superior.

Por otra parte, el bienestar psicológico es una variable psicológica que se asocia con el desempleo, dado que al experimentar aceptación de sí mismo, se adaptan a nuevas situaciones y centran sus capacidades para dominar el entorno donde se desarrollan. Al respecto, Fernández et al. (2019) apuntaron que el bienestar psicológico es una variable importante para que una persona afronte el desempleo, se explica porque una persona utiliza, desarrolla o cambia sus recursos personales (Hobfoll, 2010), lo cual le permite desarrollar la capacidad de crear o elegir contextos a su favor.

El bienestar psicológico se vincula con la capacidad de afrontar situaciones estresantes. Moreno y Moreno (2016) señalaron que al experimentar ajuste psicológico, es decir, un adecuado funcionamiento personal, las personas tienen la capacidad de afrontar situaciones que le demanden exigencias. No menos importante, Carranza et al. (2017) establecieron que el bienestar psicológico se asocia con el rendimiento académico y el éxito personal, lo que quiere decir que las personas con bienestar psicológico tienen mejor posibilidad de desenvolverse en el entorno académico e interactuar positivamente con las personas.

En la misma línea, Freire et al. (2016) afirmaron que el bienestar psicológico es un recurso personal que se despliega para afrontar las demandas de la opción laboral, como demostrar habilidades interpersonales, saber trabajar en equipo, adaptarse a nuevas exigencias del entorno laboral, expresar necesidad para mejorar el desempeño laboral, entre otros.

Finalmente, se asume desde la teoría de la conservación de recursos personales de Hobfoll (2010) que resulta esencial incluir el bienestar psicológico y las habilidades sociales como recursos personales necesarios por desarrollar en la

formación de los estudiantes, porque predice la evidencia de ajuste psicológico y, además, contribuye en la formación integral de las competencias técnicas propias de la carrera y las competencias para la empleabilidad. Asimismo, predice una mejor predisposición hacia la opción laboral en los estudiantes.

Ahora bien, en cuanto a si la gratitud influye en las habilidades sociales, se halló un $\beta = .00$ $p = .01$, lo que indicaría que una persona que exprese orientación positiva hacia la vida no tiene capacidades para desenvolverse en un ambiente.

Asimismo, con respecto a si la satisfacción con la vida incide en las habilidades sociales, se encontró que $\beta = .18$ $p = .01$, lo cual significaría que si una persona está satisfecha con sus logros no ha desarrollado las capacidades para relacionarse en su entorno.

De igual forma, sobre la influencia entre las habilidades sociales con la opción laboral se encontró una relación estadísticamente baja y significativa ($\beta = .24$, $p = .001$), la cual indica que si una persona tiene la capacidad para establecer relaciones interpersonales satisfactorias, se adapta con facilidad a cambios en el entorno, maneja adecuadamente sus emociones, responde positivamente ante conflictos, busca solución a un problema y, sobre todo, expresa expectativas para buscar, mantener o cambiar de empleo. Los estudios previos no determinaron la influencia entre las habilidades sociales y la opción laboral, sin embargo, se identificaron inconsistencias entre la formación técnica y el desarrollo de las habilidades sociales (OCDE, 2016). Por ello, se asume la necesidad de disminuir tal inconsistencia a través de actividades de enseñanza y aprendizaje o actividades complementarias asociadas con la expresión de sentimientos y emociones positivas o negativas, el desarrollo de capacidades socioemocionales, el trabajo hacia el bien

común, la búsqueda de alternativas para la solución de problemas y el manejo adecuado de exigencias del entorno.

En este orden, Dascanio et al. (2015) apuntaron que la institución educativa es el pilar para fomentar el desarrollo de las habilidades sociales que incluyan expresar emociones, trabajar en equipo, saber escuchar, iniciativa, entre otras, lo cual potencializa la opción laboral. En relación con lo expuesto, el contexto académico debe promover el desarrollo del “saber hacer” y el “saber ser” como actividades integrales.

En el mismo sentido, Singh (2018) refirió que el desarrollo de habilidades sociales a un nivel alto, que se evidencia a través de la capacidad de saber escuchar, seguir instrucciones, le permite expresar sus capacidades técnico-profesionales en un escenario laboral, a través del diálogo, la elaboración de un informe o las capacidades socioemocionales. En esta línea, Ibramhin et al. (2017) valoraron la formación de los estudiantes en el desarrollo de las habilidades sociales y que, además, predicen el acceso al empleo.

Por otro lado, Succi y Canovi (2019) señalaron que una persona con habilidades sociales trabaja hacia el bien de todos, expresa lo que piensa sin ser agresivo, planifica su trabajo, maneja adecuadamente sus emociones, demuestra cooperación y expresa compromiso en la mejora continua de su formación académica. Con respecto esto, se considera la importancia de la formación en las habilidades sociales, porque por medio de ellas las personas se comprometen en la mejora continua de las competencias técnicas, y se añaden las competencias socioemocionales.

Resulta relevante desarrollar las habilidades sociales para el empleo, así pues, Sánchez et al. (2019) sostuvieron que las habilidades sociales más valoradas y en orden de importancia que les permite acceder a un empleo son las siguientes: la cooperación, el apoyo, la empatía, la atención, la escucha, la iniciativa y la capacidad en la fluidez verbal. En relación con lo expuesto, es posible el desarrollo de las habilidades en orden de importancia, no obstante, es necesario capacitar a los docentes en estrategias experienciales para adaptar los contenidos de una asignatura en las habilidades valoradas. Entonces, se precisa que se desarrollen por niveles y ciclos, con estrategias de enseñanza-aprendizaje lúdicas y que, además, se evalúen durante la formación profesional, de tal manera que no sea solo un contenido complementario

En el modelo reespecificado se proponen nuevas relaciones, las cuales se presentan en el análisis de discusión. Sobre si el bienestar psicológico influye en la gratitud se halló una relación estadísticamente significativa y moderada ($\beta = .38, p < .001$), la cual indica que las personas al experimentar una perspectiva positiva sobre su vida valoran sus experiencias vividas, experimentan gratitud por recibir un beneficio, por las metas alcanzadas, por gozar de una buena salud, hacia eventos de la vida diaria, entre otros. Este resultado coincide con lo que halló Flagey (2018), es decir, una correlación estadísticamente significativa ($r = .654^{**}$ y una $*p = < .05$ y $**p < .001$), y una correlación estadísticamente negativa con una escala de problemas de salud ($r = .374^{**}$ y una $**p = < .001$). Los investigadores señalaron que el bienestar psicológico se asocia con la gratitud, es decir, cuando una persona experimenta sentimientos de gratitud hacia la vida, la salud, acontecimientos de la

vida diaria, entre otros, además, incrementa el aprecio positivo hacia la vida y genera emociones positivas.

En referencia con lo anterior, los hallazgos entre la asociación del bienestar psicológico con la gratitud son fundamentales, pues precisan una adecuada adaptación al medio en el que se interactúa, que le permite a una persona apreciar la vida en términos positivos, incluye el aprecio, gozar de una salud integral, apreciar emociones positivas que genera la vida a pesar de circunstancias no placenteras, y sentir agradecimiento por los beneficios recibidos. Existe evidencia empírica que desarrollaron Greene y McGovern (2017) sobre la mediación entre el perdón, la gratitud y el bienestar, lo que señala que si el perdón se fomenta ante una experiencia traumática temprana, se tiende a experimentar ajuste psicológico y, por ende, a mejorar el bienestar mental o físico.

Asimismo, el estudio de Jans-Beken et al. (2019) sobre el efecto mediador de la gratitud en el bienestar psicológico concluyó que cuando se experimenta aprecio por las relaciones interpersonales positivas o se manifiestan emociones positivas por algún beneficio recibido, las personas tienden a expresar autonomía, competencia y significado en su vida. Sin embargo, los estudios no son concluyentes, dado que existen otros factores psicológicos que inciden indirectamente en la gratitud, como el significado en la vida, la autoestima, el compromiso académico, las necesidades psicológicas básicas, el optimismo, la humildad, el crecimiento postraumático, la resiliencia, la esperanza disposicional, entre otros. Los autores Flinchbaugh et al. (2011) como se citó en Jans-Beker et al. (2019) realizaron un estudio experimental sobre el efecto de la gratitud, las técnicas de manejo de estrés en el bienestar psicológico con un total de 117 participantes, y

se concluyó que el tamaño del efecto fue poco ($\eta^2 = .08$ ($p = .03$). Además, se determinó que aplicar técnicas de manejo de estrés y actividades de gratitud mejora el bienestar psicológico, lo cual muestra un mejor nivel de significado y compromiso en la vida.

En estudios cuasiexperimentales que desarrollaron Czar et al. (2019) con niños en edad escolar, se demostró que las actividades de gratitud se asocian con el bienestar, es decir, apreciar y expresar gratitud a sus compañeros de aula genera vínculos afectivos entre los integrantes de un aula, promueve la aceptación del compañero y el reconocimiento de la ayuda del compañero de clase.

En referencia con lo anterior, la gratitud y el bienestar psicológico son variables psicológicas poco estudiadas que, pese a ello, los estudios demostraron la asociación, aunque estadísticamente su efecto es bajo. A pesar de que el diseño y las muestras estudiadas difieren, en el presente estudio se observó un efecto estadísticamente significativo, lo cual predice que expresar gratitud por el beneficio recibido y expresar el perdón promueve el bienestar psicológico.

En cuanto a si la gratitud influye en la satisfacción con la vida, se halló un $\beta = .35$, $p < .001$, es decir, es estadísticamente significativa y media, lo que indica que las personas que experimentan orientación positiva hacia la vida expresan mayor satisfacción por sus logros. El estudio de Alarcón y Caycho (2015) acerca de la gratitud y la felicidad encontró una correlación $r = .38$, $p < .01$, en el presente estudio se asumió que la satisfacción con la vida es el bienestar subjetivo, el cual genera felicidad por valorar globalmente experiencias subjetivas que se relacionan con las emociones positivas y la ausencia de afectos negativos en este sentido Diener et al. (1985). En esta línea, el estudio coincide con Alarcón y Caycho (2015),

quienes precisaron que una persona con orientación positiva hacia la vida expresa satisfacción por sus logros, bienestar o felicidad.

Asimismo, se asumió la propuesta de Diener et al. (1985), quienes señalaron que la satisfacción con la vida es el bienestar subjetivo, que produce felicidad porque se valoran en términos globales las experiencias subjetivas asociadas a las emociones positivas y la ausencia de afectos negativos. En esta perspectiva, sobre la relación entre la satisfacción con la vida y la gratitud predice el aprecio por el bienestar psicológico y el desarrollo socioemocional de una persona.

Así pues, Safaria et al. (2017) aunque no desarrolló estudio correlacional, investigó con un diseño cuasi experimental el efecto de la gratitud sobre la felicidad. Con ello halló diferencias en la felicidad en el grupo experimental y en el grupo de control ($t = 3.6$ con una $p = .001$), y una diferencia significativa de felicidad en el grupo experimental con el grupo control ($t = 3.7$ con una $p = .001$), lo cual indica que expresar acciones asociadas a emociones positivas, percibir aprecio por lo recibido, manifestar un sesgo de atención y memoria en la alegría por el bien recibido predice que las personas se sientan felices o con bienestar.

Por su parte, Salvador-Ferrer (2017) encontró una correlación negativa entre la gratitud con la satisfacción con la vida con una $r = -.187$; $p < .01$, lo cual señala que al experimentar una alta percepción positiva hacia experiencias de vida, una persona expresará bajos indicadores de agrado por sus logros. Con respecto a lo que se halló, se explica que la gratitud genera un sentimiento altruista porque la experiencia se almacena en la memoria y se evoca cuando se recibe un bien personal o impersonal (Alarcón y Caycho, 2015), en este sentido, la gratitud es un recurso personal de alta demanda personal. Además, el hallazgo de una relación

estadísticamente significativa y negativa comprueba que existen otras variables psicológicas, culturales o de género que explican su asociación (Salvador-Ferrer, 2017).

Con respecto a si la gratitud influye en la opción laboral, se halló ($\beta = .27$, $p = .002$) una relación estadísticamente significativa y baja, la cual precisa que las personas al experimentar gratitud como un recurso personal fortalecen la capacidad para alcanzar un objetivo en su vida, tener un proyecto personal, valorar la vida en forma positiva, y les genera expectativas positivas hacia la opción laboral, es decir, esperar emplearse. En este orden, Di Fabio et al. (2017) apuntaron que la gratitud como perspectiva positiva de vida es un recurso personal que se despliega para evitar un fracaso laboral o no acceder a un empleo.

No existe evidencia empírica sobre la relación estadística significativa entre la influencia de la gratitud con la opción laboral. No obstante, desde una perspectiva teórica, la gratitud se conceptualiza como una emoción positiva y una orientación de vida (Alarcón y Caycho, 2015) y como un recurso personal (Hobfoll, 2010). Al respecto, Flagey (2018) sostuvo que apreciar los aspectos positivos de la vida permiten al ser humano vivir centrado en las emociones positivas y no sesgar la atención y memoria en las emociones negativas, como lo precisó Safaria et al. (2017), es importante sesgar la atención y la memoria en emociones positivas, sobre todo en aquellas emociones reales y no las que se tienden a idealizar.

En este sentido, se propone que la opción laboral demandará centrar la atención y la memoria en experiencias asociadas con el aprecio por la vida, la satisfacción por los bienes personal o impersonal recibido, expresar proyectos o un desarrollo psicológico óptimo, a saber, continuar con los estudios superiores,

formar una familia, alcanzar un proyecto de vida, crecimiento personal, acceder o mantener un empleo, entre otros.

Por otra parte, en cuanto a la satisfacción con la vida incluye en la opción laboral se halló una relación estadística significativa y pequeña ($\beta = .13$, $p = .070$), lo que precisa que una persona experimenta satisfacción por sus logros alcanzados en términos globales, por ende, la opción laboral contribuye a la expresión de satisfacción, pero en términos generales. Posiblemente, la edad de los participantes expresa estar satisfecho con sus logros y que mantiene la meta de la opción laboral. Por lo expuesto, se apunta que expresar agrado por los logros en su vida no necesariamente se condiciona con la opción laboral.

En la misma línea, sobre la satisfacción con la vida, con el tipo de empleo, aunque los participantes difieren en el ciclo de vida, Hessels et al. (2017) hallaron una correlación estadísticamente significativa y baja ($r = .17$) entre la satisfacción con la vida y el trabajo independiente, lo que demuestra que las personas expresan satisfacción con sus logros porque tienen más tiempo para actividades de ocio, dedican su tiempo a actividades recreativas o pasan más tiempo en el entorno familiar. Asimismo, se encontró una correlación estadística significativa y baja con el trabajo dependiente ($r = .022$), que señala que depender de horarios y decisiones de jefes tiende a disminuir la posibilidad de invertir en actividades recreativas o gozar de la familia.

Igualmente, Aldén y Hammarstedt (2017) correlacionaron satisfacción con la vida y trabajo independiente en un grupo de adultos mayores. Una representación del 71 % experimenta satisfacción con su vida en su trabajo independiente, lo que indica que no experimentan ansiedad, estrés, depresión o problemas para dormir.

Por la referencia expuesta, se asume que la satisfacción con la vida se asocia a la opción laboral, a la disposición de un trabajo independiente o un trabajo dependiente. Así pues, lo que hallaron Hessels et al. (2017) y Aldén y Hammarstedt (2017) resulta importante: las personas expresan satisfacción con su vida cuando no experimentan tensión o exigencias de terceros, dado que organizan sus horarios laborales de acuerdo con una meta y, además, les permitiría gozar de mayor tiempo en actividades familiares, recreativas o de ocio. Ello implicaría políticas laborales que apoyen el trabajo independiente con el fin de controlar el trabajo informal, que en el caso de Perú es alto y se asocia al trabajo independiente. Sumado a ello, es relevante considerar que los estudios se realizaron con grupos de personas de edad adulta, lo cual predice que la satisfacción con la vida se vincula al tipo de trabajo independiente en adultos mayores. En este sentido, es fundamental orientar las actividades asociadas al desarrollo personal y laboral luego de un proceso de jubilación.

Con respecto al efecto mediador de las habilidades sociales entre el bienestar psicológico y la opción laboral, se obtuvo un efecto indirecto y significativo ($\beta = .06, p = .012$), lo que indica que las personas que tienden hacia un desarrollo personal óptimo, expresan autonomía, generan relaciones interpersonales positivas, se adaptan a los contextos, experimentan propósitos en su vida, y se asocia indirectamente con la expresión de sus emociones, resolver conflictos, aplicar adecuadas estrategias de estrés, promover relaciones interpersonales positivas y, en suma, les posibilita la opción laboral.

Este resultado no es contrastable por la necesidad de evidencia empírica. Sin embargo, las habilidades sociales son una variable mediadora del bienestar

psicológico, es decir, una persona que expresa la capacidad de valorar logros personales, aceptar las experiencias de la vida positivas y negativas, expresar una visión positiva del futuro, tener conciencia del propósito en su vida, alcanzar objetivos, entre otras cosas, predispone un sentido positivo hacia la opción laboral.

Ahora bien, en cuanto a la generalización de los resultados, estos están implicados en la representación de la muestra de estudio, por lo cual se limitan a los estudiantes de un instituto superior tecnológico público. Con respecto a la consideración del muestreo que se realizó, se debe tener en cuenta que los resultados pueden estar afectados por características que no se recolectaron, es decir, indicadores de psicopatología, vocación por la carrera, las diferencias de edades, traslado a la institución educativa, compartir el tiempo entre el trabajo y el estudio, entre otras.

De igual forma, otra limitante es que los recursos personales que propuso Hobfoll (2010) se desarrollan, conservan y mejoran cuando se identifican oportunamente; a saber, cuando un estudiante experimenta situaciones de aprendizaje que le permiten aprender a resolver conflictos, agradecer por un cumplido, saludar con entusiasmo, expresar una sonrisa, planificar una actividad con el objetivo de no abrumarse, capacidad de expresar una idea a un equipo sin generar tensión, entre otros.

En adición, otra de las limitaciones del presente estudio se puede asociar al método en la recolección de los datos, el cual consistió en la aplicación de cuestionarios, lo que dio la posibilidad de sesgar los datos por la deseabilidad social. Sin embargo, se trató de minimizar esta limitación a través del anonimato y la confidencialidad de los datos recolectados.

Al margen de las limitaciones que se mencionaron, la presente investigación contribuye en el área de la psicología educativa, puesto que se presenta evidencia empírica sobre las variables predictoras que explican la opción laboral, así como la utilidad de los procedimientos para el estudio de variables relacionadas con la opción laboral. Por último, los resultados que se encontraron en ambientes educativos representan un aporte en el contexto de la gestión de los contenidos curriculares en las competencias para la empleabilidad en la formación de los estudiantes de institutos superiores tecnológicos.

VII CONCLUSIONES

1. El modelo inicial propuesto sobre la relación del bienestar psicológico, la satisfacción con la vida, las habilidades sociales y la gratitud con la opción laboral no se confirmó debido a que no cumplió con los índices de ajuste, pese a que se evidenciaron algunas relaciones entre las variables de estudio. Por esta razón se reespecificó el modelo y ahora cumple con los índices de ajuste, donde se observa la relación de las variables de estudio y las variables mediadoras, lo cual permite concluir que es un modelo explicativo válido.
2. Se comprobó la influencia significativa entre el bienestar psicológico con la satisfacción con la vida, lo que determina una relación directa, es decir, al experimentar un desarrollo personal óptimo, se siente satisfacción por los logros alcanzados.
3. Se comprobó la influencia significativa entre el bienestar psicológico con las habilidades sociales, lo cual precisa una relación directa, en otras palabras, la expresión de un desarrollo personal óptimo promueve la expresión de pensamientos, emociones, sentimientos y genera relaciones interpersonales positivas.
4. La influencia entre la gratitud con las habilidades sociales no se comprobó, lo que determina rechazar la relación de las variables.
5. La incidencia de la satisfacción con la vida en las habilidades sociales no se comprobó, lo que establece rechazar la relación de las variables.
6. Se corroboró la influencia significativa entre las habilidades sociales con la opción laboral, lo que señala una relación directa que indica que al expresar ideas, emociones, sentimientos, manejar adecuadamente situaciones

adversas y trabajar en equipo se expresa predisposición para la opción laboral.

7. En el modelo reespecificado se comprobó la influencia significativa entre el bienestar psicológico con la gratitud, lo cual determina una relación directa, es decir, al expresar un desarrollo personal óptimo se tiende a manifestar una orientación positiva hacia la vida, lo que implicaría esperar insertarse en alguna opción laboral.
8. En el modelo reespecificado se comprobó la incidencia significativa entre la gratitud con la satisfacción con la vida, lo que especifica una relación directa que señala que una orientación positiva hacia la vida, expresar agradecimientos por los momentos, se manifiesta satisfacción por los logros alcanzados, por ende, predice acceder a la opción laboral.
9. En el modelo reespecificado se corroboró la influencia significativa de la gratitud con la opción laboral, lo cual precisa una relación directa que indica que una orientación significativa y positiva hacia la vida predispone a fortalecer la opción laboral.
10. En el modelo reespecificado se comprobó que la satisfacción con la vida influye en la opción laboral de forma significativa, lo que apunta que reconocer los logros obtenidos durante su ciclo de vida implica expresar predisposición para manifestar satisfacción hacia la opción laboral.
11. En el modelo reespecificado se comprobó que las habilidades sociales tienen un efecto mediador entre el bienestar psicológico y la opción laboral, lo cual determina que la expresión de pensamientos, emociones y sentimientos se relaciona indirectamente para expresar un desarrollo

personal óptimo y, a su vez, manifestar predisposición para la opción laboral.

VII RECOMENDACIONES

- Existe una relación entre el bienestar psicológico, la satisfacción con la vida, las habilidades sociales y la gratitud, la cual se expresa cuando una persona demuestra autonomía en sí mismo, genera relaciones positivas, tiene propósito en la vida, expresa metas, experimenta satisfacción por sus logros, evidencia una orientación positiva hacia la vida y se inclina por un desarrollo personal continuo. En este sentido, se recomienda que durante la formación de los estudiantes se implementen actividades psicoeducativas asociadas con el bienestar psicológico, la satisfacción con la vida, las habilidades sociales y la gratitud como recursos personales de orientación positiva.
- Desarrollar investigaciones con otras variables por incluirse en el modelo, tales como el género, la edad, la experiencia laboral previa y las áreas de la opción laboral. Asimismo, es relevante considerar las variables donde la opción laboral tiene un efecto mediador.
- Tomar en cuenta otras variables que puedan provocar un efecto moderador, a saber, indicadores psicopatológicos, vocación de la carrera, tiempo para trasladarse de su domicilio al instituto, si trabajan y estudian a la vez, entre otros; lo que contribuye a un mayor control de los posibles efectos que se hallaron en el procesamiento estadístico.
- Promover estudios psicométricos de las variables del estudio realizado, con el fin de hallar una mayor evidencia empírica de las mediciones evaluadas.

- Proponer investigaciones sobre el modelo de la relación entre bienestar psicológico, satisfacción con la vida, habilidades sociales y la gratitud con la opción laboral en estudiantes de quinto año de secundaria y universitarios.

IX REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, S., & Mendoza, J. (2020). *Gratitud y felicidad en miembros de una comunidad religiosa Segunda Jerusalén del Distrito de Elías Soplin Vargas*.
https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/3055/Saulo_Tesis_Licenciatura_2020.pdf?sequence=1&isAll
- Abarca, S., Letelier, A., Aravena, V., & Jiménez, A. (2016). Equilibrio trabajo-familia, satisfacción laboral y apoyo familiar en docentes de escuelas básicas. *Psicol. Caribe*, 33 (3),
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2016000300285.
- Adanaqué, J. (2016). *Validación de cuestionario de opción laboral por juicios de expertos*. s/e.
- Alania, R., & Turpo, O. (2018). Desarrollo de habilidades sociales avanzadas en estudiantes de periodismo de una universidad peruana. *Revista espacios*, 39 (52), 1-11.
- Alarcón, R. (2014). Construcción y valores psicométricos de una escala para medir gratitud. *Acta de investigación psicológica*, 4(2), 1520-1534.
- Alarcón, R., & Caycho, T. (2015). Relaciones entre gratitud y felicidad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Psychologia: avances de la disciplina*, 9(1), 59-69.
<http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v9n1/v9n1a05.pdf>.
- Alarcón, R., & Morales, C. (2012). Relación entre gratitud y variables de personalidad. *Universidad Ricardo Palma* 2(2), , 69-712.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v2n2/v2n2a8.pdf> .

- Aldén, L., & Hammarstedt, M. (2017). *Self-employment and life satisfaction among the elderly: Survey-based evidence from Sweden*. Centre Discrimination and Integration Studies: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1155534/FULLTEXT01.pdf>
- Alkozei, A., Smith, R., & Killgore, W. (2017). Gratitude and Subjective Wellbeing: A Proposal of Two Causal Frameworks. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1519-1542. 10.1007/s10902-017-9870-1.
- Arellano, C. (2018). *Demandas de institutos tecnológicos creció 19%*. El Comercio: <https://elcomercio.pe/economia/peru/demanda-institutos-tecnologicos-crecio-19-noticia-499729-noticia/?ref=ecr>
- Arhuis, W. (2018). *Habilidades sociales, bienestar psicológico, rendimiento académico en estudiantes universitarios de una universidad privada de Chimbote*.
http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/5508/1/RE_MAEST_ED_U_WENDY.ARTHUIS_HABILIDADES.SOC
- Arrindell, W., & Ettema, H. (1981). Dimensionele structuur, betrouwbaarheid en validiteit van de Nederlandse bewerking van de Symptom Checklist (SCL-90). *Nederlands Tijdschrift Voor de Psychologie*, 36, 77–108.
- Arrindell, W., Meeuwesen, L., & Huyse, F. (1991). The Satisfaction with Life Scale (SWLS): Psychometric properties in a non-psychiatric medical outpatients sample. *Personality and Individual Differences*, 12(2), 117-123. 10.1016/0191-8869(91)90094.
- Ato, M., López-García, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of*

Psychology, 29(3), 1038–1059.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>.

Báez, M., & Cadoche, L. (2019). Habilidades sociales en un grupo de estudios en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral. *Revistas de investigaciones veterinarias del Perú*, 30 (4), 1790-1795.

Barahona, N., Sánchez, A., & Urchaga, J. (2013). La Psicología Positiva Aplicada a la Educación: El Programa CIP Aplicada Para la Mejora De Las Competencias Vitales en la Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(4), 244-256.

Barbarán, J. (2017). *Inteligencia emocional y las habilidades sociales en universitarios de una facultad de educación*.
repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/17089/Barbarán_PJA.pdf?sequence...

Bentler, P. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>.

Berniel, L., & De La Mata, D. (2016). *Habilidades: medición, situación actual y perspectiva para América Latina*. Corporación Andina de Fomento:
<https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/936/RED2016-16sep.pdf?sequence=5&isAllowed=y> de

Cansaya. (2018). *Dinámica Familiar y Autoestima en Estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa de Huayllaccocha 50109 De Anta-Cusco*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/33301>

- Caprara, G., & Pastorelli, C. (1995). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Carranza, R., & Ruiz, P. (2018). Emotional intelligence, gender and family environment in Peruvian adolescents. *Acta Colombiana de Psicología*, 2 (12) , 200-2011. <http://www.dx.doi.org/10.14718/>.
- Carranza, R., Hernández, R., & Alhuay, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2) , <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/>.
- Carrillo, G. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años*. <https://hera.ugr.es/tesisugr/25934934.pdf>
- Casana, C. (2016). *Autoconcepto y habilidades sociales en estudiantes de una academia preuniversitaria*. https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/2460/1/RE_PSICO_CARMEN.CASANA_AUTOCONCEPTO.Y.HABILIDADES.SOCIALES.EN.ESTUDIANTES.DE.UNA.ACADEMIA_DATOS.pdf
- Castillo, A., & Becerra, N. (2020). *Satisfacción con la vida y bienestar psicológico en los estudiantes del nivel secundario en la institución educativa Serafín Filomeno de Moyobamba*. https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/3139/Andy_Tesis_Li
- Casullo, M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Paidós.

- Casullo, M., & Castro, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 18(1) , <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6840/6974> .
- Chamaya, M. (2017). *Habilidades sociales en alumnos de una institución educativa Pública y una Privada de Trujillo*. https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/3436/1/RE_PSICO_MAVILA.CHAMAYA_HABILIDADES.SOCIALES_DATOS.PDF
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences Second edition* . <http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Coolican, H. (2014). *Research methods and statistics in psychology* . Psychology Press.
- Cortez, N. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico de Martina Casullo en adolescentes de Trujillo. *Ciencia y Tecnología*, 12 (4), 101-112 .
- Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista tesis*, 1, 186-199.
- Czar, A., Kappelmayer, M., Kelmanowicz, V., Esteves, S., & Lozada, M. (2019). Intervenciones basadas en gratitud y optimismo reducen las interacciones sociales negativas en los niños. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, (5), 808-814, 10.24205/03276716.2017.1038.
- Dascanio, D., Del Prette, A., Barham, E., Rolim Rodrigues, O., Victorine, A., & Del Prette, Z. (2015). Habilidades sociais, competência acadêmica e

problemas de comportamento em crianças com diferentes níveis de plumbemia [Social skills, academic competence and behavior problems in children with different blood lead levels]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(1), 166-176.

Derogatis, L., & Cleary, P. (1977). Confirmation of the dimensional structure of the SCL90: A study in construct validation. *Journal of Clinical Validation*, 33, 4.

Di Fabio, A., Palazzeschi, L., & Bucci, O. (2017). Gratitude in Organizations: A Contribution for Healthy Organizational Contexts . *Frontiers in Psychology*, 8, 10.3389 / fpsyg.2017.02025 .

Díaz, J., Arias, O., & Vera Tudela, A. (2016). Los retornos de las habilidades cognitivas y socioemocionales en el Perú. En N. Céspedes, P. Lavado, & N. Ramiez, *Productividad en el Perú. Medición, determinantes e implicancias* . Universidad del Pacífico.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. 10.1207/s15327752jpa4901_13.

Dobrea, C., & Staiculescu, C. (2016). *Next manager. Academic background versus labor market requirements*. International Conference “Risk in Contemporary Economy”: <http://www.rce.feaa.ugal.ro/images/stories/RCE2016/DobreaStaiculescu.pdf>

- Domínguez, S. (2014). Análisis psicométrico de la escala de bienestar psicológicos para adultos en estudiantes universitarios. Un enfoque e de educaciones estructurales. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 8(1), 23-31.
- Fernández, J. (2016). *Competencias de empleabilidad en el espacio educación superior* . ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64291/1/Psicologia-y-educacion_135.pdf
- Fernández, M., Soler, M., García, M., & Meseguer, M. (2019). Los recursos psicológicos personales, resiliencia y autoeficacia, y su relación con el malestar psicológico en situaciones de desempleo. *International Journal of Social Psychology*, 34(2), 331-353. 10.1080/02134748.2019.1583513.
- Flagey, N. (2018). Appreciation (Including Gratitude) and Affective Well-Being: Appreciation Predicts Positive and Negative Affect Above the Big Five Personality Factors and Demographics. *Sage Open*, 8 (4) , 10.1177 / 2158244018818621.
- Franco, A., & Ñopo, H. (2016). *Ser joven en el Perú: educación y trabajo. Avances de investigación 37 Grupo de análisis para el desarrollo - GRADE*. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI37.pdf>
- Freire, C., Ferradás, M., Valle, A., Núñez, J., & Vallejo, G. (2016). Profiles of psychological well-being and coping strategies among university students. *Frontiers in psychology*, 7, 10.3389/fpsyg.2016.01554.
- García, M. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de psicología*, 6, 18-39.
- Goldstein, A. (1978). *Lista de chequeo de habilidades sociales Goldstein, elaborado por Goldstein (1978)*. Editorial Paidós.

- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, N., & Klein, P. (1989). *Habilidades Sociales y autocontrol en la adolescencia. Un Programa de Enseñanza*. Martínez Roca.
- Góngora, V., & Castro, A. (2018). Bienestar emocional, psicológico y social y variables demográficas en población adulta de la ciudad de Buenos Aires. *Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad*, 18 (1) , 72-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?co>.
- Greene, N., & McGovern, K. (2017). Gratitude, psychological well-being, and perceptions of posttraumatic growth in adults who lost a parent in childhood. *Death Stud.*, 41(7), 436-446.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hessels, J., Rietveld, C., & van der Zwan, P. (2017). Trabajo por cuenta propia y estrés relacionado con el trabajo: el papel mediador del control del trabajo y la demanda de trabajo. *Revista de negocios de riesgo*, 32 (2), 10.1016/j.jbusvent.2016.10.007.
- Hobfoll, S. (2010). Conservación de caravanas de recursos y entornos comprometidos. *Revista de Psicología Ocupacional y Organizacional*, 84, 116-122. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2010.02016.x> .
- Huamani, J., & Arias, W. (2017). Modelo predictivo del Bienestar Psicológico a partir de la Satisfacción con la Vida en jóvenes de la ciudad de Arequipa (Perú). *Revista latinoamericana de ciencia psicológica*, 10, 1- 20. 10.5872/psiencia/10.2.21.

- Ibrahim, R., Boerhannoeddin, A., & Kazeem, K. (2017). The effect of soft skills and training methodology on employee performance. *European Journal of Training and Development*, 41(4), 388-406. 10.1108/EJTD-08-2016-0066 .
- Inanc, H. (2018). Unemployment, Temporary Work, and Subjective Well- Being: The Gendered Effect of Spousal Labor Market Insecurity. *American Sociological Review*, 83 (3), 536-566. 10.1177/00031224187720 .
- Informe Infoempleo Adecco. (2018). *Oferta y demanda de empleo en España*. <https://iestatic.net/infoempleo/documentacion/Informe-infoempleo-adecco-2018.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2019). *Situación del mercado laboral en Lima Metropolitana*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/informe-tecnico_empleo-lima_metropolitana_marzo-abril-mayo-2019.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2019). *Perú: Estimaciones y Proyecciones de la Población Nacional 1950- 1970. Boletín de análisis demográfico* N.º 38. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Lib1665/libro.pdf
- Íñiguez, M. (2016). *Influencia de la familia en el autoconcepto y la empatía de los adolescentes*. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=v%2Bt%2FRFMi%2Fbc%3D>

- Jaimés, C., Cruz, L., Vega, E., Balladares, P. y Matta, H. (2019). Habilidades sociales en estudiantes adolescentes de un centro preuniversitario de Lima Norte. Social skills among adolescent students at a pre-university center in Lima Norte. *Peruvian Journal of Health Care and Global Health* 3 (1), 39-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8095421>
- Jans-Beken, L., Jacobs, N., Janssens, M., Peeters, S., Reijnders, J., Lechner, L., & Lataster, J. (2019). Gratitude y salud: una revisión actualizada. *The Journal of Positive Psychology*, 1-40. 10.1080 / 17439760.2019.1651888 .
- Jans-Beken, L., Lataster, J., Peels, D., Lechner, L., & Jacobs, N. (2017). Gratitude, Psychopathology and Subjective Well-Being: Results from a 7.5-Month Prospective General Population Study. *Journal of Happiness Studies*, 19 (6), 1673–1689. 10.1007 / s10902-017-9893-7.
- Kasriel, S. (2019). *Qué significarán los próximos 20 años para el empleo, y cómo prepararse*. <https://es.weforum.org/agenda/2019/01/que-significaran-los-proximos-20-anos-para-el-empleo-y-como-prepararse/>
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. <https://doi.org/10.1038/156278a0>
- Kline, R. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* . Obtenido de <https://doi.org/10.1038/156278a0>
- Lacunza, A., & Contini, E. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Psicodebate*, 16 (2) , 73-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763101>.
- León, S., & Hidalgo, E. (2017). *Gratitud y felicidad en estudiantes del segundo al quinto año de una universidad privada de Lima este, 2016* . Universidad

Peruana

Unión:

https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/424/Susana_Tesis_bachiller_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López, C. (2018). *Actividad física deportiva y bienestar psicológico en estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Manuel Seoane Corrales, San Juan de Lurigancho, 2018.*
http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/21647/Lopez_RC..p

López, E., Pérez, N., & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>.

MacCallum, R., Browne, M., & Sugawara, H. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149.

Manpowergroup. (2016). *Encuesta de escasez de talento.*
<http://www.manpower.com.pe/mpintranet/publicaciones/4466-9358284738328.pdf>

Manpowergroup. (2018). *Resolviendo la escasez del talento. Construir, adquirir, tomar prestado y tender puentes.*
<https://www.manpower.com.pe/mpintranet/publicaciones/5686-7070551448398.pdf>

Marcos, V. (2018). *Habilidades sociales y habilidades comunicativas de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado José Carlos Mariátegui de Lima.*

<http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2436/TM%20CE-Du%204052%20M1%20-%20Marcos%20Benavides.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martín, E. (2003). *Aportaciones de Piaget a la teoría y prácticas educativas* . Editorial Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid .

Martínez, P. (2004). Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología*, 22 (2), 215-252. doi.org/10.18800/psico.200402.003.

Martínez, P., & González, C. (2018). Orientación, empleabilidad e inserción laboral en la universidad a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 119-139. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-06>.

McCullough, M., Emmons, R., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112-127.

Medrano, A., & Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (1), 219-239.

Melguizo, A., & Perea, J. (2016). *Mind the skills gap! Regional and industry patterns in emerging economies*. OECD DEVELOPMENT CENTRE. Working Paper N°. 329 : https://www.oecd-ilibrary.org/development/mind-the-skills-gap-regional-and-industry-patterns-in-emerging-economies_5jm5hkp7v145-

en;jsessionid=eNYU7RD0HtaSvmjcojHK00c9yl9-6REnO2NE76Vd.ip-10-240-5-37

Merino, M., Privado, J., & Arnaiz, R. (2019). ¿Existe alguna relación entre el desempleo en jóvenes graduados y los recursos psicológicos? Una investigación empírica desde la teoría de la conservación de los recursos. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35, 1-8. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a1>.

Michavilla, F., Martínez, J., & González, M. (2018). Empleabilidad de los estudiantes universitarios en España. Proyecto OEEU. *Education in the Knowledge Society*, 19 (1), 21-39. 10.14201/eks20181912139. .

Mikkelsen, F. (2009). *Satisfacción con la vida y estrategias de afrontamiento en un grupo de e adolescentes universitarios de Lima*. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/416/MIKKELSEN_RAMELLA_FLOR_SATISFACCION_CON_LA_VIDA.pdf?se

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2019). *Estadística de Calidad Educativa. Serie 2016-2019, al 5 de junio, 2019*. http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016?p_auth=jcRRXM92&p_p_id=TendenciasActualPortlet2016_WAR_tendencias2016portlet_INSTANCE_t6xG&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=3&_TendenciasActualPort

- Ministerio de Educación. (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*, Lima: Oficina de Medición de la calidad de los aprendizajes.
http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Informe-PISA-2015_ALTA.pdf
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2017). *Resolución N.º 311 Lineamientos académicos generales de los institutos de educación superior*.
<http://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/pdf/rsg-n-311-2017-minedu-norma-tecnica-de-lineamientos-academicos>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2018). *Resolución Viceministerial N.º 178-2018. Lineamientos Académicos Generales para los institutos de educación superior y las Escuelas de Educación Superior Tecnológica*.
<http://www.minedu.gob.pe/ley-de-institutos/pdf/lineamientos-academicos-generales-2018.PDF>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2020). *Proyecto educativo nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. (2018). *Demanda de ocupaciones a nivel nacional. Encuesta de demanda ocupacional*.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/31132/edoDO_2017-na.pdf
- Montañez, F. (2018). *Clima Familiar y Resentimiento en Jóvenes de un Instituto de Educación Superior de Lima Metropolitana*.
[http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/2461/SANTANA%](http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/2461/SANTANA%20)

20MONTA%c3%91EZ%20FLOR%20INES.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Montero, V. (2018). *Habilidades sociales en estudiantes del nivel secundario provenientes de colegios estatales del Perú, según sexo y macrorregión de procedencia*. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/7545>

Moreno, A., & Moreno, S. (2016). La Ansiedad, el Burnout y el Bienestar Psicológico en Estudiantes Universitarios. *Revista Edu-física.com Ciencias Aplicadas al Deporte*, 8 (18) , 42-46.

Moreta, R., López, C., Gordón, P., Ortiz, W., & Gaibor, I. (2017). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y social como predictores de la salud mental en ecuatorianos. *Actualidades en Psicología*, 32 (124) , 111-125.

Moyano, N. (2010). Gratitude in positive psychology. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 103-118. <http://dx.doi.org/10.18682/pd.v10i0.391>.

Muñoz, E. (2016). *Práctica musical, alexitimia y empatía*. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/13492/TFM000513.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Murguía, C. (2019). *Dinámica familiar en relación al riesgo suicida en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito del alto selva alegre*. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/10462/PSMmuvics.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Naciones Unidas. (s.f.). *Asuntos que nos importan. Juventud*. <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/youth->

0/index.html#:~:text=En%20la%20actualidad%2C%20hay%201.200,as%
C3%AD%20a%20casi%201.300%20millones

Olson, D., Portner, J., & Lavee, Y. (1985). *Manual de la Escala de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III Manual)*. Life Innovation. .

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2019). *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. Adolescentes y salud mental* .
https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/mental_health/e

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2016). *Avanzando hacia una mejor educación para el Perú. (3) Mayor pertinencia de la educación para favorecer la inserción laboral de calidad*.
<https://www.oecd.org/dev/Avanzando-hacia-una-mejor-educacion-en-Peru.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). *Educación mercado laboral y financiación educativa. En Educación y empleo (34-62) Panorama de la educación indicadores de la OCDE*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b8f3deec-3fda-4622-befb-386a4681b299/panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%202019.pdf>

Pades, A. (2003). *Habilidades sociales en enfermería propuesta de un programa de intervención*.
[https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9444/tapj1de1.pdf?sequence=](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9444/tapj1de1.pdf?sequence=1)

1

- Papalia, D., & Martoriell, G. (2017). *Desarrollo Humano*. McGraw-Hill Interamericana de España S.L.
- Peiró, J., & Yeves, J. (2016). *Análisis de la Empleabilidad, sus Antecedentes y Consecuencias*. <http://sibaese.unisalento.it/index.php/wip/article/download/17583/14998>
- Pérez-Escoda. (2013). Variables predictivas de satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. En P. y. Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, *Cardona, M; Chiner, E; Giner, A* (págs. 1548-1552). VI Congreso Nacional / II Internacional de Modelos de Investigación Educativa.
- Poquioma, Y. (2018). *Satisfacción con la vida y funcionalidad familiar en estudiantes universitarios en Lima Metropolitana*. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/15304/Poquioma%20Urquia%2c%20Yoselyn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reporte de Economía y Desarrollo . (2016). *Mas habilidades para el trabajo y la vida; los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*. <http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/936/Resumen%20Ejecutivo%20RED%202016.pdf?sequence>
- Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P., & Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological Methods, 17*(3), 354–373. <https://doi.org/10.1037/a0029315>.
- Rodríguez, G. (2019). The eudemonic and hedonic role of happiness in a population with high levels of life satisfaction / El rol eudemónico y hedónico de la

felicidad en una población con altos niveles de satisfacción con la vida. *International Journal of Social Psychology*, 34(2), 230-255. 10.1080/02134748.2019.1576323.

Romero, N. (2016). *Bienestar Psicológico y Empatía Cognitiva y Afectiva en Mujeres Víctimas de Violencia Atendidas en Hospitales Públicos de Trujillo*.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/191/romero_vn.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Ryff, C. (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. 10.1037/0022-3514.57.6.1069 .

Safaria, T., Muhammad, A., & Khoiruddin, B. (2017). The efficacy of gratitude and forgiveness training to increase happiness. *The Social Sciences*, 12 (11), 1948-1951 .

Salgado, A., & Duque, A. (2018). Satisfacción vital y felicidad subjetiva en adolescentes salmantinos. *Revista anual de ciencias eclesiásticas*, 13, 209-221 .

Salvador- Ferrer, C. (2017). Relación entre la gratitud y la satisfacción con la vida en una muestra de Estudiantes Españoles: El papel moderador del género. *Anales de Psicología*, 33 (1), <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.1.226671> .

- Salvador, D. (2016). *Bienestar psicológico y habilidades sociales en alumnos del primer grado de educación secundaria de una institución educativa particular en Trujillo.*
http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/1971/1/RE_PSICO_DIEGO.SALVADOR_BIENESTAR.PSICOLOGICO_HABILIDADES.SOCIALES_DATOS.pdf
- Salvador, D. (2016). *Bienestar psicológico y habilidades sociales en alumnos del primer grado de educación secundaria de una institución educativa particular en Trujillo.*
http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/1971/1/RE_PSICO_DIEGO.SALVADOR_BIENESTAR.PSICOLOGICO_HABILIDADES.SOCIALES_DATOS.pdf
- Salvador-Ferrer, C. (2017). Relación entre la gratitud y la satisfacción con la vida en una muestra de Estudiantes Españoles: El papel moderador del género. *Anales de Psicología*, 33 (1),
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.1.226671> .
- Sánchez, L., Martínez, A., & Parra, M. (2019). Análisis de las habilidades sociales del alumnado de formación profesional para entrevista de trabajo. *Journal of Sport and Health Research*, 11 (1), 127-142.
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Ediciones Byblos.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Singh, P. (2018). A Study of the Soft Skills that Contribute to the Success of Newly Graduated Business Students in the Workplace. *All Theses, Dissertations*,

and Other Capstone Projects, 796,
<https://cornerstone.lib.mnsu.edu/etds/796> .

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [SINEACE]. (2016). *Modelo de acreditación para programas de estudios de institutos y escuelas de educación superior.*
<https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2017/07/Anexo-a-la-Resolucion-N%C2%B0-076-2016-DEA-IEES.pdf>

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [SINEACE]. (2017). *Educación tecnológica y producción: experiencias de articulación de los institutos de educación superior tecnológica con el sector productivo.*
<http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/sineace/4085/Educacion%20Tecnologica%20y%20Produccion...%20WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sistemas de Naciones Unidas en el Perú. (2018). *Desafíos y prioridades: política de adolescentes y jóvenes en el Perú. Segunda Parte. Temas Priorizados.*
https://peru.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Desafios_y_prioridades_politica_de_adolescencia_y_jo

Suárez, T. (2017). *Grado de satisfacción con la vida de las madres de familia del asentamiento humano Violeta Ruesta, del Distrito de Castilla Provincia de Piura.*
http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/2077/SATISFACCION_CON_LA_VIDA_ADULTEZ_SUAREZ VIDAL_GABRIEL_A_TATIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Succi, C., & Canovi, M. (2019). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 10.1080/03075079.2019.1585420 .
- Tapia, C., & Cubo, S. (2017). Habilidades sociales relevantes percepciones de múltiples actores educativos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 133-148.
- Tomas, A. (1995). *Conducta tipo A y habilidades sociales en estudiantes de 1er. al 5to. año de Psicología de una universidad nacional*. Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Valencia, J. (2016). Orígenes de la psicología positiva y el estudio científico de la gratitud . *Rev. Psicol. (Arequipa. Univ. Catól. San Pablo)*, 6 (2) , 101-117 .
- Vallejos, J., Merino, M., Jara, E., & Huiracocha, E. (2016). Satisfacción con la vida en escolares en algunas Regiones del Perú. *PsiqueMag*, 5 (1), 185-197.
- Vargas, T., & Mora, R. (2017). Tamaño de la muestra en modelos de ecuaciones estructurales con constructos latentes: Un método práctico. *Revista actualidades investigativas en educación*, 17 (1), 1-34.
- Vásquez, C., & Hervás, G. (2008). *Salud Positiva: del síntoma al bienestar. Psicología positiva aplicada*. Editorial Desclée.
- Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>.

- Wood, A., & Tarrrier, N. (2010). Positive Clinical Psychology: A new vision and strategy for integrated research and practice. *Clinical Psychology Review*, 30 (7), 819-829, <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.06.003>.
- Woodard, C. (2019). Hybrid Theories of Well-Being. *International Encyclopedia of Ethics*, 1-7. [org/10.1002/9781444367072.wbiee89](https://doi.org/10.1002/9781444367072.wbiee89).
- Yamada, G., & Martínez, J. (2016). *¿Universidad o Instituto? Hora de la reforma de la educación.* El Comercio: <http://elcomercio.pe/economia/peru/universidad-instituto-hora-reforma-educacion-superior-noticia-1875242>
- Yzerbyt, V., Muller, D., Batailler, C., & Judd, C. (2018). New recommendations for testing indirect effects in mediational models: The need to report and test component paths. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(6), 929–943. <https://doi.org/10.1037/pspa0000132>.

X ANEXOS

Anexo 2. Escala Lista de Cotejo de Habilidades Sociales de Goldstein

INSTRUCCIONES

Estimado/a estudiante a continuación Ud. tiene un conjunto de preguntas las que miden los *niveles de Habilidades Sociales* que Ud. expresa en un contexto social. Lea detenidamente y marque con sinceridad de acuerdo con la siguiente escala:

| | |
|---------------|---|
| Nunca | 1 |
| Pocas veces | 2 |
| Algunas veces | 3 |
| A menudo | 4 |
| Siempre | 5 |

Ejemplo:

1. ¿Presta atención a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te está diciendo?

| | | | | |
|-------|-------------|--------------|----------|---------|
| Nunca | Pocas veces | Alguna vez | A menudo | Siempre |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| GRUPO I PRIMERAS HABILIDADES SOCIALES | Nunca | Pocas veces | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|--|--------------|--------------------|-------------------|-----------------|----------------|
| 1. ¿Presta atención a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te está diciendo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. ¿Inicias una conversación con otras personas y luego puedes mantenerla por un momento? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. ¿Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. ¿Eliges la información que necesitas saber y se la | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| pides a la persona adecuada? | | | | | |
| 5. ¿Dices a los demás que tú estás agradecida (o) por algo que te hicieron a ti? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. ¿Te esfuerzas por conocer nuevas personas por propia iniciativa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. ¿Presentas a nuevas personas con otros(as)? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. ¿Dices a los demás lo que te gusta de ellos o de lo que hacen? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| GRUPO II HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS | Nunca | Pocas veces | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|---|--------------|--------------------|-------------------|-----------------|----------------|
| 9. ¿Pides ayuda cuando la necesitas? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. ¿Te integras a un grupo para participar en una determinada actividad? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. ¿Explicas con claridad a los demás como hacer una tarea específica? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. ¿Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. ¿Pides disculpas a los demás cuando haz echo algo que sabes que está mal? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. ¿Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de las otras personas? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| GRUPO III HABILIDADES | Nunca | Pocas veces | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|----------------------------------|--------------|--------------------|-------------------|-----------------|----------------|
|----------------------------------|--------------|--------------------|-------------------|-----------------|----------------|

| RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 15. ¿Intentas comprender y reconocer las emociones que experimentas? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. ¿Permites que los demás conozcan lo que sientes? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. ¿Intentas comprender lo que sienten los demás? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. ¿Intentas comprender el enfado de las otras personas? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. ¿Permites que los demás sepan que tú te interesas o te preocupas por ellos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. ¿Cuándo sientes miedo, piensas por qué lo sientes, y luego intentas hacer algo para disminuirlo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. ¿Te das a ti misma una recompensa después de hacer algo bien? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| GRUPO IV HABILIDADES ALTERNATIVAS | Nunca | Pocas veces | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|---|--------------|--------------------|-------------------|-----------------|----------------|
| 22. ¿Sabes cuándo es necesario pedir permiso para hacer algo y luego se le pides a la persona indicada? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. ¿Compartes tus cosas con los demás? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. ¿Ayudas a quien lo necesita? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. ¿Si tú y alguien están en desacuerdo sobre algo, tratas de llegar a un acuerdo que satisfaga a ambos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. ¿Controlas tu carácter de modo que no | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| se te escapan las cosas de la mano? | | | | | |
| 27. ¿Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu punto de vista? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. ¿Conservas el control cuando los demás te hacen bromas? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. ¿Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. ¿Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| GRUPO V HABILIDADES PARA HACER FRENTE AL ESTRÉS | Nunca | Pocas veces | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|--|--------------|--------------------|-------------------|-----------------|----------------|
| 31. ¿Le dices a los demás de modo claro, pero no con enfado, cuando ellos han hecho algo que no te gusta? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. ¿Intentas escuchar a los demás y responder imparcialmente cuando ellos se quejan por ti? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. ¿Expresas un halago sincero a los demás por la forma en que han jugado? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. ¿Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. ¿Determinas si te han dejado de lado en alguna actividad y, luego haces algo para sentirte mejor en esa situación? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. ¿Manifiestas a los demás cuando sientes que una amiga no ha sido tratada de manera justa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 37. ¿Si alguien está tratando de convencerte de algo, piensas en la posición de esa persona y luego en la propia antes de decidir qué hacer? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. ¿Intentas comprender la razón por la cual has fracasado en una situación particular? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. ¿Reconoces y resuelves la confusión que te produce cuando los demás te explican una cosa, pero dicen y hacen otra? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. ¿Comprender de qué y por qué has sido acusada (o) y luego piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que hizo la acusación? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. ¿Planificas la mejor forma de exponer tu punto de vista, antes de una conversación problemática? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. ¿Decides lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| GRUPO HABILIDADES PLANIFICACIÓN | VI DE | Nunca | Pocas veces | Alguna vez | A menudo | Siempre |
|--|--------------|--------------|--------------------|-------------------|-----------------|----------------|
| 43. ¿Si te sientes aburrida(o), intentas encontrar algo interesante que hacer? | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. ¿Si surge un problema, intentas determinar que lo causo? | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. ¿Tomas decisiones realistas sobre lo que te gustaría realizar antes de comenzar una tarea? | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 46. Determinas de manera realista qué tan bien podrías realizar antes de comenzar una tarea? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. ¿Determinas lo que necesitas saber y cómo conseguir la información? | | | | | |
| 48. ¿Determinas de forma realista cuál de tus numerosos problemas es el más importante y cuál debería solucionarse primero? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. ¿Analizar entre varias posibilidades y luego eliges la que te hará sentirte mejor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. Eres capaz de ignorar distracciones y solo prestas atención a lo que quieres hacer? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Muchas gracias

Anexo 3. Escala satisfacción con la vida

INSTRUCCIONES

Le pedimos que lea con atención las diez afirmaciones con las que podrá estar de acuerdo o en desacuerdo. Marca su respuesta con un aspa en cada una de ellas en la que considera apropiada para cada afirmación. Es importante su sinceridad no deje ninguna pregunta sin responder.

Ejemplo: En la mayoría de los aspectos mi vida es cercana a mi ideal

| | | | | |
|-----------------------|------------|---------|--------------|------------------|
| Totalmente satisfecho | Satisfecho | Neutral | Insatisfecho | Muy insatisfecho |
|-----------------------|------------|---------|--------------|------------------|



| Ítems | Totalmente satisfecho | Satisfecho | Neutral | Insatisfecho | Muy insatisfecho |
|--|-----------------------|------------|---------|--------------|------------------|
| 1. En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal. | | | | | |
| 2. Las condiciones de mi vida son excelentes | | | | | |
| 3. Estoy satisfecho con mi vida | | | | | |
| 4. Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes. | | | | | |
| 5. Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida. | | | | | |

Muchas gracias.

Anexo 4. Escala de Bienestar Psicológico

INSTRUCCIONES

Le pedimos que lea con atención las frases siguientes. Marque su respuesta en cada una de ellas, sobre la base de lo que pensó y sintió durante el último mes. Las alternativas de respuesta son: Estoy de acuerdo, Ni de acuerdo/ Ni en desacuerdo, Estoy en desacuerdo. No hay respuestas buenas o malas: todas sirven. No dejes frases sin responder. Marca su respuesta con una cruz (o aspa) en uno de los tres espacios.

| | |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| De acuerdo | 3 |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo | <input checked="" type="checkbox"/> |
| En desacuerdo | 1 |

Ejemplo: Creo que me hago cargo de lo que digo o hago.

| Ítems | De Acuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo |
|---|------------|--------------------------------|---------------|
| 1. Creo que me hago cargo de lo que digo o hago. | | | |
| 2. Tengo amigos /as en quienes confiar. | | | |
| 3. Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida. | | | |
| 4. En general estoy conforme con el cuerpo que tengo. | | | |
| 5. Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo. | | | |
| 6. Me importa pensar que haré en el futuro. | | | |
| 7. Generalmente caigo bien a la gente. | | | |
| 8. Cuento con personas que me ayudan si lo necesito. | | | |
| 9. Estoy bastante conforme con mi forma de ser. | | | |
| 10. Si estoy molesto /a por algo soy capaz de pensar en cómo cambiarlo. | | | |
| 11. Creo que en general me llevo bien con la gente. | | | |
| 12. Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida. | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 13. Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar. | | | |
|---|--|--|--|

Muchas gracias

Anexo 5. Escala de gratitud

INSTRUCCIONES

Le pedimos que lea con atención las dieciocho afirmaciones con las que podrá estar de acuerdo o en desacuerdo. Marca su respuesta con un aspa en cada una de ellas en la que usted considera apropiada para cada afirmación. Es importante su sinceridad no deje ninguna pregunta sin responder.

Ejemplo: Hay muchas cosas en la vida por las que estoy agradecido.

| | | | | |
|-----------------------|---------|--|------------|--------------------------|
| Totalmente de acuerdo | Acuerdo | Ni de acuerdo ni de acuerdo | Desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|-----------------------|---------|--|------------|--------------------------|

| Ítems | Totalmente de acuerdo | Acuerdo | Ni de acuerdo ni desacuerdo | Desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|---|-----------------------|---------|-----------------------------|------------|--------------------------|
| 1. Hay muchas cosas en la vida por las que estoy agradecido. | | | | | |
| 2. Debemos agradecer el beneficio recibido por más pequeño que sea. | | | | | |
| 3. Nunca olvidaré lo que otros han hecho por mí. | | | | | |
| 4. Es una obligación moral agradecer lo que hemos recibido. | | | | | |
| 5. No tengo por qué agradecer el favor que me han hecho | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 6. La gratitud termina cuando se pagan los favores recibidos | | | | | |
| 7. Es difícil olvidar a quienes me hicieron un favor | | | | | |
| 8. Me es fácil elogiar a una persona bondadosa. | | | | | |
| 9. Me considero una persona agradecida | | | | | |
| 10. Me preocupo por corresponder a la persona que me hizo un favor cuando más lo necesitaba | | | | | |
| 11. La recompensa a la persona que me ayudó pone fin a la gratitud que le debía | | | | | |
| 12. Me siento muy contento cuando correspondo a la persona que me hizo un favor | | | | | |
| 13. Considero valiosos los beneficios que he recibido | | | | | |
| 14. Lo que somos y lo bueno que tenemos, no lo hemos | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| conseguido solos. | | | | | |
| 15. La persona generosa merece reconocimiento de los demás | | | | | |
| 16. La gratitud nunca termina. | | | | | |
| 17. Guardo en la memoria a quienes generosamente me ayudaron. | | | | | |
| 18. Es una obligación moral corresponder a quienes me ayudaron. | | | | | |

Muchas gracias.

Anexo 6. Cuestionario de opción laboral independiente o dependiente

Estimado estudiante sírvase leer cada pregunta y seleccione una frase colocando una equis (X). Las respuestas están relacionadas con la opción por un trabajo independiente o un trabajo dependiente. No hay respuesta buena ni respuesta mala. Es importante responder todas las preguntas porque sus respuestas nos ayudarán a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y fuera de ella.

Ejemplo:

Los docentes han contribuido para identificar y desarrollar sus habilidades sociales, es decir, expresar lo que siente y piensa sin ser agresivo(a) mediante el trabajo en equipo en el aula, fuera de ella u otras actividades, con sus compañeros.

| | | | | |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|
| Totalmente de acuerdo (5) | Acuerdo (4) | Ni de acuerdo ni desacuerdo (3) | Desacuerdo (2) | Totalmente en desacuerdo (1) |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|

En una entrevista de trabajo las personas que demuestran sus habilidades sociales (expresar lo que siente y piensa sin ser agresivo(a)), talentos, conocimientos y emociones positivas, entre otras tienen mayor posibilidad de trabajar para otros (trabajo dependiente).

| | | | | |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|
| Totalmente de acuerdo (5) | Acuerdo (4) | Ni de acuerdo ni desacuerdo (3) | Desacuerdo (2) | Totalmente en desacuerdo (1) |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|

Los estudiantes que optan por un empleo independiente lo realizan porque saben identificar, valorar y mejorar sus recursos personales (habilidades sociales, satisfacción con la vida, gratitud, optimismo, entre otros.) son creativos y conocen sobre ¿cómo generar un empleo independiente o formar su propia empresa?

| | | | | |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|
| Totalmente de acuerdo (5) | Acuerdo (4) | Ni de acuerdo ni desacuerdo (3) | Desacuerdo (2) | Totalmente en desacuerdo (1) |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|

Tener su propia empresa no es sólo “un sueño” o “intuición” sino es necesario se enseñe y aprenda: realizar análisis socioeconómico del entorno, identificar las necesidades de las personas, (¿qué ofrecer el profesional y satisfacer la necesidad de los consumidores), ofrecer un servicio de calidad, entre otros.

| | | | | |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|
| Totalmente de acuerdo (5) | Acuerdo (4) | Ni de acuerdo ni desacuerdo (3) | Desacuerdo (2) | Totalmente en desacuerdo (1) |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|

Buscar un empleo independiente mediante (periódicos, redes sociales, página web, amigos u otro medio) lo aprendió de los docentes mediante las sesiones de enseñanza-aprendizaje o talleres de “emprendimiento” que se realizan en el Instituto donde estudia.

| | | | | |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|
| Totalmente de acuerdo (5) | Acuerdo (4) | Ni de acuerdo ni desacuerdo (3) | Desacuerdo (2) | Totalmente en desacuerdo (1) |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|

Enseñar a los estudiantes a identificar “oportunidades de negocio”, definir los riesgos personales y riesgos del negocio de la carrera que estudia, permite optar por un trabajo independiente.

| | | | | |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|
| Totalmente de acuerdo (5) | Acuerdo (4) | Ni de acuerdo ni desacuerdo (3) | Desacuerdo (2) | Totalmente en desacuerdo (1) |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|

Las personas que prefieren un trabajo dependiente es porque se aseguran en recibir beneficios en relación con sueldo, seguro de salud, seguro contra accidentes, capacitación, entre otros beneficios y por el contrario, no recibir algún beneficio (salud, seguro, vacaciones, entre otros).

| | | | | |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|
| Totalmente de acuerdo (5) | Acuerdo (4) | Ni de acuerdo ni desacuerdo (3) | Desacuerdo (2) | Totalmente en desacuerdo (1) |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|

El pensamiento creativo que orienta la búsqueda de soluciones de problemas en relación con la carrera que estudia y la posibilidad de aplicarlo en el futuro empleo, promueve que los estudiantes se proyecten hacia un empleo independiente.

| | | | | |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|
| Totalmente de acuerdo (5) | Acuerdo (4) | Ni de acuerdo ni desacuerdo (3) | Desacuerdo (2) | Totalmente en desacuerdo (1) |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|

Las personas que generan empleo independiente tienen una percepción positiva de sí mismo (a) es decir, creen en sus potencialidades, tienen una autoestima saludable, sienten agradecimiento por la vida, se encuentran satisfechos con su vida, aunque necesiten desarrollar sus competencias (capacidades, destrezas y habilidades) propias de su carrera profesional.

| | | | | |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|
| Totalmente de acuerdo (5) | Acuerdo (4) | Ni de acuerdo ni desacuerdo (3) | Desacuerdo (2) | Totalmente en desacuerdo (1) |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|

| | | | | |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|
| Totalmente de acuerdo (5) | Acuerdo (4) | Ni de acuerdo ni desacuerdo (3) | Desacuerdo (2) | Totalmente en desacuerdo (1) |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|

Los estudiantes que se sienten satisfechos con el desarrollo de sus competencias relacionadas a su desarrollo socio emocional (autoestima, valores, asertividad, habilidades sociales entre otras) optarán por un trabajo dependiente porque actualmente se requiere este tipo de habilidades, con la finalidad de buscar, mantener o cambiar de empleo.

Los estudiantes que optan por un trabajo dependiente son menos exitosos en lo personal y profesional que aquellos que optan por un trabajo independiente.

| | | | | |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|
| Totalmente de acuerdo (5) | Acuerdo (4) | Ni de acuerdo ni desacuerdo (3) | Desacuerdo (2) | Totalmente en desacuerdo (1) |
|---------------------------|-------------|---------------------------------|----------------|------------------------------|

Muchas gracias por su colaboración