

EL SENTIDO VITAL DE LOS ADOLESCENTES TRAS UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

Purpose in Life in Adolescents after a Learning Experience

MARÍA MILAGROS ARMAS ARRÁEZ*

Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, España

<https://ror.org/029gnnp81>

mariamilagrosarmas@unir.net

<https://orcid.org/0000-0003-2977-4838>

Forma sugerida de citar: Armas Arráez, María Milagros. (2026). El sentido vital de los adolescentes tras una experiencia de aprendizaje. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (41), pp. 79-109.

Resumen

Los adolescentes dirigidos al *tener* en lugar de al *ser*, se sumergen en la insatisfacción y en una vida llena de carencias afectivas y habilidades resolutorias, lo que pone de relieve la necesidad de aumentar su sentido vital y madurez para el aprendizaje. Por ello, se desarrolla y aplica una experiencia de aprendizaje competencial y se mide el sentido vital pre- y postaplicación. Es un estudio empírico y experimental, donde los objetivos son: comprobar las características psicométricas del inventario Purpose In Life (PIL) y valorar si la intervención de una experiencia de aprendizaje competencial puede aumentar el sentido vital en adolescentes. La investigación es longitudinal, cuantitativa, descriptiva y comparativa. Se mide el constructo "sentido vital" en 1068 aplicaciones del inventario y se recogen las características de los adolescentes con un cuestionario *ad hoc*. Los datos se analizaron con el alfa de Cronbach, el análisis factorial y la prueba T. Los resultados muestran la alta fiabilidad del inventario PIL en adolescentes y su validez revela cuatro factores intervinientes en el sentido vital de los adolescentes. La investigación pone de relieve el interés del alumnado en la experiencia de aprendizaje competencial por el aumento de participación. Se propone la educación en competencias vitales para contribuir al bienestar personal y desarrollar el ser.

Palabras clave

Adolescencia, educación, valores morales, bienestar, competencias, aprendizaje a lo largo de la vida.

* Doctora *cum laude* en Psicología y licenciada en Psicología por la UPSA, doctora *cum laude* en Educación por la ULL y graduada en Maestro de EI por la UNIR, doctorado y suficiencia investigadora por la UNED, con diversos másteres, especialistas y expertos en distintas áreas. Trabaja principalmente como: psicóloga clínica en consulta privada y en el Hospital Santa Cruz, psicóloga forense en los Juzgados de Canarias y mediadora, profesora contratada doctora de UNIR e investigadora con diferentes líneas de investigación.

Abstract

Adolescents focused on *having* instead of *being* immerse themselves in dissatisfaction and a life full of emotional deficiencies and problem-solving skills, highlighting the need to enhance their sense of purpose and maturity for learning. Therefore, a competency-based learning experience is developed and applied, and the sense of purpose is measured before and after the application. This is an empirical and experimental study, where the objectives are: firstly, to verify the psychometric characteristics of the Purpose In Life (PIL) inventory, and secondly, to assess whether the intervention of a competency-based learning experience can increase the sense of purpose in adolescents. A longitudinal, quantitative, descriptive, and comparative research is conducted. The construct of sense of purpose is measured in 1068 applications of the inventory, and the characteristics of the adolescents are collected using an *ad hoc* questionnaire. The data were analyzed with Cronbach's Alpha, factor analysis, and the T-test were used. The results showed high reliability of the PIL inventory in adolescents, and its validity reveals four intervening factors in the life meaning of adolescents. The research highlights students' interest in the experience of competency-based learning, due to the increase in participation. Education in vital skills is intended to contribute to personal well-being and develop the self.

Keywords

Adolescent, Education, Moral values, Well-being, Skills, Lifelong learning.

80



Introducción

Los adolescentes manifiestan actualmente una falta de valores morales y una falta de sentido vital, donde el tener prevalece sobre el ser, promovido por la era del consumismo y también por la falta de motivación y proyectos de vida (Merino *et al.*, 2021). La adolescencia es la etapa donde se termina de formar la conciencia moral y el desarrollo social pasa a ser más relevante que en etapas anteriores. La coherencia entre escucharse a sí mismo y la conciencia moral, son necesarias para el desarrollo pleno y una vida significativa (Armas Arráez, 2015).

Ya Piaget (1985) señalaba que los adolescentes necesitan desarrollar la moral con la obediencia y el respeto mutuo que parte desde lo aprendido a través de sus progenitores y Frankl (2004) indicaba que requieren de otro elemento, *la voz de la trascendencia*. La voz de la trascendencia requiere de madurez y la transferencia de lo aprendido requiere de competencias y madurez, confiriendo la madurez como una competencia superior que se potencia en la juventud (Bernal Guerrero, 2003). La madurez y el aprendizaje están relacionados y permiten el posterior autoaprendizaje. Como consecuencia, se debe potenciar el desarrollo de competencias que favorezcan el desarrollo escolar y personal, que el alumnado sea capaz de afrontar la vida y los problemas de la sociedad (Alonzo Rivera *et al.*, 2016).

Partiendo del anterior planteamiento, el aprendizaje necesita del desarrollo moral y la madurez, además de generar competencias para la vida y desarrollar el sentido vital en la adolescencia, dentro de la comunidad educativa:

- Reyes *et al.* (2025) señalan la importancia de implantar programas de desarrollo del sentido vital en instituciones educativas y en la labor docente.
- Caro Beltrán y Correa Arias (2023) indican que el vacío existencial aparece por la falta de lazos sociales y el déficit de construcción de comunidad que dificulta procesos de identidad y expresión de la identidad, considerando que una comunidad educativa puede propiciar el sentido vital.
- Nakamura *et al.* (2022) sugiere que el sentido de la vida puede formarse más fácilmente en etapas tempranas de la vida, ya que posteriormente la intervención en adultos tiene un efecto modesto.

81



Desde la necesidad detectada se diseña y aplica una experiencia competencial para la vida, inclusiva y globalizadora, que incluye el uso de las nuevas tecnologías y la creatividad. Esta experiencia de aprendizaje competencial pretende desarrollar la inteligencia emocional, la resiliencia, los valores, la conciencia moral, la espiritualidad y la autorrealización, que motivan internamente el aprendizaje y sentido vital. Sobre estas premisas en las que se basa la experiencia de aprendizaje se profundiza en los apartados posteriores; sin embargo, no será el objetivo del presente estudio la presentación de la experiencia competencial. La finalidad del presente estudio viene marcada por tres partes:

- Justificar los elementos que potencia la experiencia de aprendizaje competencial al relacionar el sentido vital con la moralidad y los valores, con la autorrealización y la inteligencia emocional, con la espiritualidad y la resiliencia y por último con las competencias para la vida, que se desarrolla en los apartados del 2 al 5, que conforman el marco teórico.
- Determinar el efecto de la experiencia de aprendizaje competencial en los adolescentes a través del análisis del sentido vital de los adolescentes (en la parte empírica). Para operativizar el constructo sentido vital, se elige el conocido test Purpose In Life (PIL), propósito en la vida (Crumbaugh y Maholick, 1969), es una escala de actitud confeccionada para medir el grado en



que la persona experimenta el sentido de su vida, además de revelar el vacío existencial, la cual ha sido utilizada y validada en diversos ámbitos y poblaciones: en clínica (Armas Arráez, 2015; Armas Arráez *et al.*, 2017), universitarios y estudiantes (Gallego Pérez y García Alandete, 2004; García Alandete *et al.*, 2011; Gottfried, 2019; Jonsén *et al.*, 2010; Magaña *et al.*, 2004; Noblejas, 2011; Porras y Noblejas, 2007; Risco, 2009; Valdivia Pareja, 2007), en orientación personal y vocacional de los jóvenes (Cuny, 2007; Dewitz *et al.*, 2009; Gallego Pérez y García Alandete, 2004; Magaña *et al.*, 2004). Al no haber una validación del instrumento PIL en población adolescente, se requiere de la misma, lo que justifica la tercera parte.

- Determinar la calidad del instrumento, algo necesario en una investigación científica, hay que analizar la calidad de características técnicas de los instrumentos de medición para determinar que puedan ser aplicados y asegurar que con su uso se pueda obtener una aproximación lo más certera de la realidad que se pretende medir. Además de observar el efecto de la experiencia de aprendizaje competencial para la vida en los adolescentes, al analizar el sentido vital antes y después de la experiencia competencial para la vida.

Tras delimitar el estudio, hay que explicar que se trata de una investigación experimental de tipo cuantitativo, empírica, descriptiva, comparativa, correlacional y longitudinal, cuya finalidad revela dos objetivos generales:

- Comprobar las características psicométricas del inventario PIL. De este emergen dos objetivos específicos, por un lado, estudiar la fiabilidad del PIL y por otro, comprobar la validez del PIL.
- Valorar el resultado de la intervención de la experiencia de aprendizaje competencial para la vida, al observar los resultados del PIL pre- y postaplicación de la experiencia.

A partir de estos objetivos se plantean las siguientes hipótesis:

- El inventario PIL dispone de suficiente calidad para la investigación y mide lo que se pretende.
- La experiencia competencial para la vida modifica el sentido vital de los adolescentes tras aplicar el programa y sus consiguientes hipótesis alternativas.

En los siguientes apartados se desarrolla, en primer lugar, la fundamentación teórica del trabajo (la conciencia moral y los valores, la autorrealización y la inteligencia emocional, la espiritualidad y la resiliencia, y las competencias para la vida y el sentido vital). Luego, se presenta el desarrollo empírico del estudio (metodología, resultados y discusión), donde se podrán validar o rechazar las hipótesis formuladas. Por último, se agregan las conclusiones y limitaciones más importantes.

La conciencia moral, los valores y el sentido vital

Cada situación en la vida requiere elegir una acción, la conciencia moral nos guía hacia comportamientos morales, donde se realizan acciones o se aplican virtudes mediadas por los valores (Armas Arráez, 2015). El humanismo señala que para alcanzar el supersentido del sentido vital, es necesario desarrollar la conciencia moral, realizando una escalada por los valores (Frankl, 1988); mientras que el positivismo indica que para acceder a la vida significativa se necesita generar fortalezas y vínculos positivos con los demás (Seligman, 2003). Sánchez (2014) refiere que los valores se asimilan mientras las virtudes se adquieren. Valores y virtudes parecen inseparables para madurar la conciencia moral.

Los valores son una preocupación actual, transcultural y universal que sobrepasan las cuestiones étnicas, religiosas o de razas (Hidalgo Hernández, 2005). A pesar de que las creencias forman el sentido vital y la moral (Ortega, 2020), se plantea la necesidad de formar la conciencia moral, lo que motiva la aparición de la pedagogía de la moral que consiste en métodos educativos personalizados de diálogo y sensibles a la realidad, capaces de formar seres humanos con valor, que consigan transformar la realidad y de transformarse a sí mismo (Chacón Arteaga, 2014). La educación de la moral revela necesaria la internalización de la conducta, la adaptación a las normas sociales, la construcción autónoma y el aprendizaje social (Florentino Morillo, 2022).

Los adolescentes privados de libertad por delitos en Argentina revelan un bajo sentido de la vida y se consideró que era necesario trabajar la conciencia moral y un proyecto de vida propio donde consigan autorrealizarse por medio de los valores creadores, vivenciales y actitudinales (Vecino, 2022).

Se necesita para educar en la conciencia moral que los dilemas morales que se presenten, como situaciones de aprendizaje, deben estar basados en situaciones reales, ser simples, además de contener dos resultados



con implicaciones morales y ofrecer propuestas de acción (Rodero, 2025). Morales y Camacho (2026) utiliza como herramienta un video para que el alumnado profundice en su proceso de aprendizaje desde la filosofía y la pedagogía, reflexionando y desarrollando la ética con la acción pedagógica. En otra investigación se utilizó como herramienta el manejo de los títeres para promover discusiones y reflexiones sobre la ética y moral en adolescentes, con el fin de promover el espíritu crítico y la conciencia moral (Cáceres, 2025).

Por consiguiente, a la vista de lo expuesto resulta esencial educar en valores morales para ser aplicados en las situaciones de la vida y en situaciones de aprendizaje donde resuelvan problemas y desarrollen sentido vital con conciencia moral y se autorrealicen, consiguiendo madurez y eso lleva al siguiente apartado.

84



La autorrealización, la inteligencia emocional y el sentido vital

La autorrealización se consigue promoviendo las potencialidades individuales que como consecuencia propician cambios sociales y promueven la búsqueda de sentido en todas las áreas de la vida (Gómez del Campo *et al.*, 2011). Mientras, la autoeficacia necesita de objetivos personales y expectativas de logro (Sansinenea *et al.*, 2008). Existe una relación directa y significativa entre la autoeficacia y el sentido positivo de la vida, aportando un *feedback* positivo existencial, que genera bienestar y salud (Morillo Ahumada, 2013; Armas Arráez y López Castedo, 2018). Se aboga por un proceso educativo de calidad con buena relación humana en el aula con estrategias pedagógicas basadas en el cuidado, reconocer la complejidad emocional, cultivar competencias prosociales y conciliar las exigencias de la autorrealización con las demandas sociales (Bernal Guerrero y König Bustamante, 2017). Aparece implícito el desarrollo de la inteligencia emocional, que significa conocer las propias emociones, manejar emociones, motivarse a sí mismo y reconocer las emociones de los demás (Goleman, 1995) que coincide con la inteligencia intrapersonal e interpersonal (Gardner, 1993). Al trabajar las competencias para la vida se deben añadir las competencias emocionales, tanto la vida satisfactoria como el aprendizaje parecen estar mediados por el manejo adecuado de las emociones y la motivación intrínseca. Se necesita del interés propio para interiorizar cualquier aprendizaje, ya que la motivación intrínseca es lo que mueve el fluir del aprendizaje (Armas Arráez, 2019). Se pone en

evidencia la necesidad de poseer motivación intrínseca para cualquier aprendizaje y para las competencias vitales, se requiere desarrollar la competencia emocional para el aprendizaje de la persona (intra) y su desarrollo en la vida (inter) para pasar del saber al saber hacer y desarrollar la conciencia moral para dejar atrás el tener y pasar al ser.

Por un lado, la satisfacción con la vida está relacionada positivamente con la autorregulación de las emociones, que a su vez está vinculada a la resiliencia en un estudio de adolescentes (Frutos de Miguel, 2025). Por otro lado, para reorientar la existencia del tener hacia el ser se requiere de una apertura hacia la espiritualidad, como actitud ética transformadora (Colorado, 2025), por tanto, en el siguiente apartado se conecta el sentido vital con la espiritualidad y la resiliencia.

Espiritualidad, resiliencia y sentido vital



Educación en competencias para la vida va más allá del saber hacer, significa dotar de recursos, habilidades, fortalezas, conocimientos y experiencias para actuar de forma responsable en el proyecto vital; conlleva incluir una docencia humanista que aporte sentido y competencias para la vida, ya que dotar de conocimientos no significa ser competente, se requiere no solo de saber, es necesario saber hacer y saber ser. Un conjunto de contenidos, habilidades, destrezas, actitudes y valores orientadas al saber hacer y el ser de los sujetos (Armas Arráez, 2015; Sánchez Cabaco *et al.*, 2008; Martínez, 2010). El ser engloba el desarrollo de características como: la empatía, la autoestima, las habilidades sociales, la tolerancia a la frustración, la capacidad de resolución de problemas que están presentes en la inteligencia emocional, la motivación intrínseca dirigida a objetivos, los valores, la espiritualidad y la resiliencia que llevan al éxito del ser humano como ser social (Armas Arráez, 2015). Aparecen así dos nuevos elementos la espiritualidad y la resiliencia que guardan relación con el sentido vital y el desarrollo de las competencias para la vida. Arciniega González (2020) considera que una propuesta teórica de aprendizaje con sentido debe contener: el aprender para qué aprender, cómo se aprende en convivencia, de quién se aprende en la diversidad, promoviendo un aprendizaje para el bien común. Otros autores apoyan la necesidad de fomentar las competencias para la vida (Sánchez Cabaco *et al.*, 2011; Farsstad, 2004; Risco Lázaro y Sánchez Cabaco, 2010), educar en competencias personales, competencias sociales (Goleman *et al.*, 2002; Noblejas, 2011), competencias emocionales (Bisquerra Alzina, 2003; Bisquerra Alzina y

Pérez Escoda, 2007; Faure *et al.*, 1972) y competencias espirituales que van más allá y difieren de la inteligencia emocional y de religiones (Fischman, 2017).

La espiritualidad aparece como un recurso poderoso en la construcción de sentido vital y la superación del egocentrismo para la benevolencia universal (Vargas y Moya, 2018). También, la espiritualidad contribuye a la interacción del ser humano con los demás y el entorno al comprender la benevolencia universal y la superación del egocentrismo (Vargas Herrera y Moya Marchant, 2018). La espiritualidad entendida como inteligencia espiritual, se plantea indispensable para potenciar autorregulación, resiliencia y el bienestar integral en la adolescencia (Pacheco de Pauliz *et al.*, 2025).

La resiliencia también está vinculada al sentido vital y fue estudiada en universitarios (Smedema Malonda y Módenes, 2018). En población clínica se puso de manifiesto una relación directa entre el sentido de la vida y la resiliencia (Armas Arráez *et al.*, 2017). En adolescentes se mostró una relación entre la resiliencia y el bienestar (Omar, 2007), también otro estudio aplicado en 230 adolescentes obtiene una relación significativa entre la resiliencia y la satisfacción con la vida (Casavilca y Solano, 2025). Muñoz Betancourt (2017) señala como recurso de enlace entre la autoeficacia y la resiliencia, el afrontamiento a través de la creatividad para aumentar el sentido vital. La felicidad en adolescentes no se concibe como placer sino como alcanzar un propósito, que se consigue con actividades fomenten el desarrollo interno y la experiencia (Castro, 2026).

Por todo ello, se considera necesario fomentar la espiritualidad y la resiliencia con recursos creativos, que faciliten la autoeficacia y regulación de emociones para conseguir la aceptación y resolución en situaciones difíciles de la vida, al educar en competencias para la vida y esto lleva al siguiente apartado.

Competencias para la vida y el sentido vital

El punto de partida es que el sentido de la vida puede ser modificado a lo largo del tiempo y existen trabajos en que se intenta modificar el sentido vital y las competencias para la vida (Crumbaugh y Maholick, 1969; Noblejas, 2011). En un estudio con seis alumnos de bachiller de enfoque fenomenológico para desarrollar competencias para la vida con actividades extracurriculares, se identificó que se fomentó el respeto a la diversidad, aprender por iniciativa e interés propio y participar con conciencia cívica



y ética en la comunidad (Espinosa *et al.*, 2016). Salvino (2009) reflexiona acerca del sentido de la vida como propuesta para elaborar los planes de educación a partir de valores actitudinales. Se han encontrado otras aplicaciones de programas y estudios del sentido vital en estudiantes:

- Molasso (2006) señala, tras un estudio de 445 estudiantes universitarios, que se deben promover programas y políticas para dar propósito a los estudiantes y facilitar herramientas para promover el sentido vital y el bienestar.
- Barahona *et al.* (2013) ponen en marcha un programa basado en la “cognición instruccional positiva” y lo llevan a la práctica en 110 universitarios y preuniversitarios, para promover las competencias vitales y las competencias propuestas por el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Gottfried (2017) aplica un programa para aumentar el sentido de la vida de jóvenes (17-18 años), con una medida pre- y postprograma con el inventario PIL, donde se observa que el grupo experimental obtuvo más sentido de la vida y capacidad de logro, que el grupo control que no experimentó el programa.
- Hernández *et al.* (2016) trabaja con jóvenes de entre 20 y 24 años, con un cuestionario abierto. Valoró que el sentido de la vida radica en el desarrollo profesional, el desarrollo personal y de las relaciones interpersonales.
- Berrocal (2019) aplica a 48 estudiantes de secundaria, divididos en grupo control y grupo experimental, el Programa Aprendo para la Vida y su resultado indicó que aumentaron las competencias.

Las competencias para la vida son necesarias en educación, incluidas de forma transversal con un enfoque que permita comprender, analizar y operativizar la educación desde una visión humanista, inclusiva e integradora (Alegre, 2010). Se propone una educación basada en los cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser* (Delors, 1996), misma que pueda fructificar el talento, responsabilizar de sí mismo a los jóvenes, proveerles de un proyecto de vida y concientizarlos sobre los valores humanos universales (Bustos y Richmond, 2007). Delors (2013) señala que la educación a lo largo de la vida debe estar basada en esos cuatro pilares y agrega que un cambio político psicopedagógico es necesario para promover el aprendizaje a lo largo de todas las etapas de vida.

Una investigación no experimental registró que un 33 % de adolescentes tienen problemas para tomar decisiones y no saben qué quieren en

su vida, dudan del sentido de lo que se proponen y no encuentran motivación a la hora de realizar las tareas escolares (Osorio, 2021). Esto pone de manifiesto la necesidad de desarrollar un estudio más amplio del sentido vital en la adolescencia para desarrollar las competencias para la vida.

Con todos estos antecedentes, resulta necesario que los adolescentes desarrollen competencias para la vida y sentido vital, a través de la conciencia moral, los valores, la autorrealización, la inteligencia emocional, la espiritualidad y la resiliencia. Por ello, estos elementos fundamentaron la experiencia competencial de aprendizaje aplicada, que se describe en los siguientes apartados.

Metodología

88



A continuación se detalla el método, la muestra, los instrumentos, procedimientos y fases de investigación utilizadas en el presente estudio.

Método

Se llevó a cabo una investigación experimental de tipo cuantitativa, utilizando como variable independiente la situación de aprendizaje competencial con el propósito de observar su efecto sobre la variable dependiente del sentido vital. Se usó un diseño longitudinal, empírico cuantitativo de corte comparativo (al evaluarse las diferencias existentes, antes y después de impartirse la unidad didáctica o situación de aprendizaje competencial).

La aplicación de cuestionarios es algo habitual en las investigaciones de ciencias sociales, pues al ser expuestos a las mismas preguntas y a la misma forma de recoger las respuestas, la diferencia resultante puede considerarse como diferencias en los entrevistados y no del proceso de producción de respuesta (Fowler y Manglione, 1990).

Muestra

La muestra está formada por 1068 estudiantes adolescentes de 14 a 19 años, perteneciente a distintos cursos: 3º, 4º de la ESO y 1º de Bachillerato. Los sujetos de la muestra han sido obtenidos de dos institutos públicos de dos municipios distintos en las Islas Canarias (España), uno en San Cristóbal de la Laguna y otro en Santa Cruz de Tenerife, de dos momentos diferentes de aplicación del cuestionario.

En un primer momento, en la medida preaplicación de la experiencia de aprendizaje serían 518 sujetos, de los cuales: por edades encontramos un

31,7 % de 14 y 15 años, un 60,2 % de 16 y 17 años, un 8,1 % de 18 y 19 años y por sexo orgánico 43,6 % hombres y 56,4 % mujeres. En un segundo momento, en la medida postunidad serían 551 sujetos: por edad un 27,2 % de 14 y 15 años, un 62,4 % de 16 y 17 años, un 10,4 % de entre 18 y 19 años; en función del sexo orgánico se distribuyen en 39,7 % hombres y 60,3 % mujeres. La participación, en la experiencia de aprendizaje de competencias para la vida, fue voluntaria y anónima. En la aplicación de instrumentos se respetaron todos los procedimientos éticos. Aparece un aumento en la participación a lo largo de la aplicación del programa o experiencia de aprendizaje.

Instrumentos y variables

La variable dependiente es el sentido vital, mientras la variable independiente es la experiencia competencial que introduce los cambios en el alumnado y luego están las variables descriptivas de la muestra de adolescentes.

Se han elegido dos cuestionarios por ser de relevancia para la investigación:

- Un cuestionario *ad hoc* confeccionado para recoger la información de la muestra para su descripción (sexo, edad, curso).
- El inventario PIL, una escala de actitud que revela el grado en que la persona experimenta el sentido, el propósito de su vida y el vacío existencial. Numerosos estudios avalan que mide la competencia actitudinal del sentido vital con alta fiabilidad (Armas Arráez *et al.*, 2018; Caro Beltrán y Correa Arias, 2023; Noblejas, 2011). Mientras existe una notable heterogeneidad de estructuras factoriales propuestas para el PIL (García Alandete *et al.*, 2013), no se ha aplicado en esta población de estudiantes adolescentes elegida en la presente investigación. Generalmente, ha sido aplicado a estudiantes universitarios (Caro Beltrán y Correa Arias, 2023; Fernández y Garzón, 2016; Jaramillo *et al.*, 2008; Risco, 2009). Moreno *et al.* (2020) estudian las variables descriptivas del sentido vital del alumnado en secundaria, sin embargo, no se estudia la composición factorial del PIL en la misma. Un estudio aplicando el PIL en contexto tailandés señaló que era apropiado para medir a adolescentes de 15 a 19 años (Balthipa *et al.*, 2022). Por ello, se necesita estudiar la composición factorial en la población de secundaria y bachillerato española y observar su ajuste con otros datos. Se utiliza la versión española del PIL, compuesta de 20 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 7, donde 4 es el punto neutro, mientras



1 y 7 hacen referencia a las posiciones extremas. Su aplicación es grupal y el tiempo de realización aproximadamente entre 30-40 minutos, al tratarse de adolescentes. La puntuación total se obtiene a partir de la suma de los valores elegidos de forma directa, salvo los ítems inversos (2, 5, 7, 10, 14, 15, 17, 18 y 19). Por tanto, le corresponde a la mayor puntuación un superior sentido vital.

Procedimiento y fases de la investigación

Se lleva a cabo un modelo circular donde las etapas se suceden, van generando y justificando las decisiones de la investigación:

- En la primera fase se aplican los cuestionarios realizados por los adolescentes de forma anónima para determinar el sentido de la vida inicial previo a la aplicación de la experiencia de aprendizaje competencial.
- En la segunda fase de intervención se desarrolla la experiencia de aprendizaje competencial que contiene una metodología de varios tipos: holística con un enfoque globalizador, humanista porque exploran sus necesidades y sus conocimientos para transformarlos, conductista ya que tiene como fin desarrollar comportamientos, psicoanalista al añadir actividades simbólicas guiadas, es un proceso abierto y flexible a las necesidades del alumnado.
- En la tercera fase se aplican nuevamente los cuestionarios de la primera fase, para obtener los resultados postprograma del sentido vital.
- La cuarta y última fase, consiste en realizar los análisis estadísticos pertinentes y descritos en el siguiente subapartado, para posteriormente analizar los resultados con la finalidad de cumplir los objetivos y realizar el contraste de hipótesis, con la consiguiente discusión y conclusiones.

Análisis de datos

El análisis de los datos se lleva a cabo con el programa estadístico SPSS-v22 para Windows. Tras realizar la distribución muestral en función de las variables recogidas, se llevó a cabo los análisis por medio de tres etapas diferenciadas:



- Se analiza la fiabilidad para asegurar que la escala tiene consistencia, estabilidad y precisión en los datos, que permita la predicción e inferencia de los resultados. La fiabilidad del PIL se realiza a través del alfa de Cronbach, por ser uno de los universalmente conocidos.
- Se estudia la validez ya que la fiabilidad no es suficiente para defender la legitimidad de los datos recogidos, por lo que para asegurar que un instrumento mida lo que realmente dice medir es necesario considerar la validez (Bisquerra Alzina, 1987). De entre los diferentes enfoques de validez, la validez de contenido y la validez de constructo señalan que el instrumento es adecuado para medir lo que pretendemos. La validez de contenido evita sesgos e inferencias equivocadas y la validez de constructo impide que se utilicen variables inadecuadas que no sean significativas. Se utiliza el procedimiento del análisis de componentes principales relacionando las variables y reduciendo el número de variables a un número menor de factores. Dicha técnica de análisis de datos es utilizada para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables, reduciendo la dimensionalidad de los datos para explicarlos simplifícadamente posteriormente (Pardo y Ruíz, 2002) o sirviendo para reducir las variables relacionadas entre sí a un número inferior independientes entre sí (Corbetta, 2003). Para ello, se realiza un análisis factorial por el método de los componentes principales siguiendo las cuatro fases características: el cálculo de la matriz capaz de expresar la variabilidad conjunta de todas las variables (comunalidades), la extracción del número óptimo de factores (componente principales), la rotación de la solución para facilitar la interpretación, la estimación de las puntuaciones de los sujetos en las nuevas dimensiones (a partir de los puntos de interacción o conversión) (Pardo y Ruíz, 2002).
- Se aplica la prueba T para muestras independientes con la que se pretende observar si ha existido un cambio en las competencias del alumnado en el sentido vital tras haber aplicado la unidad didáctica o situación de aprendizaje competencial.

Resultados

En primer lugar, una medida de mayor fiabilidad incide en una mayor probabilidad de generar una decisión correcta acerca de los sujetos de estudio, en este caso, de los adolescentes. Se adoptó el enfoque de la fiabilidad como consistencia interna, utilizando el procedimiento del coeficiente alfa de Cronbach, donde los valores superiores a 0,75 indican alta fiabilidad. A continuación, se muestra la fiabilidad de la escala, que supera dicho valor, independientemente del momento de aplicación:

Tabla 1
Fiabilidad del PIL aplicado en adolescentes

Momento de aplicación del cuestionario	Escala PIL		
	Alfa de Cronbach	Nro. de ítems	Nro. muestral
Preexperiencia de aprendizaje	0,833	20	518
Postexperiencia de aprendizaje	0,871	20	550
Total	0,854	20	1068

Para estudiar la validez de constructo del PIL, se utilizó un análisis de los componentes principales y con los componentes resultantes se realiza un análisis de regresión lineal múltiple, donde una nueva variable resumirá la escala en una sola variable. Por un lado, se calculan los estadísticos de bondad de cada uno de los análisis, haciendo uso de la prueba de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación de la muestra de Kaiser, Meyer-Olkin (KMO).

Tal y como se puede observar en la tabla 2, el índice de Kaiser-Meyer-Olkin del PIL es de 0,937 (superior a lo exigible 0,800), lo cual estima la idoneidad para la factorización de las variables. Además, la prueba de esfericidad de Bartlett señala que los datos se ajustan a un modelo factorial adecuado y se pueden reducir las variables en la factorización.

Tabla 2
Idoneidad factorial del PIL aplicado en adolescentes

Medida de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,937	
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi cuadrado	7449,114
	G.l.	190
	Sig.	0,000

Por otro lado, se calcularon las comunalidades de las variables para determinar el porcentaje de varianza de cada variable que explica el modelo elaborado. Se puede observar en la tabla 3, a través de la comunalidad de los ítems, que estos quedan explicados en un porcentaje aceptable, pues varía entre 0,24 y 0,66.

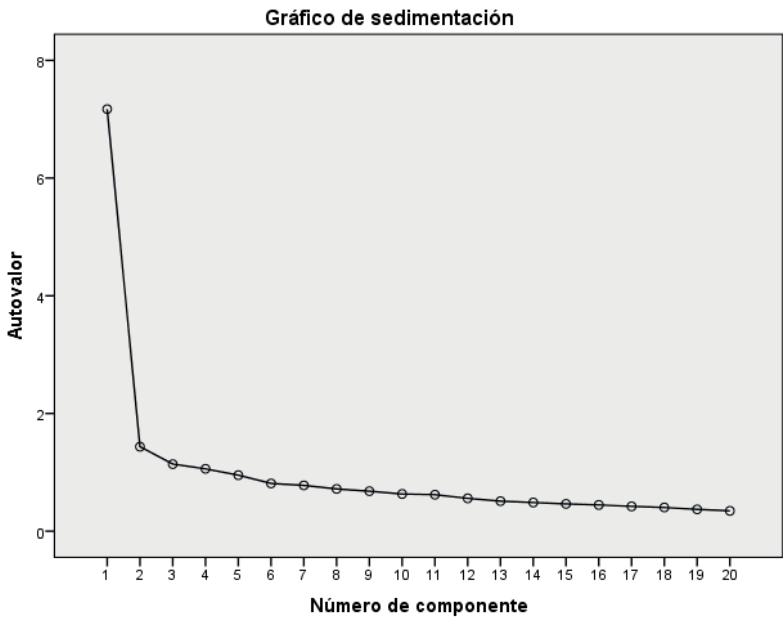
Tabla 3
Método de extracción: análisis de componentes principales (PIL)

PIL	Extracción
PIL 1	0,446
PIL 2	0,659
PIL 3	0,608
PIL 4	0,619
PIL 5	0,655
PIL 6	0,632
PIL 7	0,399
PIL 8	0,519
PIL 9	0,636
PIL 10	0,505
PIL 11	0,604
PIL 12	0,500
PIL 13	0,481
PIL 14	0,600
PIL 15	0,239
PIL 16	0,525
PIL 17	0,525
PIL 18	0,613
PIL 19	0,471
PIL 20	0,570

Para extraer los componentes se siguió el criterio de Kaiser, donde cada componente ha de tener autovalores iguales o superiores a 1. Se muestra de forma visual a través de los gráficos de sedimentación incorporados. En la figura 1, la gráfica de sedimentación del PIL muestra el

peso significativamente superior en el componente 1, existe una diferencia brusca en comparación con el componente 2 y el resto de los ítems del inventario, puesto que estos descienden de forma gradual.

Figura 1
Sedimentación del PIL aplicado en adolescentes



Para interpretar los datos, se opta por aplicar una rotación Varimax para los factores, que garantiza la ausencia de relación entre los componentes, cuestión clave para la construcción de las variables que resumen las escalas a través del análisis de regresión lineal múltiple.

Como se puede observar en la tabla 4, tras aplicar el criterio de rotación Varimax siguiendo el criterio de Kaiser, se obtienen 4 factores que explican la varianza en un 54,03 % y que garantizan que los factores no estén relacionados y den información distinta en cada uno de ellos. El primer factor tiene un peso de 20,74 %, el segundo factor explica un 14,27 % de la varianza, el tercer factor el 11,25 % de la varianza y el cuarto factor con el menor peso, un 7,77 % de la varianza.

Tabla 4
La varianza total de PIL aplicado en adolescentes

Autovalores iniciales				Sumas de extracto de cargas al cuadrado				Sumas de rotación de cargas al cuadrado			
Componente	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado		Total	% de varianza	% acumulado	
1	7,172	35,861	35,861	7,172	35,861	35,861		4,148	20,742	20,742	
2	1,436	7,178	43,039	1,436	7,178	43,039		2,854	14,272	35,015	
3	1,140	5,699	48,738	1,140	5,699	48,738		2,250	11,248	46,262	
4	1,059	5,295	54,033	1,059	5,295	54,033		1,554	7,770	54,033	
5	0,952	4,759	58,791								
6	0,812	4,058	62,849								
7	0,779	3,894	66,743								
8	0,718	3,588	70,330								
9	0,680	3,398	73,729								
10	0,631	3,157	76,886								
11	0,620	3,101	79,987								
12	0,558	2,790	82,777								
13	0,510	2,550	85,327								
14	0,487	2,435	87,762								
15	0,463	2,314	90,076								
16	0,446	2,228	92,304								
17	0,421	2,106	94,410								
18	0,402	2,012	96,422								
19	0,371	1,854	98,276								
20	0,345	1,724	100,00								

Posteriormente, mediante el procedimiento estadístico de rotación Varimax, se construyen las variables que resumen cada una de las escalas. Es decir, con los factores construidos para cada escala se estiman mediante un análisis de regresión lineal múltiple las puntuaciones totales de cada escala. De esta forma, se obtiene una variable resumen por cada escala, lo que facilita la exposición de resultados y la interpretación, dando lugar a cuatro factores.

El primer factor es el que obtiene un mayor porcentaje de la varianza explicada, un 20,74 %. El conjunto de ítems que componen este primer factor de la matriz de componentes rotados son el 11, 6, 16, 4, 9, 12 y 17. Se observan en la tabla 5 la denominación del primer factor resultante, así como los ítems del PIL que lo integran con su contenido explícito.



Tabla 5
Ítems integrados en el factor 1 del PIL en adolescentes

Ítems		Factor 1
11	Para mi vida no tengo ninguna meta fija-tengo metas bien definidas.	Capacidad de vivir
6	Si pudiera escoger, preferiría no haber nacido-vivir mil veces más una vida idéntica a esta.	
16	En cuanto al suicidio he pensado seriamente que es una salida-nunca he pensado en ello.	
4	Mi existencia personal no tiene significado-tiene mucho significado.	
9	Mi vida está vacía, desesperada-llena de cosas buenas y excitantes.	
12	Al considerar el mundo en relación con mi vida, este me confunde y totalmente-tiene significado para mi vida.	
17	Considero que mi capacidad para encontrar un sentido o propósito en mi vida es muy grande-es nula.	

El segundo factor explica el 14,27 % de la varianza del que participan los ítems que aparecen en la tabla 6 y que se denominó como “propósito de vida”. Estos ítems están repartidos en distintos factores en otros estudios, lo que motiva elegir una denominación para este segundo factor en función del contenido de los ítems.

Tabla 6
Ítems integrados en factor 2 del PIL en adolescentes

Ítems		Factor 2
3	Al pensar en mi vida me pregunto a menudo por qué existo-siempre veo una razón por la que estoy aquí.	Propósito de vida
13	Yo soy un irresponsable-muy responsable.	
20	Yo no he descubierto ningún propósito ni sentido a mi vida-tengo metas muy bien delimitadas y un sentido en la vida que me satisface.	
8	En alcanzar las metas de la vida no he progresado nada-he progresado como para estar completamente satisfecho.	
7	Si no trabajara, me gustaría hacer algunas cosas que me han interesado-vaguear el resto de mi vida.	

El tercer factor, de la tabla 7, explica el 11,25 % de la varianza y comprende los ítems 2, 5, 10, 19 y 1, se nombró motivación de vivir.

Tabla 7
Texto de los Ítems integrados en cada factor 3 del PIL en adolescentes

Ítems		Factor 3
2	La vida me parece siempre emocionante-completamente rutinaria.	Motivación de vivir
5	Cada día es constantemente nuevo-exactamente idéntico.	
19	Enfrentarme con mis tareas diarias es una fuente de placer y satisfacción-una experiencia aburrida y penosa.	
10	Si muriera hoy consideraría que mi vida valió la pena-no valió la pena para nada.	
1	Generalmente estoy totalmente aburrido-entusiasmado.	

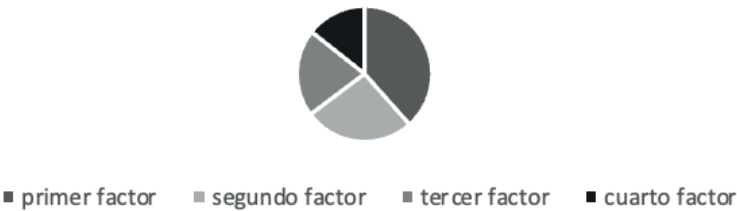
Por último, en la tabla 8, el cuarto factor explica el 7,77 % de la varianza, y comprende los ítems 14, 18 y 15, se denominó libertad de vida.

Tabla 8
Ítems integrados en el factor 4 del PIL en adolescentes

Ítems		Factor 4
18	Mi vida está en mis manos y bajo mi control-fuera de mis manos y controlada por factores externos.	Libertad de vida
15	En cuanto a la muerte estoy preparado y no tengo miedo-no estoy preparado y tengo miedo a la muerte.	
14	En cuanto a la libertad del ser humano para tomar sus propias decisiones, que es totalmente libre para elegir completamente limitado por su herencia y ambiente.	

En definitiva, las tablas 5, 6, 7 y 8 explican la composición de los factores y se pueden observar los contenidos de los ítems que motivan la designación de los factores en adolescentes. De forma global en la figura 2 se aprecia el peso de los factores del PIL aplicado a adolescentes según el porcentaje resultante de la varianza que se observa previamente en la tabla 2 con la rotación Varimax.

Figura 2
Representación del peso de los factores del PIL en adolescentes



A continuación, de forma integrada se pueden observar en la tabla 9 los 4 factores resultantes y los ítems que contiene el PIL aplicado en la muestra adolescente.

Tabla 9
Factores del PIL aplicado a adolescentes

Factores	Ítems que contienen
Capacidad de vivir	4, 6, 9, 11, 12, 16, 17
Propósito de vida	3, 7, 8, 13, 20
Motivación de vivir	1, 2, 5, 10, 19
Libertad de vida	14, 15, 18

Con respecto al segundo objetivo general, el resultado indicó que el programa de competencias vitales no mostró diferencias significativas. Este resultado estuvo sesgado por la incorporación de 32 sujetos que no realizaron la medida preprograma, ya que era voluntario el programa y anónimo el cuestionario, por lo que no se pudo discernir qué sujetos habían realizado el programa completo y quiénes se incorporaron iniciado el programa y no hicieron el pretest, lo que condiciona el resultado (tabla 10).

Tabla 10
Incidencia del programa competencias para la vida

Momento de aplicación del cuestionario		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
PIL	Preunidad didáctica	518	95,37	16,58**	0,73
	Postunidad didáctica	550	94,93	18,47**	0,79
* $p < 0,1$ ** Se asumen diferencias significativas de varianzas.					

Se plantea como otra posible respuesta del resultado, que el programa competencial vital provocara que las respuestas de los sujetos fueran más diversas entre sí, ya que se observaron diferencias en las varianzas en función del momento de aplicación del instrumento. En el momento de la preunidad de competencias para la vida las desviaciones se sitúan torno a la media, las respuestas son más homogéneas, mientras en el momento postunidad, las respuestas fueron más heterogéneas. En la fase post se observa una mayor diversidad en las respuestas de los adolescentes en el cuestionario PIL.

Discusión

En el primer objetivo —la fiabilidad y validez de los instrumentos— hay que señalar que la fiabilidad de la escala que mide el PIL fue estudiada por sus autores, Crumbaugh y Maholick, por el método de división por mitades, obteniéndose un coeficiente de correlación de Pearson de 0,81 y un coeficiente de Spearman-Brown de 0,90. Posteriormente, Crumbaugh (1969) obtuvo correlaciones semejantes (Pearson = 0,85 y Spearman-Brown = 0,92). En población española aparecen: Noblejas (2000), con

un coeficiente de fiabilidad de 0,88; Risco (2009) con un 0,81 y Moreno (2013), refiere una fiabilidad de 0,87, en poblaciones universitarias. Armas Arráez (2015), consiguió mejores resultados de fiabilidad en población clínica (Pearson = 0,90 y Spearman-Brown = 0,88).

La presente investigación, con la muestra del alumnado de 14 a 19 años (de 3º y 4º curso de secundaria y 1º de bachillerato), obtuvo con el alfa de Cronbach un valor de 0,83 en la preunidad didáctica o situación de aprendizaje competencial y 0,87 en el postunidad didáctica o situación de aprendizaje competencial, siendo el alfa de Cronbach total de 0,85 que señalaban los estudios previos. En relación con la validez, se observa un nivel de significación 0,000 al igual que estudios anteriores, a la vez que se observa la heterogeneidad de factores postulados por los autores en su factorización. En la muestra de adolescentes han resultado cuatro factores:

- El primer factor etiquetado como capacidad de vivir, estructuralmente no coincide totalmente con anteriores estudios, sin embargo, es similar. En Armas Arráez *et al.* (2018) aparecen cinco factores que coinciden y fue nombrado valor de vida. De forma similar se compone en Noblejas (2011), Jonsén *et al.* (2010), Magaña *et al.* (2004), Risco (2009), García Alandete *et al.* (2013).
- El segundo factor denominado propósito de vida fue denominado en Armas Arráez (2015) capacidad de significado, coincidiendo el ítem 7 al igual que en las investigaciones de García Alandete *et al.* (2013), Noblejas (2000), Jonsén *et al.* (2010) y Risco (2009).
- El tercer factor fue señalado como motivación de vida.
- El cuarto factor fue nombrado libertad de vivir, donde ha sido difícil coincidir por ese reparto heterogéneo, aunque tiene similitud con el factor denominado libertad de Caro Beltrán y Correa Arias (2023) que incluye dos ítems (14 y 18) de los identificados.

En el segundo objetivo se observaron variaciones del sentido de la vida tras el programa de competencias vitales, aunque no hubo los resultados esperados, debido a los sujetos que se incorporaron tarde al programa y no hicieron la medida pre. Esa incorporación tardía sesgó el resultado y por el anonimato de los sujetos no pudieron ser eliminados sus cuestionarios de la muestra, convirtiéndose en una limitación.

Aun así existe una lectura positiva, ya que el alumnado, al hablar del programa de competencias para la vida, hizo que se añadieran incor-



poraciones nuevas, por lo que se ha valorado positivamente el interés despertado en los adolescentes por adquirir competencias vitales. Por otro lado, lo transmitido verbalmente por el alumnado de forma abierta tras la experiencia fue que aumentaron el desarrollo creativo, la inteligencia emocional en resolución de problemas, las habilidades interpersonales, la autoestima y la autoeficacia, el sentido del humor, la resiliencia, la generosidad, el altruismo y expresan sentir mayor bienestar. Por tanto, consideramos que aumentaron sus competencias vitales.

Resulta necesario instalar más programas competenciales como indicaron otros autores (Bisquerra Alzina, 2003; Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007; Faure *et al.*, 1972; Fischman, 2017; Farstad, 2004; Goleman *et al.*, 2002; Noblejas, 2011; Risco Lázaro y Sánchez Cabaco, 2010). En el programa competencial para la vida aplicado en el presente estudio se incluyeron competencias personales, sociales, emocionales y espirituales, para que *el saber se convierta en ser*. En este momento vital de los adolescentes y la situación global, son necesarias las competencias vitales para afrontar las dificultades de la vida y promover el bienestar.

Conclusiones y limitaciones

Se ha demostrado en el marco teórico como potenciar el sentido vital se relaciona con el desarrollo de la moralidad y los valores, la autorrealización y la inteligencia emocional, la espiritualidad y la resiliencia y las competencias para la vida de los adolescentes.

En el marco empírico se han estudiado las características psicométricas del inventario PIL en adolescentes. La fiabilidad y validez del PIL resultó óptima en la muestra de adolescentes y se valida la hipótesis, el inventario PIL dispone de suficiente calidad para la investigación, quedando demostrado que el PIL tiene buenas propiedades psicométricas para ser utilizado en muestras de adolescentes y mide lo que se pretende, al tener alta fiabilidad y validez.

Se ha valorado el resultado de la intervención de la experiencia de aprendizaje competencial para la vida tras observar los resultados del PIL en el momento pre- y postaplicación de la experiencia. La hipótesis planteada es parcialmente validada, en el sentido de que la experiencia competencial para la vida modifica el sentido vital de los adolescentes tras aplicar el programa, sin embargo, se preveía un aumento considerable del sentido vital y no se encontró dicho resultado, posiblemente por la

aparición de nuevos integrantes en el programa a lo largo de la aplicación de la experiencia que sesgaron el resultado.

Limitaciones y prospectiva

Se señala como limitación la incorporación tardía del alumnado a la experiencia de aprendizaje competencial que sesgó el resultado del programa experiencial competencial, ya que debido al anonimato de los sujetos no pudieron ser eliminados sus cuestionarios de la muestra, lo que generó que la muestra creciera en la aplicación postexperiencia, produciendo un sesgo. Se interpreta como positivo el interés despertado en el alumnado que motivó la divulgación positiva del programa y que generó se incorporaran posteriormente a la experiencia de aprendizaje competencial del sentido vital.

La presente investigación da lugar a distintas perspectivas de investigación:

- Se observa necesario publicar en el futuro el programa/experiencia de aprendizaje competencial para la vida, para que pueda ser replicada por otros docentes y aplicada en otros estudios o por otros investigadores.
- Se considera oportuno indagar nuevamente en el sentido vital tras aplicar la experiencia de aprendizaje identificando los sujetos con un número para eliminar el sesgo, de forma que, si se añaden más sujetos a la experiencia o se produce mortandad experimental, se puedan eliminar los sujetos de incorporación tardía de la muestra de investigación empírica, contando solamente con aquellos que hicieron todo el programa para la validación de hipótesis.
- Se propone con los datos recogidos en el cuestionario *ad hoc* estudiar cómo se relacionan o influyen en desarrollo del sentido vital de los adolescentes algunas variables recogidas (sexo, edad, curso, nivel de estudios de progenitores, nivel social familiar, religión, práctica religiosa).

Desde una perspectiva académica se propone instalar el programa de competencias para la vida en todos los cursos de la educación, inclusive de forma transversal o como asignatura en el primer curso de la educación secundaria (12 años), para desarrollar las competencias para la vida y promover en el alumnado el éxito personal, social, profesional, para dejar de pensar en “tener” y querer “ser”, lo que requiere de un aprendizaje humano y positivo para la vida.



Bibliografía

- ALEGRE, Olga María (coord.)
 2010 *Capacidades docentes para atender a la diversidad: una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá de Guadaira Sevilla: MAD.
- ALONZO RIVERA, Diana, VALENCIA, Marvel, VARGAS, Jorge, BOLÍVAR, Nidelvia & GARCÍA, María de Jesús
 2016 Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Revista Redipe*, 5(4), 109-114. <https://bit.ly/3PrWcKU>
- ARCINIEGA GONZÁLEZ, Neima
 2020 *Aprendizaje con sentido para la vida*. Tesis de pregrado, Universidad Jesuita de Guadalajara. <https://bit.ly/4vh8W6c>
- ARMAS ARRÁEZ, María Milagros
 2015 *El sentido de la vida y la afectividad negativa en pacientes con ansiedad y depresión*. Tesis doctoral, Universidad Pontificia de Salamanca. <https://bit.ly/4nYPmt0>
- 2019 Hacer fluir el aprendizaje. *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 299-310. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1443>
- ARMAS ARRÁEZ, María Milagros, SÁNCHEZ CABACO, Antonio & LÓPEZ CASTEDO, Antonio
 2017 El sentido de la vida y la resiliencia en pacientes con depresión. En: *III Congreso Nacional de Psicología: libro de capítulos* (pp. 167-172). Oviedo: Consejo General de la Psicología. <https://tinyurl.com/ys68bvvt>
- ARMAS ARRÁEZ, María Milagros & LÓPEZ CASTEDO, Antonio
 2018 El sentido de la vida: factor protector de ansiedad y depresión. *Cauriensia*, 13, 57-72. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.57>
- ARMAS ARRÁEZ, María Milagros, LÓPEZ CASTEDO, Antonio & SÁNCHEZ CABACO, Antonio
 2018 Fiabilidad y validez del Purpose In Life (PIL) en una muestra clínica. *European Journal of Health Research*, 4(1), 43-51. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v4i1.89>
- BALTHIPA, Karnsunaphat, BUNROME, Suwanphahub & SASITHORN, Laimek
 2022 Development of a purpose in life scale for Thai adolescents: A mixed-method study. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 43, 561-568. <https://doi.org/10.34044/j.kjss.2022.43.3.04>
- BARAHONA, María Nieves, SÁNCHEZ CABACO, Antonio & URCHAGA LITAGO, José David
 2013 La psicología positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la educación superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(4), 244-256. <https://tinyurl.com/2b5ny254>
- BERNAL GUERRERO, Antonio
 2003 El constructo “madurez personal” como competencias y sus posibilismos pedagógicos. *Revista Española de Psicopedagogía*, 225(2), 243-262. <https://bit.ly/4wR3OHr>
- BERNAL GUERRERO, Antonio & KÖNIG BUSTAMANTE, Katerina Luz
 2017 Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 181-198. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-01>

- BERROCAL, Ana Nicolasa
2019 *Programa aprendo para la vida en la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes del 2do de secundaria IE 7075, Chorrillos 2019*. Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo. <https://tinyurl.com/yrfjsxrhu>
- BISQUERRA ALZINA, Rafael
1987 *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
2003 Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://bit.ly/4nSqLG5>
- BISQUERRA ALZINA, Rafael & PÉREZ ESCODA, Nuria
2007 Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- BUSTOS, Ingrid & RICHMOND, Viviana
2007 Fundamentos del enfoque de competencias para la vida y de la transversalidad en el Ministerio de Educación Pública. *Revista Electrónica Educare*, 11(2), 45-61. <https://tinyurl.com/ys35fzhq>
- CÁCERES, Santiago
2025 *Entre cuerdas y valores: el teatro de títeres para promover el pensamiento crítico sobre ética y moralidad en la adolescencia. Caso Colegio El Buen Pastor en Lima-Perú*. Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://tinyurl.com/29cp7gmo>
- CARO BELTRÁN, Amelia & CORREA ARIAS, César
2023 Construcción del sentido de vida y responsabilidad social: encuentros y desencuentros en la formación universitaria. *International Journal of New Education*, (12), 81-101. <https://doi.org/10.24310/ijne.12.2023.17887>
- CASAVILCA, Elisabeth & SOLANO, Pamela
2025 *Resiliencia y satisfacción con la vida en adolescentes en el contexto postpandemia COVID-19 en una institución educativa de Puente Piedra, 2023*. Tesis de pregrado, Universidad de Ciencias de Humanidades. <https://tinyurl.com/25p39acj>
- CASTRO, Claudia
2026 La felicidad como parte fundamental del sentido de vida en la adolescencia. En: Luz Marina Méndez Hinojosa (coord.), *Del saber al ser: transformaciones del aprendizaje, la inclusión y el bienestar en la universidad* (pp. 105-118). Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09.08>
- CHACÓN ARTEAGA, Nancy Lucía
2014 El enfoque ético, axiológico y humanista como fundamento de la labor educativa. Algunas experiencias y resultados de su aplicación. *Congreso Universidad*, 3(2), 1-13. <https://bit.ly/4uDBO8V>
- COLORADO, Jorge
2025 Erich Fromm y el humanismo radical: una ética del ser como faro para las nuevas generaciones. *Revista Holón*, 10(3), 138-154. <https://doi.org/10.48204/j.holon.n10.a8090>
- CORBETTA, Piergiorgio
2003 *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- CRUMBAUGH, James & MAHOLICK, Leonard
1969 *Manual of instructions for the Purpose In Life test*. Saratoga: Viktor Frankl Institute for Logotherapy. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t01175-000>

CUNY, José Antonio

- 2007 Exploración de la intensidad motivacional para la búsqueda del sentido de la vida en estudiantes universitarios de Psicología. *Persona, Revista de la Facultad de Psicología*, 10, 161-177. <https://bit.ly/4umnkcf>

DELORS, Jacques (comp.)

- 1996 *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. <https://bit.ly/2Hfsbdd>
- 2013 Los cuatro pilares de la educación, Informe para la UNESCO sobre Educación Superior. *Revista Galileo*, 23, 103-110. <https://tinyurl.com/yp7ghe5s>

DEWITZ, Joseph, WOOLSEY, Lynn & WALSH, Bruce

- 2009 College Student Retention: An Exploration of the Relationship Between Self-Efficacy Beliefs and Purpose in Life Among College Students. *Journal of College Student Development*, 50(1), 19-34. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0049>

ESPINOSA, Laura, GARCÍA, Bogar & VÉLEZ, Alberto

- 2016 Estrategias institucionales que favorecen competencias para la vida en los estudiantes de bachillerato. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 9(1), 1676-1694. <https://bit.ly/4uFQwfz>

FARSTAD, Halfdan

- 2004 *Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación. Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades*. 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. 8-11 de septiembre, Ginebra.

FAURE, Edgar, HERRERA, Felipe, KADDOURA, Abdul-Razzak, LOPES, Henri, PETROVSKY, Arthur V., RAHNEMA, Majid & CHAMPION WARD Frederick

- 1972 *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: UNESCO; Grupo Santillana de Ediciones.

FERNÁNDEZ, Luz María & GARZÓN, Aránzazu

- 2016 Papel de la edad en el sentido de la vida y la capacidad de perdonar. *Caurien-sia*, 13, 157-174. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.157>.

FISCHMAN, David

- 2017 *Inteligencia espiritual en la práctica*. México DF: Planeta Mexicana. <https://tinyurl.com/2yh3daw7>

FLORENTINO MORILLO, Basilio

- 2022 Aportes de la investigación a los avances de la educación moral. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 38(24), 223-244. <https://doi.org/10.19053/01227238.14694>

FOWLER, Floyd & MANGLIONE, Thomas

- 1990 *Standardized Survey Interviewing*. Sage. <https://tinyurl.com/23hnymgY>

FRANKL, Viktor

- 1988 *La voluntad de sentido*. Herder.
- 2004 *El hombre en busca de sentido*. Herder.

FRUTOS DE MIGUEL, Jonatan

- 2025 La satisfacción vital de los estudiantes de Educación Secundaria a través de la inteligencia emocional. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 77(3), 155-170. <https://orcid.org/0000-0002-0990-4386>



- GALLEGO PÉREZ, José Francisco & GARCÍA ALANDETE, Joaquín
2004 Sentido de la vida y desesperanza en un grupo de estudiantes universitarios. *NOUS, Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 8, 49-64. <https://tinyurl.com/24lbowcb>
- GARCÍA ALANDETE, Joaquín, MARTÍNEZ, Eva Rosa, SOUCASE, Beatriz & GALLEGO PÉREZ, José Francisco
2011 Diferencias asociadas al sexo en las puntuaciones total y factoriales del Purpose In-Life Test en universitarios españoles. *Universitas Psychologica*, 10(3), 681-692. <https://tinyurl.com/yly2drjt>
- GARCÍA ALANDETE, Joaquín, MARTÍNEZ, Eva Rosa & SELLES, Pilar
2013 Estructura factorial y consistencia interna de una versión española del Purpose-in-Life Test. *Universitas Psychologica*, 12(2), 517-530. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-2.efci>
- GARDNER, Howard
1993 *Multiple intelligences*. Basic Books.
- GOLEMAN, Daniel
1995 *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Bantam Books.
- GOLEMAN, Daniel, BOYATZIS, Richard & MCKEE, Annie
2002 *Primal Leadership: Realizing the power of Emotional Intelligence*. Harvard Business Press. <https://tinyurl.com/2c49mgqv>
- GÓMEZ DEL CAMPO, María Inés, MEDINA, Belén & AGUILAR, Deyanira
2011 Sentido de la vida y éxito. *Uaricha, Revista de Psicología*, 8(17), 124-146. <https://bit.ly/4wXNc0E>
- GOTTFRIED, Andrés Enzo
2017 El sentido de vida en adolescentes entre 17 y 18 años de la ciudad de Mendoza, evidenciado antes y después de un programa de intervención basado en los postulados de Viktor Frankl. *Diálogos Pedagógicos*, 15(29), 85-114. [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15\(29\)05](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15(29)05)
- 2019 Adaptación argentina del PIL test (Test del Sentido de la Vida) de Crumbaugh y Maholick. *Revista de Psicología*, 12(23), 49-65. <https://tinyurl.com/ylqdvqvf>
- HIDALGO HERNÁNDEZ, Verónica
2005 Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *In Memoriam*, 1, 75-85. <https://tinyurl.com/ypzpas33>
- HERNÁNDEZ, Fernando, VALDEZ, José Luis, AGUILAR, Yesica Paola, TORRES, Marta Adelina & GONZÁLEZ ARRATIA, Norma Ivonne
2016 Sentido de vida en jóvenes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19(2). <https://tinyurl.com/24acs92z>
- JARAMILLO, Alba, CARVAJAL, Sandra Milena, MARÍN, Nalda Mabel & RAMÍREZ, Angélica
2008 Los estudiantes universitarios javerianos y su respuesta al sentido de la vida. *Pensamiento psicológico*, 4(11), 199-208. <https://tinyurl.com/yu8xc9rq>
- JONSÉN, Elisabeth, FAGERSTRÖM, Lisbeth, LUNDMAN, Berit, NYGREN, Björn, VÄHÄKANGAS, Magdalena & STRANDBERG, Gunilla
2010 Psychometric properties of the Swedish version of the Purpose in Life scale. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 24(1), 41-48. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2008.00682.x>

- NAKAMURA, Julia, CHEN, Ying, VANDERWEELE, Tyler & KIM, Eric
 2022 What makes life purposeful? Identifying the antecedents of a sense of purpose in life using a lagged exposure-wide approach. *SSM-Population Health*, 19, 101235. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2022.101235>
- MAGAÑA, Laura, ZAVALA, María Alicia, IBARRA, Isaac, GÓMEZ, María Teresa & GÓMEZ, María Mercedes
 2004 El sentido de la vida en estudiantes de primer semestre de la Universidad de La Salle Bajío. *Revista del Centro de Investigación-Universidad La Salle*, 6(22), 5-13. <https://tinyurl.com/yodk9j3o>
- MARTÍNEZ, José Alberto
 2010 Las competencias del profesor en la Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(21). <https://bit.ly/49sSUxG>
- MERINO, Abel, BERBEGAL, Alfredo, ARRAIZ, Ana & SABIRÓN, Fernando
 2021 Motivación en la adolescencia y el acompañamiento para la autodeterminación. *Orientación y sociedad*, 21(1), 1-27. <https://tinyurl.com/2c8at6pp>
- MOLASSO, William
 2006 Exploring Frankl's purpose in life with collage students. *Journal of Collage y Character*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1502>
- MORALES, Hernán Andrés & CAMACHO, Luis Rodrigo
 2026 Hacia una didáctica de la ética usando el recurso metodológico video. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (40), 125-151. <https://doi.org/10.17163/soph.n40.2026.03>
- MORENO, María Victoria
 2013 *Sentido de la vida y afectividad negativas (ansiedad, depresión y obsesión ante la muerte) en universitarios*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura. <https://tinyurl.com/yr7q7h9j>
- MORENO, Victoria, RISCO, Ana, CABACO, Antonio & LITAGO, José David
 2020 Sentido de la vida: estudio empírico en estudiantes de educación secundaria. *Paideia*, 48, 1-24. <https://tinyurl.com/ymva96x2>
- MORILLO AHUMADA, Gustavo Adolfo
 2013 Autoeficacia y felicidad en ingresantes a una universidad privada de Trujillo. *Journal of Psychologist*, 15(1), 24-36. <https://bit.ly/4wMxs0u>
- MUÑOZ BETANCOURT, Fernando David
 2017 *Estrategias de afrontamiento del estrés y sentido vital en estudiantes de Artes Plásticas*. Tesis de pregrado, UCE, Quito. <https://tinyurl.com/ymv7j49k>
- NOBLEJAS, María Ángeles
 2000 Fiabilidad de los test PIL y Logotest [versión electrónica]. *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 4, 81-90. <https://tinyurl.com/ykp7pch6>
 2011 El sentido en la vida, dimensión evolutiva: hallazgos empíricos en la reba-remación del test PIL (Purpose in Life) en España. *Journal of Transpersonal Research*, 3, 30-38. <https://tinyurl.com/yvgas5ly>
- OMAR, Alicia
 2007 Las perspectivas de futuro y sus vinculaciones con el bienestar y la resiliencia en adolescentes. *Psicodebate*, 7, 141-154. <https://doi.org/10.18682/pd.v7i0.432>
- ORTEGA, Pedro
 2020 Otra educación moral. *Revista Redipe*, 9(5), 24-35. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i5.972>

OSORIO, César Augusto

2021 *Modelo relacional: sentido de vida, optimismo y trascendencia y su vínculo con ansiedad o depresión en adolescentes y jóvenes*. Tesis doctoral, Universidad Católica de Colombia. <https://hdl.handle.net/10983/26896>

PACHECO DE PAULIZ, William, CONRADO, Etilbia & FIGEROA, Roberto

2025 Espiritualidad operacionalizada como inteligencia espiritual y crecimiento personal en adolescentes escolarizados: análisis desde la escala Vivesae. *Revista Redipe*, 14(12), 77-87. <https://doi.org/10.36260/vhxbez47>

PARDO, Antonio & RUÍZ, Miguel

2002 *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. McGraw-Hill. <https://tinyurl.com/27fmgju6>

PIAGET, Jean

1985 *El criterio moral en el niño*. Madrid: Fontanella.

PORRAS, Antonio & NOBLEJAS, María Ángeles

2007 Estudio longitudinal del sentido de la vida en el Proyecto Hombre de Málaga: análisis de las dos primeras fases con atención a los abandonos. *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 11, 67-79. <https://tinyurl.com/yxnxtada>

REYES, Flor Ivett, REYES, Yoeski & BRAVO, Orlando Uriel

2025 Sentido de vida: expresión de la motivación en personas estudiantes universitarias. *Ciencia y Reflexión*, 3(4), 1517-1529. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.627>

RISCO, Ana

2009 *Sentido de la vida: evolución e implicaciones para la Educación Superior*. Tesis doctoral, Universidad Pontificia de Salamanca.

RISCO LÁZARO, Ana & SÁNCHEZ CABACO, Antonio

2010 Pedagogía del sentido de la vida en el ámbito educativo: estudio empírico con jóvenes salmantinos. *Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, (14), 33-45. <https://tinyurl.com/ywqaxrd4>

RODERO, Sergio

2025 La educación para el desarrollo moral. *Revista Reflexões*, 14(26), 17-26. <https://tinyurl.com/ys22pg8v>

SALVINO, Eliseudo

2009 Aspectos actitudinales en el EEES-Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de Educación*, 7(11), 195-207. <https://bit.ly/4uFoG39>

SÁNCHEZ, Julia

2014 La urgencia de la educación en virtudes. *Revista Mexicana de Logoterapia*, 2, 40-47. <https://tinyurl.com/22ym6on5>

SÁNCHEZ CABACO, Antonio, RISCO LÁZARO, Ana & URCHAGA LITAGO, David

2011 Propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar el sentido de la vida: Purpose in Life (PIL). *International Journal of Development and Educational Psychology*, 25, 373-381. <https://tinyurl.com/yod6z5sz>

SÁNCHEZ CABACO, Antonio, RISCO LÁZARO, Ana, SALVINO GOMES, Eliseudo

2008 Desarrollo de competencias actitudinales en la educación superior: búsqueda de sentido vital y felicidad. *Naturaleza y Gracia*, 3, 697-721.

SANSINENEA, Eneko, GIL, Lorena, AGIRREZABAL, Arrate, LARRAÑAGA, Maider, ORTIZ, Garbiñe, VALENCIA, José Francisco & FUSTER, María José

2008 Autoconcordancia y autoeficacia en los objetivos personales: ¿cuál es su aportación al bienestar? *Anales de Psicología*, 1, 121-128. <https://tinyurl.com/2xyej346>



SELIGMAN, Martin

2003 *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Ediciones B.

SMEDEMA MALONDA, Yoel & MÓDENES, María Paz

2018 Resiliencia, ansiedad y sentido de la vida en estudiantes universitarios. *Cauriensia*, 13, 87-106. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.87>

VALDIVIA PAREJA, Álvaro Eduardo

2007 Vacío existencial y riesgo suicida en pacientes con trastorno de personalidad borderline. *Persona, Revista de la Facultad de Psicología*, 10, 179-197. <http://dx.doi.org/10.26439/persona2007.n010.918>

VARGAS HERRERA, Francisco & MOYA MARCHANT, Loreto

2018 La espiritualidad como fortaleza humana y su relación con la construcción de sentido vital. Algunas notas específicas para el campo educativo. *Cauriensia*, 13, 277-299. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.277>

VECINO, Melisa Ángeles

2022 *Sentido de vida en adolescentes y adultos jóvenes privados de libertad*. Trabajo de pregrado, Universidad Católica de Argentina. <https://tinyurl.com/2xqy8jtw>



Declaración de autoría-Taxonomía CrediT	
Autora	Contribuciones
María Milagros Armas Arráez	La elaboración completa del artículo es de autoría individual, en tal sentido, el contenido presentado en el documento es de exclusiva responsabilidad de la autora.

Declaración de uso de inteligencia artificial
La autora María Milagros Armas Arráez declara que la elaboración del artículo titulado: “El sentido vital de los adolescentes tras una experiencia de aprendizaje” no contó con el apoyo de inteligencia artificial (IA).

Fecha de recepción: 13 de julio de 2025

Fecha de revisión: 20 de septiembre de 2025

Fecha de aprobación: 22 de noviembre de 2025

Fecha de publicación: 15 de julio de 2026