

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Orientación futura, bienestar psicológico, propósito de vida y rendimiento en universitarios

Limeños

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología con mención en Psicología

Educacional que presenta:

Erika Jassuly Chalén Donayre

Asesora:

Dora Isabel Herrera Paredes de Del Águila

Lima, 2023


INFORME DE SIMILITUD

Yo, Dora Isabel Herrera Paredes de Del Águila, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada ‘Orientación futura, bienestar psicológico, propósito de vida y rendimiento en universitarios Limeños’ de la autora Erika Jassuly Chalén Donayre

Dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 10%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 18 de Set. de 2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: ...Lima 18 de Setiembre de 2023

Apellidos y nombres de la asesora: Herrera Paredes de Del Águila, Dora Isabel	
DNI: 07926509	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8327-9435	



Agradecimientos

Esta tesis significa mucho para mí. El tema mismo es lo que me ha movido a mí durante años, y continúa haciéndolo. Tengo que agradecer a mi abuelita, papá, hermano y en especial a mi mamá Flor de María por su incommensurable apoyo durante la carrera y sobre todo la tesis, empujándome cuando el final no se veía aún claro. Esta tesis es más suya que mía. Mami, a ti va dedicada.

A mi asesora Dora Herrera, en primer lugar, por aceptar ser mi asesora, incluso cuando ello no estuvo previsto desde el inicio. En segundo lugar, porque no he podido tener mejor asesora que ella. Desde las sugerencias académicas hasta las conversaciones informales, es una excelente académica y persona. ¡Gracias, Dorita! Gracias Benji también, tu ayuda fue indispensable. Quiero agradecer también a mi tutora durante mi estadía en la PUCP, Mary Claux. Gracias a su guía y consejos, tomé la decisión de estudiar psicología educacional. Mary, tú siempre has sido un modelo para mí.

Extiendo mi agradecimiento a la excelente plana docente que he tenido durante la especialidad. Especialmente al profesor José Mogrovejo, sin su apoyo no hubiera sido posible para mí seguir esta especialidad y a Charlie Iberico por ayudarme a esclarecer la elección de la especialidad. Agradezco también a todas las personas que de alguna u otra manera han apoyado el desarrollo de esta tesis, desde los participantes del estudio, la universidad donde ésta se aplicó y personas que me brindaron su apoyo en la comprensión del análisis.

Con esta tesis cierro un capítulo muy importante en mi vida, el de ser estudiante de psicología. Y el que también, me abre muchas puertas. ¡Salud, Dios!

Resumen

La motivación es un proceso psicológico que implica el surgimiento, dirección, mantenimiento o desaparición de un comportamiento. La Orientación Futura es una variable motivacional crucial durante períodos de transición, como la adultez emergente. El principal objetivo del presente estudio es comprender la relación entre la Orientación Futura (OF) -dominios de carrera y familia-, Bienestar Psicológico (Florecimiento), Propósito de vida y Rendimiento académico en estudiantes que participan en el programa de tutoría universitaria que ofrece una universidad privada de Lima Metropolitana, Perú. La muestra estuvo compuesta por 295 estudiantes ($M=22.06$ años, $DE=2.67$ años, 62.7% mujeres). Se utilizaron instrumentos previamente validados en Lima: *Prospective Life Course Questionnaire* (FOQ) para medir la Orientación Futura (Seginer, 2009), *Flourishing Scale* (Cassaretto & Martínez, 2017; Diener et al., 2010) como medida del Bienestar y la dimensión de *Propósito de Vida* que forma parte de la escala de Bienestar Psicológico (Cubas, 2003; Ryff, 1989b).

Análisis factoriales confirmatorios (CFA) y modelos de ecuaciones estructurales (SEM) se llevaron a cabo para analizar las relaciones entre las variables. Los resultados sugirieron una relación positiva entre la Orientación Futura y el Propósito de vida, y entre la Orientación Futura y el Florecimiento en el dominio de carrera. Además, la variable observada “expectativa hacia el futuro”, mostró una relación positiva e intensa tanto en el dominio de carrera como en el de familia. Se discuten los hallazgos como evidencia de la contribución de la Orientación Futura al Florecimiento y Propósito de vida, así como su relevancia para la tutoría universitaria.

Palabras clave: Orientación futura, Bienestar, Propósito de vida, Rendimiento, Tutoría universitaria.

Abstract

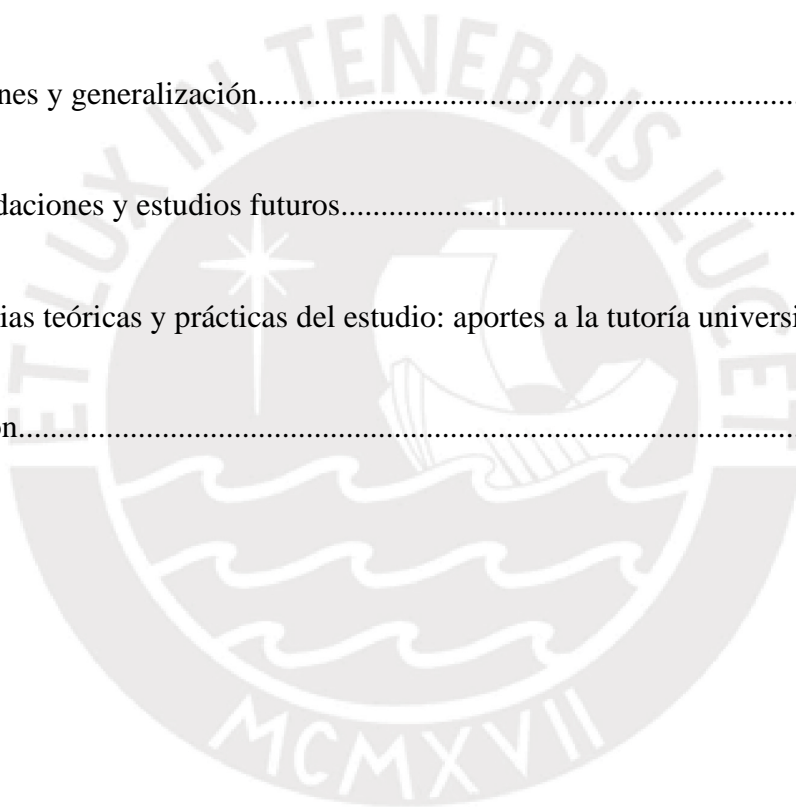
Motivation is a psychological process that allows us to understand the emergence, direction, maintenance or disappearance of a behavior. Future Orientation is a motivational variable, crucial for transition periods, such as emerging adulthood. The main aim of this research was the analysis of the relationships between Future Orientation (FO) -career and family domains-, Psychological well-being (Flourishing), Life Purpose, and Academic achievement in a sample of university students of Metropolitan Lima, Perú; who participated in educational and career counseling provided by their university. The sample consisted of 295 students ($M=22.06$ years old, $DE=2.67$ years old, 62.7% women). Instruments previously validated in the city of Lima, Perú were used: the “*Prospective Life Course Questionnaire*” (FOQ) to assess Future Orientation (Seginer, 2009), the “*Flourishing Scale*” (Cassaretto & Martínez, 2017; Diener et al., 2010) as a measure of Well-Being and the subscale “Life Purpose” -a dimension which is part of the “Psychological Well-Being” scale (Cubas, 2003; Ryff, 1989b)-, to assess Purpose in Life. Confirmatory factor analysis (CFA) and Structural Equation Modelling (SEM) were used to analyze the relationships between the variables. Results suggested a positive relationship between Future Orientation and Flourishing, and between Future Orientation and Life Purpose for the career domain. Furthermore, the observed variable “expectance” from Future Orientation, was strongly and positively related in both career and family domains. The findings are discussed as evidence of the contribution of Future Orientation to Flourishing and Life Purpose, as well as its relevance to educational and career counselling.

Keywords: Future Orientation, Well-Being, Life purpose, Achievement, Educational and career counselling.

Tabla de contenidos

Introducción	1
Orientación Futura	1
Bienestar Psicológico (Florecimiento) y Propósito de Vida.....	4
Rendimiento académico.....	7
Adulthood emergente: Adolescencia tardía y adultez temprana.....	7
Tutoría.....	8
Estudios empíricos.....	9
Justificación y planteamiento del problema de investigación.....	11
Método	13
Participantes	13
Medición	13
Procedimiento	17
Análisis de datos	18
Resultados	19
Análisis preliminares.....	19

Análisis descriptivos.....	20
Análisis inferenciales.....	21
Comparaciones de grupos.....	22
Discusión	23
Sobre las relaciones entre las variables.....	23
Limitaciones y generalización.....	28
Recomendaciones y estudios futuros.....	28
Implicancias teóricas y prácticas del estudio: aportes a la tutoría universitaria.....	29
Conclusión.....	32
Referencias	33
Apéndices	51



Aproximadamente el 27% de peruanos se encuentra entre los 15 y 29 años (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2022). Este grupo de edad, incluye a los adolescentes y a aquellos que pertenecen al grupo de la llamada adolescencia tardía o adultez emergente. Se considera que esta etapa es altamente relevante en el ciclo vital pues implica madurez psicológica y social (Martínez, 2004).

Durante este período, las personas tienden a presentar metas de contenido educativo, ocupacional y familiar; dichas metas guían sus vidas (Nurmi, 1991, 1994; Salmela-Aro & Nurmi, 1997). Pese a ser esa tendencia la esperada, un estudio empírico sugirió que los adolescentes peruanos no logran materializar sus planes educativos, debido al bajo nivel de realismo de los planes además de una perspectiva de tiempo futura corta. Esta problemática estaría limitando una adecuada inserción social (Herrera et al., 2003).

Considerando los antecedentes en el contexto peruano, la presente investigación analiza la relación entre las variables psicológicas que podrían estar asociadas a la problemática mencionada con una muestra de estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Las variables seleccionadas son 1) la Orientación futura (OF), 2) Bienestar psicológico (Florecimiento) 3) Propósito de vida (como dimensión del bienestar psicológico), y 4) Rendimiento académico. Se consideró importante elegir una muestra de estudiantes inmersa en un contexto de tutoría universitaria. Esto ya que, uno de los principales objetivos de la tutoría es acompañar y orientar a los alumnos en la construcción de su futuro, tanto profesional como personal (Arakaki et al., 2019). Situaciones que se considera están íntimamente relacionadas con las variables seleccionadas.

Orientación Futura

La Orientación Futura se define como la distribución de objetos temporales en la mente y puede tener influencias poderosas en el comportamiento presente. Estas representación mental pueden estar referida a acontecimientos específicos, por ejemplo: primer día de clases de la educación básica. Existen tres perspectivas del tiempo que la literatura ha estudiado: pasado, presente y futuro (Nuttin & Lens, 1985). Ésta última comprende la tendencia general de un individuo a involucrarse en su imagen subjetiva del futuro, la cual inicialmente fue analizada en

función a su grado de extensión, densidad, estructura y realismo (Nuttin & Lens, 1985; Seginer, 2009).

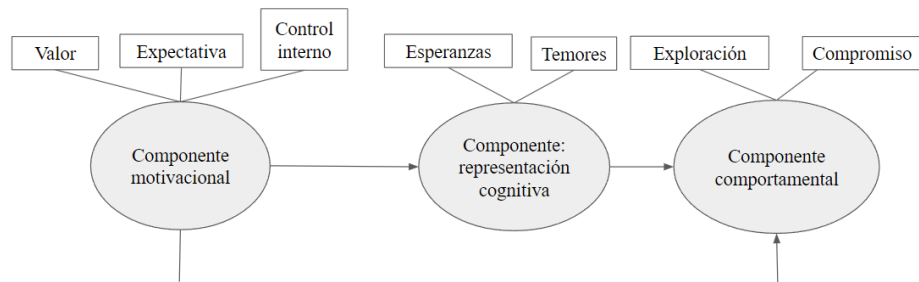
Los orígenes del concepto se remontan a la propuesta de Frank, Israeli y Lewin (Seginer, 2009). En un análisis contemporáneo de las diversas aproximaciones al concepto de orientación futura se plantean dos enfoques: el atemático y el temático. El primero considera una tendencia *general* de la persona a pensar en el futuro, sin un tema u objetivo (meta) aparente. El segundo enfoque señala que el futuro está definido por metas de contenido específico, por lo cual es de condición motivacional y cognitiva: las necesidades personales se transforman en metas y ello ocurre a través de la representación cognitiva subjetiva de dichas necesidades (Nuttin & Lens, 1985; Seginer, 2009). Estas representaciones se dan a través de narrativas prospectivas, más comunes a partir de la adolescencia. Desde de las narrativas prospectivas, la persona visualiza la posibilidad de lograr sus metas a través de la instrumentalización de su conducta (Seginer, 2018).

El enfoque temático brindó ventajas importantes, entre ellas, la visualización del contenido del pensamiento futuro, la posibilidad de realizar comparaciones considerando variables sociodemográficas y también la opción de entender el significado de los dominios de vida de adolescentes de diversos grupos culturales. (Seginer & Lens, 2015)

Considerando el contenido de las metas y otros argumentos teóricos, Seginer, et al. (1991) desarrollaron un modelo que mide el pensamiento futuro cuantitativamente y presenta ventajas respecto de las conceptualizaciones anteriores. Llamaron a este modelo Orientación Futura (Figura 1).

Figura 1

Modelo de 3 componentes de la Orientación Futura Seginer, et al. (1991)



Nota: Adaptado de (Seginer, 2009, p.15). Las variables latentes están representadas en círculos. Las variables observadas en rectángulos.

Como se observa, éstos tres componentes se retroalimentan a través de relaciones secuenciales. La representación cognitiva del futuro (eje) tiene su origen en fuerzas motivacionales y, por lo tanto, esta representación cognitiva logra expresarse a través de un comportamiento dirigido a metas. La Orientación futura (OF) adquiere sus propiedades motivacionales al delinear el futuro deseado (Seginer, 2009, 2018). El modelo es aplicable a los dos dominios centrales de vida de los adolescentes: 1. educación y carrera 2. matrimonio y familia.

El componente motivacional se nutre de las teorías de motivación de logro y sus componentes de expectativa-valor (Raynor & Entin, 1982; Wigfield & Eccles, 2000), así como teorías relacionadas a las necesidades del individuo (Nuttin & Lens, 1985) y el valor atribuido a los resultados esperados del comportamiento (Atkinson & Feather, 1966). La primera variable observada de este componente es el valor que la persona le da al dominio de vida estudiado: la 1. educación y carrera o 2. matrimonio y familia, respectivamente. Responde a preguntas como 1. *¿La educación superior es importante para mi futuro?* O 2. *¿La vida familiar será central para mí en mi futuro?* (Seginer, 2009). La expectativa se refiere a la determinación y optimismo frente a las metas futuras, e incluye el tono emocional y resultados afectivos (Carver & Scheier, 2001). El control interno se nutre de la Teoría del aprendizaje social (Rotter, 1966; Weiner, 1992); y se

refiere a la creencia del individuo de que la realización de las metas depende de las habilidades propias y esfuerzo.

El componente de representación cognitiva es el eje de este modelo. Las variables observadas de esperanzas y temores se refieren a la manera en que las personas se conectan con eventos de su futuro: en términos de aproximación o evitación (Elliot, 1997; Pintrich, 2000). Ya sea en el dominio de 1. educación y carrera o 2. matrimonio y familia.

El componente comportamental se inspira en la teoría de la identidad del ego (Marcia, 1993) con diferencias importantes. Su primera variable observada, la exploración de opciones futuras a través de la búsqueda de información. Esta búsqueda puede ser interna: evaluar si aquellas opciones futuras están acorde a los propios deseos; o externa: buscar opciones o pedir consejo. La segunda variable observada es el compromiso con una opción futura, tras un proceso de toma de decisiones. Ambas variables son conceptual y psicológicamente concurrentes, llevando al individuo a la materialización de sus metas. (Seginer, 2009).

El estudio meta-analítico de Andre et al., (2018) reportó que modelos como este, multidimensionales y específicos a nivel de contenido, son los más robustos al explicar el constructo del pensamiento futuro. Esto es congruente con validaciones exitosas en contextos internacionales, latinoamericanos y en el ámbito nacional (Herrera & Matos, 2016; D. Herrera, comunicación personal, 2023, Enero 29). Si bien el contenido de las narrativas de esperanzas y temores es específica a cada cultura, la estructura del modelo es equivalente para diversos grupos culturales (Seginer, 2009).

Bienestar psicológico (FloreCIMIENTO) y Propósito de vida como variables criterio de la Orientación Futura

Dos paradigmas guían el estudio del Bienestar. El primero está referido al bienestar hedónico, representado en el constructo de bienestar subjetivo. Este constructo relaciona el bienestar al placer, felicidad individual y al grado de la satisfacción con la propia vida (Diener et al., 1999, 2009; Schwarz et al., 1999). El segundo paradigma es el bienestar eudaimónico, representado por el constructo de bienestar psicológico que se vincula al desarrollo del potencial humano y aspectos relacionales (Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989b; Waterman, 1993).

Es importante mencionar que, de manera general, Cunningham et al. (2015) precisaron que las personas más orientadas al futuro realizan acciones que establecen circunstancias vitales favorables, las cuales tienen más probabilidades de conducir a una mayor sensación de bienestar. Considerando el constructo de bienestar psicológico, Seginer (2017) planteó una relación bidireccional con la Orientación Futura (OF). El bienestar psicológico entendido como antecedente de la OF se basa en que la salud psicológica permite al individuo pensar tanto en el presente como en el futuro. Mientras que, entendido como *outcome* o variable criterio, indica la calidad del ajuste psicológico de la persona. Esta última relación es la que se investigará en este estudio.

Este estudio opta por el uso del constructo Florecimiento, pues recoge el bienestar psicológico desde la perspectiva eudaimónica. Ello por los siguientes motivos: 1) A nivel teórico, tanto esta perspectiva como la OF, tratan sobre temas vinculados a la prosperidad, autorrealización y desarrollo del potencial humano. 2) a nivel empírico, investigaciones previas en el contexto universitario limeño reportan que la mayoría de metas reportadas están relacionadas a la autorrealización (p. ej. Herrera, 2019).

El constructo de Florecimiento provee una visión actualizada del bienestar psicológico (Diener et al., 2010) (ver tabla 1). Favorece el funcionamiento psicosocial óptimo expresado en dimensiones de la vida que se relacionan con sentimientos de optimismo y competencia, la presencia de relaciones interpersonales positivas y un sentido de propósito en la vida. En conjunto, las dimensiones planteadas por el constructo brindan la estabilidad que facilita al individuo alcanzar su máximo potencial.

La presente investigación tiene como uno de sus objetivos explorar de manera más detallada la primera dimensión del Florecimiento: el propósito de vida. (Cassaretto & Martínez, 2017; Diener et al., 2010). Dicho constructo se apoya en la perspectiva eudaimónica y específicamente considera el contenido de la propuesta vinculada a propósito de vida que propone Ryff (Ryff, 1989b).

Tabla 1*Bases teóricas del Florecimiento*

Ítem	Aspectos	Autores
1	Significado y propósito de la vida	Ryff, 1989; Seligman, 2002
2	Soporte de otros significativos	Ryff, 1989; Deci y Ryan, 2000
3	Involucramiento o interés en actividades que uno realiza	Csikszentmihalyi, 1990; Ryff, 1989; Seligman, 2002
4	Contribuir al bienestar de otros	Maslow, 1958; Ryff, 1989; Deci y Ryan, 2000
5	Sentimientos de competencia y autoeficacia	Ryff, 1989; Deci y Ryan, 2000
6	Auto-aceptación	Maslow, 1958; Ryff, 1989
7	Optimismo	Seligman, 2002, Scheier y Carver, 2003
8	Ser respetado por otros	Maslow, 1958, Ryff, 1989

Nota: adaptado de (Diener et al., 2009, 2010)

El propósito de vida se enraiza en teorías del desarrollo del ciclo vital. Se define como un sentido de dirección en la vida, caracterizado por la orientación hacia metas de vida y el compromiso establecido para alcanzarlas. Las metas tienen sentido para la persona y, además, consecuencias fuera de ella. Por lo tanto, poseen ciertas características. Está en primer lugar, el compromiso y dirección hacia el logro de la meta. En segundo lugar, esta meta es particular: es estable y lejana; tanto que guía las decisiones. En tercer lugar, busca un sentido, por lo que elicitó emociones, pensamientos y acciones. En cuarto lugar, si bien es parte de la búsqueda personal de sentido, tiene también un componente externo: la contribución o el deseo de hacer una diferencia significativa en el mundo (Bronk, 2014; Coscioni et al., 2021; Damon et al., 2003; Ryff, 1989a). Podría entenderse entonces al propósito como una meta u objetivo de vida integral trascendental, usualmente compuesto de submetas. Algunos ejemplos de propósitos de vida serían la protección del medio ambiente, tener una profesión que de sentido a la propia vida, crear una familia feliz, etc.

El constructo propósito de vida ha sido también rotulado como “Proyecto de Vida”. Si bien ambos nombres refieren realidades complementarias, existen ciertas diferencias. El propósito se refiere a un objetivo(s) previamente concebido(s). Mientras que el proyecto de vida concierne las acciones para alcanzar aquel propósito o meta. Siguiendo una analogía gráfica, el proyecto de vida sería una flecha y el propósito sería el objetivo de aquella flecha (Coscioni et al., 2021; Damon et al., 2003).

El propósito de vida cobra especial relevancia durante el período de vida de los participantes de esta investigación. Ya que, una de las tareas normativas de la adolescencia es la construcción del proyecto vital (Castillo, 1999, como se citó en Martínez, 2004). Asimismo, guarda relación importante con la educación que se orienta a fortalecer aspiraciones personales y sociales (Machado, 2006, como se citó en Coscioni et al., 2021). Finalmente, es importante resaltar que al igual que la OF, el propósito de vida varía dependiendo del contexto en el cual se encuentra el individuo (Ames, 2013).

Rendimiento académico

Históricamente, la investigación en torno a la OF ha resaltado su relevancia para la educación. La educación es un espacio de preparación para la vida adulta, un medio para alcanzar objetivos profesionales autodeterminados. Acceder a diversos niveles educativos y culminarlos satisfactoriamente se convierte en un vehículo para el desarrollo del individuo y con él, de una sociedad (Chabbott & Ramirez, 2000; Kohlberg & Mayer, 1972; Lens, 1998). Para culminar una Carrera se requiere un rendimiento académico exitoso.

La última variable es entonces el rendimiento académico. Esta variable adquiere relevancia en tanto numerosas investigaciones anteriores en la población objetivo (por ejemplo Barrera Hernández et al., 2018; Peetsma & van der Veen, 2011), plantean un efecto positivo entre el pensamiento futuro y el rendimiento académico (Husman & Lens, 1999; Paixão, 1996, como se citó en Lens et al., 2009; Seginer & Mahajna, 2004). Lo que subyace al vínculo entre ambas variables es la idea de que el individuo considere las calificaciones como un instrumento para el cumplimiento óptimo de roles adultos futuros. Nuttin & Lens (1985) explican que la capacidad de pensar en el futuro, permite que las personas comprendan la relevancia -o instrumentalidad- que tiene el comportamiento en el presente (buenas calificaciones) para el logro de sus metas (Husman & Lens, 1999; Seginer, 2009).

Adulthood emergente: Adolescencia tardía y adultez temprana

La mayoría de los participantes de la presente investigación son adultos emergentes (entre 18 y 25 años). Este término fue acuñado por Arnett (2007) y abarca el período luego del término de la educación básica regular, el inicio de los estudios superiores y los primeros años de

la adultez. Sus límites son difusos, ya que su final está marcado por logros sociales propios de cada cultura (Rice, 2000, como se citó en, Martínez, 2004; Neugarten, 1999, como se citó en Martínez, 2004). Alternativamente, desde concepciones teóricas más antiguas, comprende parte de dos períodos evolutivos: la adolescencia tardía (alrededor de los 20 años) y adultez temprana o juventud (18 a 40 años) (Erikson, 1959, como se citó en Arnett, 2007; Craig & Baucum, 2009; Zarrett & Eccles, 2006).

Se ha reportado que el pensamiento futuro es relevante para todo período que suponga una transición y preparación; sea a nivel del desarrollo, personal o cultural (Nurmi, 1991). La adultez emergente, es una oportunidad de planificar y estructurar el futuro deseado. Esta construcción de narrativas personales sobre el propio futuro, toma el nombre de narrativas prospectivas. Si un adolescente es capaz de incorporar su futuro, expresado en narrativas prospectivas, a su presente, y si además, esta integración lo lleva a construir metas y planes accesibles, se podrá afirmar que aquel joven se adaptó a su medio (Dreher & Gerter, 1987; Inhelder & Piaget, 1958; Nurmi, 1991; Seginer, 2009, 2018).

Debido a que el pensamiento futuro se construye en interacción con el contexto, este es maleable y puede aprenderse con un acompañamiento adecuado. A los 15 años, ocurre un aumento significativo de la orientación futura, el cual suele aumentar a medida que la edad avanza. Ello, facilitado por el pensamiento operacional, auto direccionamiento y las demandas contextuales (Dreher & Gerter, 1987; Nurmi, 1991; Zimbardo & Boyd, 2015). Este es el motivo por el que un espacio con un acompañamiento adulto, como lo es la tutoría universitaria, adquiere relevancia.

Tutoría

En la presente investigación, la tutoría no es tratada como una variable, sino como parte del contexto de los estudiantes. La tutoría se define como el proceso de orientación y acompañamiento (del docente) en la búsqueda del bienestar del estudiante y su desarrollo personal (Arakaki et al., 2019, p.12). Este desarrollo abarca las dimensiones personal, social, académica y profesional, de tal manera que el estudiante fortalezca su sentido de competencia y autonomía, para cumplir exitosamente su propósito de vida y metas individuales (Álvarez González & Álvarez Justel, 2015; Álvarez Pérez et al., 2016). En el Perú, la Ley N°30512

precisa que la tutoría es obligatoria en todas las instituciones de educación superior peruanas (Congreso de la República del Perú, 2016).

El acompañamiento académico de un docente durante el período de vida universitario de los participantes, es considerado como un factor de protección (Kotliarenco et al., 1997). Resulta además una oportunidad para resolver la problemática de materialización de planes personales. Ello, en base a dos factores. En primer lugar, el acompañamiento es una guía para la instrumentalización de las acciones de los estudiantes, conectando sus metas a largo plazo con metas a corto plazo que sean específicas y realistas, además de personales (Herrera, 2019; Husman & Lens, 1999; Lens et al., 2003; Locke & Latham, 2004; Nurmi, 1993). En segundo lugar, este acompañamiento es una fuente de información potencialmente valiosa, ya que el docente asignado pertenece a la carrera del estudiante.

La tutoría en la presente investigación es un curso que forma parte de la malla curricular de todas las carreras de la universidad privada que participó. Tiene un mínimo de cinco sesiones por semestre. Entre sus objetivos están: la construcción de un proyecto de vida profesional y personal, la evaluación de la vocación en relación al proyecto de vida y la inserción laboral.

Estudios empíricos

Esta sección presenta investigaciones representativas que exploran la variable de pensamiento futuro/OF y/o la relacionan con al menos una de las otras variables presentadas en la introducción 2) Bienestar Psicológico (Florecimiento), 3) Propósito de vida (como dimensión del bienestar psicológico) y 4) rendimiento académico. Se incluyen conceptualizaciones presentadas previamente o desde otras perspectivas teóricas, debido a que la investigación usando los constructos objetivo no es abundante. Finalmente, se presentan resultados de intervenciones experimentales que, usando el pensamiento futuro, lograron influenciar de manera positiva el dominio de vida de 1. educación carrera. Este último grupo ilustra empíricamente la maleabilidad y aprendizaje del pensamiento futuro, condición que podría ser favorable en espacios de tutoría. Cabe recordar que el diseño de la presente investigación no es experimental ni longitudinal por lo que no se harán afirmaciones causales; sin embargo, se desea otorgar una aproximación de la relación entre las variables en un contexto tutorial. Las poblaciones de esta sección son tanto adolescentes, como adultos emergentes. Ello porque la investigación del

pensamiento futuro es abundante en adolescentes y porque se considera que los procesos relevantes para los adolescentes lo son también para los adultos emergentes (Seginer, 2009, p. 174). Esto debido a que ambos denotan períodos de transición para la vida adulta y porque antiguamente bajo ciertos marcos teóricos, la adultez emergente se estudiaba bajo el nombre de “adolescencia” como se señaló anteriormente.

Se ha reportado evidencias, usando el cuestionario cualitativo de esperanzas y temores, indicando que la mayoría de las metas de adolescentes australianos, finlandeses, israelíes y portugueses se relacionaban a educación, trabajo/carrera y familia. Adicionalmente, se ha constatado que las mujeres explícitamente presentan más metas en el dominio de 1. Educación y carrera (Fonseca et al., 2019; Nurmi et al., 1992). En estudios cuantitativos, desde la conceptualización del pensamiento futuro de Zimbardo & Boyd (1999), se reportaron correlaciones positivas ($r = .14, p < .05$) entre la orientación futura y la satisfacción con la vida. Y entre la orientación futura y el propósito de vida ($r = .36, p < .001$) en adultos emergentes rusos -utilizando una conceptualización similar a la de Ryff- (Boniwell et al., 2010; Crumbaugh & Maholick, 1969; Davies et al., 2014).

Cabe señalar que el modelo de tres componentes de la OF ha sido ampliamente estudiado en Israel con metodología cuantitativa transversal. Tres hallazgos son importantes: las mujeres (adolescentes y adultos emergentes) tienen una OF más larga; el efecto de la OF en el rendimiento académico es específico del dominio de 1. educación y carrera en adolescentes y la correlación entre la OF y el bienestar psicológico es positiva. (Seginer, 2009, capítulo 4; Seginer, 2009, p. 170; Seginer, 2005).

En Perú, se investigó cualitativamente la “Perspectiva de tiempo futuro” (FTP) (Nuttin & Lens, 1985) entre 1998-2008, con muestras de adolescentes (en su mayoría) y adultos emergentes. Las metas relacionadas al dominio de 1. Educación y carrera predominaron; entre las características de los participantes que mostraron una OF más larga estuvieron las mujeres, estudiantes de NSE bajo e universitarios. Asimismo, las mujeres tuvieron una mayor cantidad de metas relacionadas al dominio Educativo (Herrera & Lens, 2009). Por su parte, Martínez (2009) reportó niveles considerables de optimismo. En 2016 ($M = 20.96$ años), usando la conceptualización de la OF, se reportó que la Satisfacción con la Vida es positivamente

explicada por los componentes motivacional y comportamental y; que el rendimiento no se explica por la OF (Herrera & Matos, 2016).

En el ámbito educativo, se ha reportado que el pensamiento futuro del dominio de carrera - las esperanzas, autoeficacia en la toma de decisiones profesionales (a nivel de exploración y planeación)- aumentó luego de intervenciones experimentales en adultos emergentes en Corea del Sur, Italia y EE.UU (Ferrari et al., 2012; Park et al., 2020)

Justificación y planteamiento del problema de investigación

Se considera necesario estudiar a la población de adultos emergentes por dos motivos. En primer lugar, porque son pocos los estudios de la OF en población adulta emergente en el Perú. En segundo lugar, es importante explorar a esta población pues son los más próximos a contribuir al desarrollo de la nación. Por lo tanto, es crucial proveer información que ayude a implementar formas de reducir la brecha entre los planes de estas personas y su materialización.

La mayoría de estudios que relacionan el pensamiento futuro/OF con el bienestar han sido realizados usando el constructo de bienestar subjetivo. La presente investigación busca explicar la relación entre las dos variables (OF->bienestar) desde el bienestar psicológico, constructo de la perspectiva eudaimónica: Florecimiento. Esto es pertinente teóricamente pues el Florecimiento gira en torno al desarrollo del potencial personal, noción que estaría mucho más relacionada con la OF. Se esperaría que una persona con puntajes elevados de OF esté más encaminada a desarrollar su potencial individual de crecimiento personal, lo cual le brindaría mayor bienestar psicológico. Además, estudiar a detalle un aspecto del bienestar psicológico (el Propósito de Vida) en un contexto de tutoría adquiere relevancia en tanto la tutoría tiene como objetivo la construcción de un proyecto de vida. En tanto a la relación OF -> Rendimiento, se esperaría que sea positiva.

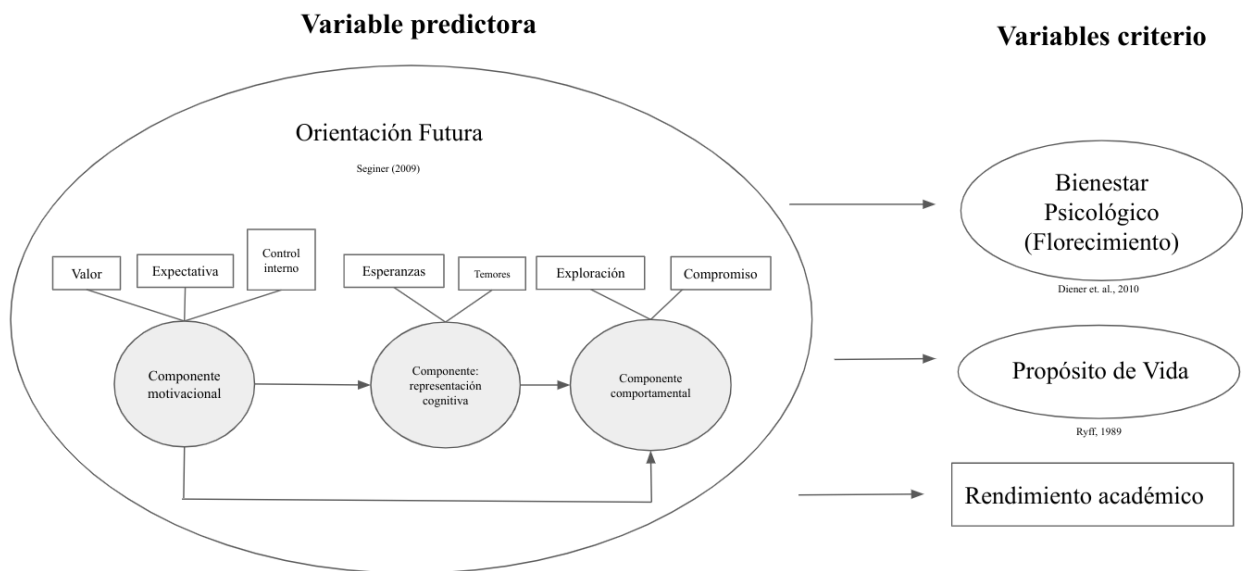
De acuerdo a lo planteado previamente, el principal objetivo de la presente investigación es estudiar el sentido e intensidad de la relación entre OF como variable predictora y el Florecimiento, Propósito de vida y Rendimiento como variables criterio (figura 2). Para ello, la data se recogió en un momento particular en el tiempo. Se realizaron análisis descriptivos, análisis factoriales confirmatorios (CFA) y modelos de ecuaciones estructurales (SEM).

Las hipótesis específicas de trabajo derivadas del objetivo general y la revisión bibliográfica son:

- Hipótesis 1: Se espera que el modelo hipotético de la OF en ambos dominios (1. educación y carrera o 2. matrimonio y familia) se confirme empíricamente y presente índices de ajuste adecuados.
- Hipótesis 2: Se espera que las dimensiones de ambos dominios de la OF se asocien relevante y positivamente al Florecimiento, Propósito de vida y Rendimiento; excepto la dimensión ‘temores’ de la OF. Se espera que la dimensión ‘temores’ se asocie negativamente.

Figura 2

Modelos de medición de la orientación futura para los dominios de carrera y familia



Nota: Variables latentes dentro de elipses, variables observadas dentro de rectángulos.

Método

Participantes

Los participantes fueron 295 estudiantes universitarios matriculados en distintas facultades de una universidad privada de Lima. Sus edades oscilan entre 18 y 30 años ($M=22,06$, $DE=2,67$), siendo 62,7% mujeres. El 54,6% del total eran practicantes de alguna religión; el 47,5% recibían apoyo de un programa de becas. Todas las carreras tienen 10 semestres excepto derecho y psicología, que tienen 12. En la muestra recolectada, 34,9% de los participantes están matriculados en los ciclos 1, 2, 3 o 4 de estudios, 14,6% en los ciclos 5 o 6 y 34,9% en los ciclos 7,8,9,10,11 o 12. Respecto a la educación de los padres; 53,2% de los estudiantes tenían ambos padres con educación básica regular, 19,3% tenían al menos uno de sus padres con estudios superiores y 24,1% tenían ambos padres sin estudios superiores. Las veces que el estudiante ha llevado el curso de tutoría oscila entre 1 y 16 ($M=5.96$; $DE=2.27$).

Medición

En esta sección se describen las evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos empleados según los estándares para pruebas educativas y psicológicas (American educational research association, 2014). La tabla 2 muestra un resumen de las pruebas utilizadas.

Cuestionario del curso de la vida prospectiva

Este cuestionario de auto reporte recoge información sobre 7 dimensiones de la OF: valor, expectativa, control interno, esperanzas, temores, exploración y compromiso (ver figura 1 en la introducción) respecto de dos dominios: 1. dominio instrumental de educación y carrera - asuntos relacionados a la ocupación o carrera profesional que un adulto emergente tendrá en el futuro- y 2. dominio relacional de matrimonio y familia -asuntos relacionados a la unión y/o familia que un adulto emergente formaría en el futuro- (Seginer & Shoyer, 2012). El primer dominio tiene 35 ítems y el segundo dominio, 32. Existen dos tipos de respuesta: likert y diferencial semántico, ambas son de 5 puntos donde 1 significa una baja presencia del atributo.

Tabla 2*Instrumentos de medición*

	Variable	Tipo de variable	Dimensiones	Instrumento original	Instrumento aplicado
1	Orientación Futura (OF) (Escala)	predictora	Valor Expectativa Control Interno Esperanzas Temores Exploración compromiso	<i>Prospective Life Course Questionnaire</i> (FOQ) (Seginer et al., como se citó en Seginer, 2009, p. 244)	Cuestionario del curso de la vida prospectiva (D. Herrera, comunicación personal, 2019, Octubre)
2	FloreCIMIENTO (bienestar psicológico) (Escala)	salida	Unidimensional	<i>Flourishing scale</i> (Diener et al., 2010)	Escala de Florecimiento (Cassaretto & Martínez, 2017)
3	Propósito de Vida (Dimensión)	salida	Unidimensional	<i>Life purpose dimension</i> (Ryff, 1989b)	Dimensión de Propósito de Vida (Cubas, 2003)
4	Rendimiento	salida	Unidimensional	-	Promedio ponderado auto reportado

y 5 una alta presencia del atributo. Un ejemplo de escala de respuesta likert es *¿Está Ud. decidido a cumplir con sus planes en relación a su carrera futura? 1=Definitivamente no; 2=Probablemente no; 3= Tal vez sí, tal vez no; 4=Probablemente sí; 5=Definitivamente sí.* La escala de respuesta diferencial semántico contrasta dos conceptos opuestos respecto a un objeto de estudio. La calificación consiste la sumatoria simple de puntajes para cada dominio. La prueba tiene un total de 10 ítems inversos.

Seginer et al. (2004) reportó evidencias de validez de estructura interna a través de índices de ajuste que resultaron adecuados. *RMSEA* estuvo en el rango *.02 a .08*; *CFI* en el rango *.95 a .99*; *SRMR* en el rango *.04 a .06*. Las cargas factoriales estuvieron entre *.50 y .84*. Este mismo estudio reportó evidencias de validez convergente, indicando correlaciones positivas y

moderadas ($r=.23$ a $r=.39$; $p<.05$) entre la OF (dominios de educación y carrera) y la escala de Consideración de consecuencias futuras (Strathman et al., 1994) que mide la instrumentalización del comportamiento presente para lograr metas futuras. La confiabilidad de la escala fue reportada mediante alfa de Cronbach para las dimensiones de valor, expectativa, control interno, exploración y compromiso. Para el dominio 1. Carrera y familia, los alfas de Cronbach estuvieron en el rango .72 a .87. Para el dominio 2. matrimonio y familia, los alfas estuvieron en el rango .75 a .87. Seginer & Mahajna (2004, p. 127) obtuvieron valores similares con una muestra de 295 adolescentes mujeres israelíes entre 16 y 18 años.

En Perú, Herrera & Matos (2016) validaron la escala de OF con una muestra de 399 estudiantes de psicología de tres universidades privadas de Lima (entre 15 y 42 años, $M=20.96$, 76.9% mujeres). Se realizó un análisis factorial confirmatorio (CFA) como evidencia de validez de estructura interna, el cual reportó un ajuste adecuado ($CFI>.90$; $TLI>.90$; $RMSEA<.10$). 4 ítems del dominio 1 y 2 ítems del dominio 2 fueron eliminados por su baja carga factorial. Los alfa de Cronbach para todas las dimensiones fueron mayores a .60.

En el presente estudio, el instrumento original de (Seginer, 2009) fue nuevamente revisado por la autora y la supervisora de esta investigación, verificando que esté alineado al constructo de OF. Posteriormente, se realizaron entrevistas cognitivas a diez participantes que pertenecían a la población objetivo. Esto ayudó a ajustar el fraseo de los ítems para una mejor comprensión. Aquellos 10 participantes fueron excluidos de la aplicación final.

Escala de Florecimiento

Este instrumento unidimensional de 8 ítems evalúa el funcionamiento psicosocial a través del auto reporte de relaciones interpersonales positivas, sentimientos de competencia, sentido de propósito y optimismo (Cassaretto & Martínez, 2017). Cada ítem responde a un aspecto de la tabla 1 de la sección de introducción. La escala de respuesta es Likert de 7 puntos (1=totalmente en desacuerdo; 7= totalmente de acuerdo). Algunos ejemplos de ítems son: “*Soy competente y capaz en aquellas actividades que son importantes para mí*”; “*Soy optimista acerca de mi futuro*”. La calificación es la sumatoria simple de puntajes.

La validación fue realizada por Cassaretto & Martínez (2017) con muestras de 656 (entre 17 y 30 años; $M=20.4$; $DE=2.34$; 45.88% mujeres) y 201 (entre 16 y 28 años, $M=18.24$; $DE=1.39$, 46.77% mujeres) estudiantes universitarios (gestión privada) limeños. Con la primera muestra se exploró la evidencia de validez de estructura interna a través de un análisis factorial exploratorio (*EFA*) y la confiabilidad. La segunda muestra, brindó evidencias de validez de estructura interna a través de un análisis factorial confirmatorio (*CFA*), convergente y discriminante. El *EFA* indicó que un solo factor explicó el 56.82% de la varianza ($KMO = .91$; $c^2 = 2384.19$; $gl = 28$; $p < .01$) con cargas entre .70 y .80. El *CFA* mostró índices de ajuste adecuados ($RMSEA=.09$; $CFI=.98$; $SRMR=.06$; $X^2=49.24$; $p=.001$) con cargas entre .61 y .79. Las evidencias de validez convergente y discriminante se encuentran en el apéndice C. En cuanto a la confiabilidad de la escala, ésta fue de $\alpha=.89$. Las correlaciones ítem-test se pueden encontrar también en el apéndice C, todas fueron superiores a .6.

Dimensión de Propósito de Vida

Esta dimensión de Propósito de Vida es parte de la escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989b). Mide la sensación de direccionalidad expresada en el significado que adquiere la vida presente y pasada; asimismo denota la existencia de creencias, objetivos y metas que otorgan a la persona un propósito para vivir (Ryff, 1989b). Consta de 14 ítems (7 inversos) con escalas de respuestas tipo Likert de 6 puntos (1= totalmente en desacuerdo; 6= totalmente de acuerdo). Algunos ejemplos de ítems son: “*Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro*”; “*Mis actividades diarias frecuentemente me parecen triviales y poco importantes*”. La calificación es la sumatoria simple de puntajes.

La validación de la escala completa de bienestar psicológico de Ryff (1989b) -dimensión de propósito de vida + otras 5 dimensiones- fue realizada por Cubas (2003) con una muestra de 262 estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima, entre 18 y 31 años de edad. Las evidencias de validez se realizaron a nivel de la escala completa y la confiabilidad por cada una de las dimensiones. Como evidencia de validez de estructura interna se tomó una aproximación exploratoria a través de un análisis de componentes principales (*PCA*), en el cual un solo factor explicó el 64.1% de la varianza. En tanto a la confiabilidad, la dimensión de propósito de vida obtuvo un alfa de .80 con una correlación ítem-test corregida de .72. Otros

autores reportaron alfas mayores a .70 en población limeña (tanto adolescentes como adultos) al usar la validación de Cubas (Gastañaduy, 2013; Pardo, 2010). Al realizar el análisis detallado de cada ítem, el 11: “*A veces siento que he hecho todo lo que hay que hacer en la vida*” tanto Cubas como Pardo (2010) indicaron una correlación ítem-test baja (.024 en el estudio de Pardo), sin embargo, ambos autores optaron por mantener el ítem ya que su eliminación no representaba modificaciones en el alfa de la dimensión. Otros autores reportan también cargas factoriales bajas para aquel ítem 11, con otra versión del instrumento en español aplicada a población adulta española (467 participantes entre 18 y 72 años, $M=33$ años, $DT=14$) (Díaz et al., 2006).

Rendimiento

El rendimiento académico se operacionaliza como el promedio ponderado auto reportado. El rango de la escala va de 0 a 20, siendo 20 el máximo puntaje posible. Estudios anteriores indican que el rendimiento académico auto reportado tiende a correlacionar altamente con el real ($r=.90$) (Kuncel et al., 2005).

Procedimiento

Se coordinó autorización para la recolección de datos en una universidad de Lima. Como parte de las conversaciones, se explicó el carácter voluntario de su participación, los objetivos de la investigación, así como el tratamiento confidencial de los datos. Otorgado el permiso de la institución, se procedió a coordinar, con el apoyo de la oficina de Tutoría, con docentes que pudieran ceder voluntariamente 40 minutos de clase para la aplicación de los cuestionarios. Se alcanzó la invitación a la totalidad de docentes, pero solo se ingresó a las clases de aquellos que aceptaron.

La recolección de datos fue colectiva y no simultánea, tomó aproximadamente tres semanas en Noviembre 2019. Antes de que los estudiantes respondieran los cuestionarios, se señaló el objetivo general del estudio, la confidencialidad, análisis colectivo de los datos y el carácter voluntario de la participación. Los estudiantes que aceptaron participar firmaron un consentimiento informado (apéndice A), la ficha de datos sociodemográficos (apéndice B) y la batería de cuestionarios impresos. La investigadora procedió a explicar algunas preguntas que, durante la entrevista cognitiva suscitaron cierta confusión; así como aclarar que “familia” se

refería a cualquier idea de familia que ellos tengan en mente (incluidas las no convencionales) y que “matrimonio” se refería a un compromiso con otra persona, no necesariamente a la firma de un documento o ceremonia. Durante la aplicación, la investigadora permaneció en las aulas por dudas que pudieran surgir. Los participantes no recibieron ningún tipo de compensación.

Análisis de datos

La data recogida fue analizada con los paquetes estadísticos R v.4.1.0 de Mayo 2021 (R Core Team, 2017), JASP (JASP Team, 2021) y jamovi (The jamovi project, 2021). Se trabajó con los casos que tenían datos completos en las variables seleccionadas y se salvaguardaron criterios éticos. La totalidad de las variables obtuvo distribuciones no paramétricas según la prueba de *Shapiro-Wilk* y *Kolmogorov-Smirnov*. Los análisis psicométricos preliminares se realizaron a través de análisis factoriales confirmatorios (*CFA* modelo formativo) con el paquete *lavaan* (Rosseel, 2012), para observar si las relaciones entre las variables observadas y latentes corresponden a lo teorizado. Respecto al objetivo general se realizaron correlaciones *Spearman* con test bilaterales. En relación a los ajustes de los modelos hipotéticos o de medición y análisis inferenciales, se realizaron ecuaciones estructurales SEM para examinar si (y en qué medida) la OF puede explicar las demás variables latentes. Se usa el estimador de mínimos cuadrados ponderados robustos (*WLSMV*), pues los ítems son categóricos y por la condición no paramétrica de las variables (Brown, 2015, p. 65). Para interpretar el porcentaje de varianza de las variables de salida explicado por la OF (r^2), se utilizaron los criterios de Cohen (1988).

Finalmente, se realizaron comparaciones de grupos. Para ello se utilizaron los estadísticos *U de Mann Whitney* o *Kruskal Wallis*; y los programas JASP y Jamovi, respectivamente. En el caso de las comparaciones de dos grupos, se estimó el tamaño del efecto con la correlación rango biserial, siguiendo los criterios de Cohen (1988) y Cohen et al. (2003). Para las comparaciones de tres grupos se consideró el estadístico *epsilon* con puntos de corte $\geq .01$ = diferencia pequeña; $.10 \geq$ diferencia media y $.25 \geq$ diferencia grande. Para las variables sociodemográficas escalares (edad y tutoría), se realizaron correlaciones. Todos los análisis se realizaron al 95% de confianza.

Resultados

Análisis preliminares

Las relaciones propuestas por el modelo teórico de la OF (nivel 1: dimensiones, nivel 2: componentes) no pudieron ser analizadas porque el modelo original no convergió. Por ello, se realizaron dos CFA -uno para cada dominio- del Cuestionario del curso de la vida prospectiva (OF) considerando únicamente el nivel 1. El dominio 1. Educación y carrera tuvo índices de ajuste adecuados ($CFI=.92$; $TLI=.91$; $RMSEA=.06$ y $SRMR=.07$), con cargas factoriales entre .16 y .90. La confiabilidad de las dimensiones estuvo entre $\alpha=.73$ y $\alpha=.87$ ($\Omega=.69$ a $\Omega=.84$). El dominio 2. Matrimonio y familia también obtuvo índices de ajuste adecuados ($CFI=.94$; $TLI=.93$, $RMSEA=.09$ y $SRMR=.07$) con cargas factoriales entre .53 y .94. La confiabilidad de las dimensiones estuvo entre $\alpha=.88$ a $\alpha=.92$ ($\Omega=.88$ a $\Omega=.90$). La escala de Florecimiento presentó índices de ajustes adecuados ($CFI=.98$; $TLI=.97$, $RMSEA=.09$ y $SRMR=.04$) con cargas factoriales entre .62 y .84. La confiabilidad fue de $\alpha=.89$ ($\Omega=.87$). El CFA de la dimensión de Propósito de vida no obtuvo índices de ajuste adecuados ($CFI=.80$; $TLI = .76$; $RMSEA=.18$ y $SRMR = .10$), con cargas factoriales entre .13 y .82. La confiabilidad fue de $\alpha=.87$ ($\Omega = .86$). Debido a que ítems con cargas factoriales menores a .30 no son óptimos para medir el constructo (Brown, 2015, p. 27), se realizaron modificaciones en dos de las escalas.

En el Cuestionario del curso de la vida prospectiva para el dominio 1, se retiró el ítem 8e por su baja carga factorial (.16). Luego de hacer esto se obtuvieron índices de ajuste adecuados ($CFI=.92$; $TLI=.91$, $RMSEA=.06$; $SRMR=.07$) con cargas factoriales entre .30 y .90. La confiabilidad de las dimensiones estuvo entre $\alpha=.73$ a $\alpha=.87$ ($\Omega=.69$ a $\Omega=.84$). El texto del ítem eliminado fue: “¿Cuál de las siguientes acciones ha realizado Ud. para aproximarse al cumplimiento de sus planes de carrera?”. Respuesta a puntuar: “Imaginarme en una u otra carrera”. Si bien durante la aplicación se explicó que por “carrera” consideren áreas posibles de trabajo futuro (p ej. un estudiante de psicología podría elegir insertarse en el área educacional, clínica, social, etc.); el ítem pudo resultar confuso ya que “Imaginarme en una u otra carrera” pudo haber sido comprendido como cambio de carrera de estudio, lo cual no reflejaría la OF de manera precisa. Durante la revisión bibliográfica de estructura factorial del instrumento, no se encontró detalles sobre este ítem 8e en particular.

En la dimensión Propósito de vida, similarmente a lo reportado por de Díaz et al. (2006), se retiraron dos ítems inversos, el 2 “*Vivo la vida día a día y en realidad no pienso sobre el futuro*” (carga factorial .23) y el 11 “*A veces siento que he hecho todo lo que hay que hacer en la vida*” (carga factorial .13). Logrando un mejor ajuste ($CFI=.89$; $TLI=.87$, $RMSEA=.15$; $SRMR=.08$), con cargas factoriales entre .33 y .83 y $\alpha=.89$ ($\Omega=.88$). A pesar de que el $RMSEA$ no fue óptimo, se decidió mantener el resto de los ítems por razones teóricas.

Análisis descriptivos

Estos análisis se realizaron con las variables calculadas mediante sumatoria simple de puntajes, las tablas de esta sección se encuentran en el apéndice D. Todas las escalas empleadas obtuvieron distribuciones no paramétricas. El puntaje de la mediana es mayor para el Cuestionario del curso de la vida prospectiva para el dominio de 1) Educación y carrera al compararla con el dominio 2) Matrimonio y familia. Respecto a las variables criterio, tanto Florecimiento como Propósito de Vida muestran medianas altas. Los puntajes son mayores en el dominio 1) Educación y carrera si se compara con el dominio 2) Matrimonio y familia. Así como puntajes muy altos en Florecimiento y altos en Propósito de vida.

Se exploraron las relaciones entre las dimensiones de la OF y las variables criterio con correlaciones *Rho de Spearman*. Se esperaba que las dimensiones de la OF (excepto ‘temores’) en ambos dominios se asociaran relevante y positivamente al Florecimiento, Propósito de vida y Rendimiento. Esto se cumple parcialmente. El patrón de correlaciones es más fuerte en el dominio 1. Resaltan los valores de la relación entre la dimensión “expectativa” con las escalas de Florecimiento y la dimensión Propósito de Vida para ambos dominios, siendo más fuertes en el dominio 1. Esto significa que un puntaje alto o bajo en expectativa está asociado a un puntaje alto o bajo, respectivamente, con los instrumentos usados para medir el Florecimiento y el Propósito de Vida. En ambos dominios las correlaciones más bajas ocurren entre la dimensión “temores” con las escalas de Florecimiento y Propósito de Vida. Todas las dimensiones de la OF muestran correlaciones bajas con la variable criterio “Rendimiento académico”. Por otro lado, la relación entre las escalas de Florecimiento y de Propósito de Vida es bastante fuerte, lo cual es esperado pues teóricamente se asocian.

Análisis inferenciales

Las tablas de esta sección se pueden encontrar en el apéndice E. La hipótesis 1 se confirmó, ya que el modelo empírico funciona de acuerdo a lo previsto según el modelo hipotético, presentando índices de ajuste adecuados. En relación a la hipótesis 2, se esperaba que la OF explique positivamente (excepto la dimensión temores de la OF) las variables Florecimiento, Propósito de vida y Rendimiento en ambos dominios. Esto se cumplió parcialmente, a juzgar por los resultados de los análisis SEM. Los análisis se hicieron separadamente teniendo la OF como variable explicativa y las tres otras variables Florecimiento, Propósito de vida y Rendimiento como variables de salida.

Ambos dominios mostraron índices de ajuste adecuados. Al contrastarlos se observa que el dominio 1 de OF: Educación y carrera explica porcentajes mayores de la varianza de las tres variables de salida: Florecimiento (57.5%), Propósito de Vida (57.8%) y Rendimiento Académico (12.3%). Comparando cada dimensión en ambos dominios, el poder explicativo es mayor en el dominio 1, así como la cantidad de relaciones significativas. En los dos dominios la dimensión “expectativa” de la OF es la más potente para explicar las tres variables criterio.

Considerando los resultados por cada dimensión de la OF respecto de las variables de salida para ambos dominios. En el dominio 1. Educación y carrera, la dimensión del valor de la OF explica de manera pequeña las tres variables de salida, obteniendo valores significativos al explicar la variable de propósito de vida ($\beta = -.17, p < .05, DE = .06$), mientras que el dominio 2 los resultados son de poca magnitud y no significativos. La expectativa se muestra como la dimensión más sólida para explicar significativamente las tres variables de salida en el dominio 1 ($\beta = .48, p < .001, DE = .12$; $\beta = .56, p < .001, DE = .09$; $\beta = .35, p < .05, DE = .24$). Mientras que en el dominio 2 lo es para explicar las variables de Florecimiento ($\beta = .65, p < .05, DE = .26$) y Propósito de Vida ($\beta = .66, p < .05, DE = .23$). El control interno explica significativamente el Florecimiento ($\beta = .29, p < .001, DE = .08$) y Propósito de Vida ($\beta = .17, p < .01, DE = .06$) en el dominio 1, mientras que esto no ocurre en el dominio 2.

La dimensión de esperanzas explica de manera significativa el Florecimiento ($\beta = .28, p < .001, DE = .10$) y el Propósito de vida ($\beta = .24, p < .01, DE = .07$) en el dominio 1, no ocurriendo así en el dominio 2. Por su parte la dimensión temores explica negativa y

significativamente el Florecimiento ($\beta = -.22, p < .01, DE = .07$) y el Rendimiento académico ($\beta = -.21, p < .05, DE = .16$) en el dominio 1, no siendo así en el caso del dominio 2. La exploración explica significativamente el Rendimiento académico ($\beta = .24, p < .05, DE = .36$) únicamente en el dominio 1. En el caso de la dimensión de compromiso, ésta explica negativa y significativamente el Rendimiento académico en el dominio 1 ($\beta = -.45, p < .01, DE = .54$); y negativamente el Propósito de vida en el dominio 2, aunque no de manera significativa ($\beta = -.42, p > .05, DE = .29$).

Comparaciones de grupos

Si bien las comparaciones de grupos no pertenecen a objetivos directos de la presente investigación, en esta sección se presentan los resultados de las diferencias por variables sociodemográficas (apéndice F). En las comparaciones de dos grupos, se encontró diferencias pequeñas y significativas que favorecen a: 1. mujeres en tanto a rendimiento académico, tal como encontraron Echavarrí et al. (2007) en población universitaria Argentina y 2. participantes que reportaron practicar alguna religión en tanto a Florecimiento, lo cual es congruente con estudios previos (Green & Elliott, 2010; Pearce & Thornton, 2007). Por otro lado, existen diferencias pequeñas y significativas que *desfavorecen* a beneficiarios de apoyos económicos externos.

En tanto a las comparaciones de tres grupos, se encontró diferencias pequeñas que favorecen a las personas que tienen ambos padres con educación superior. Esto podría haber modelado (en el marco de la teoría del aprendizaje social de Bandura, 1997) el comportamiento de exploración de carrera futura de los hijos.

Finalmente, la última tabla del apéndice F muestra que la edad está positivamente asociada a las dimensiones de exploración y compromiso del dominio 1. Por su parte, la tutoría se relaciona negativamente –aunque no de manera fuerte– con el valor, expectativa y control interno del dominio 2. Se recuerda que la tutoría es una variable contextual, donde el número denota la cantidad de cursos de tutoría que ha llevado el estudiante ($min=1, max=16$).

Discusión

Sobre las relaciones entre las variables

Esta sección discute los resultados que responden al objetivo e hipótesis del estudio. Se recuerda que las explicaciones brindadas son de carácter especulativo debido a que el diseño de investigación no tiene los mecanismos para aislar el efecto de cada uno de estos factores.

La fuerte correlación ($r=.65$, $p<.05$) entre las variables de Florecimiento y Propósito de Vida, sugiere una proximidad teórica y empírica. El Propósito de Vida consiste en el compromiso con metas trascendentales que dirigen el comportamiento. Aquello produce bienestar psicológico, lo cual brinda estabilidad y facilita el desarrollo del potencial (Bronk, 2014; Coscioni et al., 2021; Damon et al., 2003; Diener et al., 2010; Ryff, 1989a). Esta relación ha sido sugerida por otros estudios, usando los mismos constructos (Ryff, 1989c; Zika & Chamberlain, 1992). Los puntajes altos de los participantes en Florecimiento y Propósito de Vida indicarían un funcionamiento psicosocial óptimo (Diener et al., 2010) que promovería un entorno favorable para alcanzar el propio potencial (Ryan & Deci, 2001). Resultados similares fueron obtenidos en población limeña de universidades privadas (Jave , 2019; Mondoñedo , 2018), así como en población universitaria en Argentina y Portugal usando los mismos instrumentos utilizados en la presente investigación (Silva & Caetano, 2013; Zubieta & Delfino, 2010). Posiblemente estos resultados se asocian a que más del 50% de los participantes sean practicantes de alguna religión, ya que Green & Elliott (2010) indican que practicantes religiosos reportar más bienestar, salud y felicidad.

El conjunto de análisis realizados (descriptivos, inferenciales y SEM), indicaron que la variable predictora OF dominio 1. Educación y carrera, explicó porcentajes mayores de varianza de las tres variables criterio: Florecimiento, Propósito de Vida y Rendimiento (SEM: 57.5%, 57.8% y 12.3%, respectivamente), comparados con los puntajes del dominio 2. Matrimonio y familia (SEM: 26.3%, 19.7% y 1.1%). Resultados similares han sido reportados previamente tanto en población limeña (Herrera & Lens, 2009) como a nivel internacional (D'Argembeau et al., 2011; Díaz Morales & Sánchez, 2002, como se citó en Martínez, 2004).

El predominio del dominio 1 podría explicarse de dos maneras. Primero, el contexto universitario urbano privado, en una ciudad industrializada y occidentalizada, podría incentivar la reflexión del futuro profesional. En este contexto, una capacitación especializada se considera un medio esencial para lograr la calidad de vida deseada (Furstenberg Jr. et al., 2005) así como para alcanzar el Propio propósito de vida y con él, el Florecimiento/Bienestar psicológico. Segundo, la etapa evolutiva de los evaluados (18 a 30 años) es un periodo de transición caracterizado por tareas del desarrollo como la planificación vocacional del proyecto de vida (Castillo, 2007; Lefrancois, 2001). Esto los llevaría a enfocarse en una "carrera económica" antes que en relaciones personales a largo plazo y/o tener hijos (Furstenberg Jr. et al., 2005).

El poder explicativo de la OF fue relativamente bajo al predecir el rendimiento: 12.3% en el dominio 1. Educación y carrera y 1.1% en el dominio 2. Matrimonio y familia. Herrera & Matos (2016) reportaron resultados similares. La baja relación en el dominio 1 podría deberse a la baja instrumentalidad (utilidad) percibida entre el desempeño y una carrera profesional. Esto quiere decir que si bien se percibe cierta relación (12.3%), otros factores adquirirían relevancia para insertarse laboralmente (p.ej. capital social o experiencia laboral). (Romero et. al., 2004, como se citó en Pelayo Pérez, 2012, p. 13). En el dominio 2, el resultado es esperable puesto que la OF relacional no resulta instrumental (útil) para el rendimiento académico.

Donde sí se encontró una relación explicativa fuerte, fue entre la OF y el Florecimiento y la OF y el Propósito de vida, en ambos dominios. Previo a la discusión de resultados, recordemos el modelo teórico de 3 componentes de la OF. Componente motivacional: conformado por las dimensiones de 1. Valor, 2. Expectativa y 3. Control interno. Componente de representación cognitiva: conformado por las dimensiones de 4. Esperanzas y 5. Temores. Y componente comportamental: conformado por las dimensiones de 6. Exploración y 7. Compromiso.

En el dominio instrumental 1, el componente motivacional –casi en su totalidad- resultó significativo para explicar el Florecimiento y Propósito de vida. Mientras que en el dominio relacional 2, únicamente la dimensión “expectativa” resultó significativa. Sorprende la relación negativa -aunque baja- del “valor” atribuido a la carrera futura para explicar el Propósito de vida ($\beta = -0.17, p < .05, SE = .06$); pues sugeriría que mientras más importantes las metas de educación y carrera, el individuo tendrá menos direccionalidad en su actuar y por lo tanto menor

sentido de vida. Es posible que los estudiantes hayan elegido carreras para cumplir con la meta de ser profesionales, pero el valor asignado a la carrera específica no sea elevado ya que no expresaría su Propósito de vida. Herrera & Matos (2016) reportaron resultados opuestos, ya que el valor de la carrera futura tenía un efecto positivo en la Satisfacción con la vida. Cabe resaltar que se midió el bienestar subjetivo y que todos los participantes eran estudiantes de psicología.

La dimensión de expectativa mostró un efecto significativo y sustancial en la varianza de Florecimiento ($\beta = .48, p < .001, SE = .12$) y Propósito de Vida ($\beta = .56, p < .001, SE = .09$). Esto quiere decir que, a mayor determinación y optimismo frente a la materialización de los planes, mayores serán los puntajes en las escalas de Florecimiento y Propósito de vida. Respecto a la relación entre expectativa->Florecimiento, es probable que la expectativa brinde pensamientos positivos -confianza sobre el propio éxito, valentía para concretar planes y buen humor- que traigan estabilidad. Respecto a la relación entre expectativa->Propósito de vida; la expectativa, con su determinación y optimismo brindaría claridad sobre el sentido de vida, orientando al individuo a la consecución de sus metas (Coscioni et al., 2021; D'Argembeau et al., 2011; Diener et al., 2010; Ryff, 1989b; Seginer, 2009). Herrera & Matos (2016) también reportaron la solidez de la expectativa para explicar la Satisfacción con la vida.

La dimensión control interno -habilidades propias y esfuerzo-, explicó significativamente la varianza del Florecimiento ($\beta = .29, p < .001, SE = .08$) y Propósito de Vida ($\beta = .17, p < .01, SE = .06$). Respecto a la relación entre control interno->Florecimiento; ésta podría estar influenciada por la relación estrecha entre control interno y optimismo. Scheier & Carver (1985) indicaron que es muy probable que personas hábiles para superar desafíos, sean optimistas hacia el futuro. Estudios anteriores también encontraron que el control interno explica la Satisfacción con la vida en adolescentes finlandeses (Toikko & Rantanen, 2016). Por otro lado, la relación entre el control interno y el Propósito de Vida sugiere que sentirse en control de lo que ocurre puede proporcionar la confianza necesaria para desplegar habilidades y alcanzar metas (Lefcourt, 1966; Weiner, 1992). Jackson & Coursey (1988) reportaron también el control interno como predictor significativo del Propósito de vida en estadounidenses entre 18 a 68 años ($M=38.5; DE=12.4$). El que las dimensiones que conforman el componente motivacional resulten significativas casi en su totalidad para explicar tanto el Florecimiento como el Propósito de vida;

sugiere que la OF está fuertemente relacionada a la motivación, por lo que puede suscitar comportamientos dirigidos a metas (Andre et al., 2018).

En tanto al segundo componente de representación cognitiva -basado en la aproximación o evitación (Elliot, 1997; Pintrich, 2000)-, la dimensión de aproximación “esperanzas” explicó positivamente el Florecimiento ($\beta = .28, p < .001, SE = .10$) y el Propósito de vida ($\beta = .24, p < .01, SE = .07$) en el dominio 1, sugiriendo que las metas de aproximación, al facilitar el desarrollo del potencial a través de la educación y la carrera, están vinculadas a la regulación autónoma. (Elliot, 2006; Martínez, 2004; Stoyles et al., 2015; Vansteenkiste et al., 2006). Por el contrario, la dimensión de evitación “temores” explicó negativamente el Florecimiento. Es posible que pensamientos de evitación o fracaso sean experimentados como estresantes, pudiendo tener efectos negativos en el Bienestar (Elliot & Sheldon, 1997). Empíricamente, estudios -entre ellos experimentales- reportaron que la motivación por aproximación se asocia más fuertemente con la Satisfacción con la vida y el bienestar (Elliot & Friedman, 2007; Updegraff et al., 2004). Asimismo, la dimensión de evitación “temores” explica negativamente el rendimiento académico en el dominio 1. Una perspectiva de evitación está asociada a una regulación externa, que si bien elicitaba comportamientos dirigidos a alcanzar un buen rendimiento, estos no serían tan efectivos. Ello podría explicar nuestros resultados. Usando un diseño experimental, Elliot & Harackiewicz (1996) reportaron resultados similares.

El tercer componente es el comportamental, compuesto por las dimensiones de exploración y compromiso. Cabe recordar que, si bien el componente comportamental explicó significativamente el rendimiento, la varianza total explicada del rendimiento por las 7 dimensiones de la OF en conjunto fue sólo del 12.3% en el dominio 1. Educación y carrera. La relación entre exploración-> rendimiento ($\beta = .24, p < .05, SE = .36$) resulta esperable. Por ejemplo, un estudiante que conozca los nichos de su profesión y las competencias requeridas en ellos podría sentirse motivado para aprender y, por ende, obtener mejores calificaciones. Esto gracias a que concientizaría que los contenidos académicos son instrumentales para ejercer su profesión. Por otro lado, sorprende que estar comprometido con la carrera futura estaría relacionado con un menor rendimiento. Como ya se mencionó, posiblemente se esté otorgando mayor importancia a otros factores para alcanzar las metas profesionales. Esto podría estar relacionado a la falta de mecanismos eficaces para enlazar el sector educativo y el productivo

(Pelayo Pérez, 2012). Empíricamente, Herrera et al. (2021) y Herrera & Matos (2016) reportaron también relaciones no significativas entre la exploración y rendimiento y entre el compromiso y rendimiento con muestras de universitarios.

Las diferencias por grupos sociodemográficos en ambos dominios resultaron pequeñas pero significativas. Respecto a las diferencias en el dominio 1. Educación y carrera, es posible que debido a que los estudiantes percibirían la meta de culminar sus estudios e insertarse laboralmente como cercana, la relación entre la OF y el comportamiento presente se muestre más fuerte (Nuttin & Lens, 1985). Debido a ello, a mayor edad (asociado a cursar ciclos superiores) mayor puntaje observado las dimensiones del exploración y compromiso. Por otro lado, los estudiantes becados se relacionan con puntajes menores en las dimensiones de valor y exploración. Es posible que las carencias económicas hayan influenciado la libertad para explorar y elegir una carrera, y que esta haya sido eligiendo por sus buenas proyecciones económicas o simplemente por cumplir el sueño de ser profesional, prestando escasa atención a los contenidos de la misma. Lo que se asociaría a su vez con un menor valor personal.

En el dominio 2. Matrimonio y familia, ser practicantes de alguna religión se asocia a puntajes mayores en todas las dimensiones de OF, excepto temores y exploración. Es plausible que tengan una OF mayor en el área de familia que sus pares no practicantes puesto que los grupos religiosos tienden a fomentar la idea de familia (Pearce & Thornton, 2007). Por otro lado, recibir apoyo económico se relaciona a menor expectativa y exploración. Venir de un núcleo familiar con carencias económicas (condición necesaria para formar una familia) podría disminuir la expectativa y optimismo por formar una familia en el futuro. En tanto a la exploración, personas de NSE menor podrían estarse concentrando más en el dominio 1. Educación y carrera, puesto que les resulta instrumental para mejorar su situación económica, congruente con lo reportado por Herrera & Lens (2009). Además, personas que tienen cubiertas sus necesidades básicas, tienden a pensar más en el futuro y sus diversos dominios (Epel et al., 1999), como por ejemplo el de familia. Por último, haber llevado más cursos de tutoría se relaciona negativamente con el componente motivacional de la OF relacional, tal vez porque el curso de tutoría se enfoca en desarrollar contenidos relacionados al dominio 1. Educación y carrera. Además, porque el contexto universitario favorecería también la OF de carrera en comparación a la de familia.

Limitaciones y generalización

Teóricamente, el modelo de OF (Seginer, et al., 1991) es de dos niveles. Las 7 dimensiones presentadas (nivel 1) se agrupan en un segundo nivel de tres componentes: motivacional, representación cognitiva y comportamental. Sin embargo, el factor del segundo nivel no convergió, por lo que el análisis se mantuvo en el nivel 1. Como todo cuestionario de auto reporte, existe cierta tendencia de deseabilidad social de los participantes. Existe también sesgo por parte de la selección no aleatoria, así como efectos potenciales de terceras variables no consideradas en el estudio. Investigaciones futuras requieren combatir estas potenciales fuentes de sesgo, así como considerar el tamaño de la muestra para aumentar el poder estadístico de los resultados; esto es, la probabilidad de que el estudio identifique correctamente una relación o efecto significativo cuando realmente existe. Tales consideraciones podrían mejorar el ajuste de los modelos y posibilitar grados mayores de generalización. A pesar de ser un muestreo no aleatorio en una universidad limeña, nuestros resultados en cierta medida replicaron lo encontrado en estudios anteriores en Perú y en otras latitudes. Es posible que futuras investigaciones en otros contextos puedan replicar los resultados del presente estudio.

Recomendaciones y estudios futuros

Respecto a los instrumentos empleados, se recomienda colocar un ejemplo de respuesta en las preguntas de diferencial semántico, cambiar el título del dominio de “matrimonio y familia” a “relacional”, e incluir sólo ítems que se analizarán estadísticamente. En tanto a la población objetivo, sería importante reajustar el instrumento a la realidad evolutiva de adultos emergentes limeños. Hasta el desarrollo de este documento, existen dos versiones en español del Cuestionario del curso de la vida prospectiva. Una versión aplicada por Herrera & Matos (2016) y la usada en la presente investigación, ambas con índices de ajuste adecuados. Sería ideal que futuras investigaciones analicen ambas versiones, profundizando el estudio de sus propiedades psicométricas, como la estructura factorial usando tanto análisis factoriales confirmatorios como exploratorios. La escala de Florecimiento probó ser adecuada para su aplicación en adultos emergentes. En tanto al instrumento usado para medir el Propósito de vida, se sugiere probar con la adaptación al español de Díaz et al. (2006), ya que ofrece índices de ajuste adecuados y tiene sólo 6 ítems, lo que la hace más práctica.

Se recomienda realizar estudios longitudinales y experimentales, pues permitirían realizar afirmaciones causales sobre las relaciones entre las variables. En la medida de lo posible, se sugiere usar el muestreo aleatorio para permitir la generalización de los resultados a la población estudiada. Asimismo, sería interesante evaluar la OF en población rural considerando que gran parte de la población nacional adulta emergente vive en estas. El estudio Niños del Milenio (NmD), muestra aspiraciones similares a lo encontrado en Lima, pero oportunidades distintas que moldean las realidades de éstas personas (Ames, 2013). Estudiar la población de adultos emergentes a nivel país, posibilitaría un grado mayor de generalización.

Implicancias teóricas y prácticas del estudio: aportes a la tutoría universitaria

La fuerza motivacional de la OF y las narrativas prospectivas del componente de representación cognitiva influyen intensamente la construcción de un proyecto de vida que instrumentaliza el comportamiento de los tutorados (Seginer, 2009). Este impacto de la OF en el sistema de regulación emocional (Seginer, 2009) y en consecuencia, en los procesos cognitivos superiores, es una relación no ajena al aprendizaje constructivista (que tiene a Piaget y Vygostky entre sus principales referentes). Por ello, la contribución de los resultados a la tutoría universitaria se hará teniendo el marco explicativo constructivista en consideración, lo cual permite también perfilar la condición psicológica y educacional de la OF.

De manera general, sería importante priorizar el contenido de las metas educativas y profesionales, destacando el optimismo/expectativa y el control interno. Ello podría lograrse visualizando oportunidades realistas, lo cual fomentaría un optimismo basado en planes concretos -compuestos de pequeñas metas- y adaptados a recursos individuales (De Volder & Lens, 1982). Asimismo, promover una adecuada exploración (p. ej. a través de prácticas preprofesionales, conversaciones con egresados, etc.) ayudaría al tutorado a sinterizar oportunidades viables para su carrera futura, fomentando el compromiso con el nicho de carrera elegido (Seginer, 2009).

La representación cognitiva (narrativas) de la carrera futura deseada son una guía para el comportamiento presente (Seginer, 2009). Por lo que es lógico que sea uno de los objetivos centrales de la tutoría universitaria. Dicha representación ofrece oportunidades de co-construcción y re-organización guiada de experiencias, permitiendo así la formación de nuevas

estructuras (Becker, 2001b, 2001a), que consideren contextos particulares para posibilitar una elaboración realista del proyecto de vida. Desde los programas de tutoría universitaria se puede proponer diversas narrativas verbales, escritas o diagramadas (*life-space mapping* en inglés, propuesto por Peavy, 1997 en el marco del acompañamiento socio dinámico). Spangar (2006) sugiere el uso inicial de los diagramas ya que ayuda a visualizar conexiones, recursos y limitaciones del contexto (Campbell & Ungar, 2004a, 2004b), supera posibles limitaciones verbales o escritas, otorgan tiempo para reflexionar y transfieren la responsabilidad al tutorado, lo que podría aumentar su compromiso con el proceso (Arakaki et al., 2019).

A modo de ejemplo para próximas intervenciones, se sugieren dos actividades para desarrollar la OF, considerando que los componentes motivacional y de representación cognitiva resultaron significativos para explicar el propósito de vida trabajado en la tutoría universitaria. La primera actividad consiste en describir y analizar experiencias de éxito pasadas para encontrar patrones (*Pattern Identification exercise* de Amundson, 2006). En este caso, se desagrega la representación cognitiva con intervención del tutor y/o pares lo cual podría favorecer la transformación de experiencias que pueden producir aprendizajes y, por ende, cambios en el comportamiento orientado al futuro deseado. Durante el análisis de dichas experiencias, el tutorado concientiza sus intereses y valores, así como habilidades, esperanzas y temores, además de realizar una evaluación de sus acciones pasadas. Esta transformación podría orientar la toma de decisiones en el dominio de educación y carrera. La segunda actividad es la elaboración de diversas versiones de CV como ejercicio tangible de (re)construcción de narrativas prospectivas, ya que facilita la reflexión sobre experiencias pasadas. No solo ayuda a conectar lo aprendido durante su formación y el mundo laboral (Arakaki et al., 2019), sino que contribuye a la exploración de alternativas a través de la adaptación de la narrativa actual a las diversas y potenciales narrativas del futuro (Savickas, 1995, en Grant & Johnston, 2006). Este ejercicio entrena la adaptación al cambio, al manejar e integrar los múltiples roles de la vida (Grant & Johnston, 2006) a los diversos y múltiples periodos de transición de la adultez emergente (Martínez, 2004).

En tanto a la elaboración del proyecto de vida, orientado hacia la consecución del Propósito de vida, se recomienda aplicar el ejercicio del ‘milagro’ (*miracle question* de De Jong & Berg, 2002). La actividad implica imaginarse en el futuro deseado y proyectarse mentalmente

hacia atrás, lo cual afina la perspectiva y permite orientar el enfoque personal en términos de soluciones y no de dificultades. Este trabajo retrospectivo identifica la posición del tutorado en relación a su(s) meta(s) y concretiza la instrumentalización específica del comportamiento en el presente -pasos a seguir-, lo que, a su vez, contribuye a reconocer la propia agencia en la consecución de estas metas (Arakaki et al., 2019; Miller, 2006; Seginer, 2009). Combinado con el uso de un diagrama de contexto (*Systems Theory Framework* de Patton & McMahon, 1999), esta actividad facilitaría la estimación del contexto para una planificación más realista (De Volder & Lens, 1982). Asimismo, el tutorado examinaría su determinación, intereses, optimismo, sus esperanzas (y temores) a la vez que ejercita su capacidad de resolver problemas. Las actividades hasta ahora mencionadas (McMahon & Patton, 2006) integran el pasado al futuro y propician la instrumentalización de la conducta presente para alcanzar el futuro deseado. Cabe resaltar que el proceso tutorial no es uniforme ni rápido, por lo que el tutor necesita flexibilidad para adaptarse al proceso del tutorado sobre la marcha, o incluso, durante una sesión (Amundson, 1998).

Existen diversas recomendaciones prácticas para fortalecer la orientación futura en el proceso de tutoría universitaria. Considerando los aspectos teóricos de la OF se aconseja clarificar y establecer las expectativas en la primera sesión (Arakaki et al., 2019), pues favorece el involucramiento de ambas partes, así como el sentido de control interno del tutorado. Adicionalmente, esto fortalecería una atención planificada de necesidades, proporcionando al tutorado una sensación de orientación clara lo que probablemente reduzca la ansiedad vinculada a la incertidumbre (Parker, 2006). Se recomienda también escribir el proyecto de vida para facilitar su seguimiento, así como planes de contingencia en caso el plan principal no se desarrolle según lo esperado (Amundson, 2006). Asimismo, el tutor podría encargar tareas alineadas al futuro deseado (*Meaningful homework* de Miller, 2006), lo cual facilitaría el cumplimiento y compromiso del tutorado al sentir que el trabajo tutorial tiene como objetivo el cumplimiento de sus metas; además de ejercitar la capacidad de planificación.

Adicionalmente, la integración ocasional de estudiantes de contextos diversos podría resultar provechosa. Por ejemplo, dado que los resultados indicaron que los estudiantes que reciben apoyo económico obtienen puntajes más bajos en OF, mientras que aquellos con ambos padres con educación superior obtienen puntajes más altos, el intercambio de capital social entre

estos dos grupos podría ser beneficioso. Finalmente, ya que la OF está inmersa en el contexto, integrar los recursos universitarios (p. ej. Bolsa de trabajo, Oficina de bienestar, visitas a centros laborales, capital social del tutor, etc.) al servicio del desarrollo del tutorado es crucial (Arakaki et al., 2019; García Fernández, 2006), teniendo al tutor como mediador.

El trabajo de la tutoría universitaria se apoya en la capacidad de los tutorados para construir nuevos significados y en los mecanismos de su sistema de regulación motivacional. Por ello, sería conveniente reforzar propuestas fortalecedoras de la motivación intrínseca e instrumental autodeterminada (Deci & Vansteenkiste, 2004). Para que el tutorado desarrolle su máximo potencial, se necesita una tutoría sistemática e intensiva, tal como sucede con el aprendizaje desde el marco explicativo constructivista (Becker, 2001a, 2001b; Coll et al., 1999).

Conclusión

El objetivo de esta investigación fue explorar el sentido e intensidad de la OF como variable predictora y el Florecimiento, Propósito de Vida y Rendimiento como variables criterio. El Florecimiento y Propósito de vida son constructos que pertenecen a la perspectiva eudaimónica, la cual se considera más próxima al constructo de OF. El estudio se situó en un contexto de tutoría universitaria, puesto su objetivo es la construcción de un proyecto de vida. Consideramos que nuestros resultados son relevantes porque existen pocos estudios publicados de adultos emergentes peruanos y esta información podría ayudar a implementar formas de reducir la brecha entre los planes de los adultos emergentes en Lima y su materialización.

Si bien ciertas propiedades psicométricas no fueron óptimas, los instrumentos tuvieron un buen funcionamiento. Los resultados sugieren que el modelo de siete dimensiones de la OF planteado por Seginer (2009; Seginer, et al., 1991) funciona a nivel empírico en el contexto limeño. Ello es una gran oportunidad, puesto que sería posible articular este modelo cuantitativo de la OF con otras variables. Esta articulación posibilitaría recolectar información, entender la relación entre las variables y por lo tanto, establecer inferencias con sustento científico que permitirán generar propuestas de intervención efectivas que respondan a necesidades de distintas poblaciones y contextos educativos (Herrera, 2019). Los resultados apuntan a que el pensamiento futuro está relacionado con el desarrollo del potencial y un ajuste psicológico adecuado, sugiriendo que el futuro está al servicio de nuestro presente (Seginer, 2009).

Referencias

- Álvarez González, M., & Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: Del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Álvarez Pérez, P. R., López Aguilar, D., & Pérez Jorge, D. (2016). Programa de tutoría universitaria formativa y desarrollo del proyecto personal del alumnado. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 67–89.
- American educational research association. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. <https://www.testingstandards.net/open-access-files.html>
- Ames, P. (2013). *¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales de Perú*. IEP Ediciones. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/955>
- Amundson, N. (2006). SocioDynamic career counselling. In M. McMahon & W. Patton (Eds.), *Career counselling: Constructivism approaches* (pp. 85–93). Routledge.
- Amundson, N. E. (1998). *Active engagement: Enhancing the career counselling process*. Ergon Communications.
- Andre, L., Vianen, A. E. M. van, Peetsma, T. T. D., & Oort, F. J. (2018). Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work, and health. *PLOS ONE*, 13(1), e0190492. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190492>
- Arakaki, M., Dammert, M., Mendoza, N., & Herrera, D. (2019). Tutoría universitaria: Aprendizajes y reflexiones a partir del programa de tutoría de la facultad de psicología en la Pontificia Universidad Católica del Perú. *En Blanco y Negro*, 10(1), 12–23.

- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68–73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Atkinson, J. W., & Feather, N. T. (1966). Review and appraisal. In J. W. Atkinson & N. T. Feather (Eds.), *A theory of achievement motivation* (pp. 327–370). Wiley.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barrera Hernández, L. F., Sotelo Castillo, M. A., Vales García, J. J., & Ramos Estrada, D. Y. (2018). Perspectiva temporal hacia el futuro y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Educación y Ciencia*, 7(49).
<http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/458>
- Becker, F. (2001a). Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In F. Becker, *Educação e construção do conhecimento*. Artmed.
- Becker, F. (2001b). O que é Construtivismo? In F. Becker, *Educação e construção do conhecimento*. Artmed.
- Boniwell, I., Osin, E., Alex Linley, P., & Ivanchenko, G. V. (2010). A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 24–40. <https://doi.org/10.1080/17439760903271181>
- Bronk, K. C. (2014). Introduction and definition. In K. C. Bronk, *Purpose in life: A critical component of optimal youth development* (pp. 1–19). Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-7491-9_1
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guilford Publications. <https://psycnet.apa.org/record/2006-07729-000>

- Campbell, C., & Ungar, M. (2004a). Constructing a life that works: Part 1, blending postmodern family therapy and career counseling. *The Career Development Quarterly*, 53(1), 16–27.
<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00652.x>
- Campbell, C., & Ungar, M. (2004b). Constructing a life that works: Part 2, an approach to practice. *The Career Development Quarterly*, 53(1), 28–40.
<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00653.x>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. In E. C. Chang, *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 31–51). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10385-002>
- Cassaretto, M., & Martínez, P. (2017). Validación de las escalas de bienestar, de florecimiento y afectividad. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 19–31.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5794214>
- Castillo, G. (2007). *El adolescente y sus retos: La aventura de hacerse mayor*. Pirámide.
- Casullo, M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Paidós.
- Chabbott, C., & Ramirez, F. O. (2000). Development and education. In M. T. Hallinan, *Handbook of the sociology of education* (pp. 163–187). Springer US.
https://doi.org/10.1007/0-387-36424-2_8
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Laurence Erlbaum.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Routledge.
- Coll, C., Ortega, E. M., Majós, T. M., Mestres, M. M., Goñi, J. O., Gallart, I. S., & Vidiella, A. Z. (1999). *El constructivismo en el aula* (9th ed.). Graó.

- Congreso de la República del Perú. (2016). *Ley N°30512 de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes. Capítulo V: Gobierno y organización de los institutos y escuelas de educación superior.*
- <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-c-ley-n-30512-1448564-1/>
- Coscioni, V., Teixeira, M. A. P., López Castillo, S. A., & Paixão, M. P. (2021). Theoretical approaches to “life project” in psychology and related fields. *Trends in Psychology*, 29(4), 684–705. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00082-2>
- Craig, G. J., & Baucum, D. (2009). Teorías y métodos de investigación. In G. J. Craig & D. Baucum, *Desarrollo psicológico* (9th ed., p. 720). Prentice Hall.
- Crumbaugh, J. C., & Maholick, L. T. (1969). *Manual of instructions for the purpose in life test.* Psychometric Affiliates.
- Cubas, M. (2003). *Bienestar subjetivo, bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios.* Universidad de Lima.
- Cunningham, K., Zhang, J. W., & Howell, R. T. (2015). Time perspectives and subjective well-being: A dual-pathway framework. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application* (pp. 403–415). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_26
- Damon, W., Menon, J., & Cotton Bronk, K. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119–128.
- https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2

- D'Argembeau, A., Renaud, O., & Van der Linden, M. (2011). Frequency, characteristics and functions of future-oriented thoughts in daily life. *Applied Cognitive Psychology*, 25(1), 96–103. <https://doi.org/10.1002/acp.1647>
- Davies, G., Klaassen, D., & Längle, A. (2014). Purpose in life test. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 5238–5243). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2336
- De Jong, P., & Berg, I. K. (2002). *Interviewing for solutions* (2nd ed.). Wadsworth.
- De Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive–motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.3.566>
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche Di Psicologia*, 27(1), 23–40.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572–577.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 187–194). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, *97*(2), 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Dreher, M., & Gerter, R. (1987). Action planning competence during adolescence and early adulthood. In S. L. Friedman, E. K. Scholnick, & R. R. Cocking (Eds.), *Blueprints for thinking: The role of planning in cognitive development* (pp. 99–111). Cambridge University Press.
- Echavarri, M., Godoy, J. C., & Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, *6*(2), 319–329.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 143–179). JAI Press.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, *30*(2), 111–116. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9028-7>
- Elliot, A. J., & Friedman, R. (2007). Approach-avoidance: A central characteristic of personal goals. In B. R. Little, K. Salmela-Aro, & S. D. Phillips (Eds.), *Personal project pursuit: Goals, action, and human flourishing* (pp. 97–118). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315089928>

- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 461. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(1), 171. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.171>
- Epel, E. S., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (1999). Escaping homelessness: The influences of self-efficacy and time perspective on coping with homelessness. *Journal of Applied Social Psychology, 29*(3), 575–596. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb01402.x>
- Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2012). Evaluation of an intervention to foster time perspective and career decidedness in a group of Italian adolescents. *The Career Development Quarterly, 60*(1), 82–96. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2012.00007.x>
- Fonseca, G., Silva, J. T. da, Paixão, M. P., Cunha, D., Crespo, C., & Relvas, A. P. (2019). Emerging adults thinking about their future: Development of the Portuguese version of the hopes and fears questionnaire. *Emerging Adulthood, 7*(6), 444–450. <https://doi.org/10.1177/2167696818778136>
- Furstenberg Jr., F. F., Rumbaut, R. G., & Settersten Jr., R. A. (2005). On the frontier of adulthood: Emerging themes and new directions. In R. A. Settersten Jr., F. F. Furstenberg, & R. G. Rumbaut (Eds.), *On the frontier of adulthood: Theory, research, and public policy* (pp. 3–26). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226748924.003.0001>
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de educación, 197–211*.

- Gastañaduy, K. (2013). *Motivación intrínseca, extrínseca y bienestar psicológico en trabajadores remunerados y voluntarios* [Pontificia Universidad Católica del Perú].
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5012?show=full>
- Grant, E. M., & Johnston, J. A. (2006). Career narratives. In M. McMahon & W. Patton (Eds.), *Career counselling: Constructivism approaches* (pp. 110–122). Routledge.
- Green, M., & Elliott, M. (2010). Religion, health, and psychological well-being. *Journal of Religion and Health*, 49(2), 149–163. <https://doi.org/10.1007/s10943-009-9242-1>
- Herrera, D. (2019). Perspectiva de tiempo futuro y su relevancia motivacional en distintos contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1).
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7nSPE.348>
- Herrera, D., Chalen, E., & Lira, B. (2021). *The role of future orientation on academic performance and well-being in Peruvian university students*. International Conference on Time Perspectives, Vilnius, Lithuania.
- Herrera, D., Lagrou, L., & Lens, W. (2003). *Social insertion of high school graduates in Lima: A socio-psychological study*. KUL. Research center for motivation and time perspective, Leuven, 2003. <https://kuleuven.limo.libis.be/>
- Herrera, D., & Lens, W. (2009). Importancia de la perspectiva de tiempo futuro en el proceso de inserción social. In D. Herrera (Ed.), *Teorías contemporáneas de la motivación: Una perspectiva aplicada* (pp. 295–320). Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Herrera, D., & Matos, L. (2016). *Future orientation, aspirations and social variables related to academic success and well-being in university students*. 31st International Congress of Psychology (ICP), Yokohama. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ijop.12308>

- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist, 34*(2), 113–125. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315009674>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). *El 27% de la población peruana son jóvenes*. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/el-27-de-la-poblacion-peruana-son-jovenes-8547/>
- Jackson, L. E., & Coursey, R. D. (1988). The relationship of God control and internal locus of control to intrinsic religious motivation, coping and purpose in life. *Journal for the Scientific Study of Religion, 27*(3), 399–410. <https://doi.org/10.2307/1387378>
- JASP Team. (2021). *JASP* [Computer software]. University of Amsterdam. <https://jasp-stats.org/>
- Jave Magni, C. R. (2019). *Experiencia espiritual diaria y bienestar en universitarios* [Pontificia Universidad Católica del Perú].
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14895>
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review, 42*(4), 449–496. <https://doi.org/10.17763/haer.42.4.kj6q8743r3j00j60>
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la salud.
- Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research, 75*(1). <https://doi.org/10.3102/00346543075001063>

Lefcourt, H. M. (1966). Internal versus external control of reinforcement: A review.

Psychological Bulletin, 65(4), 206–220. <https://doi.org/10.1037/h0023116>

Lefrancois, G. (2001). *El ciclo de la vida* (6th ed.). International Thomson Editores.

Lens, W. (1998). El rol de la perspectiva de tiempo futuro en la motivación estudiantil. *Persona*, 001, Article 001. <https://doi.org/10.26439/persona1998.n001.692>

Lens, W., Herrera, D., & Lacante, M. (2003). *The role of motivation and future time perspective in educational counseling* (121; p. 14). KUL. Research center for motivation and time perspective. <https://kuleuven.limo.libis.be/>

Lens, W., Paixão, M. P., & Herrera, D. (2009). Instrumental motivation is extrinsic motivation: So what??? *Psychologica*, 50, Article 50. https://doi.org/10.14195/1647-8606_50_2

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century. *The Academy of Management Review*, 29(3), 388–403. <https://doi.org/10.2307/20159050>

Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 3–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7_1

Martínez, P. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital* [Universitat Autònoma de Barcelona,]. <https://ddd.uab.cat/record/37008>

Martínez, P. (2009). Perspectiva temporal futura en la adolescencia tardía: Transición a la adultez. In D. Herrera (Ed.), *Teorías contemporáneas de la motivación: Una perspectiva aplicada* (1st ed., pp. 321–336). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/181949>

- McMahon, M., & Patton, W. (Eds.). (2006). *Career counselling: Constructivist approaches*. Routledge.
- Miller, J. (2006). Using a solution-building approach in career counselling. In M. McMahon & W. Patton (Eds.), *Career counselling: Constructivism approaches* (pp. 123–136). Routledge.
- Mondoñedo Arroyo, C. I. (2018). *Bienestar y estrés académico en universitarios deportistas y no deportistas* [Pontificia Universidad Católica del Perú].
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12765>
- Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, *11*(1), 1–59.
[https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- Nurmi, J.-E. (1993). Adolescent development in an age-graded context: The role of personal beliefs, goals, and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. *International Journal of Behavioral Development*, *16*(2), 169–189.
<https://doi.org/10.1177/016502549301600205>
- Nurmi, J.-E. (1994). The development of future orientation in lifespan context. In Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation* (pp. 63–74). Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
<https://psycnet.apa.org/record/1994-97483-000>
- Nurmi, J.-E., Poole, M. E., & Seginer, R. (1992). *Future hopes and fears questionnaire*.
- Nuttin, J. R., & Lens, W. (1985). A theory of time perspective. In J. R. Nuttin, *Future time perspective and motivation: Theory and research method* (pp. 11–41). Leuven University Pres.

- Otero, J. M., Luengo, A., Romero, E., Gómez-Fraguela, J. A., & Castro, C. (1998). *Psicología de la personalidad: Manual de prácticas*. Ariel Practicum.
- Pardo, F. (2010). *Bienestar psicológico y ansiedad rasgo-estado en alumnos de un MBA de Lima Metropolitana* [Pontificia Universidad Católica del Perú].
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/672>
- Park, I.-J., Rie, J., Kim, H. S., & Park, J. (2020). Effects of a future time perspective-based career intervention on career decisions. *Journal of Career Development, 47*(1), 96–110.
<https://doi.org/10.1177/0894845318781043>
- Parker, P. (2006). Card sorts: Constructivist assessment tools. In M. McMahon & W. Patton (Eds.), *Career counselling: Constructivism approaches* (pp. 176–186). Routledge.
- Patton, W., & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: A new relationship*. Brooks/Cole.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research, 28*(1), 1–20.
- Pearce, L. D., & Thornton, A. (2007). Religious identity and family ideologies in the transition to adulthood. *Journal of Marriage and Family, 69*(5), 1227–1243.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00443.x>
- Peavy, R. V. (1997). A constructive framework for career counseling. In T. L. Sexton & B. L. Griffin (Eds.), *Constructivist thinking in counseling practice, research, and training. Counseling and development series* (pp. 122–140). Teachers College Press.
- Peetsma, T., & van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement.

- Learning and Instruction*, 21(3), 481–494.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.001>
- Pelayo Pérez, M. B. (2012). *Capital social y competencias profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral* (1st ed.). <https://www.eumed.net/es>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- R Core Team. (2017). *R: A Language and environment for statistical computing [Computer software]* [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Raynor, J. O., & Entin, E. E. (1982). *Motivation, career striving, and aging*. Hemisphere.
- Robles, R., & Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (panas). *Salud Mental*, 26(1), 69–75.
- Rosseel, Y. (2012). Llavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48, 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1.
<https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.

Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35–55.

<https://doi.org/10.1177/016502548901200102>

Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–

1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Ryff, C. D. (1989c). Scales of psychological well-being. University of Wisconsin institute on aging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.

Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (1997). Goal contents, well-being, and life context during transition to university: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 20(3), 471–491. <https://doi.org/10.1080/016502597385234>

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247.

<https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>

Schwarz, N., Kahneman, D., Diener, E., & Russell Sage Foundation. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.

Seginer, R. (2005). Adolescent future orientation: Intergenerational transmission and intertwining tactics in cultural and family settings. In W. Friedlmeier, P. Chakkarath, &

B. Schwarz (Eds.), *Culture and human development: The importance of cross-cultural research for the social sciences* (pp. 231–251). Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor

& Francis. <https://psycnet.apa.org/record/2005-08029-000>

Seginer, R. (2009). *Future Orientation: Developmental and ecological perspectives* (1st ed.).

Springer New York, NY.

- Seginer, R. (2017). Future orientation and psychological well-being in Adolescence: Two multiple-step models. In A. Kostić & D. Chadee (Eds.), *Time perspective: Theory and practice* (pp. 339–363). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-60191-9_15
- Seginer, R. (2018). Future orientation. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 1506–1513). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33228-4_145
- Seginer, R., & Lens, W. (2015). The motivational properties of future time perspective future orientation: Different approaches, different cultures. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory; review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 287–304). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_19
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2004). How the future orientation of traditional Israeli Palestinian girls links beliefs about women's roles and academic achievement. *Psychology of Women Quarterly*, 28(2), 122–135. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2004.00129.x>
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2018a). Future orientation in cultural transition: Acculturation strategies of youth from three minority groups in Israel. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2018(160), 31–43. <https://doi.org/10.1002/cad.20238>
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2018b). Future orientation links perceived parenting and academic achievement: Gender differences among Muslim adolescents in Israel. *Learning and Individual Differences*, 67, 197–208. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.009>

- Seginer, R., Nurmi, J. E., & Poole, M. (1991). *Adolescent future orientation in cross-cultural perspectives*. 11th meeting of International Society for the Study of Behavioral Development.
- Seginer, R., & Shoyer, S. (2012). How mothers affect adolescents' future orientation: A two-source analysis. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 310–320.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00522.x>
- Seginer, R., Vermulst, A., & Shoyer, S. (2004). The indirect link between perceived parenting and adolescent future orientation: A multiple-step model. *International Journal of Behavioral Development*, 28(4), 365–378. <https://doi.org/10.1080/01650250444000081>
- Silva, A. J., & Caetano, A. (2013). Validation of the flourishing scale and scale of positive and negative experience in Portugal. *Social Indicators Research*, 110(2), 469–478.
<https://doi.org/10.1007/s11205-011-9938-y>
- Spangar, T. (2006). SocioDynamic career counselling: Constructivist practice of wisdom. In M. McMahon & W. Patton (Eds.), *Career counselling: Constructivism approaches* (pp. 137–149). Routledge.
- Stoyles, G., Chadwick, A., & Caputi, P. (2015). Purpose in life and well-being: The relationship between purpose in life, hope, coping, and inward sensitivity among first-year university students. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 17(2), 119–134.
<https://doi.org/10.1080/19349637.2015.985558>
- Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S., & Edwards, C. S. (1994). The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 742. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.4.742>

The jamovi project. (2021). *Jamovi* [Computer software]. <https://www.jamovi.org/>

Toikko, T., & Rantanen, T. (2016). *Psychological and social approaches to subjective wellbeing: An analysis of Finnish youth wellbeing* (24; Subjective Wellbeing in Regional Contexts, pp. 39–57). Publications of Seinäjoki University of Applied Sciences. <https://core.ac.uk/download/pdf/80987517.pdf#page=43>

Updegraff, J. A., Gable, S. L., & Taylor, S. E. (2004). What makes experiences satisfying? The interaction of approach-avoidance motivations and emotions in well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *86*(3), 496–504. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.3.496>

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, *41*(1), 19–31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*(4), 678. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Sage.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Zarrett, N., & Eccles, J. (2006). The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. *New Directions for Youth Development*, *2006*(111), 13–28.

Zika, S., & Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British Journal of Psychology*, 83(1), 133–145.

<https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1992.tb02429.x>

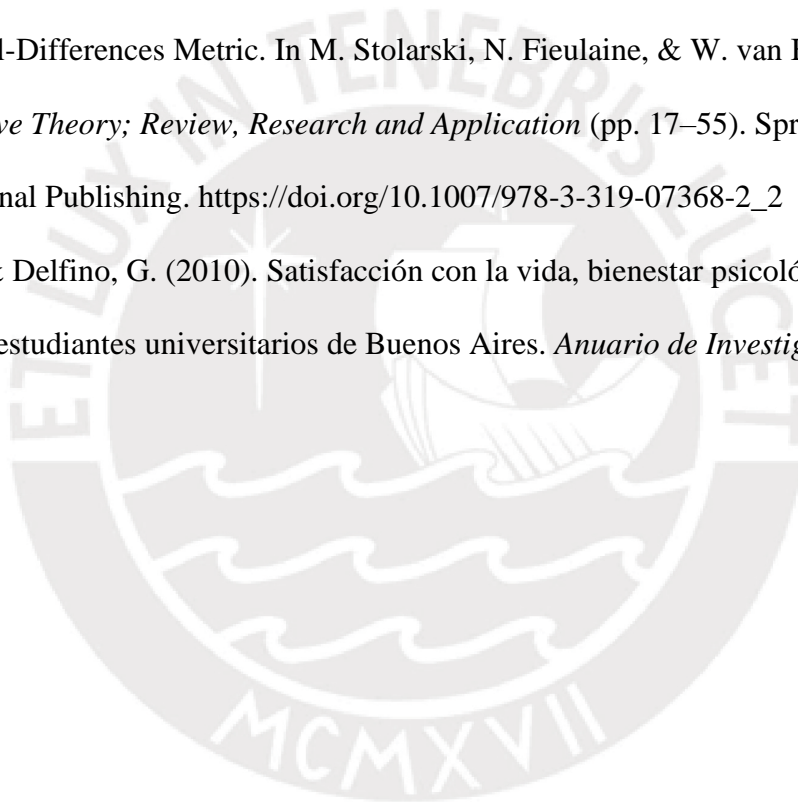
Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2015). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time Perspective Theory; Review, Research and Application* (pp. 17–55). Springer International Publishing.

https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_2

Zubieta, E. M., & Delfino, G. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, 17, 277–283.



Apéndice A: Consentimiento informado

No. Cuestionario

Pontificia Universidad Católica del Perú

Facultad de Psicología

Tesis para obtener el grado de licenciatura en Psicología Educacional

Orientación Futura, Bienestar y Rendimiento en universitarios que participan en un programa de Tutoría.

Estimada/o:

A través de este documento, se solicita su autorización para participar en la presente investigación, realizada por Jassuly Chalen Donayre, estudiante del último año de la carrera de Psicología Educacional de la PUCP. La aplicación de los siguientes cuestionarios se realiza como parte del curso Seminario de Tesis en Psicología Educacional y está supervisada por la Dr. Dora Herrera.

El propósito de esta investigación, es conocer la relación existente entre la Orientación al Futuro, Bienestar y Rendimiento en estudiantes universitarios que están inmersos en un programa de Tutoría.

Para llevar a cabo este trabajo, solicitamos su colaboración respondiendo a las preguntas de los cuestionarios presentados, el tiempo estimado de participación es de 30 minutos como máximo. La investigadora se compromete a no revelar la identidad del participante en ningún momento. La información reportada será utilizada únicamente para fines de investigación, pudiéndose usar en futuros estudios; más no para algún otro propósito.

Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria, lo que quiere decir que usted puede decidir no continuar, cuando lo crea pertinente. Si usted decide continuar con esta investigación, su colaboración será extremadamente valiosa, por favor responda a todas las preguntas lo más rápido que pueda sin obviar alguna y con total sinceridad. Recuerde que no hay preguntas correctas o incorrectas, solo requerimos de sus sinceras respuestas. Si tiene alguna duda respecto a las preguntas, puede consultar en cualquier momento a la investigadora.

Cabe resaltar que no se hará una devolución individual de los resultados, puesto que éstos serán analizados de manera grupal, sin embargo; la tesis será de libre acceso. En el caso de tener alguna duda o consulta, podrá contactarse con Jassuly Chalen Donayre a la siguiente dirección electrónica: jassuly.chalen@pucp.pe; o con Dora Herrera al correo dherrer@pucp.pe

La firma del presente documento quiere decir que usted está aceptando responder a las preguntas de los siguientes cuestionarios.

¡Muchas gracias por su participación!

Jassuly Chalen Donayre

Firma y Nombre del participante

Apéndice B: Ficha de datos sociodemográficos

Información personal confidencial

1. Nombre o Seudónimo:
2. Código de Alumno:
3. Edad en años y meses (ejemplo: 21 años y 7 meses):
4. Sexo (marque alguna de las opciones): *Mujer Hombre Otro (indique):* _____
5. ¿Participa de un programa de tutoría brindado por su universidad **actualmente**? (marque alguna de las opciones): *Si No*
6. Sólo si respondió "sí" a la pregunta anterior, indique **cuántos semestres viene participando** en el programa de Tutoría, incluya el semestre actual:
_____ (*De lo contrario, deje esta pregunta en blanco*).
7. Sólo si respondió que "sí" **participa actualmente** en un programa de Tutoría, indique la frecuencia con que asiste: (*De lo contrario, deje esta pregunta en blanco*):
 - a. Diariamente
 - b. Semanalmente
 - c. Quincenalmente
 - d. Mensualmente
 - e. 2 veces al semestre
 - f. 5 veces al semestre
 - g. 8 veces al semestre
 - h. Otro (especifique cuántas veces tiene tutoría al semestre):

8. ¿Ha participado **anteriormente** en un programa de tutoría brindado por su universidad? (marque alguna de las opciones): *Si No*
9. Sólo si respondió "sí" a la pregunta anterior, indique **cuántos semestres académicos participó** en el programa de Tutoría: _____ (*De lo contrario, deje esta pregunta en blanco y pase a la siguiente pregunta*).
10. Si respondió que "sí" **participó** en el pasado en el programa de Tutoría, indique la frecuencia con que asistió el último semestre que llevó Tutoría (*De lo contrario, deje esta pregunta en blanco y pase a la siguiente pregunta*):
 - a. Diariamente
 - b. Semanalmente
 - c. Quincenalmente
 - d. Mensualmente
 - e. 2 veces al semestre
 - f. 5 veces al semestre
 - g. 8 veces al semestre

h. Otro (especifique cuántas veces tiene tutoría al semestre):

11. ¿Es Ud. practicante de alguna religión? (marque alguna de las opciones): *Si No*

12. Sólo si ha respondido "sí" a la pregunta anterior, indique su religión:

13. ¿En qué nivel socioeconómico se podría ubicar usted? (marque alguna de las opciones):

- a. Alto
- b. Medio alto
- c. Medio
- d. Medio Bajo
- e. Bajo

14. ¿Cuál es el máximo nivel de instrucción que alcanzó su madre? (*Marque en el recuadro que corresponda*) *De no existir esta figura específica, por favor responda refiriéndose a la persona que cumpla ese rol para usted (como por ejemplo abuela, tío, etc.). En caso de ausencia de dicha figura, por favor pase a la siguiente pregunta).

	Completo	Incompleto
Inicial (nido)		
Primaria		
Secundaria		
Técnico		
Universitaria (bachiller o licenciatura)		
Maestría		
Doctorado		
Post-doctorado		

15. ¿Cuál es el máximo nivel de instrucción que alcanzó su padre? (*Marque en el recuadro que corresponda*) *De no existir esta figura específica, por favor responda refiriéndose a la persona que cumpla ese rol para usted (como por ejemplo abuela, tío, etc.). En caso de ausencia de dicha figura, por favor pase a la siguiente pregunta.

	Completo	Incompleto
Inicial (nido)		
Primaria		
Secundaria		
Técnico		
Universitaria (bachiller o licenciatura)		
Maestría		
Doctorado		
Post-doctorado		

16. Distrito de residencia actual:

17. ¿Se beneficia **actualmente** de algún programa de becas para cursar estudios universitarios? (marque alguna de las opciones): *Si No*
18. Si respondió "sí" a la pregunta anterior, favor indicar el programa de becas al cual pertenece: _____
19. ¿Se ha beneficiado de un programa de becas **en el pasado** (no actualmente)? para cursar estudios universitarios: (marque alguna de las opciones): *Si No*
20. Si respondió "sí" a la pregunta anterior, favor indicar el programa de becas al cual perteneció: _____

21. Lugar de nacimiento propio (departamento): _____

22. Lugar de nacimiento de la madre (departamento): _____

23. Lugar de nacimiento del padre (departamento): _____

24. Por favor indique su promedio de notas TOTAL; si usted recuerda que esa nota es el promedio ponderado, indíquelo. (En caso recuerde los decimales, inclúyalos).

***Esta información es absolutamente confidencial y no será compartida (ni con padres ni profesores).**

Su respuesta:

25. ¿En qué ciclo de estudios se encuentra? -Considerando sus ciclos en humanidades- (marque alguna de las opciones) *En caso estar llevando cursos de diferentes ciclos a la vez, marcar el ciclo mayor:

- a. Primer ciclo
- b. Segundo ciclo
- c. Tercer ciclo
- d. Cuarto ciclo
- e. Quinto ciclo
- f. Sexto ciclo
- g. Séptimo ciclo
- h. Octavo ciclo
- i. Noveno ciclo
- j. Décimo ciclo
- k. Onceavo ciclo
- l. Doceavo ciclo

26. ¿Cuál es la carrera a la que postuló al ingresar a esta universidad?: _____

27. ¿Cuál es la carrera que estudia actualmente en esta universidad?: _____

28. ¿Se ha cambiado de carrera? (marque alguna de las opciones): *Si No*

29. Solo responda esta pregunta si contestó "sí" a la pregunta anterior, de lo contrario, deje esta pregunta en blanco y pase a la siguiente pregunta: ¿Considera que el cambio ocurrió al participar de un proceso de Tutoría?: *Si No*
30. Solo responda esta pregunta si contestó que "sí" se cambió de carrera, de lo contrario, deje esta pregunta en blanco y pase a la siguiente pregunta. ¿Cuántas veces se ha cambiado de carrera (coloque su respuesta en números): _____
31. ¿Ha llevado curso(s) de una malla distinta a la carrera actual? (marque alguna de las opciones): *Si No*
32. Sólo si respondió "sí" a la pregunta anterior, indique la razón(es) de llevar estos cursos. *De lo contrario, deje esta pregunta en blanco y pase a la siguiente pregunta.*
- _____
- _____
- _____
- _____
33. ¿Trabaja además de estudiar (incluye prácticas)? (marque alguna de las opciones): *Si No.*
34. Si su respuesta en la pregunta anterior fue "sí", ¿Cuántas horas trabaja en promedio a la semana?: _____ *De lo contrario, deje esta pregunta en blanco y pase a la siguiente pregunta.*
35. Solo responda esta pregunta si contestó que "sí" trabaja; *de lo contrario, deje esta pregunta en blanco y pase a resolver el cuestionario en la siguiente página:* Marque alguna de las siguientes opciones que responda al tipo de trabajo que tiene:
- Tiempo completo
 - Tiempo parcial
 - Práctica pre-profesional
 - Práctica profesional

Apéndice C: Evidencias de validez de la Escala de Florecimiento

Evidencia de validez de estructura interna. matriz factorial del análisis factorial exploratorio (EFA)

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8
Factor 1	.77	.73	.77	.74	.72	.79	.80	.70

Nota. Porcentaje de varianza explicada 56.82. Tabla adaptada de Cassaretto & Martínez (2017, p. 24)

Evidencias de validez convergente y discriminante: correlaciones de la escala de Florecimiento con otras escalas de bienestar

Otras escalas	Escala de Florecimiento
LOT-R	.45***
PANAS-P	.43***
PANAS-N	-.21**
SWLS	.51***
BIEPS-A	.47***

Nota: **= $p < 0.01$; ***= $p < 0.001$. Tabla adaptada de Cassaretto & Martínez (2017, p. 27). LOT-R=Escala de optimismo; conceptualizada como la tendencia a esperar resultados positivos (versión en español de Otero et al., 1998). PANAS=Escala de afecto percibido; mide la presencia de afectos percibidos durante el último mes (versión en español de Robles & Páez, 2003). PANAS-P se refiere a los 10 ítems que miden afecto positivo y PANAS-N se refiere a los 10 ítems que miden afecto negativo. SWLS=Escala de satisfacción con la vida (Pavot & Diener, 1993). BIEPS-A=Escala de bienestar psicológico (Casullo, 2002).

Coefficientes de confiabilidad y correlación ítem-test de la escala de Florecimiento

Ítem	r
1	.69
2	.64
3	.69
4	.65
5	.63
6	.71
7	.71
8	.61
Alfa α	.89

Nota. Adaptado de Cassaretto & Martínez (2017, p. 23)

Apéndice D: Análisis descriptivos*Análisis descriptivos de las escalas empleadas*

	Mínimo	Máximo	Mediana	DE	Shapiro -Wilk
Orientación Futura					
Dominio 1: Educación y carrera					
<i>Motivación</i>					
Valor	1	5	4.40	.822	.89
Expectativa	1	5	3.50	.650	.98
Control Interno	1	5	4.25	.535	.93
<i>Cognición</i>					
Esperanzas	1	5	4.00	.664	.95
Temores	1	5	3.33	.930	.96
<i>Comportamiento</i>					
Exploración	1	5	3.67	.596	.98
Compromiso	1	5	4.00	.717	.97
Orientación Futura					
Dominio 2: Matrimonio y familia					
<i>Motivación</i>					
Valor	1	5	3.40	.984	.96
Expectativa	1	5	3.13	.803	.99
Control Interno	1	5	4.00	.961	.88
<i>Cognición</i>					
Esperanzas	1	5	2.33	1.062	.96
Temores	1	5	2.00	1.039	.92
<i>Comportamiento</i>					
Exploración	1	5	3.00	1.042	.96
Compromiso	1	5	2.50	1.174	.95
Florecimiento	1	7	5.88	.771	.90
Propósito de Vida	1	6	5.13	.788	.97
Rendimiento Académico	11.52	19	15.00	1.36	.98

Matriz de correlaciones Spearman entre las dimensiones de la OF y entre las escalas

	FloreCIMIENTO	Propósito de Vida	Rendimiento Académico
Orientación Futura			
Dominio 1. Educación y carrera			
<i>Motivación</i>			
Valor	.33**	.37**	.11
Expectativa	.52**	.56**	.14*
Control Interno	.44**	.41**	.06
<i>Cognición</i>			
Esperanzas	.28**	.33**	.05
Temores	-.19**	-.14*	-.13*
<i>Comportamiento</i>			
Exploración	.32**	.32**	.11
Compromiso	.41**	.44**	-.01
Orientación Futura			
Dominio 2. Matrimonio y familia			
<i>Motivación</i>			
Valor	.23**	.25**	-.04
Expectativa	.43**	.33**	-.40
Control Interno	.32**	.30**	-.03
<i>Cognición</i>			
Esperanzas	.21**	.18**	-.06
Temores	.00	-.05	-.04
<i>Comportamiento</i>			
Exploración	.20**	.14*	-.20
Compromiso	.31**	.22**	-.05
FloreCIMIENTO		.65**	.18**
Propósito de Vida			.18**

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$. La significancia considera correlaciones bilaterales.

Apéndice E: Modelos de ecuaciones estructurales (SEM)

Modelos de ecuaciones estructurales (SEM) para el dominio 1 de OF: educación y carrera (dominio instrumental)

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	OF instrumental		OF instrumental		OF instrumental	
	->FloreCIMIENTO		->Propósito de Vida		->Rendimiento	
	Estimación estandarizada	DE	Estimación estandarizada	DE	Estimación estandarizada	DE
<i>Motivación</i>						
Valor	-.13	.08	-.17*	.06	.03	.15
Expectativa	.48***	.12	.56***	.09	.35*	.24
Control Interno	.29***	.08	.17**	.06	-.08	.15
<i>Cognición</i>						
Esperanzas	.28***	.10	.24**	.07	.08	.23
Temores	-.22**	.08	-.13	.06	-.21*	.16
<i>Comportamiento</i>						
Exploración	.10	.17	.12	.13	.24*	.36
Compromiso	-.12	.24	-.03	.17	-.45**	.54
R^2	57.5%		57.8%		12.3%	
Varianza	.43		.42		.88	

Nota. Ajuste del modelo $\chi^2=2274.859$, $gl= 1386$, $CFI .93$; $TLI .93$; $RMSEA .05$; $SRMR .07$. Significancia $*=p < .05$, $**=p < .01$, $***=p < .001$. $N=295$.

Modelos de ecuaciones estructurales (SEM) para el dominio 2 de OF: matrimonio y familia (dominio relacional)

	Modelo 4		Modelo 5		Modelo 6	
	OF relacional		OF relacional		OF relacional	
	->Florecimiento		->Propósito de Vida		->Rendimiento	
	Estimación estandarizada	DE	Estimación estandarizada	DE	Estimación estandarizada	DE
<i>Motivación</i>						
Valor	-.08	.11	-.04	.09	-.03	.20
Expectativa	.65*	.26	.66*	.23	.14	.44
Control Interno	.13	.08	.14	.07	-.01	.16
<i>Cognición</i>						
Esperanzas	.00	.15	.12	.12	-.12	.30
Temores	-.13	.09	-.13	.07	.05	.20
<i>Comportamiento</i>						
Exploración	-.03	.08	-.02	.07	.05	.13
Compromiso	-.16	.33	-.42	.29	-.11	.57
R^2	26.3%		19.7%		1.1%	
Varianza	.80		.73		.99	

Nota. Ajuste del modelo $\chi^2=2330.758$; $gl=,1281$; $CFI .95$; $TLI .94$; $RMSEA .05$; $SRMR .07$
Significancia $*=p < .05$. $N=295$.

Apéndice F: Comparaciones de grupos*Diferencias entre dos grupos realizados con el test de U de Mann-Whitney*

Grupos, dimensiones de la OF y demás variables de salida	Mann-Whitney U test	p-valor	Correlación Rango Biserial
<i>Mujer</i>			
Rendimiento académico	11363.00	.040	.14*
<i>Recibe apoyo económico externo</i>			
Dimensión valor del dominio 1	8714.50	.007	-.18**
Dimensión exploración del dominio 1	8096.00	<.001	-.24**
Dimensión expectativa del dominio 2	9126.50	.036	-.14*
Dimensión exploración del dominio 2	8662.50	.006	-.19**
<i>Practicantes de alguna religión</i>			
Dimensión valor del dominio 2	11927.00	.031	.15*
Dimensión expectativa del dominio 2	13086.00	<.001	.26**
Dimensión control interno del dominio 2	12233.00	.009	.18**
Dimensión esperanzas del dominio 2	12184.50	.012	.17*
Dimensión compromiso del dominio 2	12793.00	<.001	.23**
Florecimiento	12292.00	.008	.18**
Propósito de vida	12016.00	.023	.16*

Nota: el grupo se muestra en cursivas, mientras que las dimensiones de la OF y demás variables de salida no. Sexo N=292. Apoyo económico externo N=292. Religión N=290.

Diferencias entre tres grupos realizados a través del test de Kruskal-Wallis

	χ^2	gl	p-valor	e^2
<i>Ambos padres con educación posterior a la secundaria (vs ningún padre con educación posterior a la secundaria)</i>				
Dimensión exploración del dominio 1	9.58	2	.008	.03**

Nota: el grupo se muestra en cursivas. Padres N=284

Relaciones entre las variables estudiadas e información sociodemográfica

	R
<i>Edad</i>	
Dimensión exploración del dominio 1	.19**
Dimensión compromiso del dominio 1	.15*
<i>Tutoría</i>	
Dimensión valor del dominio 2	-.16**
Dimensión expectativa del dominio 2	-.14*
Dimensión control interno del dominio 2	-.19**

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$. Edad N=273. Tutoría N=287.