UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES HUMANAS

TESIS DE GRADO

HABILIDADES SOCIALES, BIENESTAR PSICOLÓGICO Y *GRIT* EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

PRESENTADA POR

DANTE AUGUSTO BIANCHI

DIRECTORA: LIC. VANESA CAYÚN

Título a obtener con la presentación de la tesis: Licenciatura en Psicología

Fecha: agosto de 2020

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer en principio, a mi familia, sobre todo a mi mamá, a mi papá y a David, por apoyarme y sostenerme desde el momento en el que, con 17 años, decidí inscribirme en la universidad.

A mi tutora, la Lic. Vanesa Cayún, ya que sin ella no me hubiera sido posible realizar este trabajo.

A todos los compañeros que he tenido en los 5 años de carrera, siempre fueron entregados, alegres y motivadores.

Por último, a todos los que contribuyeron en mi proceso de avance y crecimiento, tanto académico como personal, durante todos estos años.

A todos ustedes, ¡gracias!

Habilidades Sociales, Bienestar Psicológico y *Grit* en Estudiantes de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana

Dante Augusto Bianchi

Resumen

Las habilidades sociales son un pilar necesario en la Psicología, donde las interacciones sociales y la comunicación son el objetivo de la actuación profesional. El *Grit* señalaría por qué algunos sujetos poseen una conducta en particular y pueden aumentar su rendimiento más allá de las complicaciones existentes. Además, los estudiantes no arriban siempre con bienestar psicológico a la universidad, debido a distintos hechos que atraviesan.

El objetivo de este estudio es analizar la relación existente entre las habilidades sociales, el bienestar psicológico y el *Grit* en los estudiantes de psicología de la sede Berazategui, de la Universidad Abierta Interamericana. Se tomó una muestra no probabilística accidental simple de 166 estudiantes de psicología de la Universidad Abierta Interamericana, con una edad promedio de 27,52 años (DT= 10,034 años; Mediana= 23 años; Máx.= 63 años; Mín.= 18 años).

Se administraron la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos [BIEPS-A] (Ryff, 1989; adaptación argentina: Castro Solano, Brenlla & Casullo, 2002), la Escala *Grit*-S, versión reducida (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007; adaptación española: Barriopedro, Quintana & Ruíz, 2018) y el Inventario de Habilidades Sociales [IHS] (Del Prette & Del Prette, 2001; adaptación argentina: Greco, 2007).

Los resultados mostraron relaciones significativas entre algunas dimensiones del bienestar psicológico, del *Grit* y ciertas habilidades sociales. Además, se encontraron relaciones

significativas con la cantidad de materias aprobadas y diferencias significativas según el trabajo, el grupo de apoyo y los estudios previos.

Palabras clave: Habilidades Sociales, Bienestar Psicológico, *Grit*, Estudiantes de Psicología, Universidad Abierta Interamericana.

Social Skills, Psychological Well-Being and Grit in Psychology Students of the Universidad Abierta Interamericana

Dante Augusto Bianchi

Abstract

Social skills are a necessary pillar in Psychology, where social interactions and communication are the objective of professional performance. Grit would point out why some subjects have a particular behavior and can increase their performance beyond the existing complications. In addition, students do not always arrive with psychological well-being at university, due to different events that go through.

The objective of this study is to analyze the relationship between social skills, psychological well-being and Grit in psychology students from the Berazategui campus of the Universidad Abierta Interamericana.

It was taken a simple accidental non-probabilistic sample of 166 psychology students of the Universidad Abierta Interamericana, with an average age of 27.52 years (SD = 10,034 years; Median = 23 years; Max = 63 years; Min = 18 years).

They were administered the Psychological Well-Being Scale for Adults [PWBS] (Ryff, 1989; Argentinian adaptation: Castro Solano, Brenlla & Casullo, 2002), the Grit-S Scale, reduced version (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007; Spanish adaptation: Barriopedro, Quintana & Ruíz, 2018) and the Social Skills Inventory [SSI] (Del Prette & Del Prette, 2001; Argentinian adaptation: Greco, 2007).

Results showed significant relationships between some dimensions of the psychological well-being, the Grit and certain social skills. In addition, there were found significant

relationships with the number of subjects approved and significant differences depending on the job, the support group and the previous studies.

Keywords: Social Skills, Psychological Well-being, Grit, Psychology Students, Universidad Abierta Interamericana.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS……... 1

RESUMEN……..……..... 2

ABSTRACT……..... 4

ÍNDICE GENERAL…….…… 6

ÍNDICE DE GRÁFICOS…….……..... 9

ÍNDICE DE TABLAS……..... 10

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA…..…… 12

1.1. Problema de investigación…..…….…….…….…….…….. 12

1.2. Relevancia…..…….…….…….…….……..…….. 13

1.2.1. Teoría……..... 13

1.2.2. Práctica…….…..... 14

1.2.3. Social……..... 14

1.3. Objetivo general…….. 15

1.4. Objetivos específicos……...……..…..… 15

1.5. Hipótesis……..... 16

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO……..... 17

2.1. Introducción……..... 17

2.2. Antecedentes……... 19

2.3. Las habilidades sociales……..... 26

2.3.1 Definición……... 27

2.3.2. Características de las habilidades sociales…….. 29

2.3.3. Clasificación de las Habilidades Sociales……... 30

2.4. Inventario de Habilidades Sociales IHS-Del Prette……..... 32

2.5. *Grit* ...…….…… 34

2.6. Escala *Grit*-S, versión reducida……..... 40

2.7. Psicología Positiva…….. 42

2.8. El estudio del bienestar…… 44

2.9. La Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS-A)…….. 49

2.10. Educación superior en Psicología……. 52

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA……..... 61

3.1. Tipo de estudio o diseño…….. 61

3.2. Población……..……..……..... 61

3.3. Muestra……..... 62

3.4. Instrumentos……..... 63

3.5. Procedimiento...……..... 65

CAPÍTULO 4. RESULTADOS …….... 67

4.1. Caracterización de la muestra…...……..... 67

4.2. Descripción de las variables……..…….. 72

4.2.1. Escala de Bienestar Psicológico para Adultos [BIEPS-A]……..... 72

4.2.2. Escala *Grit*-S, versión reducida…….. 72

4.2.3. Inventario de Habilidades Sociales [IHS]…….. 73

4.3. Análisis de la normalidad……..... 73

4.4. Análisis de la relación entre variables……..... 75

4.5. Análisis de las diferencias de grupo……... 81

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN……..... 84

6. REFERENCIAS…….…….. 90

7. ANEXOS…….…..……..……..... 98

7.1. Instrumento de recolección de datos...……..... 98

ÍNDICES DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Sexo……..…… 67

GRÁFICO 2. Estado civil……..... 67

GRÁFICO 3. Tiene hijos …… 68

GRÁFICO 4. Trabaja…...……..... 68

GRÁFICO 5. Año de la carrera…….…….…… 69

GRÁFICO 6. Cantidad de materias que cursa actualmente…….... 69

GRÁFICO 7. Cantidad de exámenes finales aprobados…..……..... 70

GRÁFICO 8. Tiene exámenes finales pendientes…….…….…..... 70

GRÁFICO 9. Tiene grupo de estudio de apoyo……..... 71

GRÁFICO 10. Cursó estudios terciarios o universitarios previamente…….. 71

ÍNDICES DE TABLAS

TABLA 1. Resúmenes estadísticos de las dimensiones del *Grit*…… 72

TABLA 2. Resúmenes estadísticos de las Habilidades sociales……... 72

TABLA 3. Resúmenes estadísticos de las dimensiones del Bienestar psicológico…… 73

TABLA 4. Normalidad de las variables a estudiar……..... 73

TABLA 5. Correlación entre la Autonomía y las habilidades sociales y el *Grit*…… 76

TABLA 6. Correlación entre la Aceptación/control y la Perseverancia en el esfuerzo……. 76

TABLA 7. Correlación entre los Vínculos y el *Grit* total……..... 77

TABLA 8. Correlación entre los Proyectos y las habilidades sociales y el *Grit*……..... 78

TABLA 9. Correlación entre la Consistencia en los intereses y las habilidades sociales…….. 78

TABLA 10. Correlación entre la Perseverancia en el esfuerzo y las habilidades sociales…….…….……..... 79

TABLA 11. Correlación entre el *Grit* total y las habilidades sociales……..... 80

TABLA 12. Correlación entre la cantidad de exámenes finales aprobados y el Enfrentamiento con riesgo……..... 80

TABLA 13. Diferencias grupales según si trabaja actualmente……..... 81

TABLA 14. Diferencias grupales según si posee un grupo de estudio de apoyo.……..... 82

TABLA 15. Diferencias grupales según si realizó estudios terciarios o universitarios previos……..... 82

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Problema de investigación

En todos los ámbitos y áreas de la vida es necesario poseer dominios y aptitudes propias de las habilidades sociales. En la actualidad, en cada vez más contextos laborales se pretende que el aspirante posea un adecuado bagaje de habilidades interpersonales, independientemente del dominio de contenidos específicos de cada carrera (Greco, 2007). Esto denota la importancia que tienen las habilidades sociales en el desarrollo de los individuos, y dicha importancia se ve totalmente reforzada en aquellas personas que elijan estudiar carreras en las que es imprescindible comunicarse y empatizar con otros sujetos. Por lo tanto, las habilidades sociales son un pilar necesario en disciplinas como la Psicología en donde las interacciones sociales y la comunicación constituyen el objetivo de la actuación profesional (Del Prette, 1999 citado en Greco, 2007).

Por otro lado, Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly (2007 citados en Barriopedro, Quintana & Ruíz, 2018) plantean un concepto no cognitivo que puede predecir el rendimiento, denominado *Grit*. El estudio de este constructo es fundamental, ya que señalaría por qué algunos sujetos poseen una conducta en particular y pueden aumentar su rendimiento más allá de las complicaciones con las que se puedan topar. Schmidt, Fleckenstein, Retelsdorf, Eskreis-Winkler y Möller (2017 citados en Barriopedro et al., 2018) plantean que el *Grit* es el esfuerzo personal para mantenerse en la búsqueda de un objetivo y a la firmeza en los intereses al momento de lograrlos.

En adición, los psicólogos deben tener ciertas cualidades personales que lleven a un ejercicio óptimo de la carrera. Algunas de estas particularidades se encuentran presentes al

ingresar a la universidad o se van desarrollando con el tiempo. Estas características poco a poco van definiendo un perfil del estudiante y del profesional de la Psicología (Arboccó de los Heros, 2018).

Al hablar de salud psicológica, existe la cuestión de si no se perciben las dificultades que vivencian tanto estudiantes como colegas. Es fundamental indagar en el estudiante los elementos personales como sus valores, el sentido de vida, el compromiso con la carrera, sus vínculos interpersonales, la inteligencia emocional, entre otras. Ser un psicólogo requiere de madurez, interés por el otro, buenas relaciones interpersonales, humor, cierto nivel intelectual, estabilidad afectiva, una autoestima adecuada, capacidad de trabajo, entre otros atributos (Arboccó de los Heros, 2018).

Sin embargo, los estudiantes no arriban siempre con bienestar psicológico a la universidad. Esto puede deberse a distintos hechos que atraviesan los adolescentes, encontrándose en una sociedad que siembra la desconfianza, el aislamiento y la adicción a la tecnología (Arboccó, 2015 citado en Arboccó de los Heros, 2018).

Teniendo presente este abanico de conocimiento y posibilidades, aparecen los siguientes interrogantes: ¿existe relación entre las Habilidades Sociales, el Bienestar psicológico y el *Grit* en los estudiantes de psicología de la sede Berazategui de la Universidad Abierta Interamericana?

1.2. Relevancia

1.2.1. Teórica

Los resultados de este estudio permitirán conocer los niveles de habilidades sociales,

bienestar psicológico y *Grit* en estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la sede de Berazategui de la Universidad Abierta Interamericana. Estos datos podrán aportar información valiosa sobre los futuros psicólogos y el nivel de desarrollo que poseen de dichos constructos.

Además, este trabajo beneficiará a la comunidad científica y académica, ya que se podrá trazar un perfil del estudiante de psicología de esta institución con mayor profundidad, y con más información sobre constructos que son de suma importancia para esta disciplina.

1.2.2. Práctica

El conocimiento que aporte esta investigación permitirá diseñar planes y estrategias de intervención en pos de mejorar el nivel de desarrollo de los constructos analizados en este estudio.

Gore (1996 citado de Herrera Lestussi, Freytes, López & Olaz, 2012) plantea que existen dos tipos de competencias indispensables para una actuación eficaz, optima y un buen desempeño profesional; estas son las competencias instrumentales y las competencias sociales. Por eso es menester proveer a los futuros profesionales de herramientas que posibiliten la mejora de ellos mismos más allá de lo estrictamente técnico de la disciplina, ya que de eso se encargan todas las asignaturas de la carrera. Se espera generar un dispositivo que facilite perfeccionarse como seres sociales y fomentar la perseverancia para cumplir las propias metas y logros.

1.2.3. Social

Estudiar las distintas competencias en la población universitaria, y particularmente en estudiantes de psicología, es un valor. Su importancia radica en que estos sujetos constituyen una

clase profesional emergente que poseen en la interacción social la base de su accionar. Por ende, las políticas de estado deberán tender a reducir una de las grandes problemáticas que afrontan todas las instituciones educativas: el abandono y la deserción por parte de sus alumnos.

1.3. Objetivo general

Analizar la relación existente entre las habilidades sociales, el bienestar psicológico y el *Grit* en los estudiantes de psicología de la sede Berazategui, de la Universidad Abierta Interamericana.

1.4. Objetivos específicos

- Caracterizar la muestra según las variables sociodemográficas: sexo, edad, estado civil, nivel de educación, si tiene hijos, si trabaja, según cuantas horas trabaja, según el rubro en el que trabaja, nivel de remuneración, año de carrera, cantidad de finales aprobados, si tiene grupo de estudio de apoyo, nivel educativo alcanzado por sus padres y presencia de estudios académicos previos.

- Describir los niveles de habilidades sociales, bienestar psicológico y *Grit* en los estudiantes de la Universidad Abierta Interamericana.

- Comparar el nivel de *Grit*, bienestar psicológico y las habilidades sociales según si trabaja, la cantidad de finales aprobados, si tiene grupo de apoyo y estudios previos.

1.5. Hipótesis

H1: A mayor nivel de habilidades sociales, existe un mayor nivel de bienestar psicológico.

H2: A mayor nivel de *Grit*, existe mayor nivel de bienestar psicológico.

H3: A mayor cantidad de exámenes finales aprobados, los estudiantes de psicología tendrán más habilidades sociales y mayor nivel de *Grit.*

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción

El mundo se encuentra transformándose velozmente, por lo que se da mayor relevancia a las habilidades sociales, principalmente en el tratamiento de las emociones y los vínculos interpersonales. Tradicionalmente, la educación se enfocaba en enseñar, lo que actualmente se modificó, predominando el proceso constante de aprendizaje, acorde con la realidad y el ambiente social donde se desarrolla (Urdaneta & Morales, 2013).

En adición, la educación pretende formar personas sanas racional y emocionalmente para que operen en determinado ambiente cultural, en las dos líneas contradictorias de mantener y conservar ese entorno para lograr el equilibrio entre las emociones y la razón. Suárez (2001 citado en Urdaneta & Morales, 2013) plantea que la educación debe servir para que los sujetos se enfrenten exitosamente a las demandas de la vida. Por ende, se deben apuntalar las habilidades y aptitudes para ser felices, manteniendo el bienestar psicosocial.

Al respecto, Del Prette y Del Prette (2008 citados de Herrera Lestussi et al., 2012) entienden que "las habilidades sociales constituyen el repertorio de conductas que permiten a una persona desempeñarse funcionalmente en el ámbito social y son la base de la competencia social" (p. 278).

En adición, Duckworth y Eskreis-Winkler (2013) afirman que la necesidad del trabajo duro y la persistencia son arcaicas y universales, aunque las personas difieren en su resistencia para lograr sus objetivos. Los sujetos valientes se diferencian por ser propensas a mantener "el esfuerzo y el interés durante años a pesar del fracaso, la adversidad y las mesetas en progreso" (Duckworth et al., 2007, p. 1088). Quienes son menos valientes se desaniman fácilmente, se

detienen a mitad de camino y se desvían.

Los psicólogos de comienzos del siglo XX evaluaron la persistencia a nivel de rasgo empleando mediciones de la fortaleza física y del esfuerzo mental. Aunque si la persistencia en los desafíos controlados de laboratorio, los cuales son breves, refleja el mismo rasgo a buscar las metas valoradas durante meses y años es una pregunta que no tiene respuesta (Duckworth & Eskreis-Winkler, 2013).

Por otro lado, desde una visión salugénica, Westerhof y Keyes (2010 citados en Massone & Urquijo, 2014) afirman que el bienestar psicológico es un criterio diagnóstico para la salud mental, considerando la salud como la habilidad de hacer o transformarse en lo que se quiere ser y al bienestar como generado en la apreciación total de los elementos emocionales y cognitivos.

De esta forma, es vital la valoración del bienestar psicológico en el entorno universitario, ya que durante el transcurso académico el estudiante padece distintos escenarios de cambio en referencia a sí mismo y al ambiente, lo que repercute sobre la disponibilidad de recursos para afrontar los sucesos de la vida universitaria. Los trabajos sobre bienestar psicológico analizan el hecho de que los estudiantes se encuentren satisfechos y no en la frecuencia en que llevan a cabo actividades placenteras (Meléndez Moral, Tomas Miguel & Navarro Pardo, 2008 citados en Massone & Urquijo, 2014).

Dicho esto, el objetivo de este estudio es analizar la relación entre las habilidades sociales, el bienestar psicológico y el *Grit* en los estudiantes de psicología de la sede Berazategui, de la Universidad Abierta Interamericana. Las hipótesis que se contrastarán en esta investigación indican que, a mayor nivel de habilidades sociales, existe un mayor nivel de bienestar psicológico; que a mayor nivel de *Grit*, existe mayor nivel de bienestar psicológico; y que a mayor cantidad de exámenes finales aprobados, los estudiantes de psicología tendrán más

habilidades sociales y mayor nivel de *Grit.*

El estudio es de tipo correlacional, transversal y sigue un abordaje cuantitativo (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista Lucio, 2006). Los resultados mostraron relaciones significativas y positivas entre algunas dimensiones del bienestar psicológico, del *Grit* y ciertas habilidades sociales. En cuanto a las variables sociodemográficas, se encontraron relaciones entre la cantidad de exámenes finales aprobados y la habilidad de Enfrentamiento con riesgo. Además, se encontró que quienes trabajan mostraron más Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo, quienes tenían un grupo de estudio mostraron mayor nivel de *Grit* y de habilidades de autoexposición, y quienes contaban con una carrera previa mostraron mayor nivel de *Grit* y de Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo.

En cuanto a la limitación de este estudio, existe poca bibliografía sobre el constructo de *Grit*. Además, los encuestados corresponden a una sola sede de la UAI, por lo que resultados de este estudio podrían no ser extensibles a todos los contextos estudiantiles. Asimismo, existe una prevalencia de mujeres en la muestra. Por ende, de espera que este trabajo promueva la aparición de más estudios que indaguen las características del *Grit* en estudiantes de distintas universidades, así como en diferentes carreras terciarias y universitarias del país, para conocer con mayor profundidad las influencias de las diversas características sociodemográficas sobre este constructo, el bienestar psicológico y las habilidades sociales.

2.2. Antecedentes

En primer lugar, Araujo HerreraI y Savignon Araujo (2018) investigan el bienestar psicológico y su asociación con los entornos de la vida del sujeto, la conformación de su

personalidad y la autorregulación conductual. El objetivo es describir el bienestar psicológico en estudiantes que repetían la carrera en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Se toma una muestra de 5 sujetos a quienes se les administra el Cuestionario de Bienestar Psicológico (CAVIAR), el 16 PF de Cattell Forma C y una entrevista semi-estructurada. Los resultados muestran que luego de un año académico de la repitencia, el bienestar psicológico es positivo, pudiendo satisfacer otros entornos de su vida, habiendo recursos subjetivos que mejoraron ese bienestar.

En adición, Matos Manoel, Grubits y Vera Noriega (2017) analizan la relación entre las habilidades sociales y las creencias de autoeficacia, en 136 estudiantes de psicología de una universidad privada en Brasil, administrando el IHS-Del-Prette y la Escala de Autoeficacia en la Formación Superior. Los resultados muestran una relación directa entre las dimensiones de ambos instrumentos. Se concluye que el entrenamiento para desarrollar las habilidades sociales puede repercutir en los demás, mientras que las medidas que mejoran las creencias repercuten en las otras.

En suma, Pontes de França-Freitas, Del Prette y Del Prette (2017) realizan una investigación con el objetivo de analizar la relación entre las habilidades sociales y el bienestar subjetivo de niños dotados y talentosos, y de identificar la predicción de la primera sobre la segunda. Se toma una muestra de 269 niños de ambos sexos de entre 8 y 12 años, a quienes se les administra un instrumento de habilidades sociales y de bienestar subjetivo. Los resultados muestran la existencia de una gran cantidad de habilidades sociales asociadas a la percepción de más bienestar subjetivo, llegando a predecirlo. Se incrementa cada vez más la posibilidad de reportar los afectos negativos, la confianza en sí mismo, la autoestima, entre otros.

Igualmente, Holst Morales, Galicia Barrera, Gómez Veytia y Degante González (2017)

realizaran un estudio con el objetivo de indagar las habilidades sociales en estudiantes universitarios. Se emplea una muestra de 200 estudiantes de una universidad mexicana de diversas carreras, entre las que se encontraba la carrera de Psicología. Los resultados muestran diferencias en las habilidades para resolver conflictos, y que los hombres cuentan con más habilidades de comunicación que las mujeres. Asimismo, los estudiantes de Psicología evidencian más habilidades de comunicación que los de ingeniería o química. De esta forma, se concluye que, para mantener relaciones interpersonales y un adecuado desempeño profesional, son fundamentales las habilidades sociales.

Del mismo modo, Sánchez-Teruel, Robles-Bello y González-Cabrera (2015) llevan a cabo un trabajo con el objetivo de describir y adiestrar las habilidades sociales estudiantes de Ciencias de la Salud. Se toma una muestra de 216 estudiantes de entre 20 y 54 años antes y después de ser entrenados en habilidades sociales mediante el juego de roles. Estos sujetos cuentan con un nivel pobre de habilidades sociales. Los resultados señalan que los estudiantes entrenados mejoran sus habilidades sociales en contraposición con los sujetos del grupo control, principalmente en cómo se expresan en eventos sociales, la señalación del enojo o la disconformidad, y el concluir con ciertas interacciones. Se debate la relevancia de las habilidades sociales en cuanto a la competencia de los estudiantes, indicándose perspectivas futuras para estudiosos y profesores que se interesan en la temática.

Además, Mendo Lázaro (2019) realiza un trabajo con el objetivo de analizar la utilización de metodologías como el entrenamiento en habilidades sociales en el desarrollo de las habilidades interpersonales y del trabajo grupal, en estudiantes universitarios. Se ejecutan estudios cuasiexperimentales con grupos control, utilizándose una muestra de 2071 estudiantes universitarios de educación social y primaria de una universidad española. Se administran

medidas de autoinformes que indagan los comportamientos habilidosos, la ansiedad y las actitudes hacia el trabajo. Los resultados muestran que el entrenamiento en habilidades sociales afecta de forma positiva las habilidades sociales, y disminuye la ansiedad social. Los autores indican que sería conveniente controlar las variables de entrenamiento y la ansiedad social al generar programas de entrenamiento para fomentar las habilidades sociales.

También, García, Straniero, Páramo, Torrecilla y Escalante (2010) realizan un estudio con el objetivo de investigar la relación entre los estilos de personalidad y el bienestar psicológico en estudiantes de Psicología. La muestra empleada es de 210 alumnos con 21 años de edad en promedio, administrándoseles la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS-A) y el Inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS). Los resultados evidencian que ciertos estilos de personalidad se asocian con el Bienestar Psicológico. Se concluye que los estilos de personalidad poseen un rol significativo en el bienestar psicológico de los estudiantes.

Por otro lado, Datu, Valdez y King (2016) realizan un estudio con el objetivo de validar la Short *Grit* Scale (Duckworth et al., 2009 citados en Datu et al., 2016) en 220 estudiantes universitarios secundarios de una cultura colectivista, empleando enfoques dentro de la red como fuera de la misma para crear la validación. Los resultados muestran diferencias interculturales en el *Grit*, estando conformado por dos dimensiones diferentes más que como una construcción jerárquica. Sólo la dimensión Perseverancia del esfuerzo carga en el factor de orden superior del *Grit*. Además, esta dimensión predice más los resultados psicológicos clave en relación a la dimensión Consistencia de los intereses. Esto indica que, en las culturas colectivistas, la primera es más importante que la segunda.

Aparte de ellos, Schmidt, Fleckenstein, Retelsdorf, Eskreis-Winkler y Möller (2017) realizan un estudio con el objetivo de validar una versión alemana de la Shor Grit Scale

(Duckworth & Quinn, 2009 citados en Schmidt et al., 2017), denominada BISS-8, y evaluar el *Grit* en el ámbito educativo. Se realizan tres estudios con esta escala: el primero emplea una muestra de 525 estudiantes universitarios, encontrándose una estructura bidimensional de orden superior para la escala. El segundo estudio se realiza con 173 estudiantes universitarios, analizando la relación del *Grit* con los elementos externos como las calificaciones promedio, la autoeficacia generalizada, el autoconcepto académico general y los rasgos de personalidad. Por último, el tercer estudio se efectúa con 271 estudiantes secundarios, evidenciando relaciones entre el rendimiento escolar y el logro como dominio del *Grit*. Se concluye que la validez de la Escala BISS-8 evidencia la relevancia de considerar el *Grit* en distintos dominios.

A su vez, Christensen y Knezek (2014) llevan a cabo un trabajo pretendiendo analizar la relación entre las características motivacionales asociadas al aprendizaje y el rendimiento. Las escalas más nuevas se asocian con la determinación y la perseverancia comparándose los índices históricos vinculados con la persistencia y la motivación, para de esta forma, ver los puntos en común o las diferencias. Se administran la Escala de Hábitos de Estudio de la Computer Attitude Questionnaire (CAQ), la Perseverancia del esfuerzo del *Grit* y la CAQ Motivación/Persistencia. Los resultados muestran que las tres escalas se asocian entre sí y que la Consistencia de intereses del *Grit* permanece independiente. Además, las mujeres evidencian mayores niveles en las áreas medidas.

Por otro lado, Blalock, Young y Kleiman (2015) analizan el rol del *Grit* como un elemento de la resiliencia que disminuye la ideación suicida generada por sucesos negativos de la vida. Se emplea una muestra de 209 sujetos, quienes completaron medidas de sucesos vitales negativos, *Grit* e ideación suicida luego de cuatro semanas de seguimiento. Los resultados evidencian que los niveles más elevados de *Grit* amortiguaban los sucesos negativos y la

ideación suicida, por lo que los primeros sólo predecían la segunda si el *Grit* era pobre. Se concluye que el *Grit* puede reducir la ideación suicida relacionada con los eventos negativos de la vida. Además, se pueden predecir o amortiguar cambios dramáticos en la ideación suicida siendo un elemento de diagnóstico durante las intervenciones.

En cambio, Larkin, O'Connor y Williams (2015) estudian si los jugadores de fútbol con un alto o bajo nivel de *Grit* se diferencian en base al compromiso deportivo y a su pericia perceptiva y cognitiva. Los resultados muestran que los jugadores con más *Grit* acumulan de forma significativa más tiempo en actividades deportivas, entrenamiento y la participación indirecta. Asimismo, hay un efecto significativo para el rendimiento en pruebas de habilidades perceptivo-cognitivas: los jugadores con más *Grit* obtienen mejores resultados para la toma de decisiones y la probabilidad situacional. Se concluye que estos son los primeros hallazgos que demuestran una relación entre la determinación, el compromiso deportivo y la experiencia perceptual-cognitiva.

De forma contraria, Robertson-Kraft y Duckworth (2014) realizan un estudio con el objetivo de analizar la validez predictiva de las características personales de los docentes que no son recopiladas durante su contratación. Se emplean dos muestras prospectivas y longitudinales de docentes novatos de escuelas de sitios de bajos ingresos, siendo de 154 y 307 maestros respectivamente. Se aplica una rúbrica de 7 puntos para evaluar el *Grit* en base a los datos extraído del currículum de los maestros. Los resultados muestran que los docentes con más *Grit* tenían menos posibilidades de dejar sus aulas a mitad de año. Se concluye que estos hallazgos ayudan a mejorar la comprensión de los docentes novatos para seguir comprometidos con la profesión. Además, se destaca el potencial de un marco psicológico que ayuda a los sujetos más exitosos a satisfacer las demandas de la enseñanza.

Por su parte, Sandoval Barrientos, Dorner París y Véliz Burgos (2017) analizan el bienestar psicológico de estudiantes de la salud de una universidad pública chilena. El estudio es de tipo descriptivo y de corte transversal, participando voluntariamente 190 alumnos, quienes completan la Escala de Bienestar Psicológico (Ryff, 1989 citado en Sandoval Barrientos et al., 2017). Los resultados evidencian que un 40.6% de los alumnos cuentan con algún propósito en la vida. No obstante, un 41.7% evidencia un nivel pobre de relaciones positivas, un 26.6% poca autonomía y un 25.3% poco crecimiento personal. Además, las mujeres revelan mayores relaciones positivas, dominio del ambiente y crecimiento personal, mientras que los hombres lo hacen en autonomía. Se concluye que se debería promover dispositivos para apuntalar el desarrollo socioemocional de los alumnos.

A su vez, Freire Rodríguez (2014) realiza un estudio para analizar los efectos del bienestar psicológico sobre el afrontamiento del estrés académico. El diseño es ex post facto prospectivo, de corte transversal, empleándose una muestra de 1072 estudiantes de una universidad española. Se administran la Escala de Afrontamiento del Cuestionario de Estrés Académico y la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff. Los resultados muestran que el modelo de Ryff es el que se adaptó a los datos, habiendo una relación directa entre las dimensiones del bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento del estrés académico. Se concluye que se deben emplear distintas estrategias para preservar el bienestar psicológico de los alumnos y mejorar el afrontamiento de las dificultades académicas.

Finalmente, Delgado Ahuanari y Tejeda Gordon (2020) efectúan una investigación sobre el bienestar psicológico en estudiantes universitarios latinoamericanos. Para ello, siguen una metodología de revisión narrativa de 20 documentos académicos en los que se indagan los niveles de bienestar psicológico en estudiantes latinoamericanos. En el 90 % de los trabajos se

emplea una metodología descriptiva, siendo la Escala de Ryff (1989 citado en Delgado Ahuanari y Tejeda Gordon, 2020) el instrumento más elegido, enfocándose en el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios, así como en los eventos que repercutían en su manera de afrontar sus vivencias. Se concluye que es vital aumentar la cantidad de estudios a otros eventos a los que se encuentra expuesto el estudiante universitario, los cuales podrían afectar su rendimiento académico y su conducta.

2.3. Las habilidades sociales

Según Stanford (2004 citado en Urdaneta & Morales, 2013), un sujeto convive con otras personas, en otras palabras, el hombre es humano, por lo que necesita de habilidades para tener una vida positiva y vivir en un ambiente que lo beneficie tanto a él mismo como a los demás. Es por todo esto que la necesidad de estimular a los estudiantes es vital, tanto en lo cognitivo como en lo personal, afectivo y social, permitiéndoles interactuar en todos los entornos, por lo que cada día es preocupante ver personas que carecen de habilidades para vincularse positivamente con los otros diariamente.

Para la mayor parte de los sujetos, mantener relaciones con los demás es algo esperado o una vivencia reforzante. Como resultado, los vínculos sociales son sucesos gratificadores para la mayoría de los individuos. Sin embargo, Kelly (2000 citado en Urdaneta & Morales, 2013) plantea que, para lograr estas metas socialmente esperables, los sujetos deben dominar las capacidades comportamentales bien organizadas.

A su vez, la indagación de variables psicológicas relacionadas a los vínculos sociales es un área significativa para la Psicología. Diversos estudios evidencian la relevancia de una buena

adaptación interpersonal para prevenir distintos trastornos y para que haya un buen nivel de bienestar psicológico (Bermúdez, Álvarez & Sánchez, 2003; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006 citados en Herrera Lestussi et al., 2012). Siguiendo una perspectiva cognitivo-conductual, los comportamientos que hacen que la personas se asocien correctamente con los demás se los conoce como Habilidades Sociales (HHSS). Éstas conforman el repertorio conductual que llevan a un sujeto a desplegarse en lo social y siguiendo la competencia social (Del Prette & Del Prette, 2008 citados en Herrera Lestussi et al., 2012).

El desarrollo de las HHSS requiere del aprendizaje constante en la vida, pasando a entornos sociales que provocan modificaciones en los objetivos sociales, y generan exigencias en los comportamientos interpersonales. Del Prette, Del Prette y Méndez Barreto (1999 citados en Herrera Lestussi et al., 2012) afirman que las demandas comienzan en la adolescencia, ya que los padres y profesores aguardan las conductas sociales superiores.

Por ende, contar con estas habilidades sociales puede ser valioso para el entorno académico, debido a que mejora el bienestar físico y psicológico de las personas que logran los refuerzos sociales, llegando a tener una adaptación favorable y saludable a este ambiente (Del Prette & Del Prette, 1999 citados en Campos Ribeiro & Turini Bolsoni-Silva, 2010).

2.3.1. Definición

Existe interés por estudiar las relaciones interpersonales. Definir este constructo es complejo ya que es multidimensional y se asocia con otras variables afines. Es común que en la bibliografía se empleen como sinónimos nociones vinculadas a la competencia interpersonal, la inteligencia social, las habilidades adaptativas, entre otros (Lacunza & Contini de González,

2011). La definición de las habilidades sociales se genera desde distintos puntos de vista (Del Prette & Del Prette, 1999 citados en Campos Ribeiro & Turini Bolsoni-Silva, 2010) analizándose desde distintas perspectivas. Según Bolsoni-Silva (2002 citados en Campos Ribeiro & Turini Bolsoni-Silva, 2010), las habilidades sociales son conductas operativas que permiten conseguir los refuerzos positivos y negativos. Cabe destacar que no hay una teoría o un sistema conceptual que integre los distintos modelos relacionados a este constructo.

Desde una visión cognitivo-conductual, el repertorio de conductas que hace que la persona interactúe con los demás es definido como Habilidades Sociales (Herrera Lestussi et al., 2012).

Éstas son definidas por Del Prette y Del Prette (2005) como las habilidades sociales como "la capacidad de los individuos para organizar los pensamientos, sentimientos y acciones, dependiendo de sus objetivos y valores, y que exigen la articulación de inmediato y mediada del medio ambiente" (p. 78).

Según Hidalgo y Abarca (1999), las HHSS son las conductas eficaces en las relaciones interpersonales, cuya falta puede entorpecer el desarrollo socioemocional y provocar problemas de aprendizaje.

Además, Caballo (1987) define la conducta socialmente habilidosa como:

> ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación inmediata, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. (p. 556)

Asimismo, Ladd y Mize (1983 citados en Abarca & Higaldo,1990) definen las habilidades sociales como "las capacidades para organizar cogniciones y conductas en un curso de acción integrado, dirigido hacia metas sociales o interpersonales culturalmente aceptadas" (p. 266).

De acuerdo con Del Prette y Del Prette (1999 citados en Campos Ribeiro & Turini Bolsoni-Silva, 2010), las habilidades sociales son definidas, desde lo descriptivo, como las conductas hacia las situaciones interpersonales. A pesar de que la literatura es escasa sobre las conductas necesarias para la universidad, algunas pueden ser:

- Hablar en público: presentar seminarios, responder preguntas, hacer comentarios, expresar opiniones, o hablar con autoridad: reclamar al docente sobre calificaciones y exámenes, trabajar en grupos, escuchar, acordar con los demás, recibir críticas, negociar, debatir, preguntar y responder preguntas;

- **Tratar con las relaciones amorosas:** mantener o terminar relaciones amorosas (Boas, Silveira & Bolsoni-Silva, 2005; Del Prette & Del Prette, 2003; Del Prette et al., 2004; Del Prette, Del Prette & Barreto, 2006; Pacheco & Rangé, 2006 citados en Campos Ribeiro & Turini Bolsoni-Silva, 2010).

- Relaciones con familiares (Boas et al., 2005 citados en Campos Ribeiro & Turini Bolsoni-Silva, 2010).

2.3.2. Características de las habilidades sociales

Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) describen a las habilidades sociales en relación al contexto sociocultural. Señalan que la infancia es la etapa predominante donde se pone en

juego la adquisición y aprendizaje de las habilidades sociales. Dicha adquisición se ve influenciada principalmente por las características del entorno social en donde se produzcan.

A su vez, Fernández Ballesteros (1994) señalan algunas características que presentan las habilidades sociales:

- **Heterogeneidad:** las habilidades sociales repercuten en las condutas en los diferentes momentos evolutivas, en los niveles de funcionamiento y en los escenarios en donde se desarrolla la actividad humana.
- **Naturaleza interactiva de la conducta social:** es interdependiente y se adapta a los interlocutores en un cierto ambiente. Ocurre en una secuencia y en un entorno establecido, encontrándose integrado y mediado por distintas normas.
- **Especificidad situacional de la conducta social:** es fundamental para el análisis y la consideración de los elementos socioculturales.

Al respecto, Kelly (2002) postula que entablar relaciones sociales es un objetivo deseado, que además tiene como beneficioso mejorar el "atractivo" social o el reforzamiento de cada individuo. Sostiene además que la habilidad social va a ser útil para el sujeto cuando ésta le resulte funcional para resolver la situación a la que se está enfrentando la persona. Por otra parte, León Rubio y Medina Anzano (1998) caracterizan las habilidades sociales como las conductas aprendidos que engloban la comunicación interpersonal requerida en los distintos entornos sociales.

2.3.3. Clasificación de las Habilidades Sociales

Caballo (1999) clasifica a las habilidades sociales según niveles de jerarquía o

importancia:

- Habilidades sociales básicas: o también denominadas “iniciales”, fundamentales para generar relaciones con los demás, comenzar y mantener una conversación, preguntar, responder, agradecer, entre otras.

- Habilidades avanzadas: regulan las relaciones interpersonales. Entre ellas se encuentran el poder respetar las opiniones contrapuestas, seguir instrucciones, disculparse, pedir y brindar ayuda, convencer a los demás, darle la razón, entre otros.

Por otro lado, Del Prette y Del Prette (2001 citados en Benevides Soares & Pereira Del Prette, 2015) afirman que las habilidades sociales se organizan en cinco clases: comunicación, cortesía, afirmaciones, sentimientos positivos y habilidades profesionales. Éstas se desglosan en habilidades más específicas, haciéndose hincapié en las habilidades de autocontrol del desempeño interpersonal. El estudiante universitario competente posee una buena relación con los pares y los docentes, para lograr sus objetivos.

Cabe destacar que la población universitaria es objeto de estudio en cuanto a sus habilidades sociales, generándose intervenciones para superar sus déficits en dichas habilidades y promover otros repertorios conductuales (Del Prette & Del Prette, 2003; Lima, 2014; Ogilvy, 1994; Sánchez, Aparicio, lvarez, & Jiménez, 2009; Villas Boas, Silveira & Bolsoni-Silva, 2005 citados en Benevides Soares & Pereira Del Prette, 2015). Estos trabajos comienzan en los años 90 en Brasil, sobre todo en estudiantes de psicología.

2.4. Inventario de Habilidades Sociales IHS-Del Prette

Las habilidades sociales se caracterizan desde la visión cognitiva-conductual como comportamientos que expresan las actitudes, las ideas y los derechos frente a determinado suceso, respetando las conductas de los otros (Hidalgo & Abarca, 2000 citados en Greco, 2007).

En esta investigación, se considera la conducta asertiva como un área de las habilidades sociales (Hidalgo & Abarca, 2000; Kelly, 1980 citados en Greco, 2007), correspondiendo con un entorno más extenso de vínculos interpersonales además del asertividad. Estas habilidades contienen dimensiones como las habilidades comunicacionales, la resolución de problemas, la cooperación y las vinculadas con los rituales sociales (Del Prette & Del Prette, 1996 citados en Greco, 2007).

Además, se debe diferenciar la noción de competencia social, la cual evalúa el desempeño social en los escenarios vivenciados por las personas, los cuales se valoran siguiendo determinados criterios. Los mismos se asocian a lograr las metas interaccionales, la autoestima, la calidad de las relaciones y los derechos humanos. Un sujeto cuenta con habilidades sociales, aunque no se desempeña eficazmente por motivos variados, como ansiedad, creencias erróneas, problemas para captar las señales, entre otras (Del Prette & Del Prette, 2000 citados en Greco, 2007).

Por ende, se consideran las HHSS como comportamientos específicos según lo situacional-cultural, considerando la valoración de estos dos factores. No todos los individuos poseen las mismas habilidades en distintos escenarios interpersonales, y los desempeños no son idénticos en las distintas culturas (Del Prette, 2000 citado en Greco, 2007).

Uno de los instrumentos más empleados para analizar las HHSS, principalmente fuera de los entornos clínicos, corresponden a los inventarios. Además, existe interés en construir y

adaptar inventarios de valoración de las HHSS para conocer los déficits en los estudiantes universitarios. En el caso de Chile, los estudios con universitarios evidencian que un 37,3% de los alumnos poseen dificultades interpersonales (Abarca & Hidalgo, 1989 citados en Greco, 2007). Además, en Brasil, estudios llevados a cabo con estudiantes de psicología muestran déficits en las HHSS, por ejemplo, en la negación de pedidos, en los desacuerdos, las defensas de las propias ideas, entre otros (Del Prette & Del Prette, 1983 citados en Greco, 2007).

En referencia a la enseñanza superior y universitaria, la medición de las HHSS es fundamental, debido a que los estudiantes universitarios pertenecen a una población donde son más requeridas las HHSS en las prácticas profesionales: se necesitan de cada vez más competencias técnicas y más eficacia en las relaciones interpersonales (Del Prette & Del Prette, 2001 citados en Greco, 2007).

Por lo tanto, para evaluar las HHSS, se crea el Inventario de Habilidades Sociales [IHS], un instrumento validado por Greco, adaptado de Prette y Del Prette (2001 citados en Greco, 2007). Posee 5 dimensiones:

- **Conversación y desenvoltura social:** es la habilidad de comenzar y finalizar conversaciones y desenvolverse convenientemente en las interacciones verbales, sin padecer ansiedad**.**

- Habilidades empáticas y de expresión de sentimientos positivos: es el poder transmitir calidez y manifestar elogios, sentimientos y opiniones cuando es apropiado. Además, es colocarse en el lugar del otro y defender los derechos de los otros individuos. Así, los sujetos se convierten en buenos dispensadores de refuerzo social.

- **Autoexposición a desconocidos y a situaciones nuevas:** se vincula con la aproximación a extraños, a personas importantes o atractivas.

- **Enfrentamiento con riesgo:** es el rechazar el comportamiento o los comentarios de alguien, buscando uno que sea aceptable en el futuro. Se asocia a la oposición asertiva, es decir, el comunicar la propia postura.
- **Habilidades sociales académicas y de trabajo:** sirven para un buen desempeño académico y laboral, incluyendo a las habilidades de realizar preguntas y de hablar en público en un ambiente formal.

2.5. *Grit*

Álvarez Ortíz de Espada (2019) plantea que el *Grit* es un sinónimo de pasión, el cual contiene el ingenio y la perseverancia como componentes fundamentales del éxito. Éste ingenio y su valor mejoran la perseverancia; lo que permite un pronóstico del éxito en el cumplimiento de una meta, pudiendo predecir quién lo realizará de la mejor forma. El *Grit* es un constructo que sirve para pronosticar éxito y la manera de emplear el esfuerzo en las actividades productivas que llevan a la satisfacción. El *Grit* sobrepasa el talento humano, es una actitud y un valor agregado que permite el éxito.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española [RAE] (1984 citado en Álvarez Ortíz de Espada, 2019) el talento son los dones naturales intelectuales y la potencia del alma. Desde el estudio científico de West Point, Megía (2016 citado en Álvarez Ortíz de Espada, 2019) plantea la idea clásica del *Grit*, a través de un test para evaluar la posibilidad de éxito de los cadetes en una prueba denomina “Bestia”, un entrenamiento intensivo tanto físico como mental requerido para la admisión de los aspirantes a cadetes. El mismo permite la predicción de una elevada posibilidad de éxito para el ingreso a dicho centro y los sobreesfuerzos que debe

realizar los posibles ingresantes.

En la Psicología Positiva, el *Grit* psicológico es un elemento fundamental para conservar el interés y la motivación para cumplir con los objetivos. Éste se define como la perseverancia y la pasión por las metas a largo plazo (Duckworth et al., 2007).

Según Puiu (2017), el *Grit* es la pasión y la perseverancia para cumplir las metas a largo plazo, ayuda con los compromisos. La noción de *Grit* se asocia al bienestar. Al respecto, Duckwoth (s.f. citado en Puiu, 2017) encuentra que, al ser una persona más valiente, es más probable que disfrute de una saludable vida emocional. Por mucho tiempo, se pensaba que el talento es un elemento que engaña a los individuos para lograr sus objetivos. De esta forma, el talento no debe ser considerado un destino. Por ende, existe una brecha entre el potencial y su actualización. Haciendo hincapié en el talento, las personas se distraen por cosas sin importancia para lograr el éxito.

Tener *Grit* es contar con resistencia, es vivir como si la vida fuera una maratón, en vez de una carrera de velocidad (Duckworth, 2013; Duckworth et al., 2007 citados en Barriopedro et al., 2018). Estos autores plantean que "trabajar intensamente ante los retos, mantener el esfuerzo e interés a lo largo de los años a pesar de la adversidad, error, y mesetas en el progreso*"* (pp. 1087-1088).

Además, existe mucha evidencia con datos biográficos de grandes personajes que lograron sus objetivos (Galton, 1892; Terman, 1925 citados en Barriopedro et al., 2018) que plantean que el empeño, el compromiso, la dedicación y el esfuerzo constante son fundamentales para explicar el éxito en diferentes ámbitos.

Como ya se mencioó, el *Grit* es la disposición para lograr los objetivos a largo plazo con un esfuerzo constante en el tiempo (Duckworth et al., 2007 citados en Eskreis-Winkler,

Shulman, Beal & Duckwoth, 2014). La idea del esfuerzo constante y los intereses enfocados son distintos al talento, aunque igual de significativos para el éxito, lo cual es debatido en la bibliografía psicológica por más de un siglo. Tal vez la primera investigación sobre los determinantes psicológicos del elevado rendimiento es de Galton (1892 citado en Eskreis-Winkler et al., 2014), quien investigó la biografía de las personas prominentes en distintas disciplinas, como la ciencia, la poesía, la música y el arte. Este autor encuentra que el talento no alcanza para un logro distinguido, debiendo haber una capacidad mezclada con celo y trabajo duro.

Estudios recientes sustentan la idea de Galton, ya que el *Grit* se relaciona con el logro educativo a través de la vida (Duckworth et al., 2007 citados en Eskreis-Winkler et al., 2014). El *Grit* predice la efectividad del docente (Duckworth et al., 2009; Robertson-Kraft & Duckworth, en prensa citados en Eskreis-Winkler et al., 2014), y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Duckworth et al., 2007, 2011 citados en Eskreis-Winkler et al., 2014). Asimismo, en el estudio de Duckworth et al., se encuentra que los cadetes de West Point con mayor nivel de *Grit* muestran un 62% más posibilidades de permanecer en dicha institución, prediciendo la retención de cadetes que variables como el autocontrol.

A su vez, autores como Duckworth et al. (2007 citados en Cavazos Vela, Smith, Whittenberg, Guardiola & Savage, 2018) y Robertson-Kraft y Duckworth (2014 citados en Cavazos Vela et al., 2018) afirman que el *Grit* se relaciona con el rendimiento académico. En su estudio, Eskreis-Winkler, Duckworth, Shulman & Beal (2014 citados en Cavazos Vela et al., 2018) examinan la validez predictiva del *Grit* y la finalización de la escuela secundaria por parte de latinos y afroamericanos, hallando que el *Grit* psicológico anuncia una elevada tasa de finalización de los estudios, lo que indica que los estudiantes con más *Grit* son más proclives a

graduarse.

Por otro lado, Duckworth et al. (2007) analiza el *Grit* psicológico y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, encontrando que éste se relaciona con calificaciones más elevadas, lo que indica que los alumnos con menos puntuaciones en los exámenes tendrían un menor *Grit* psicológico. Como este constructo se relaciona con el rendimiento académico, se puede indicar que los factores positivos repercuten en la determinación psicológica, por lo que vale la pena su estudio.

En adición, Duckwoth (s.f. citado en Puiu, 2017) crea un teorema para el *Grit*, en el que se plantea que el talento y el esfuerzo llevan a desarrollar las destrezas, que sumado al esfuerzo hace que se arribe a los logros. La ecuación muestra que el esfuerzo cuenta dos veces para arribar al éxito, ya que ayuda a generar la habilidad y a que sea productiva. Alguien que es doblemente hábil tiene realizado la mitad del trabajo comparado con otro sujeto podría lograr con el mismo nivel de habilidad. No obstante, son sujetos con el doble de habilidades pero que trabajan menos, ya que a medida que aumentan sus habilidades las aplican.

Cabe destacar que el *Grit*, el talento y demás atributos psicológicos relacionados al éxito en la vida se encuentran afectados por los genes y las vivencias. No obstante, el *Grit* no se encuentra determinado por un gen o por un suceso psicológico, aunque es una combinación de elementos genéticos, educativos, conductuales y psicológicos. La diferencia con el interés es que puede ser una fuente de pasión, por otro lado, el propósito es la intención de contribuir al bienestar de los demás siendo también una fuente de pasión. Además, el *Grit* depende de un tipo particular de esperanza, la posibilidad de tener un mejor mañana. Se sustenta en la creencia de que los esfuerzos pueden mejorar el futuro. De esta forma, se elige un mejor actuar en el mañana. Ser una persona con *Grit* no se debe al azar, sino a la perseverancia (Puiu, 2017).

Sin embargo, Duckworth (s.f. citado en Puiu, 2017) señala que existen límites en todos ámbitos, con el talento propio y con la oportunidad. Luego de realizar un análisis detallado de la mayoría de las situaciones, muchos límites humanos son autoimpuestos ya que, si los sujetos lo intentan y fracasan, considerarán que sus recursos y sus habilidades llegaron a lo más alto posible, sobre todo si se considera un punto de referencia y no se lo puede lograr en un corto plazo.

En adición, Duckworth (s.f. citado en Puiu, 2017) afirma que los sujetos poseen la capacidad de incrementar su valor si se enfocan en cuatro formas determinadas. Las dos primeras etapas para fomentar el *Grit* implican la fascinación por la habilidad en cuestión, encargándose de mejorar dicha habilidad. Por último, se debe promover el propósito, lo que se asocia a un nivel de *Grit* mayor, adoptando una mentalidad de crecimiento. No se debe olvidar que el *Grit* es más que el talento y todas las personas poseen el potencial para mejorar la perseverancia, es decir, para convertirse en personas con mayor *Grit*. En síntesis, se pueden desplegar el desarrollo de la confianza para comenzar a tomar medidas a pesar de que se crea que no se posea talento.

Asimismo, Duckworth (s.f. citado en Hanford, s.f.) afirma que el sujeto con *Grit* ve el logro como un maratón, siendo la resistencia la ventaja que utiliza. Para llegar a un logro elevado, la determinación es tan importante como la inteligencia, esto es fundamental ya que por mucho tiempo se la consideró la clave del éxito. La inteligencia es el rasgo más evaluado desde la psicología, aunque la inteligencia deja mucho sin explicar. Hay sujetos inteligentes que no triunfan mientras que otros logran mucho sin que se prueben las puntuaciones que obtienen. Duckworth plantea que los estudiantes más inteligentes cuentan con menos *Grit* que quienes muestran calificaciones más bajas en inteligencia.

Por otro lado, Handford (s.f.) afirma que la investigación de Duckworth (s.f. citado en

Handford, s.f.) evidencia que existen distintos elementos en los que pensar antes de concluir que los estudiantes que no finalizan la universidad no cuentan con *Grit*. Muchos elementos ayudan al éxito universitario, como el dinero y la universidad. Se pretende mejorar los conocimientos sobre las barreras psicológicas de los estudiantes y ayudarlos a superarlas. Aunque esta autora cree que el *Grit* es un elemento significativo en la universidad y la finalización de la carrera que se está estudiando. El *Grit* se trata de las experiencias desafiantes, por lo que para los estudiantes la universidad puede ser una experiencia desafiante. Muchos estudiantes cuentan con padres que no fueron a la universidad, o incluso nadie en su familia. Por ende, la universidad puede ser difícil y confusa (Villanueva, s.f. citado en Hanford).

Igualmente, se puede indicar que el *Grit* es una de las facetas de la escrupulosidad, factor perteneciente a los Cinco Grandes (Duckworth et al., 2007 citados en Eskreis-Winkler et al., 2014), un grupo de rasgos de personalidad que incluye elementos como la autodisciplina, la obediencia y el esfuerzo por el logro. La escrupulosidad y demás constructos asociados muestran relaciones positivas con el rendimiento (Valiente et al., 2008, 2010 citados en Eskreis-Winkler et al.; Poropat, 2009 citado en Eskreis-Winkler et al., 2014) y relaciones negativas con la deserción universitaria (Kelly & Veldman, 1964; Robbins et al., 2004 citados en Eskreis-Winkler et al., 2014).

Evidentemente, el *Grit* muestra la resistencia extrema en cuanto a los intereses particulares y el esfuerzo empleado para llegar a estos intereses. No es solo trabajar duro en las labores actuales, sino de hacerlo diligentemente hacia las metas de orden superior por períodos extensos de tiempo. De igual forma, Paunonen y Ashton (2001 citados en Eskreis-Winkler et al., 2014) plantean que el *Grit* es una faceta de la escrupulosidad, aunque con validez predictiva incremental por encima de la faceta de escrupulosidad de los Cinco Factores (Duckworth et al.,

2007 citados en Eskreis-Winkler et al., 2014).

De todas formas, existe otra clase de medición, la cual solicita a los sujetos que evalúen su propia tendencia a la persistencia para lograr las metas en el tiempo. Por ejemplo, en un trabajo sobre personalidad, Webb emplea las calificaciones de los docentes de sus estudiantes, observando la tendencia a no dejar las tareas frente a los obstáculos. Aunque se interpreten estos como un rasgo general de carácter denominado voluntad, un análisis posterior evidencia que esos componentes se corresponden al factor de personalidad escrupulosidad de los Cinco Grandes (Duckworth & Eskreis-Winkler, 2013).

2.6. Escala *Grit*-S, versión reducida

Los trabajos sobre el rendimiento se encuentran siendo estudiados, en la medida en que las variables que no responden a lo cognitivo lo afecten (Cox, 1926; Hough, 1992; Terman, 1925 citado en Barriopedro et al., 2018), evidenciando relaciones entre esta clase de variables y el rendimiento en las esferas laboral, académica y deportiva (Richardson, Abraham & Bond, 2012; Robbins, Lauver, Le, Langley & Carlstrom, 2004 citados en Barriopedro et al., 2018).

Al respecto, existen estudios como el de Ericsson acerca de la práctica y el entrenamiento, que van en esta dirección (Duckworth, Kirby, Tsukayama, Bernstein & Ericsson, 2011; Ericsson, 2017; Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993 citados en Barriopedro et al., 2018), debido a que se puede estar mucho tiempo trabajando o entrenando, para lograr los retos, por lo que se debe contar con *Grit* para no desistir y mantenerse más allá de las complicaciones. Por ende, se comienza a hablar de si el talento y la inteligencia solos son los únicos que generan el éxito (Van Rossum & Gagne, 2005 citados en Barriopedro et al., 2018).

Por ello, Duckworth et al. (2007 citados en Barriopedro et al., 2018) crean una escala conformada por 12 ítems denominada Escala *Grit*-12, la cual posee dos dimensiones:

- Perseverancia en el esfuerzo: se refiere a no modificar los intereses con frecuencia.

- Consistencia en los intereses: es la propensión para trabajar duro más allá de los momentos complicados y de las dificultades existentes.

De esta forma se estudia la validez del *Grit* en oposición a la inteligencia en instituciones como la academia militar de *West Point*, el Campeonato Nacional de Deletreo y la Institución Ivy League, hallando que los sujetos con mayores puntuaciones en la escala tendían a trabajar más y por más tiempo que los compañeros con menor nivel de *Grit*, pudiendo ser la causa de las diferencias de rendimiento y por la existencia de error (Barriopedro et al., 2018).

Además, Duckworth y Quinn (2009 citados en Barriopedro et al., 2018) examinan la escala inicial y hallan que la eliminación de dos ítems por cada dimensión fortalecía el modelo, conformando la Escala *Grit* -S versión reducida, la cual consta de 8 ítems, dos factores y uno superior: *Grit.* La misma es validada países europeos (Dumfart & Neubauer, 2016; Schmidt et al., 2017 citados en Barriopedro et al., 2018), no habiendo trabajos en el ámbito español, por lo que el estudio de Barriopedro et al. es importante, ya que existen distintos instrumentos que no se encuentran adaptados ni validados. Estos autores realizan la validación en España de la Escala original y reducida de Pasión y Perseverancia en la Consecución de Objetivos *GRIT.*

Además de ser la primera validación al español del cuestionario *Grit* (Duckworth et al., 2007), Barriopedro et al. (2018) encuentran que la escala posee dos factores denominados Consistencia y Persistencia, a pesar de que en las investigaciones se brindan valores de la escala en general, debido a que no hay un mayor poder predictivo por separado, representando ambos el constructo en cuestión (Duckworth et al., 2007).

2.7. Psicología Positiva

La Psicología Positiva no es una corriente novedosa en la psicología actual, ya que posee sus inicios en la filosofía. Su principal contribución es el reconocimiento de un estado salugénico en cada persona. Sin embargo, esta corriente no es el eje central de la psicología clínica, es decir, continúa habiendo una mirada de la patología que considera la salud como la ausencia de enfermedad. De acuerdo con Seligman y Csikszentmihalyi (2000 citados en Rodríguez & Quiñones Berrios, 2012), la Psicología Popular permite el redireccionamiento de los modelos psicológicos para generar atributos positivos en las personas, en lugar de solucionar las esferas disfuncionales.

El interés por los atributos positivos de la psiquis tiene su origen en la psicología académica estadounidense, siendo importante los trabajos de James acerca de la "mente sana". Por otro lado, distintos autores hacen hincapié en los intereses entre la psicología humanística y la Psicología Positiva (Gancedo, 2006; Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006 citados en Mariñelanera-Dondena, 2012).

De esta forma, Cuadra y Florenzano (2003) señalan que el objetivo de la Psicología Positiva es "investigar acerca de las fortalezas y virtudes humanas y los efectos que estas tienen en las vidas de las personas y en las sociedades en que viven" (p. 84). Así, esta línea en la psicología genera la investigación de las potencialidades de las personas y las sociedades, integrando las tradiciones de estudio que operan independientemente.

Dentro de los teóricos humanistas más reconocidos se encuentra Carl Rogers, quien habla sobre el funcionamiento pleno, y Abraham Maslow quien describe a los individuos sanos y la idea de autorrealización. La principal exponente de la Psicología Positiva en Argentina fue María Martina Casullo, en los años 80, con la noción de promoción de la salud, el cual sería la antesala

de la perspectiva salugénica en las ciencias sociales. Esta autora considera la Psicología Positiva como una nueva reflexión en lo teórico y lo metodológico (Casullo, 2000 citado en Mariñelanera-Dondena, 2012).

Es por esto que, al haber una nueva visión del sujeto, se genera la necesidad de estudiar las particularidades olvidadas, principalmente porque se las considera constructos no cuantificables, por ende, se encuentran alejados de la visión proveniente de la ciencia natural apadrinada por la psicología. Por lo tanto, la Psicología Positiva genera modelos para delimitar y operacionalizar estos constructos para investigarlos (Rodríguez & Quiñones Berrios, 2012).

En adición, esta perspectiva salugénica tiene tres momentos importantes: las contribuciones de la psicología humanística, equiparando a la salud psíquica como el desarrollo de sus potencialidades. También se encuentran los estudios independientes sobre los elementos funcionales, como el bienestar, la resiliencia, la creatividad, la inteligencia emocional, el apego, etc. Por último, se puede mencionar a la orientación salugénica desde la sociología de la medicina de Antonovsky (Gancedo, 2008; Mariñelarena-Dondena & Gancedo, 2011 citados en Mariñelanera-Dondena, 2012). Este autor considera la salud y la enfermedad como extremos de un continuo, indagando las cuestiones que llevan hacia el polo saludable (Casullo, 2000 citado en Mariñelanera-Dondena, 2012).

A su vez, Seligman y Csikszentmihalyi (2000 citados en Mariñelanera-Dondena, 2012) consideran que se deben continuar otras líneas de trabajo: el análisis de la vivencia, los rasgos y las instituciones positivas. La indagación de la felicidad es la meta central de la Psicología Positiva, aunque diferencian tres caminos hacia la felicidad: las emociones positivas y el placer, el compromiso y el sentido (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005 citados en Mariñelanera-Dondena, 2012).

En síntesis, con una perspectiva científica, la Psicología Positiva pretende comprender las emociones positivas, mejorar las fortalezas y el potencial humano. El bienestar humano es tan importante como la enfermedad y los trastornos psicológicos. A pesar de ser una perspectiva novedosa de la psicología, se basa en muchos años de estudios científicos del bienestar psicológico. Por ende, el interés no es novedoso, siendo distinto el abordaje científico con que se lo investiga (Universidad TecMilenio, 2014 citado en Domínguez Bolaños, 2017).

De todas formas, el objetivo de la Psicología Positiva no es reemplazar a la tradicional, ni dejar de lado las patologías mentales, planteando una psicología equilibrada en la que se indaguen las problemáticas, las fortalezas y los recursos personales. Es una psicología que tiene en cuenta las dificultades y lo que opera correctamente, dándole sentido a la vida (Tarragona, 2009 citado en Domínguez Bolaños, 2017).

Cabe destacar que la Psicología Positiva no es autoayuda: más allá de la cantidad de libros sobre la temática, no es lo mismo a pesar de que su meta concuerda con la de ésta. No es la solución para todas las dificultades que podrían surgir en la vida. Además, tampoco reemplaza a la Psicología, ya que en sus diferentes escuelas se origina la Psicología Positiva, de las cuales se nutre. Tampoco es una rama de la Psicología, siendo complementaria y no una psicología alternativa (Jiménez, 2011).

2.8. El estudio del bienestar

El bienestar involucra obligatoriamente a la salud, ya que la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2014) la define como un estado de bienestar que involucra lo físico, mental y social, sobrepasando la mera ausencia de enfermedades. Es difícil de concebir actualmente el

pensar solo en la dimensión física. Esta definición considera una visión holística de la salud, y concibe al bienestar desde estas tres ramas (Domínguez Bolaños, 2017).

En los últimos años, existen diversos trabajos sobre el bienestar (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999; Díaz & Sánchez, 2002 citados en Díaz et al., 2006), incrementado la información acerca de este constructo. Ryan y Deci (2001 citados en Díaz et al., 2006) plantean una organización según dos tradiciones: una asociada a la felicidad, conocida como bienestar hedónico, y una ligada al desarrollo humano, el bienestar eudaimónico.

Según la primera tradición, un sujeto feliz es quien vivencia más emociones positivas por sobre las negativas. Contar con bienestar es incrementar los placeres personales mediante la satisfacción de las necesidades (Henderson & Knight, 2012 citados en Góngora & Castro Solano, 2015). Esta visión incluye la satisfacción vital, el bienestar subjetivo, así como el análisis de las emociones positivas (Diener, 2009; Lyubomirsky & Lepper, 1999; Pavot & Diener, 2008 citados en Góngora & Castro Solano, 2015). Lo hedónico se asocia a la personalidad y a los elementos genéticos, por lo que existen pocas chances de modificarlo (Diener, Oishi, & Lucas, 2003; Hills & Argyle, 2001; Lucas & Diener, 2009 citados en Góngora & Castro Solano, 2015).

Por otro lado, la tradición es la eudaemónica considera que el bienestar se logra al alcanzar objetivos con un elevado significado (Henderson & Knight, 2012 citados en Góngora & Castro Solano, 2015). Hay teorías que se sustentan en la visión eudaemónica del bienestar, una de ellas es la del bienestar psicológico de Ryff y Keyes (1995 citados en Góngora & Castro Solano, 2015), el bienestar social de Keyes (1998 citados en Góngora & Castro Solano, 2015), entre otras.

En síntesis, autores como Keyes, Ryff y Shmotkin (2002 citados en Díaz et al., 2015) emplean la noción de bienestar subjetivo como indicador de la primera tradición, y el bienestar

psicológico como el de la segunda. El hedonismo considera al bienestar como un elemento que evidencia la calidad de vida en base a la relación entre el entorno y la satisfacción del sujeto (Campbell, Converse & Rodgers, 1976 citados en Díaz et al., 2015).

Ulteriormente se comienza a considerar como satisfacción vital, es decir, como el juicio global de los sujetos sobre su vida (Atienza, Pons, Balaguer & García-Merita, 2000; Cabañero et al., 2004; Diener, 1994; Veenhoven, 1994 citados en Díaz et al., 2006), o como felicidad, considerado el nivel de emociones positivas y negativas. Estas ideas incumben los marcos temporales del bienestar subjetivo: la satisfacción sería un juicio y la felicidad un resultado de los afectos generados por la vivencia inmediata.

Además, Lucas, Diener y Suh (1996 citados en Díaz et al., 2006) plantean que el hecho de que el bienestar se conforma por la satisfacción vital y las emociones fue corroborado en distintos trabajos. El bienestar subjetivo se encarga de estudiar estos aspectos, aunque el bienestar psicológico analiza las habilidades y el crecimiento personal, indicando el funcionamiento positivo.

En suma, las investigaciones sobre el bienestar psicológico hacen hincapié en el desarrollo de las personas, en cómo afrontan los retos, así como en el esfuerzo para llegar a cumplir con sus objetivos (Ryff, 1989 citado en Muratori, Zubieta, Ubillos & González, 2015). Acentúan el proceso y los valores que llevan a las personas a ser auténticas, haciéndolas crecer, no refiriéndose tanto a las actividades que generan placer o alejan del dolor (Ryan & Deci, 2001 citados en Muratori et al., 2015).

De esta forma, Ryff (1989 citado en Muratori et al., 2015) crea un modelo multidimensional en la operacionalización del bienestar psicológico, el cual posee seis dimensiones:

- Autoaceptación: es la actitud positiva hacia sí mismo, los demás, el pasado, reconociendo los elementos de sujeto tanto positivos como negativos.

- Relaciones positivas con los demás: es la posibilidad de tener relaciones agradables y satisfactorias con los demás, sintiendo empatía e intimidad, para identificarse, entender y conservar relaciones con los demás.

- Autonomía: es la necesidad de determinarse por sí mismo y autorregulación de la conducta. De esta forma, se resiste a la presión social y a la valoración de acuerdo con los propios parámetros.

- Dominio del ambiente: es la capacidad del sujeto para escoger o generar entornos favorables para satisfacer las propias necesidades. Es el control sobre los sucesos, además de las actividades físicas y mentales. Así se aprovecha lo que brinda el entorno.

- Propósito en la vida: es el tener objetivos, dirección e intencionalidad; pudiendo brindar sentido a las vivencias presentes y pasadas, y entender el propósito de la vida.

- Crecimiento personal: es el beneficio por la potencial, crecer y emplear las habilidades que se poseen. Es el enfrentar los nuevos desafíos generados en cada momento evolutivo, auto conocerse y ver las mejoras en el tiempo.

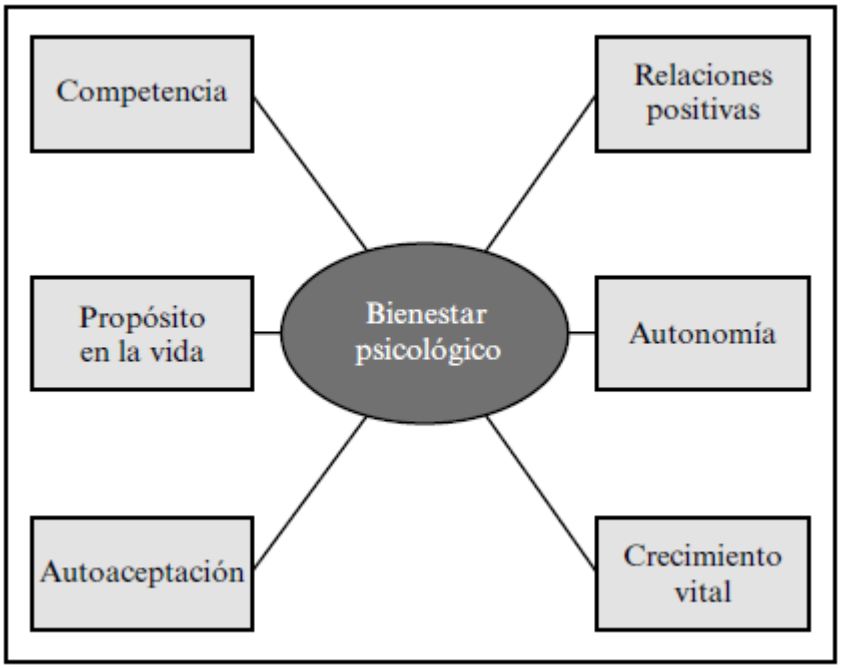


Figura 1. Modelo de Ryff .

Fuente: Jiménez (2011)

Según Ryan y Deci (2001 citados en Muratori et al., 2015), uno de los elementos teóricos de esta perspectiva es la teoría de la autodeterminación, la cual vincula la eudemonía, fundamental en la definición de bienestar, como elemento para la autorrealización (Vázquez, Hervás, Rahona & Gómez, 2009 citados en Muratori et al., 2015). Se sustenta en la teoría humanista de Maslow (1943 citados en Muratori et al., 2015), la cual considera las necesidades básicas de relacionarse, la competencia y la independencia como elementos del bienestar psicológico, los cuales garantizarían el funcionamiento psicológico adecuado.

Distintos estudios (Vázquez & Hervás, 2009 citados en Muratori et al., 2015) muestran que, tanto los sujetos que tienen una mayor satisfacción percibida en sus necesidades como quienes cuentan con metas afines a sus intereses y necesidades, presentan un mayor nivel de bienestar.

De acuerdo con Romero Carrasco, Brustad, Robert y García Mas (2007), el bienestar es un constructo multifacético, el cual posee factores subjetivos y psicológicas asociados a la salud. El modelo de Ryff es aplicable a diversos entornos y poblaciones para conocer el bienestar psicológico de distintos sujetos, ayudándolos a que se desarrollen y crezcan en lo personal, se satisfagan, se perciban saludables y emprender de manera individual y en distintos ámbitos sociales.

Especialmente en experiencias con adolescentes puede ser muy beneficioso el modelo de Ryff, permitiendo la búsqueda de significado y dirección en la vida, para que las personas desarrollen su potencial verdadero. Por ende, se deben recabar los datos sociodemográficos de los sujetos y realizar entrevistas y observaciones de los individuos analizados. Una de las limitaciones es que se vale del análisis del sujeto que responde, apareciendo la deseabilidad social. Otra limitación de este instrumento en castellano es que se lo indaga principalmente en adultos mayores y adolescentes (Romero Carrasco et al., 207).

2.9. La Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS-A)

Castro Solano, Brenlla y Casullo (2002) plantean que en Argentina, Cuba, España y Perú se llevan a cabo estudios sobre el bienestar psicológico. El mismo puede ser objeto de estudio comparándose el bienestar de los sujetos que viven en distintos entornos (Diener & Suh, 2000 citados en Castro Solano et al., 2002). Se valoran los elementos del bienestar, el nivel en que los sujetos disfrutan de la vida, por lo que hay un indicador para comparar el nivel en que los individuos se encuentran satisfechos en su manera de vivir. Se pueden considerar los elementos afectivos y cognitivo, siendo los primeros momentáneos, e independientes entre sí. En cambio, el

segundo es consecuencia de la integración de datos que los sujetos llevan a cabo sobre cómo les fue en su vida.Diversos autores (Brickman & Campbell, 1971; Brickman, Coates & Janoff-Bullman, 1978 citados en Castro Solano et al., 2002) señalan que quienes se adaptan responden a los distintos sucesos adversos y a la larga el bienestar psicológico retorna a su línea de comienzo. El bienestar es una dimensión evaluativa, debido a que se asocia con la apreciación del resultado obtenido por la forma de vivir. El bienestar varía de acuerdo con la edad y el sexo, así como según la cultura (Ryff & Keyes, 1995 citados en Castro Solano et al., 2002).

De esta forma, las investigaciones realizadas con estudiantes universitarios españoles y adolescentes argentinos evidencian que la percepción que mostraban de satisfacción se reducía en distintos entornos vitales. Los jóvenes más insatisfechos percibían que llegaron a menos en la vida y que sus logros serían inferiores (Castro Solano, 1999 citados en Castro Solano et al., 2002).

En su estudio, Castro Solano y Díaz Morales (2000 citados en Castro Solano et al., 2002) comparan los objetivos y la satisfacción de jóvenes españoles y argentinos, encontrándose que los primeros modulan la satisfacción y que ciertos patrones se relacionan con la satisfacción. Esta línea de estudio considera que el bienestar psicológico es unidimensional y que la satisfacción indica el éxito en la vivencia de los sujetos.

Por otro lado, Castro Solano et al. (2002) crean instrumentos locales para evaluar el bienestar psicológico, empleándose como marco la idea de bienestar psicológico de Ryff, por lo que se crea un instrumento para valorar este constructo desde una visión multidimensional. Diversos trabajos señalan la fiabilidad y validez del mismo, y que las escalas clásicas que analizan la satisfacción evalúan los elementos considerados en este modelo multidimensional.

Además, Castro Solano (2000 citado en Castro Solano et al., 2002) comparan jóvenes

satisfechos e insatisfechos, encontrándose que las dimensiones proyectos y la aceptación de sí mismo se relacionaban con este fenómeno. En el estudio de Casullo y Castro Solano (2001 citado en Castro Solano et al., 2002) se solicita a los sujetos que elijan frases asociadas al bienestar y la felicidad. Los resultados muestran que las personas brindan importancia a las dimensiones Proyectos personales, Aceptación de sí mismos y Vínculos con los otros, discriminando entre el elevado y bajo bienestar psicológico. Estos resultados corroboran la convergencia entre datos cualitativos y cuantitativos, dando validez a la escala de bienestar psicológico, creándose un instrumento para evaluar este constructo en adultos.

Como resultado, la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS-A) fue adaptada de Ryff (1989 citado en Castro Solano et al., 2002) y validada en el entorno local. El sujeto debe responder basándose en cómo se siente en el último mes. La escala no tiene respuestas acertadas o incorrectas. En su versión local, la escala posee cuatro dimensiones:

- **Aceptación/control:** varía entre la sensación de control y de autocompetencia, y los problemas para tratar asuntos cotidianos. Es la aceptación de atributos sí mismo o el encontrarse insatisfecho consigo mismo.
- **Autonomía:** si decide independientemente o si es inestable en lo emocional.
- **Vínculos:** so confía en los demás o se mantienen pocas relaciones con los demás.
- **Proyectos:** si tiene metas y proyectos en la vida, o no encuentra sentido y significado a su vida.

2.10. Educación superior en Psicología

La educación lleva a que el sujeto transforme su conducta en cuanto a su entorno de manera planificada, a través de la acción mediadora que es ejercida sobre el mismo (Guerrero Barrios & Faro Resendiz, 2012).

Al respecto, Ibáñez (1994) afirma que la educación pretende la formación de las habilidades individuales para que formen parte de la sociedad, de esta forma se espera modificar la realidad siguiendo los valores imperantes. Por ende, la educación superior es considerada como la generación de profesionales que pueden solucionar de forma creativa y novedosa las problemáticas sociales.

En adición, la educación superior es el objetivo de las innovaciones para resolver los problemas eficazmente, empleando las habilidades de las personas para llegar a ese objetivo. De esta forma, los establecimientos educativos superiores deben educar a los sujetos en estas capacidades, los cuales pretenden la formación de sus alumnos, contando con un sistema donde los elementos se organizan eficazmente lograr los objetivos educativos (Guerrero, 2003 citado en Guerrero Barrios & Faro Resendiz, 2012). Por ende, deben fomentar la innovación, generando un entorno educativo que haga que los sujetos solucionen las problemáticas de los estudiantes, y los preparen para ser mejores en el futuro.

Según Kantor (1990 citado en Guerrero Barrios & Faro Resendiz, 2012), el entorno es vital para que ciertas actividades sean ejecutadas y para que los estudiantes puedan ejercerlas, tanto en la institución como en otro sitio, aunque se debe destacar que el estudiante aprende de esa manera y que responde a su realidad según sus habilidades aprendidas a través del aprendizaje.

Sin embargo, Castañeda (1995) afirma que existe una crisis en las ciencias sociales tanto

en la Psicología teórica, como en la psicología aplicada, en la que hubo muchos avances. Aunque en lo que respecta a su enseñanza, existieron muchos atrasos:

- La educación en psicología pretende enseñar distintas perspectivas y paradigmas, realizando aportes de lo psicológico en múltiples niveles y etapas de su desarrollo científico. Esto hace que sea complicado al momento de enseñar, por lo que el profesor debe contar con información actualizada tanto en lo teórico, lo metodológico y lo instrumental. Además, se requiere de un manejo de las nuevas tecnologías.
- Hay una ausencia de programas para la formación y la constante actualización del personal a las teorías actualizadas, delegándose esta labor a cada docente según su interés y su capacidad con el resultado que esto acarrea. Por ende, pocos pueden dejar atrás los atrasos metodológicos.
- Un elemento a tener en cuenta es la enseñanza de "cápsulas informativas" que provienen de distintas líneas metodológicas, incluso contradictorias, formando profesionales con respecto a la teoría, pero sin haber un cambio curricular para la estructuración del conocimiento psicológico.
- Se debe responder a una formación transdisciplinaria, para ello debe haber una enseñanza de los contenidos que lleven a considerar las dimensiones psicológicas en las diferentes problemáticas; siendo sistematizada en cuanto a los métodos evaluativos y de intervención, fomentando las competencias actuales.
- Debe haber una modificación curricular: la enseñanza debe formar y fundarse en el currículo para que surjan profesionales competentes. Así como tiene lugar la formación psicológica, se deben desarrollar sus capacidades intelectuales y de control ejecutivo, haciendo que piensen y razonen como psicólogos.

En adición, Corral Ruso (2020) señala que las responsabilidades de los profesores se asocian a sus particularidades. Cualquier diseño curricular apropiado tiene que cumplir con

reglas implícitas que aparecen en diferentes sistemas educativos latinoamericanos. Debe haber una transformación del alumno, guiarlos por un camino epistemológico que lleva a los juicios y conductas naturalizadas hacia otra clase de pensamiento que convierte dichos juicios en su contrario.

Además, se debe lograr que el alumno logre una nueva identidad, la cual necesita de una visión crítica y de un proyecto de vida, considera como una evolución natural en la que cambian los hábitos, las conductas y la forma de hablar. El estudiante se convierte casi sin percatarse en psicólogo. Además, el profesor debe señalar las verdades. Finalmente, el profesor debe conocer el contenido que se imparte, brindar sistematizaciones y mostrar cómo se vincula lo que se con lo profesional. Debe ser experto también en lo que no conoce para saber que existe. Otra característica para un profesor es su relación con la profesión, no se puede estar aislado de lo profesional ya que sostiene lo que se enseña (Corral Ruso, 2020).

En el caso de la Universidad Abierta Interamericana [UAI] (s.f.), la misión de la Licenciatura en Psicología es generar profesionales comprometidos y formados científicamente, promoviendo el desarrollo y el bienestar psicológico de los individuos, así como la generación de saberes para responder a las distintas problemáticas sociales dentro del marco delimitado por la unidad académica. De esta forma, tendrá una visión pluralista de las diferentes teorías psicológicas, ayudando dentro del ámbito de la docencia y la investigación a resolver problemáticas que incuban a su ejercicio profesional y a la investigación básica.

Por otro lado, la UAI (s.f.) considera que la psicología del tercer milenio hace que se cuente con una visión prospectiva sobre el entorno futuro y sobre el perfil de los sujetos que se formarán en base a las transformaciones en la concepción de la vida, la ciencia y las cuestiones sociales. La carrera de psicología en esta universidad cuenta con un perfil para la formación

sustentada en las demandas y los desafíos. Lo que diferencia a la carrera es la diversidad teórica que contiene su plan de estudio. El hecho de que haya distintos marcos sistemas teóricos hace que la formación de los graduados cuente con distintas visiones acerca del entendimiento de la conducta humana.

Cabe destacar que como ciencia con muchos paradigmas, la psicología se encargó de estudiar problemas desde diferentes marcos metodológicos. Por ende, es fundamental que un profesional cuente con una comprensión de las áreas de interés, sepa acerca de las perspectivas teóricas y cuente con las herramientas de intervención psicológicas para resolver esas dificultades. El plan de estudio tiende a buscar el equilibrio en la formación en las distintas áreas profesionales. El diseño curricular en la psicología clínica, educacional, organizacional, laboral, jurídico-forense y comunitaria hace que el profesional cuente con varias estrategias de abordaje, diagnóstico e intervención (UAI, s.f.).

En cuanto al perfil profesionales, los graduados cuentan con formación teórico-práctica en salud mental, la cual es plural, lo que ayuda a la solución de problemas psicosociales. Además, poseen habilidades y competencias necesarias para las distintas áreas profesionales de la psicología. Éstos se encuentran preparados para trabajar de manera interdisciplinaria y su formación metodológica los lleva a tener la capacidad de diseñar y ejecutar estudios. Poseen la formación procedimental y actitudinal que se necesita para poder efectuar las continuas actualizaciones en el ejercicio de la profesión, llevando a contar con responsabilidades sociales, en un ambiente que muta, empleando el conocimiento científico que se profundiza constantemente (UAI, s.f.).

Se debe tener en cuenta que los ejes profesiones de la UAI (s.f.) son los siguientes: - Formación científica con una visión teórica desde diversas visiones.

- Promoción, prevención y asistencia.

- Problemática de la relación sujeto sujeto-grupo-organizaciones.

En cuanto a los ejes epistémicos, la UAI (s.f.) plantea los siguientes:

- Bases Neurológicas y funcionamiento mental.
- Modelos teóricos en Psicopatología.
- Fundamentos metodológicos, filosóficos y culturales.
- Técnicas y dispositivos de medición e intervención.

Por otra parte, la preocupación por el ingreso de los alumnos en relación al entrenamiento de habilidades sociales es vital, ya que las investigaciones evidencian que los déficits en éstas repercuten en el desarrollo personal, incrementando la posibilidad de que se llegue a la delincuencia juvenil, el suicidio, las dificultades matrimoniales, el estrés, la depresión y la esquizofrenia (Del Prette & Del Prette, 2002 citados en Campos Ribeiro & Turini Bolsoni-Silva, 2010). Por ende, que haya refuerzos es vital, debido a que se optimizan las ganancias y se reducen las pérdidas (Bolsoni-Silva, 2002; Del Prette, 1999 citados en Campos Ribeiro & Turini Bolsoni-Silva, 2010). Como resultado, los ambientes punitivos pueden generar consecuencias sociales a los alumnos.

Esto deja en evidencia que reforzar distintos sucesos provoca consecuencias en la conducta, habiendo algunos denominados castigadores, ya que tienden a "castigar el comportamiento que los produce" (Baum, 1999, p. 77).

Siguiendo a Gerk y Cunha (2006 citados en Campos Ribeiro & Turini Bolsoni-Silva, 2010), se puede indicar que las universidades no preparan al estudiante para las transformaciones ocurridas luego de la secundaria, ya que poco invierten en las prácticas docentes y no generan programas que mejoren la adaptación psicosocial de los estudiantes. Estas instituciones

consideran que los alumnos que ingresan a las universidades se encuentran preparados para este nuevo período, considerando que están seguros en el nuevo ambiente, aunque esta etapa es un momento de muchos desafíos y conflictos, ya que hay problemas que se vinculan los requerimientos de las actividades académicas, las habilidades interpersonales, la identidad y el desarrollo vocacional (Almeida, 1998; Gerk & Cunha, 2006 citados en Campos Ribeiro & Turini Bolsoni-Silva, 2010).

Al respecto, Del Prette et al. (1999 citados en Herrera Lestussi et al., 2012) dejan en evidencia lo importante de conocer la competencia social en estudiantes universitarios, debido a que conforman una clase profesional que genera una interacción social gracias a sus conductas. En las ciencias humanas, y en la Psicología, los problemas interpersonales de los alumnos son más importantes, ya que lo interpersonal es el objeto de estas carreras.

Por otra parte, parece que existe una inversión de esta institución en preparar a los jóvenes universitarios para dejar la universidad e ingresar en el mundo laboral, pretendiendo la adquisición de habilidades mediante empresas, proyectos de extensión y capacitaciones (Del Prette & Del Prette, 2003 citados en Campos Ribeiro & Turini Bolsoni-Silva, 2010).

En suma, estudios como el dee Argyle, Bryant y Trower (1974 citados en Herrera Lestussi et al., 2012) acerca del desempeño social en alumnos universitarios, evidencia que esta población muestra déficits en su competencia social. Los autores hallan que entre el 10% y el 30% de su muestra de estudiantes cuenta con problemas en escenarios sociales como el acercarse a los demás, iniciar una conversación, hablar con sujetos del otro género, entre otras.

Además, Del Prette, Del Prette y Branco (1992 citados en Benevides Soares & Pereira Del Prette, 2015) encuentran muchas similitudes en los estudiantes al inicio y al final de los estudios de psicología en relación con la interacción social, la competencia social, debiendo

agregarse en el currículo las condiciones para que esto se logre. Un buen repertorio de habilidades sociales en los estudiantes de psicología es fundamental para desempeñarse correctamente en las relaciones interpersonales, siendo fundamental para la efectividad en su actuación (Del Prette, Del Prette & Barreto, 1999 citados en Benevides Soares & Pereira Del Prette, 2015).

No obstante, Del Prette y Del Prette (1983 citados en Herrera Lestussi et al., 2012) evidencian déficits en estudiantes de Psicología en cuanto al rechazar de pedidos, presentar contraargumentos y defender las propias creencias. En un estudio, se indaga si el año de la carrera de Psicología se relaciona con un aumento en las HHSS en los alumnos. Los resultados evidencian similitudes entre los estudiantes al comenzar y finalizar la licenciatura de Psicología, a excepción de la dimensión incomodidad. Esto lleva a plantear que la carrera no causa que se adquieran HHSS y que los estudiantes de los últimos años se mantienen sensibles a los escenarios de interacción social, siendo más incómodos que los estudiantes que comenzaban la carrera. Se concluye que la adaptación social de los estudiantes involucra el evitar conflictos, antes que afianzar los propios derechos (Del Prette, Del Prette & Castelo Branco, 1992 citados en Herrera Lestussi et al., 2012).

Por otro lado, Carneiro y Teixeira (2011 citados en Benevides Soares & Pereira Del Prette, 2015) encuentran que los estudiantes principiantes de un curso de Psicología muestran habilidades sociales más elaboradas que los que se encuentran en la mitad y al final del curso, y que los estudiantes que están en la mitad de la carrera son quienes menos necesitan capacitación, siendo los graduados los más indicados para la misma.

Según Moreno (2003 citado en Carranza Esteban, Hernández & Alhuay-Quispe, 2017), los vínculos interpersonales positivos reducen el estrés y aumentan el bienestar psicológico, lo

que lleva al estudiante a efectuar trabajos grupales y a tener nuevas amistades. Por ende, las relaciones positivas se vinculan con las habilidades sociales. Acosta, Tobón y Loya (2015 citados en Carranza Esteban et al., 2017) señalan que esta clase de relaciones mejora la formación y competencia estudiantil.

En adición, Del Prette, Del Prette y Correia (1992 citados en Benevides Soares & Pereira Del Prette, 2015) analizan las diferencias entre estudiantes de humanidades, incluidos de alumnos de psicología y de ciencias exactas. Se presentan 13 situaciones interpersonales que necesitan de competencia social, debiendo analizarse la incidencia de las demandas de esta clase, valorando el desempeño de la competencia social y la satisfacción. Al respecto, se evidencia que la mayoría de los alumnos, en los escenarios que requieren de asertividad, se encuentran incómodos siendo agradables (Bandeira & Quaglia, 2005 citados en Benevides Soares & Pereira Del Prette, 2015).

En suma, Tavares, Couto y Silva (2012 citados en Benevides Soares & Pereira Del Prette, 2015) encuentran que los estudiantes de psicología muestran relaciones más agradables, encontrándose más dispuestos a las mismas, aunque expresan menos sentimientos positivos que los estudiantes de otras carreras. Los primeros muestran puntuaciones más elevadas de habilidades sociales que los segundos.

En su estudio, Ross Arguelles, Salgado Ortíz y Fernández Nistal (2019) plantean que los estudiantes universitarios de psicología cuentan con un bienestar psicológico que oscila entre promedio y elevado, con menos porcentaje de alumnos con un nivel bajo. A pesar de que los niveles bajos no pertenezcan a la mayoría de la muestra, algunos alumnos tienen dificultades en la capacidad de generar relaciones sociales y al adaptarse a cualquier escenario sin dificultades, siendo una oportunidad de apreciar el trabajar en esto.

En la misma línea, Ross Arguelles et al. (2019) encuentran que los estudiantes evidencian un nivel medio de bienestar psicológico, aunque si las relaciones positivas se ubican en un nivel promedio, algunos estudiantes evidencian un nivel pobre, teniendo dificultades para generar relaciones positivas, empáticas y con confianza con los demás (Ryff & Keyes, 1995 citados en Ross Arguelles et al., 2019).

Por otro lado, el dominio del entorno es mayor en los estudiantes que se adaptan a diferentes ámbitos, mostrando más control, aunque deben mejorar la capacidad para desempeñarse. En cuanto a la autonomía, se evidencia un nivel promedio por lo que lo sujetos en este nivel no muestran conflicto con las normas y decisiones, actuando por sí mismos, aunque deben mejorar esta habilidad (Ross Arguelles et al., 2019).

En adición, Silva Ramos (2016) también encuentra que la mayoría de los estudiantes cuenta con niveles moderados y elevados de bienestar, y que el 77.1% de los futuros psicólogos valoran positivamente los sucesos de su vida, disfrutan y aprecian positivamente su vida, tienen buen estado de ánimo, esperanza y goce en general. Aunque una parte de los estudiantes posee un nivel bajo, muestran dificultad para analizar los sucesos favorables de la vida, teniendo una visión negativa y sin esperanza, lo que dificulta el disfrute. Esto indica que no lograron plenitud en su desarrollo y en su habilidad para disfrutar de la vida.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de estudio o diseño

El estudio realizado es de tipo correlacional, transversal y sigue un abordaje cuantitativo. En los estudios correlacionales, se asocian las variables utilizando un patrón previsible para determinada población. Se pretende estudiar la relación entre dos o más variables en un ambiente específico, analizando la correlación basadas en hipótesis testeadas. Su utilidad radica en que trata de predecir el valor de cierto conjunto de casos en una variable en base a los constructos asociados (Hernández Sampieri et al., 2006).

Además, los estudios transversales emplean la recolección de los datos en un solo momento temporal. Pretenden describir variables y estudiar sus efectos en cierto momento. Estos diseños pueden contener distintos grupos de sujetos, y distintas comunidades o sucesos. Por último, los estudios cuantitativos emplean la recolección de datos para testear las hipótesis, siguiendo una valoración numérica y empleando el análisis estadístico para formular patrones conductuales y testear teorías. Se formula un problema específico, se revisa la literatura y se genera un marco teórico, se plantean hipótesis y se la prueba utilizando diseños de investigación adecuados. Los datos numéricos del fenómeno a estudiar se analizan a través de procedimientos estadísticos (Hernández Sampieri et al., 2006).

3.2. Población

La población de este estudio estuvo conformada por estudiantes universitarios que cumplían los siguientes criterios de inclusión:

- Una edad de entre 18 y 65 años.

- Residir en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

- Ser alumno de la Licenciatura en Psicología.

- Asistir a la Universidad Abierta Interamericana, sede Berazategui.

- Encontrarse cursando en la actualidad.

-Aceptar ser parte de la presente investigación.

Además, se descartaron a los sujetos que cumplían con los criterios de exclusión que se mencionan a continuación:

- Haber abandonado la carrera.

- Haber solicitado el pase a otra universidad.

- Haber cambiado de carrera.

- Haber perdido la condición de alumno regular.

- No encontrarse cursando actualmente por algún motivo, aunque se pretenda retomar la carrera en un futuro próximo.

3.3. Muestra

Se tomó una muestra no probabilística accidental. Las muestras no probabilísticas presumen un procedimiento de selección informal. Se emplean sujetos "típicos" con poca esperanza de que sean casos representativos de cierta población. Su ventaja radica en la representatividad de la población, en la elección de los casos con atributos establecidos anteriormente (Hernández Sampieri et al., 2006).

El muestreo accidental se basa en obtener casos hasta que se logra la cantidad de

personas necesarias para el tamaño esperado. Los sujetos se escogen de forma casual, por lo que el investigador selecciona un lugar para reclutar a los participantes que de forma accidental se encuentren disponibles (Otzen & Manterola, 2017).

En este estudio, la muestra estuvo conformada por 166 estudiantes de psicología de la Universidad Abierta Interamericana, con una edad promedio de 27,52 años (DT= 10,034 años; Mediana= 23 años; Máx.= 63 años; Mín.= 18 años). En cuanto al sexo, el 80,7% son mujeres y el 19,3% son hombres. En referencia al estado civil, el 50,9% es soltero, el 16,6% convive o posee pareja de hecho, el 11,7% se encuentra casado/a, el 0,6% separado/a, el 1,8% divorciado/a y el 18,4% en pareja. El 23,9% de los estudiantes tiene hijos y el 48,4% de los estudiantes no trabaja. Además, el 24,4% se encuentra en 1º año, el 16,3% en 2º año, el 18,1% en 3º año, el 18,8% en 4º año y el 22,5% en 5º año.

En referencia a la cantidad de materias que cursa en la actualidad, el 16,5% cursa 4 materias o menos, el 52,5% 5 materias y el 31% 6 o más materias. El 25,6% de los estudiantes tiene hasta 10 exámenes finales aprobados, el 16,7% hasta 20 exámenes, el 10,3% hasta 30 exámenes, el 27,5% hasta 40 exámenes y el 19,9% hasta 50 exámenes. El 39,6% de los estudiantes tiene exámenes finales pendientes y el 77,5% tiene un grupo de estudio donde se apoya. El 56,2% de los alumnos cursó estudios terciarios o universitarios previamente.

3.4. Instrumentos

- Cuestionario sociodemográfico: indaga edad, sexo, estado civil, si tiene hijos, cantidad de hijos, si trabaja actualmente, cuantas horas semanales, rubro, remuneración mensual, año de la carrera, materias que cursa el cuatrimestre actual, exámenes finales aprobados, si tiene exámenes

finales pendientes, si tiene grupo de estudio, nivel educativo de la madre y del padre, si realizó terciarios u otras carreras universitarias y si logró terminarlas.

- Escala de Bienestar Psicológico para Adultos [BIEPS-A] (Ryff, 1989; adaptación argentina: Castro Solano et al., 2002). Consta de 13 ítems con una escala tipo Likert con tres opciones de respuesta: 1= En desacuerdo, 2= Ni de acuerdo ni en desacuerdo y 3= De acuerdo. Se logra un puntaje para cada dimensión y uno para el bienestar total, siendo todos los ítems directos. El alfa de Cronbach total de la escala es de 0.70. Posee 4 dimensiones:

- Aceptación/control: ítems 2, 11 y 13 (a= 0.46).

- Autonomía: ítems 4, 9 y 12 (a= 0.61).

- Vínculos: ítems 5, 7 y 8 (a= 0.49).

- Proyectos: ítems 1, 3, 6 y 10 (a= 0.59).

- Escala *Grit*-S, versión reducida (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007; adaptación española: Barriopedro et al., 2018). Esta versión de la escala consta de 8 ítems con una escala tipo Likert que oscila entre 1- Nada parecido a mí y 5- Muy parecido a mí. Se deben sumar todas las puntuaciones y dividirlo entre 10. Los ítems 1, 3, 5 y 6 puntúan de forma inversa. La puntuación máxima es de 5, siendo extremadamente *gritty* y la menor puntuación es de 1, de ninguna manera *gritty*. El alfa de Cronbach total de la escala es de 0.66. Posee 2 dimensiones:

- Consistencia en los intereses: ítems 1, 3, 5 y 6 (a= 0.68).

- Perseverancia en el esfuerzo: ítems 2, 4, 7 y 8 (a= 0.54).

- Inventario de Habilidades Sociales [IHS] (Del Prette & Del Prette, 2001; adaptación argentina: Greco, 2007). Es una escala de autorreporte conformada por 38 ítems que analizan una relación interpersonal y una respuesta a dicho escenario. Se le solicita al participante que indique la frecuencia con la que se comporta según los enunciados, empleando una escala tipo Likert que

oscila entre 1- Nunca o raramente (0 a 2 veces) hasta 5- Siempre o casi siempre (9 a 10 veces). Si no sucedió alguna de las circunstancias descritas en los ítems debería evaluar su conducta en esa situación. En los ítems 8, 9, 13, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 26, 33, 34, 36 y 37 las puntuaciones son negativas. El alfa de Cronbach total de la escala es de 0.80. Posee 5 dimensiones:

- Conversación y Desenvoltura Social: ítems 2, 8, 13, 17, 23, 24 y 37 (a= 0.65).

- Habilidades Empáticas y de expresión de sentimientos positivos: ítems 3, 6, 10, 25, 18, 30, 31, 35 y 38 (a= 0.65).

- Autoexposición a desconocidos y a situaciones nuevas: ítems 1, 7, 12, 19, 20 y 36 (a= 0.70).

- Enfrentamiento con riesgo: ítems 4, 5, 15, 21 y 27 (a= 0.53).

- Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo: ítems 9, 11, 14 y 29 (a= 0.64).

3.5. Procedimiento

Se concurrió a la Sede Berazategui de la Universidad Abierta Interamericana con el fin de administrar los protocolos a los estudiantes de psicología de distintos años. Se ingresó a las aulas en los momentos de receso, aprovechando el esparcimiento y la disponibilidad de los estudiantes que se encontraban cursando las respectivas materias. Además, de esta forma, no se requirió permiso a las autoridades de la universidad para llevar a cabo dicha labor. La administración de los cuestionarios se realizó de forma grupal en las aulas y en los recreos, siendo respondidos los protocolos en el momento, y entregados al investigador luego de ser completados. La toma de los cuestionarios se pudo realizar de forma personal, ya que se efectuó antes de que entrara en vigor el Decreto de Necesidad y Urgencia proclamado por el Poder Ejecutivo Nacional, en el que se establecía el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio para hacer frente a la pandemia de

COVID-19.

Una vez que se recabó la información, ésta fue volcada a una base de datos en el paquete estadístico SPSS 19.0 para llevar a cabo el procesamiento de la misma, con miras a contrastar la hipótesis de investigación planteada anteriormente.

4. RESULTADOS

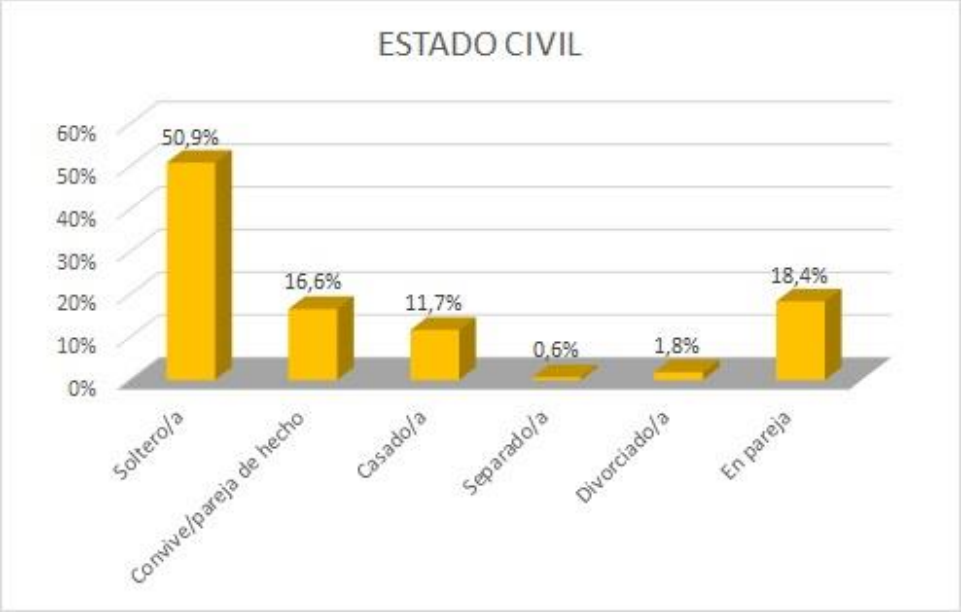
4.1. Caracterización de la muestra

Gráfico 1. Sexo



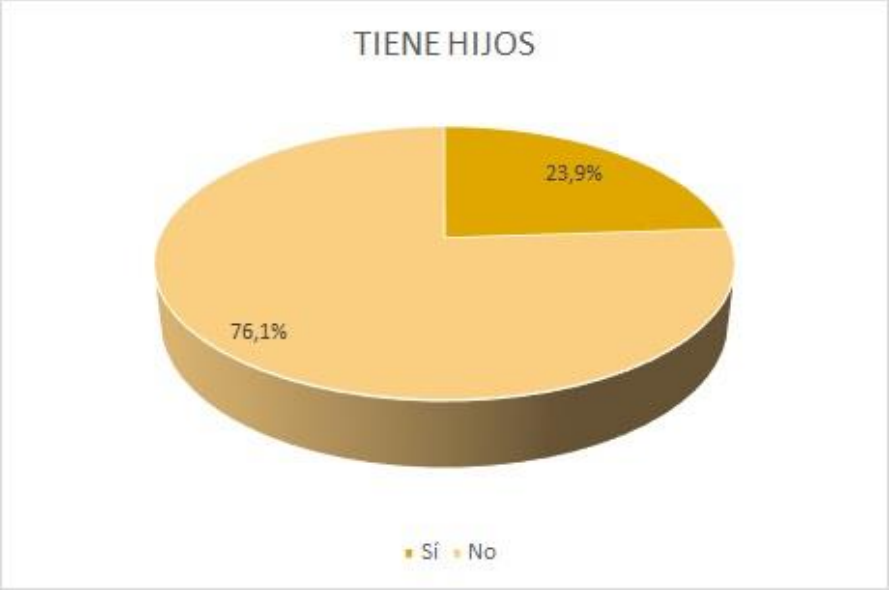
En cuanto al sexo, el 80,7% son mujeres y el 19,3% son hombres.

Gráfico 2. Estado civil



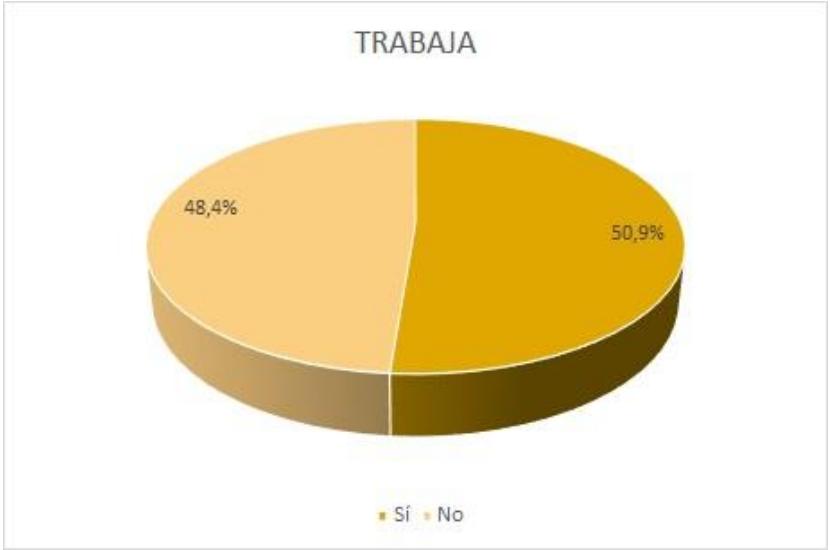
En referencia al estado civil, el 50,9% es soltero, el 16,6% convive o posee pareja de hecho, el 11,7% se encuentra casado/a, el 0,6% separado/a, el 1,8% divorciado/a y el 18,4% en pareja.

Gráfico 3. Tiene hijos



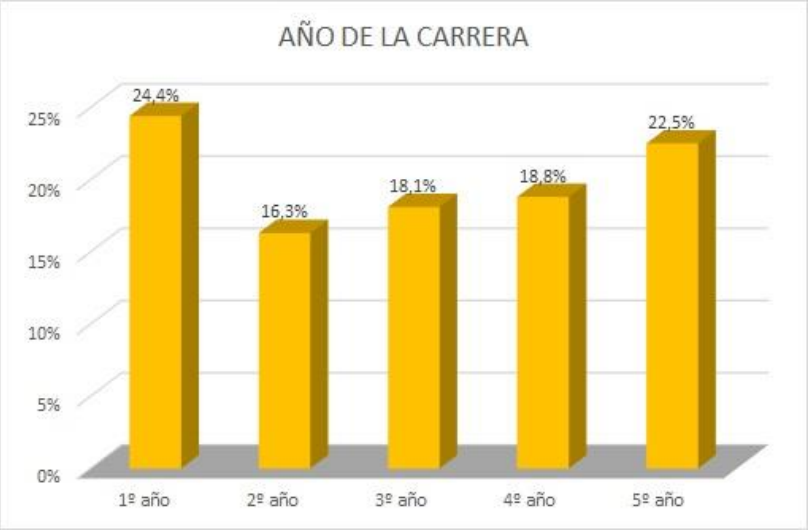
El 23,9% de los estudiantes tiene hijos y el 76,1% de ellos no tiene hijos.

Gráfico 4. Trabaja



El 48,4% de los estudiantes no trabaja y el 50,9% de ellos sí lo hace.

Gráfico 5. Año de la carrera



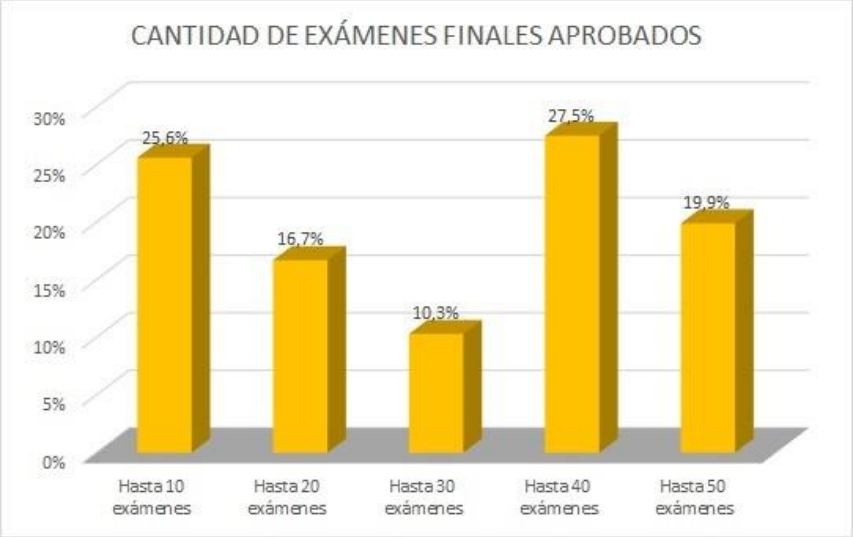
El 24,4% de los estudiantes se encuentra en 1º año, el 16,3% en 2º año, el 18,1% en 3º año, el 18,8% en 4º año y el 22,5% en 5º año.

Gráfico 6. Cantidad de materias que cursa actualmente



En referencia a la cantidad de materias que cursa en la actualidad, el 16,5% cursa 4 materias o menos, el 52,5% 5 materias y el 31% 6 o más materias.

Gráfico 7. Cantidad de exámenes finales aprobados



El 25,6% de los estudiantes tiene hasta 10 exámenes finales aprobados, el 16,7% hasta 20 exámenes, el 10,3% hasta 30 exámenes, el 27,5% hasta 40 exámenes y el 19,9% hasta 50 exámenes.

Gráfico 8. Tiene exámenes finales pendientes



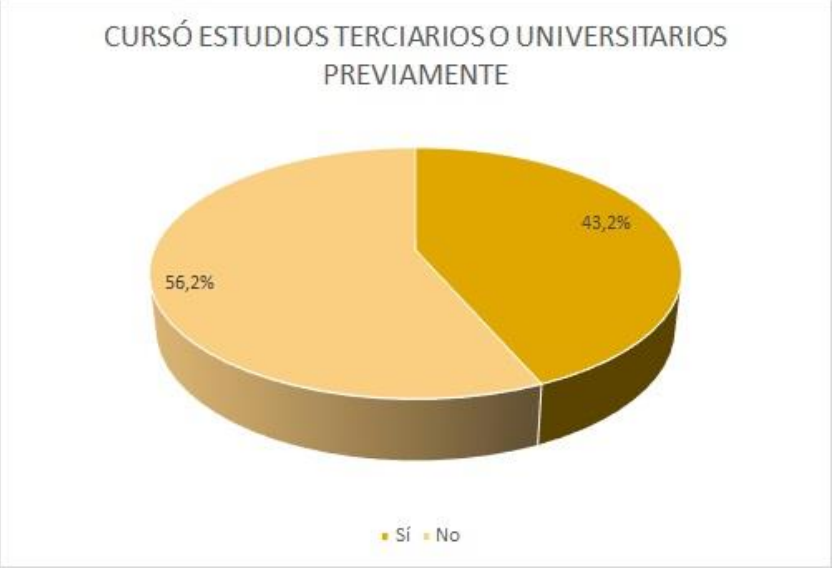
El 39,6% de los estudiantes tiene exámenes finales pendientes mientras que el 60,4% no tiene exámenes por rendir.

Gráfico 9. Tiene grupo de estudio de apoyo



El 77,5% de los estudiantes tiene un grupo de estudio donde se apoya, y el 22,5% carece de dicho grupo de apoyo.

Gráfico 10. Cursó estudios terciarios o universitarios previamente



El 56,2% de los estudiantes no cursó estudios terciarios o universitarios previamente y el 43,2% sí cursó ningún estudio previo.

4.2. Descripción de las variables

4.2.1. Escala *Grit*-S, versión reducida

Tabla 1. Resúmenes estadísticos de las dimensiones del *Grit*.

Variable	N	M	Md	DT	Min.	Max.
Consistencia en los intereses	166	18,25	18,50	1,98206	15	20
Perseverancia en el esfuerzo	166	17,12	17	2,69590	12	20
Grit total	166	35,37	36,50	2,97309	31	39

4.2.2. Inventario de Habilidades Sociales [IHS]

Tabla 2. Resúmenes estadísticos de las Habilidades sociales.

Variable	N	M	Md	DT	Min.	Max.
Conversación y Desenvoltura Social	166	29,37	29,50	1,84681	26	32
Habilidades Empáticas y de expresión de sentimientos positivos	166	39,87	42,50	6,28916	27	45
Autoexposición a desconocidos y a situaciones nuevas	166	23	24,50	5,60612	13	29

Enfrentamiento con riesgo	166	18,12	19	4,15546	12	23
Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo	166	17,62	18	2,13391	14	20

4.2.3. Escala de Bienestar Psicológico para Adultos [BIEPS-A]

Tabla 3. Resúmenes estadísticos de las dimensiones del Bienestar psicológico.

Variable	N	M	Md	DT	Min.	Max.
Aceptación/control	166	8,7647	9	0,85800	3	9
Autonomía	166	8,50	9	0,92582	7	9
Vínculos	166	8,8806	9	0,68584	5	9
Proyectos	166	11,78	12	0,79874	6	12

4.3. Análisis de la normalidad

Se realizó el análisis de normalidad para las variables mencionadas. Se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, los resultados son los siguientes:

Tabla 4. Normalidad de las variables a estudiar.

	p

Consistencia en los intereses	,022
Perseverancia en el esfuerzo	,200
Grit total	,200
Conversación y Desenvoltura Social	,893
Habilidades Empáticas y de expresión de sentimientos positivos	,125
Autoexposición a desconocidos y a situaciones nuevas	,200
Enfrentamiento con riesgo	,133
Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo	,200
Aceptación/control	.
Autonomía	,000
Vínculos	.
Proyectos	.

Los resultados mostraron que las dimensiones de las habilidades sociales, el *Grit* total y su dimensión Perseverancia en el esfuerzo poseen una distribución normal. Por otra parte, la dimensión del *Grit* Consistencia en los intereses y la dimensión Autonomía del bienestar psicológico mostraron una distribución anormal.

4.4. Análisis de la relación entre las variables

Respondiendo al objetivo general de esta investigación, que es analizar la relación existente entre las habilidades sociales, el bienestar psicológico y el *Grit* en los estudiantes de psicología de la sede Berazategui, de la Universidad Abierta Interamericana; y con miras a testear las hipótesis de que a mayor nivel de habilidades sociales, existe un mayor nivel de bienestar psicológico; que a mayor nivel de *Grit*, existe mayor nivel de bienestar psicológico; y que a mayor cantidad de exámenes finales aprobados, los estudiantes de psicología tendrán más habilidades sociales y mayor nivel de *Grit*; se correlacionaron las dimensiones del bienestar psicológico y las distintas habilidades sociales y el *Grit* total y sus dimensiones, y luego se correlacionaron las dimensiones pertenecientes a estos dos últimos constructos.

Se encontraron relaciones significativas entre las dimensiones del bienestar psicológico Autonomía y Proyectos, y las habilidades sociales y el *Grit* total, además, de la Perseverancia en el esfuerzo en el caso de la primera dimensión del BIEPS. Por otro lado, se observaron relaciones significativas entre las dimensiones Aceptación/control y Vínculos, y la Perseverancia en el esfuerzo y el *Grit* respectivamente.

Además, se encontraron relaciones significativas entre el *Grit* y sus dimensiones Perseverancia en el esfuerzo y Consistencia en los intereses, y las habilidades sociales, excepto para la habilidad de Conversación y desenvoltura social.

En adición, se encontraron relaciones significativas entre la cantidad de exámenes finales aprobados y la habilidad social de Enfrentamiento con riesgo.

Tabla 5. Correlación entre la Autonomía y las habilidades sociales y el *Grit*

		p
Habilidades Empáticas y de expresión de sentimientos positivos	,370	,029
Autoexposición a desconocidos y a situaciones nuevas	,554	,000
Enfrentamiento con riesgo	,423	,008
Conversación y Desenvoltura Social	,365	,026
Perseverancia en el esfuerzo	,605	,000
Grit total	,484	,004

Nota: coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Como respuesta a la primera y segunda hipótesis, los resultados de los análisis mostraron relaciones significativas entre la dimensión Autonomía del Bienestar psicológico, y cuatro habilidades sociales, el *Grit* total y su dimensión Perseverancia en el esfuerzo. En todos los casos, las relaciones fueron directamente proporcionales, lo que significa que al incrementarse el nivel de Autonomía también lo harían las diferentes habilidades sociales, el *Grit* total y la Perseverancia en el esfuerzo. En el caso de las dimensiones Consistencia en los intereses (*Grit*) y Conversación y Desenvoltura Social (HHSS), no se encontraron relaciones significativas entre la Autonomía (BIEPS) y estas dimensiones.

Tabla 6. Correlación entre la Aceptación/control y la Perseverancia en el esfuerzo.

		p

Perseverancia en el esfuerzo	,237	,021

Nota: coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Respondiendo a la primera y segunda hipótesis, los resultados de los análisis mostraron relaciones significativas entre la dimensión del Bienestar psicológico Aceptación/control y la dimensión del *Grit* Perseverancia en el esfuerzo. Las relaciones encontradas fueron directamente proporcionales, lo que muestra que al aumentar la Aceptación/control, aumentaría la Perseverancia en el esfuerzo. No se encontraron relaciones significativas entre la Aceptación/control y las habilidades sociales, el *Grit* total y su dimensión Consistencia en los intereses.

Tabla 7. Correlación entre los Vínculos y el *Grit* total.

		p
Grit total	,283	,027

Nota: coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Como respuesta a la primera y segunda hipótesis, los resultados de los análisis evidenciaron relaciones significativas entre la dimensión del Bienestar psicológico Vínculos y el *Grit* total. En este caso, también las relaciones encontradas fueron directamente proporcionales, lo que evidencia que al contar con mayorea Vínculos, aumentaría el *Grit* total. No se encontraron relaciones significativas entre los Vínculos y las habilidades sociales y las dimensiones del *Grit* Consistencia en los intereses y Perseverancia en el esfuerzo.

Tabla 8. Correlación entre los Proyectos y las habilidades sociales y el *Grit*.

		p
Habilidades Empáticas y de expresión de sentimientos positivos	,235	,022
Autoexposición a desconocidos y a situaciones nuevas	,204	,045
Entrenamiento con riesgo	,208	,043
Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo	,225	,027
Perseverancia en el esfuerzo	,270	,008
Grit total	,252	,014

Nota: coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Intentando responder a la primera y segunda hipótesis, los resultados evidenciaron relaciones significativas entre la dimensión Proyectos del Bienestar psicológico y las Habilidades sociales, el *Grit* total y la Perseverancia en el esfuerzo. Al ser estas relaciones directamente proporcionales, al aumentar los Proyectos también lo harían las habilidades sociales, el *Grit* y la perseverancia. No se encontraron relaciones significativas entre los Proyectos y la habilidad social Conservación y desenvoltura social y la dimensión del *Grit* Consistencia en los intereses.

Tabla 9. Correlación entre la Consistencia en los intereses y las habilidades sociales.

		p
Habilidades Empáticas y de expresión de sentimientos positivos	,227	,006

Autoexposición a desconocidos y a situaciones nuevas	,197	,016
Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo	,297	,000
Conversación y Desenvoltura Social	,282	,001

Nota: coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Los resultados mostraron relaciones significativas entre la dimensión Consistencia en los intereses del *Grit*, y diversas habilidades sociales. En todos los casos, las relaciones fueron directamente proporcionales, lo que significa que al incrementarse la Consistencia también lo harían las distintas habilidades sociales. No se encontraron relaciones significativas entre la Consistencia en los intereses y la habilidad social Conservación y desenvoltura social.

Tabla 10. Correlación entre la Perseverancia en el esfuerzo y las habilidades sociales.

		p
Habilidades Empáticas y de expresión de sentimientos positivos	,409	,000
Autoexposición a desconocidos y a situaciones nuevas	,376	,000
Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo	,438	,000
Conversación y Desenvoltura Social	,208	,011

Nota: coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Los análisis mostraron relaciones significativas entre la dimensión Perseverancia en el esfuerzo del *Grit* y las Habilidades sociales. En este caso, la relación directa indica que, al aumentar la Perseverancia, aumentarían las habilidades sociales. No se encontraron relaciones

significativas entre la Perseverancia en el esfuerzo y la habilidad social Conservación y desenvoltura social.

Tabla 11. Correlación entre el *Grit* total y las habilidades sociales.

		p
Habilidades Empáticas y de expresión de sentimientos positivos	,359	,000
Autoexposición a desconocidos y a situaciones nuevas	,315	,000
Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo	,432	,000
Conversación y Desenvoltura Social	,273	,001

Nota: coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Los resultados evidenciaron relaciones significativas entre el *Grit* total y las Habilidades sociales. Como en las relaciones anteriores, la relación directa existente indicaría que al incrementarse el *Grit*, aumentarían las habilidades sociales. No se encontraron relaciones significativas entre el *Grit* total y la habilidad social Conservación y desenvoltura social.

Tabla 12. Correlación entre la cantidad de exámenes finales aprobados y el Enfrentamiento con riesgo.

		p
Enfrentamiento con riesgo	,211	,010

Nota: coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Siguiendo con la tercera hipótesis, los resultados evidenciaron relaciones significativas entre la cantidad de exámenes finales aprobados y la habilidad de Enfrentamiento con riesgo. En este caso, la relación fue directamente proporcional, aumentando el enfrentamiento a medida que

se incrementa la cantidad de exámenes aprobados. No se encontraron relaciones significativas entre la cantidad de exámenes finales aprobados y las dimensiones del Bienestar psicológico, del *Grit*, su valor total y las habilidades sociales de Conversación y desenvoltura, Habilidades empáticas, Autoexposición, y Habilidades académicas.

4.5. Análisis de las diferencias de grupo

Continuando con el objetivo específico de comparar el nivel de *Grit*, bienestar psicológico y las habilidades sociales según si trabaja, la cantidad de finales aprobados, si tiene grupo de apoyo y estudios previos, se realizaron los pertinentes análisis de las diferencias grupales.

Se encontraron diferencias significativas según si trabaja actualmente para las Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo, y si posee un grupo de estudio de apoyo y si realizó estudios terciarios o universitarios previos para el *Grit* total en ambos casos, y para las habilidades sociales de Autoexposición a desconocidos y a situaciones nuevas y las Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo, respectivamente.

Tabla 13. Diferencias grupales según si trabaja actualmente.

		p
Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo	Sí= (M= 14,41) No= (M= 12,75)	,004

Nota: coeficiente utilizado: T de Student

Para cumplir con el tercer objetivo específico planteado, los resultados mostraron diferencias significativas según si trabaja para las Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo. Estas habilidades son mayores en quienes trabajan en comparación con quienes no lo hacen. No se encontraron diferencias significativas según si trabaja para las restantes HHSS, el *Grit*, sus dimensiones, así como para las dimensiones pertenecientes al BIEPS.

Tabla 14. Diferencias grupales según si posee un grupo de estudio de apoyo.

		p
Grit total	Sí= (M= 29,53) No= (M= 27,21)	,032
Autoexposición a desconocidos y a situaciones nuevas	Sí= (M= 20,14) No= (M= 18,50)	,042

Nota: coeficiente utilizado: T de Student

Para continuar con lo trazado en el tercer objetivo específico, se encontraron diferencias significativas según si posee un grupo de estudio de apoyo, para el *Grit* total y la habilidad social de Autoexposición a desconocidos y a situaciones nuevas. En ambos casos, quienes tenían un grupo de estudio mostraron mayor nivel de *Grit* y de autoexposición comparado con quienes carecían de dicho grupo. No se encontraron diferencias significativas según si posee un grupo de estudio de apoyo para las dimensiones del *Grit*, del BIEPS y para las restantes HHSS.

Tabla 15. Diferencias grupales según si realizó estudios terciarios o universitarios previos.

		p

Grit total	Sí= (M= 30,43) No= (M= 27,97)	,004
Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo	Sí= (M= 14,52) No= (M= 12,83)	,003

Nota: coeficiente utilizado: T de Student

En miras a continuar con el tercer objetivo específico, se encontraron diferencias grupales de acuerdo a si realizó estudios terciarios o universitarios previos, para el *Grit* total y las Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo. Quienes tenían otra carrera previa mostraron mayor nivel de *Grit* y de habilidades sociales en contraste con quienes estudiaban su primera carrera. No se hallaron diferencias de grupo según cuenta con estudios previos para las dimensiones del *Grit*, del BIEPS y las demás HHSS.

5. DISCUSIÓN

En este apartado final del estudio, se asociarán los resultados obtenidos con las hipótesis planteadas en el capítulo 1. Luego se explicarán los hallazgos empleando la literatura descrita tanto en el marco teórico como en los antecedentes de estudio. Posteriormente, se brindará alguna implicancia práctica que podría surgir del hecho de indagar a los estudiantes de psicología de la UAI. Finalmente, se concluirá el trabajo mencionando algunas limitaciones y fortalezas del mismo, y brindando un cierre con perspectivas a futuro.

El objetivo de este estudio fue **analizar la relación existente entre las habilidades sociales, el bienestar psicológico y el *Grit* en los estudiantes de psicología de la sede Berazategui, de la Universidad Abierta Interamericana.**

Como indica la primera hipótesis, **a mayor nivel de habilidades sociales, existe un mayor nivel de bienestar psicológico**, se procedió a realizar el análisis de la relación de variables. Los resultados de la investigación mostraron que existen relaciones significativas entre las dimensiones del Bienestar psicológico Autonomía y Proyectos y las distintas habilidades sociales. En todos los casos, las relaciones fueron directamente proporcionales, lo que significa que, al incrementarse el nivel de Autonomía y de Proyectos también lo harían las diferentes habilidades sociales. En el caso de la Aceptación/control y los Vínculos, no se presentaron relaciones significativas entre éstas y las habilidades sociales. Esto permite confirmar parcialmente la primera hipótesis.

Los hallazgos de este estudio serían confirmados por el trabajo Pontes de França-Freitas et al. (2017) quienes analizan la relación entre habilidades sociales y el bienestar, intentando describir la predicción de la primera sobre la segunda. Encuentran una gran cantidad de habilidades sociales asociadas a la percepción de más bienestar, llegando a predecirlo.

En adición, la indagación de variables psicológicas asociadas a los vínculos sociales es un área significativa para la Psicología, habiendo investigaciones que evidencian la importancia de la adaptación interpersonal para evitar trastornos mentales y para que haya un buen nivel de bienestar psicológico (Bermúdez et al., 2003; Brackett et al., 2006 citados en Herrera Lestussi et al., 2012).

Contar con habilidades sociales puede ser valioso para el entorno académico, debido a que mejora el bienestar físico y psicológico de las personas que logran los refuerzos sociales, teniendo una adaptación favorable y saludable a este ambiente (Del Prette & Del Prette, 1999 citados en Campos Ribeiro & Turini Bolsoni-Silva, 2010).

Siguiendo con la segunda hipótesis, la cual indica que **a mayor nivel de *Grit*, existe mayor nivel de bienestar psicológico**, también se corroboró la existencia de relaciones significativas entre las dimensiones del bienestar psicológico Autonomía y Proyectos, y el *Grit* total y su dimensión Perseverancia en el esfuerzo; entre la Aceptación/control y la dimensión Perseverancia en el esfuerzo; y entre los Vínculos y el *Grit* total. Al igual que con las habilidades sociales, todas las relaciones encontradas fueron directamente proporcionales, lo que significa que al incrementarse el *Grit* y la perseverancia, lo harían en consonancia las dimensiones del BIEPS. Esto también permite corroborar parcialmente la segunda hipótesis, debido a que en todos los casos el *Grit* o algunas de sus dimensiones no evidenciaron relaciones significativas.

Según Puiu (2017), la noción de *Grit* se asocia al bienestar, y que tanto el primero, como el talento y demás atributos psicológicos relacionados al éxito en la vida se encuentran afectados por los genes y las vivencias, aunque no se encuentra determinado por un gen o por un suceso psicológico, siendo una combinación de elementos genéticos, educativos, conductuales y psicológicos. Al ser una persona más valiente, es más probable que se disfrute de una saludable

vida emocional (Duckwoth, s.f. citado en Puiu, 2017).

Por último, en el caso de la tercera hipótesis, **a mayor cantidad de exámenes finales aprobados, los estudiantes de psicología tendrán más habilidades sociales y mayor nivel de *Grit,*** se hallaron relaciones significativas entre la cantidad de exámenes finales aprobados y la habilidad de Enfrentamiento con riesgo. En este caso, la relación fue directamente proporcional, aumentando el enfrentamiento a medida que se incrementa la cantidad de exámenes aprobados. En el caso del *Grit*, no se encontraron relaciones significativas con esta variable sociodemográfica. Debido a este resultado se puede refutar la tercera hipótesis.

De estos resultados, se destaca la única habilidad social asociada: el Enfrentamiento con riesgo. La misma consiste en rechazar el comportamiento o los comentarios de alguien, buscando una conducta aceptable en el futuro. Esta habilidad se refiere a una oposición asertiva para comunicar la propia postura (Prette & Del Prette, 2001 citados en Greco, 2007). Por ende, el hecho de que la persona se encuentre más próxima a concluir la carrera aumentaría el rechazo del estudiante por los comentarios de alguien más, posiblemente por contar con un bagaje teórico más extenso debido al mayor conocimiento en psicología.

Además, se encontraron más Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo en quienes trabajan en comparación con quienes no lo hacen. Tal como señalan de Prette y Del Prette (2001 citados en Greco, 2007), las mismas sirven para un buen desempeño académico y laboral, como lo son las habilidades al realizar preguntas y hablar en público en un ambiente formal. Por ende, la definición implícita de esta clase de habilidades sociales involucra un componente laboral que se observaría más en las personas que trabajan por sobre las que no lo hacen.

En adición, quienes tenían un grupo de estudio mostraron mayor nivel de *Grit* y de habilidades de Autoexposición a desconocidos y a situaciones nuevas comparado con quienes

carecían de dicho grupo. Aquí podría decirse que sucede algo similar a las Habilidades sociales académicas y de trabajo, ya que como la dimensión en cuestión, en este caso se vincula con la aproximación a extraños, a personas importantes o atractivas (Prette & Del Prette, 2001 citados en Greco, 2007), el contar con un grupo de estudio promovería esta clase de habilidades por la participación con los pares o posiblemente por el hecho de formar otros grupos de estudio con personas distintas, obligando a los estudiantes a adaptarse a sus nuevos compañeros de grupo.

Por otra parte, no se debe olvidar el *Grit*, el cual sería mayor también en quienes cuentan con un grupo de apoyo, el cual ayudaría con la perseverancia y la pasión por alcanzar las metas a largo plazo (Duckworth et al., 2007), como puede ser en el caso de los estudiantes que pretenden obtener su título de grado. Finalmente, quienes tenían otra carrera previa mostraron mayor nivel de *Grit* total y de Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo en contraste con quienes estudiaban su primera carrera. En este caso, se podría pensar que las personas con carreras previas corresponderían a personas de mayor edad, con más experiencia laboral y de vida en general, además de la mayor experiencia académica por haber realizado otra carrera. Esto explicaría en cierta forma que ellos hayan mostrado más Habilidades sociales académicas y de trabajo. Si a esto se suma el *Grit*, se conformaría una buena fórmula para estudiar otra carrera y tener la perseverancia necesaria para concluirla.

Cabe destacar que los hallazgos de esta investigación evidencian la relevancia del estudio de un constructo tan novedoso como lo es el *Grit*. Aunque también deja al descubierto la importancia de las habilidades sociales en los estudiantes de psicología, quienes serán profesionales que utilizarán la comunicación y la palabra para ayudar a sus pacientes en su futuro ejercicio profesional. Por otro lado, estudios como el de Sandoval Barrientos et al. (2017) dejaron en evidencia que los estudiantes de psicología pueden contar con un nivel pobre de

relaciones positivas, poca autonomía y poco crecimiento personal. Esto hace que sea cada vez más importante conocer las características y factores que llevarían a los estudiantes de psicología a obtener su título profesional.

Como limitación de este estudio, primero se podría señalar que los estudiantes encuestados corresponden a una sola sede de la UAI, por lo que los resultados no serían replicables en el resto de las sedes e, incluso, en otras universidades. Además, al indagarse estudiantes de psicología, hay una prevalencia de las personas de sexo femenino. Asimismo, una cuestión que pudo haber influido en cierta forma fue si los estudiantes realizaban terapia, aunque se podría presuponer que, al tratarse de estudiantes de psicología, la mayoría debería encontrarse realizando dicha actividad.

A esto, se añade la poca bibliografía existente sobre el constructo de *Grit*. Esto se debe a que es novedoso, por lo que la mayoría de la información sobre esta variable se encuentra en bases de datos pagas. Por otro lado, se debe tener en cuenta las características de los estudiantes que asisten a una universidad privada, siendo muchas veces diferentes a los de universidades públicas. Por ende, nuevamente se podría indicar que los resultados de este estudio podrían no ser extensibles a todos los contextos estudiantiles.

Como fortaleza, se podría plantear que este trabajo sentaría un antecedente en el ámbito local sobre el estudio del *Grit*, constructo analizado principalmente en el entorno americano y europeo, y del que casi no se encontró literatura en Latinoamérica. Asimismo, también contribuiría a conocer las habilidades sociales y el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios, a pesar de la extensa bibliografía existente principalmente sobre el primer constructo.

En síntesis, se espera que este trabajo promueva la aparición de más estudios que

indaguen las características del *Grit* en estudiantes de distintas universidades, así como en diferentes carreras terciarias y universitarias del país. De esta forma, sería una manera de agregar un nuevo ingrediente al estudio de esta población, extensamente indagada en diversas investigaciones.

A su vez, sería interesante conocer con mayor profundidad las influencias de las diversas características sociodemográficas sobre el *Grit*, aunque este estudio evidenció que principalmente afectan a las habilidades sociales. De todas formas, se podría analizar algún otro constructo que suponga una contribución al conocimiento de los estudiantes de psicología.

6. REFERENCIAS

Álvarez Ortíz de Espada, I. M. (2019). *El grit como valor que transforma exitosamente el talento humano*. Universidad Mariano Gálvez de Guatemala.

Araujo HerreraI, V. & Savignon Araujo, D. (2018). Bienestar psicológico en estudiantes repitentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. *Revista Cubana Educación Superior, 2*, 178-188

Arboccó de los Heros, M. (2018). El sentido de vida y los valores interpersonales en universitarios estudiantes de la carrera de psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana, 26*(1), 65-81

Barriopedro, M. I., Quintana, I. & Ruíz L. M. (2018). La perseverancia y pasión en la consecución de objetivos: validación española de la Escala Grit de Duckworth. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 54*(14), 297-308

Benevides Soares, A. & Pereira Del Prette, Z. A. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergencias dos construtos. *Análise Psicológica, 2*(33), 139-151

Betina Lacunza, A. & Contini de González, n. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades,12*(23), 159-182

Blalock, D. V., Young, K, C. & Kleiman, E. M. (2015). Stability amidst turmoil: Gift buffets the effects of negative life events on suicidal ideation. *Psychiatry Research, 228*(3), 781-784

Castro Solano, A., Brenlla, M. E. & Casullo, M. M. (2002). Evaluación del bienestar psicológico en adultos. En M. M. Casullo (Comp.), *Evaluación del Bienestar Psicológico en Iberoamérica* (pp. 93-100). Buenos Aires: Paidós.

Caballo, V. (1987). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández-Ballesteros & J. A. Carrobles (Comps.), *Evaluación Conductual: Metodología y aplicaciones* (3° Edición Actualizada) (pp.553-595). Madrid: Pirámide.

Caballo, V. (1999). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (3º ed.). Madrid: Siglo XXI.

Campos Ribeiro, D. & Turini Bolsoni-Silva, A. (2010). Potencialidades e dificuldades interpessoais de universitários: estudo de caracterização. *Acta Comportamentalia, 19*(2), 205-224

Carranza Esteban, R. F., Hernández R. M. & Alhuay-Quispe, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 13*(2), 133-146

Castañeda, S. (1995). Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM. *Perfiles Educativos, 68.*

Cavazos Vela, J., Smith, W. D., Whittenberg, J. F., Guardiola, R. & Savage, M. (2018). Positive Psychology Factors as Predictors of Latina/o College Students' Psychological Grit. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 46,* 2-19

Christensen, R. & Knezek, G. (2014). Comparative Measures of Grit, Tenacity and Perseverance. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 8*(1), 16-30

Corral Ruso, R. (2020). La formación de profesionales de la Psicología en la educación superior. *Revista Integración Académica en Psicología, 8*(22).

Cuadra, H. & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, *12*(1), 83-96.

Datu, J. A., Valdez, J. P. M. & King, R. B. (2016). Perseverance Counts but Consistency Does Not! Validating the Short Grit Scale in a Collectivist Setting. *Current Psychology, 35*, 121-130

Delgado Ahuanari, A. M. & Tejeda Gordon, M. C. (2020). *Bienestar psicológico en estudiantes universitarios latinoamericanos.* Tesis inédita de grado, Universidad Cooperativa de Colombia.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática.* Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z., Del Prette, A. & Barreto, M. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual, 7(1)*, 27-47.

Díaz, D., Rodríguez-Caravajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. & van Dierendock, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema, 18*(3), 572-577

Domínguez Bolaños, R. E. (2017). La Psicología Positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación, 21*(1), 660-679

Duckworth, A. L. & Eskreis-Winkler, L. (2013). True Grit. Recuperado el 16 de julio de 2020 de https://www.psychologicalscience.org/observer/true-grit?utm_source=socialmedia&utm_medium=sociallinks&utm_campaign=twitter

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087–1101

Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A. & Duckwoth, A. L. (2014). The grit effect: predicting retention in the military, the workplace school and marriage. *Frontiers in Psychology, 5*(36).

Fernández Ballesteros, R. (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.

Freire Rodríguez, C. (2014). *El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento.* Tesis inédita de doctorado, Universidad Da Coruña.

García, C. S., Straniero, C. M., Páramo, M. A., Torrecilla, M. & Escalante, E. (2010). Rasgos de personalidad y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *UCMaule, Revista Académica, 39*, 7-29

Góngora, V. C. & Castro Solano, A. (2015). La validación de un índice de bienestar para población adolescente y adulta de la ciudad de Buenos Aires. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 7*, 329-338

Greco, M. E. (2007). *Adaptación Argentina del Inventario de Habilidades Sociales IHS-Del Prette*. Tesis inédita de Grado, Universidad Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

Guerrero Barrios, J. & Faro Resendiz, M. T. (2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. *Alternativas en Psicología, 16*(27), 34-41

Hanford, E. (s.f.). Angela Duckworth and the Research on 'Grit'. Recuperado el 16 de julio de 2020 de http://americanradioworks.publicradio.org/ features/tomorrows-college/grit/angela-duckworth-grit.html?forcedown load=true

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4° ed.). México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana

Herrera Lestussi, A., & Freytes, M. & López, G., & Olaz, F. (2012). Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de Psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 12*(2), 277-287.

Hidalgo, C. G. & Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología, 22*(2), 265-282

Hidalgo, C. G. & Abarca, N. A. (1999). Comunicación Interpersonal (3º ed.). Bogotá: Ed. Alfaomega.

Holst Morales, I. C., Galicia Barrera, Y., Gómez Veytia, G. & Degante González A. (2017). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud, 20*(2), 22-29

Ibáñez, B. C. (1994). Pedagogía y Psicología Interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 20*, 99-112.

Jiménez, V. (2011). Psicología Positiva. Recuperado el 23 de julio de 2020 de https://www.researchgate.net/publication/266733984_Psicologia_Positiva

Kelly, J., (2002). *Entrenamiento en habilidades sociales.* Bilbao: D.D.B.

Larkin, P., O'Connor, D & Williams, A. M. (2015). Does Grit Influence Sport-Specific Engagement and Perceptual-Cognitive Expertise in Elite Youth Soccer? *Journal of Applied Sport Psychology, 28*(2).

León Rubio, J. & Medina Anzano, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades socailes. En F. Gil & J. León (Edit.), *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 13-23). Madrid: Síntesis Psicología.

Mariñelanera-Dondena, L. (2012). Surgimiento y desarrollo de la Psicología Positiva. Análisis desde una historiografía crítica. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad, 12*, 9-22

Massone, A. & Urquijo, S. (2014). Bienestar psicológico en estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, según la edad y el género. *Salud y Sociedad, 5*(3), 274-280.

Matos Manoel, D. M., Grubits, H. B. & Vera Noriega, J. A. (2017). Habilidades sociales y autoeficacia en la formación superior. *Revista Intercontinental de Psicología y Desarrollo, 19*(1-2), 113-134

Mendo Lázaro, S. (2019). *Desarrollo de Habilidades Sociales y de Trabajo en Equipo en el contexto universitario: Aprendizaje Cooperativo y Entrenamiento en Habilidades Sociales.* Tesis inédita de doctorado, Universidad de Extremadura.

Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. & Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.

Muratori, M., Zubieta, E., Ubillos, S. & González, J. L. (2015). Felicidad y Bienestar Psicológico: Estudio Comparativo Entre Argentina y España. *Psykhe, 24*(2), 1-18

Organización Mundial de la Salud (2014). Preguntas más frecuentes. Recuperado el 21 de julio de 2020 de http://www.who.int/ suggestions/faq/es/

Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology, 35*(1), 227-232

Pontes de França-Freitas, M. L., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2017). Habilidades Sociais e Bem-Estar Subjetivo de Crianças Dotadas e Talentosas. *Psico-USF, 22*(1), 1-12

Puiu, A. L. (2017). Book Review: Grit: The Power of Passion and Perseverance. *International Journal of Applied Behavioral Economics, 6*(3), 55-57

Robertson-Kraft, C. & Duckworth, A. L. (2014). True Grit: Trait-level Perseverance and Passion for Long-term Goals Predicts Effectiveness and Retention among Novice Teachers. *Teachers College Record, 116*(3).

Rodríguez, Y. R. & Quiñones Berrios, A. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot, 5*(1), 7-17

Romero Carrasco, A. E., Brustad, Robert, J. & García Mas, A. (2007). Bienestar psicológico y su uso en la psicología del ejercicio, la actividad física y el deporte. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 2*(2), 31-52

Ross Arguelles, G. P., Salgado Ortíz, K. I. & Fernández Nistal, M. T. (2019). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Ciencia, 8*(51), 58-63

Sánchez-Teruel, D., Robles-Bello, M. A. & González-Cabrera, M. (2015). Competencias sociales en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud (España). *Educación Médica, 16*(2), 126-130

Sandoval Barrientos, S., Dorner París, A. & Véliz Burgos, A. (2017). Bienestar psicológico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica, 6*(24), 260-266

Schmidt, F. T. C., Fleckenstein, J., Retelsdorf, J., Eskreis-Winkler, L. & Möller, J. (2017). Measuring grit: A German validation and a domain-specific approach to grit. *European Journal of Psychological Assessment, 35*(3), 436-447

Silva Ramos, L. M. (2016). Autoconcepto físico y bienestar psicológico subjetivo en estudiantes de psicología de las Universidades de Trujillo. *Revista de Psicología, 18*(1).

Universidad Abierta Interamericana (s.f.). Licenciatura en Psicología. Recuperado el 24 de julio de 2020 de https://www.uai.edu.ar/ facultades/psicolog%C3%ADa-y-relaciones-humanas/licenciatura-en-psicolog%C3%ADa/

Urdaneta, G. & Morales, M. (2013). Manejo de habilidades sociales e inteligencia emocional en ambientes universitarios. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 8*(14), 40-60

7. ANEXOS

7.1. Instrumento para la recolección de datos

Como alumno de la Universidad Abierta Interamericana solicito su apoyo para la realización de mi tesis de grado con la finalidad de obtener el título de Licenciatura en Psicología. La información brindada por usted es anónima y sus datos no serán difundidos. Los resultados de la misma serán utilizados sólo para fines académicos-científicos.

INVENTARIO DE HABILIDADES SOCIALES (IHS)

Lea atentamente cada uno de los ítems que se presentan a continuación. Cada uno de ellos hace referencia a una acción o sentimiento (parte subrayada) frente a una situación social determinada (parte no subrayada). Evalúe la frecuencia con que usted actúa o se siente tal como lo describe el ítem. CONTESTE A TODAS LAS PREGUNTAS. Si alguna de estas situaciones nunca le ha ocurrido, estime como se comportaría si le ocurriese.

Marque con un círculo la opción que mejor represente la frecuencia con que usted reacciona en la forma sugerida por cada ítem. Para ello, considere la siguiente escala de respuesta:

1. NUNCA O RARAMENTE (de cada 10 situaciones de este tipo, reacciono de la manera descripta 2 veces como máximo)

2. CON POCA FRECUENCIA (de cada 10 situaciones de este tipo, reacciono de la manera descripta 3 a 4 veces como máximo)

3. CON REGULAR FRECUENCIA (de cada 10 situaciones de este tipo, reacciono de la manera descripta 5 a 6 veces como máximo)

4. MUY FRECUENTEMENTE (de cada 10 situaciones de este tipo, reacciono de la manera descripta 7 a 8 veces como máximo)

5. SIEMPRE O CASI SIEMPRE (de cada 10 situaciones de este tipo, reacciono de la manera descripta 9 a 10 veces como máximo)

	Nunca o raramente	Con poca frecuencia	Con regular frecuencia	Muy frecuentemente	Siempre o casi siempre
1. En un grupo de personas desconocidas, me siento cómodo, conversando naturalmente	1	2	3	4	5
2. Cuando uno de mis familiares (padres, hermanos mayores o cónyuge) insiste en decir lo que debo o no debo hacer, contradiciendo lo que pienso, termino aceptando para evitar problemas.	1	2	3	4	5

	Nunca o raramente	Con poca frecuencia	Con regular frecuencia	Muy frecuentemente	Siempre o casi siempre
3. Al ser elogiado(a) sinceramente por alguien, respondo agradeciéndole	1	2	3	4	5
4. En una conversación, si una persona me interrumpe, le pido que espere hasta que yo termine lo que estaba diciendo.	1	2	3	4	5
5. Cuando un(a) amigo(a) a quien presté dinero, olvida devolvérmelo, encuentro una manera de recordárselo	1	2	3	4	5
6. Cuando alguien hace algo bueno, aunque no se dirija a mí directamente, lo menciono elogiándolo en la primera oportunidad que se presente	1	2	3	4	5
7. Al sentir deseos de conocer a alguien a quien no fui presentado(a), yo mismo me presento	1	2	3	4	5
8. Aun con conocidos de la escuela o trabajo, encuentro dificultades para integrarme en una conversación	1	2	3	4	5
9. Evito realizar exposiciones o conferencias frente a personas desconocidas	1	2	3	4	5

	Nunca o raramente	Con poca frecuencia	Con regular frecuencia	Muy frecuentemente	Siempre o casi siempre
10. En mi casa, expreso mi cariño a mis familiares a través de palabras o gestos	1	2	3	4	5
11. En una clase o reunión, si el profesor o directivo hace una afirmación incorrecta, yo expongo mi punto de vista.	1	2	3	4	5
12 Si una persona me interesa sexualmente, consigo acercarme a ella para iniciar una conversación	1	2	3	4	5
13. Si en mi trabajo o escuela alguien me hace un elogio, permanezco avergonzado sin saber que hacer o decir.	1	2	3	4	5
14. Realizo exposiciones (por ejemplo: una conferencia) en el aula o en el trabajo cuando me lo solicitan	1	2	3	4	5
15. Cuando un familiar me critica injustamente, le expreso directamente mi disgusto	1	2	3	4	5
16. En un grupo de personas conocidas, si no concuerdo con la mayoría, expreso verbalmente mi desacuerdo.	1	2	3	4	5

	Nunca o raramente	Con poca frecuencia	Con regular frecuencia	Muy frecuentemente	Siempre o casi siempre
17. En una conversación con amigos tengo dificultades para terminar una conversación prefiriendo esperar que otros lo hagan.	1	2	3	4	5
18. Cuando uno de mis familiares, por algún motivo, me critica, reacciono de forma agresiva.	1	2	3	4	5
19. Aun encontrándome cerca de una persona importante a quien me gustaría conocer, tengo dificultades para acercarme e iniciar una conversación.	1	2	3	4	5
20. Si me gusta alguien con quien estoy saliendo, tomo la iniciativa de expresarle mis sentimientos.	1	2	3	4	5
21. Si recibo una mercadería defectuosa, me dirijo al negocio donde la compré y exijo que me la cambien.	1	2	3	4	5
22. Si un colega o compañero me pide que coloque su nombre en un trabajo en el cual no ha colaborado, termino aceptando aun pensando que no es lo correcto	1	2	3	4	5

	Nunca o raramente	Con poca frecuencia	Con regular frecuencia	Muy frecuentemente	Siempre o casi siempre
23. Evito hacer preguntas a personas desconocidas.	1	2	3	4	5
24. Tengo dificultades para interrumpir una conversación telefónica aun con personas conocidas	1	2	3	4	5
25. Cuando soy criticado de manera directa y justa, consigo controlarme admitiendo mis errores o explicando mi posición	1	2	3	4	5
26. En campañas de solidaridad, evito tareas que involucren pedir donativos o favores a personas desconocidas	1	2	3	4	5
27. Si un(a) amigo(a) abusa de mi buena voluntad, le expreso directamente mi disgusto.	1	2	3	4	5
28. Cuando uno de mis familiares (hijos, padres, hermanos o pareja), consigue algo importante para lo cual se esforzó mucho, lo elogio por su éxito	1	2	3	4	5
29. En la escuela o trabajo, cuando no comprendo una explicación sobre algún tema interesante, hago las preguntas que creo necesarias para mi esclarecimiento	1	2	3	4	5

	Nunca o raramente	Con poca frecuencia	Con regular frecuencia	Muy frecuentemente	Siempre o casi siempre
30. En una situación de grupo, cuando alguien es injustamente tratado, reacciono en su defensa	1	2	3	4	5
31. Al entrar en un ambiente donde hay personas desconocidas, las saludo	1	2	3	4	5
32-Al sentir que preciso ayuda, tengo facilidad para pedírsela a alguien de mi círculo de amistades	1	2	3	4	5
33. Cuando mi pareja insiste en tener sexo sin preservativo, acepto para evitar que se irrite u ofenda.	1	2	3	4	5
34. En el trabajo o en la escuela, acepto realizar tareas que me solicitan y que no son de mi obligación, aun sintiendo un cierto abuso en esos pedidos	1	2	3	4	5
35. Si me siento bien (feliz), se lo expreso a las personas de mi círculo de amistades	1	2	3	4	5
36. Cuando estoy con una persona que acabo de conocer, tengo dificultades para mantener una charla interesante.	1	2	3	4	5

	Nunca o raramente	Con poca frecuencia	Con regular frecuencia	Muy frecuentemente	Siempre o casi siempre
37. Si necesito pedir un favor a un compañero(a), término desistiendo de hacerlo	1	2	3	4	5
38. Consigo "tomar con humor" las bromas que me hacen mis compañeros de escuela o trabajo.	1	2	3	4	5

ESCALA BIEPS-A (Adultos)

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. No hay respuestas buenas o malas: todas sirven. No deje frases sin responder. Marque su respuesta con una cruz en uno de los tres espacios.

	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
1. Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.	1	2	3

2. Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo.	1	2	3
3. Me importa pensar que haré en el futuro.	1	2	3
4. Puedo decir lo que pienso sin mayores problemas.	1	2	3
5. Generalmente le caigo bien a la gente.	1	2	3
6. Siento que podré lograr las metas que me proponga.	1	2	3
7. Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.	1	2	3
8. Creo que en general me llevo bien con la gente.	1	2	3
9. En general hago lo que quiero, soy poco influenciable.	1	2	3
10. Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida.	1	2	3
11. Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.	1	2	3
12. Puedo tomar decisiones sin dudar mucho.	1	2	3
13. Encaro sin mayores problemas mis obligaciones diarias.	1	2	3

GRIT

A continuación, existen algunas afirmaciones relacionadas con sus motivaciones y formas de hacer algunas cosas. Léalas y marque su respuesta con círculo en la columna que corresponda, según lo parecido que le resulten, de acuerdo a lo que dice cada oración. Trate de elegir la respuesta que mejor describa lo que piensa o siente sobre sí mismo/a y no lo que los demás piensan que debería hacer, o lo que piensa que debería hacer y no hace. Por favor sea honesto, recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas.

	Nada parecido a mi	No muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Bastante parecido a mi	Muy parecido a mi
1. Ideas o proyectos nuevos a veces me distraen de los anteriores.	1	2	3	4	5
2. Las adversidades (demoras y obstáculos) no me desaniman. Me recupero de las decepciones o desilusiones más rápido que la mayoría de la gente	1	2	3	4	5
3. He estado obsesionado/a con una idea o un proyecto por poco tiempo, pero luego perdí el interés.	1	2	3	4	5
4. Soy muy trabajador.	1	2	3	4	5

	Nada parecido a mi	No muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Bastante parecido a mi	Muy parecido a mi
5. A menudo me pongo una meta, pero luego elijo seguir otra diferente.	1	2	3	4	5
6. Tengo dificultad para mantener el foco en proyectos que me lleven más de unos pocos meses completar.	1	2	3	4	5
7. Siempre termino lo que empiezo	1	2	3	4	5
8. Soy aplicado (trabajador y cuidadoso)	1	2	3	4	5

Datos Socio- Demográficos:

A) **Apellido y Nombre (opcional)** _____

B) **Edad**: _____ años. **C) Sexo**: ☐ 1. Hombre ☐ 2. Mujer

D) Estado civil:

☐ 1. Soltero/a ☐ 5. Divorciado/a

☐ 2. Convive/Pareja de hecho ☐ 6. Viudo/a

☐ 3. Casado/a ☐ 7. En pareja

☐ 4. Separado/a

E) ¿Tiene hijos?

1. Sí ☐ 2. No ☐

E.1) ¿Cuántos? _____

F) ¿Trabaja actualmente? 1. Sí ☐ 2. No ☐

F.1) ¿Cuantas horas por semana trabaja? _____

F.2) ¿A qué rubro pertenece su trabajo?

☐ 1. Educación ☐ 2. Salud ☐ 3. Comercio ☐ 4. Financiero ☐ 5. Otro

F.3) Remuneración que recibe por su trabajo en forma mensual (en pesos): (Indique con una cruz)

1. Hasta 10000 ☐ 2. Entre 10000 y 20000 ☐

3. Entre 20000 y 30000 ☐ 4. Entre 30000 y 50000 ☐

5. Entre 50000 y 100000 ☐ 6. Más de 100000 ☐

G) ¿En qué año de la carrera de psicología está?

Primero ☐ Segundo ☐ Tercero ☐ Cuarto ☐ Quinto☐

G.1) ¿Cuántas materias está cursando este cuatrimestre? _____

G.2) ¿Cuántos finales tiene aprobados? (de no recordar la cifra exacta escribir un estimativo) ____

G.3) ¿Tiene finales pendientes? ____

G.4) ¿Tiene un grupo de estudio en el cual apoyarte? 1. Sí ☐ 2. No ☐

H) ¿Cuál es el <u>Máximo Nivel de Educación Alcanzado por su mamá?</u> (Indique con una cruz)

1. No asistió	☐	6. Terciario Incompleto	☐
2. Primario incompleto	☐	7. Terciario Completo	☐
3. Primario completo	☐	8. Universitario Incompleto	☐
4. Secundario Incompleto	☐	9. Universitario Completo	☐
5. Secundario Completo	☐	10. Posgrados-Doctorados	☐

H.1) ¿Cuál es el <u>Máximo Nivel de Educación Alcanzado por su papá?</u> (Indique con una cruz)

1. No asistió	☐	6. Terciario Incompleto	☐
2. Primario incompleto	☐	7. Terciario Completo	☐
3. Primario completo	☐	8. Universitario Incompleto	☐
4. Secundario Incompleto	☐	9. Universitario Completo	☐
5. Secundario Completo	☐	10. Posgrados-Doctorados	☐

I) ¿Realizó terciarios u otras carreras universitarias antes?

1. Sí ☐ 2. No ☐

I.1) ¿Logró terminarlos? 1. Sí ☐ 2. No ☐ 3. Algunos ☐

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN ☺