



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Iztapalapa

PSICOLOGIA SOCIAL

“Factores psicosociales que intervienen en el bienestar subjetivo y en el rendimiento escolar en estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa”.

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

PRESENTA:

Arturo Jiménez Brito

ASESORES:

Carlos Contreras Ibáñez

Mtra. Alicia Saldívar Garduño

Mtro. Fernando Ortiz Lachica

México D. F., 2008.

Agradecimientos

Si tuviera que agradecer a todas las personas que me han ayudado a crecer, madurar, confiar, soñar... creo que no me alcanzaría el tiempo para hacerlo, pero de cualquier forma a quienes de manera directa pudieron hacer posible este sueño...

Gracias

A Dios por dejarme alcanzar este sueño y ser el que me da la inspiración

A mis padres quienes me han brindado su amor y apoyo de manera incondicional y que me han enseñado a ser mejor cada día.

A mis hermanos, Oscar, Cesar y Graciela y a Pedro su esposo, que me han brindado su cariño, apoyo moral y material

A Lety por compartir a mi lado este sueño y apoyarme incondicionalmente en todos sentidos.

A mi tía Amparo+ por su cariño y por creer en mí

A Alonso por su enseñanza, motivación y amor al estudio

A todos mis profesores, pero en especial a Carlos, Alicia y Fernando por transmitir no sólo conocimiento y experiencia, sino por ayudarme a crecer y a creer que puedo alcanzar todo lo que me proponga.

A todos mis amigos que han vivido y compartido este sueño, pero en especial a María por su apoyo y amistad incondicional, a Liz y Pipín que mis grandes amigas quienes son parte importante no sólo de este proyecto sino de mi vida, y a todos los que me brindaron su apoyo en las encuestas.

A la Universidad misma por ser "Casa abierta al tiempo" y a Servicios Escolares por apoyarme con las listas de promedios de los estudiantes encuestados.

ÍNDICE

Introducción. 4

Marco sociodemográfico

1. ¿Qué es el Bienestar Subjetivo? 6

1.1 Correlatos demográficos con el bienestar subjetivo. 7

1.2 Bienestar subjetivo en México 14

Marco teórico

2. Factores psicosociales que generan bienestar 20

2.1 Bienestar subjetivo. 20

2.2 Rendimiento escolar. 38

2.3 Motivación al logro. 41

2.4 Estrategias del afrontamiento del estrés. 43

2.5 Autoeficacia. 44

2.6 Autoconcepto. 49

3. Proyecto de la investigación 52

3.1 Pregunta de investigación 52

3.2 Objetivo general y específico 52

3.3 Hipótesis 52

3.4 Definiciones conceptuales de las variables 53

3.5 Definiciones operacionales de las variables 54

4. Método 56

4.1 Participantes 56

4.2 instrumento 56

4.3 Procedimiento 60

4.4 Análisis 61

5. Resultados 62

5.1 Rendimiento Escolar 67

5.2 Bienestar Subjetivo 71

5.3 Afrontamiento del Estrés 79

5.4 Motivación al logro	86
5.5 Autoeficacia	95
5.6 Autoconcepto	100
6. Discusiones	108
7. conclusión	112
8. Proyecto de intervención	117
9. Referencias	131
10. Anexos	145

INTRODUCCIÓN

El bienestar subjetivo es un concepto que ha despertado interés dentro de los temas de la psicología, refiriéndolo como parte de la calidad de vida de las personas y conocido también como satisfacción, felicidad, salud mental, etc. Algunos autores como Anguas (2000), definen al bienestar subjetivo como la percepción propia, personal, que el individuo hace sobre su situación física o psíquica. Ramírez (2006), explica que el bienestar subjetivo está conformado por dos tipos de componentes: el afectivo y el cognitivo y está vinculado con eventos positivos internos y externos. A través de este estudio psicosocial se pretende dar al lector una visión de la manera en cómo los estudiantes de nivel superior afrontan su vida académica: ¿Qué tan satisfechos se encuentran estudiando una carrera?, ¿Cómo influyen diversos factores en su rendimiento escolar?, ¿Qué tan motivados están en la escuela?, etc. De ahí parte el interés personal de presentar parte de estos problemas a los que los estudiantes se enfrentan para culminar satisfactoriamente sus estudios considerando que los estados emocionales y afectivos son generadores del bienestar personal y social, los que a su vez constantemente se construyen y modifican de acuerdo a las experiencias personales y sociales.

En la primera parte de este estudio encontraremos un marco sociodemográfico en el que se muestran elementos de ambiente social, tales como: la familia, salud, edad, estado civil, ingresos económicos, relaciones de pareja, la forma en que influyen en la vida escolar de los estudiantes, etc. Algunos de estos correlatos demográficos han sido medidos en otros estudios de bienestar subjetivo, de los que más adelante se hablará, cuyos resultados muestran fuertes conexiones con el bienestar, generando así felicidad, a corto o a largo plazo.

En México se han obtenido datos de la Encuesta Nacional de la Juventud (ENJ) realizada por el Instituto Nacional de la Juventud (IMJ) que evidencian altos niveles de satisfacción en la vida de los jóvenes, sin embargo también se encontraron bajos niveles en relación con los elementos de ambiente social mencionados.

Es por ello que el marco sociodemográfico tiene como interés plantear que el bienestar subjetivo y el rendimiento escolar de los estudiantes, no es sólo debido a factores cognitivos sino principalmente a los afectivos; no solo a factores internos sino también a los externos. Con esto se pretende comprender la naturaleza del bienestar subjetivo y también los posibles factores que lo generan en mayor medida, así como la vinculación existente con el rendimiento escolar.

A su vez, el marco teórico se plantea abordar las acepciones del bienestar subjetivo y el rendimiento escolar por diferentes autores, partes y facetas; proponiendo como variables que influyen en el bienestar escolar y en el rendimiento académico: el estrés, la motivación al logro, la autoeficacia y el autoconcepto. En este apartado se proponen algunas de las teorías sobre el tema, presentando escalas para medir al bienestar subjetivo. Si bien, algunos autores le dan al bienestar subjetivo el significado de felicidad, satisfacción, calidad de vida, salud mental, etc., en esta investigación se hablará de una y de otra, de manera que pareciera que son cosas diferentes. La razón, es que se decidió manejar al bienestar subjetivo con el concepto del autor, pero al final se retomarán las principales concepciones y se dará una sola de acuerdo a este estudio.

En la parte de la metodología se incluyen los procedimientos, el diseño, aplicación y análisis de la investigación, así como los resultados obtenidos en el estudio. Estas y otras cosas pretendemos estudiar a través de un enfoque metodológico cuantitativo que permita mostrar la relación entre las variables de estrés, motivación al logro, autoeficacia y autoconcepto y observar la interacción entre ellas. Concluyendo con el desarrollo de un modelo explicando esa interacción de las variables.

Finalmente, en base a los resultados obtenidos en la investigación, se observó que muchos de los estudiantes que participaron en este estudio no estaban suficientemente motivados para mejorar su desempeño académico, por tal motivo se presenta una propuesta de intervención en la cual, se diseña un taller sobre motivación al logro. Como parte del proyecto se incluyen dinámicas y actividades con la intención de motivar a los participantes a rendir mejor académicamente y aumentar su bienestar escolar.

**** ¿Qué es el Bienestar Subjetivo?**

Escucha la sabiduría de tu cuerpo que se expresa a través de señales de comodidad e incomodidad. Cuando elijas una conducta determinada, pregúntale a tu cuerpo: ¿Cómo te sientes acerca de esto? Si te contesta con señales de malestar, ¡cuidado! Si te responde con alegría y comodidad, ¡Adelante!

Deepak Chopra

Según Lu (1999), existen sinónimos que definen al bienestar: felicidad, bienestar subjetivo, satisfacción con la vida, balance afectivo, calidad de vida, bienestar social, etc., por lo que a lo largo del estudio se mencionarán algunos de ellos, para referirnos al concepto de bienestar subjetivo.

Durante varios años, el bienestar fue objeto de debate filosófico y sociológico, se pensó que sentirse satisfecho con la vida estaba muy relacionado con variables objetivas como la apariencia física o tener una buena condición económica. Hoy en día, se menciona que el bienestar está relacionado no sólo con esas variables sino también con la subjetividad (Chávez, 2006).

Sin duda, a lo que se refiere el autor en cuanto a las variables de subjetividad son las emociones y los sentimientos; los efectos negativos o positivos que pudieran tener en determinada situación, derivados por supuesto de las experiencias de las personas en el entorno social.

En los años setenta, psicólogos sociales iniciaron estudios sobre el bienestar subjetivo. Algunas de estas revisiones se pueden ver en Strack, Argyle y Schwartz 1991 citados en (Pradós, 2002; también Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Lazarus, 1991; y Bisquerra 2002 entre otros). Diener y colaboradores (1999) concluyen que entre los factores de bienestar están: el temperamento positivo, el optimismo, minimizar lo negativo, disfrutar de las relaciones de apoyo mutuo e ingresos suficientes y/o accesibilidad a los recursos que permitan lograr nuestros objetivos

Correlatos demográficos en el Bienestar Subjetivo

En décadas pasadas, un gran número de investigadores se han dedicado a analizar los correlatos demográficos y las variables que se vinculaban con el bienestar humano. Esto ha dado lugar a estudios en los que se examinan las diferencias personales en esta variable atendiendo a factores también objetivos como sexo, edad, clase social, estado civil, salud, nivel de ingresos, etc.

Una muestra de este enfoque es la conclusión aportada por Wilson (1967:294) en su famoso estudio sobre las variables y características personales vinculadas a la felicidad. Según este autor, *"la persona feliz se muestra como una persona joven, saludable, con una buena educación, bien remunerada, extrovertida, optimista, libre de preocupaciones, religiosa, casada, con una alta autoestima, una gran moral del trabajo, aspiraciones modestas, perteneciente a cualquier sexo y con una inteligencia de amplio alcance"*.

No obstante, desde nuestra perspectiva, esta propuesta será válida solo para algunas poblaciones, considerando que la cultura de un país y otro es diferente y esta concepción varía de acuerdo al ambiente social y a las experiencias de los individuos en su interacción con la vida. Proponemos que existen también otras variables psicosociales que influyen en la población juvenil de manera significativa afectando así, la manera en qué tan felices o satisfechos están las personas.

Las diferencias sociodemográficas, no solo pueden producir diferentes niveles de bienestar (OPS, 1993), sino también diferentes formas de encontrar el bienestar psicológico, de este modo, puede esperarse que las causas del bienestar difieran según la edad, el nivel educacional, la ocupación o el grupo social (Chávez, 2006).

Considerando lo anterior se expondrán algunos de los correlatos demográficos como: la familia, la salud, la edad, el estado civil, los ingresos económicos, las relaciones de pareja y el nivel educativo, que son importantes en el desarrollo del bienestar subjetivo de las personas.

La familia

Martínez, Sanz y Cosgaya (2006), explican que la familia como unidad básica de la sociedad, es la responsable del desarrollo personal de sus miembros, de la socialización de los hijos y de suministrar el apoyo emocional necesario para los miembros que la componen. Es decir, la familia es la que proporciona las condiciones oportunas que posibilitan la adquisición, por parte de los hijos, de una conciencia personal (capaces de ser responsables de sus actos, con autocontrol), una participación social (capaces de establecer relaciones sociales), una interiorización de las normas, valores y actividades de la cultura en la que están inmersos y una afectividad madura. Por esta razón, todo ello contribuirá al necesario sentido de pertenencia, seguridad e identidad que todos los hijos necesitan para adquirir un nivel adecuado de bienestar físico, psíquico y social.

Por otra parte Martínez, Sanz y Cosgaya (2006), dicen que, entre las etapas que la familia atraviesa, la adolescencia es la más difícil, debido a que ésta, es un período desafiante para padres e hijos. La mayoría de las familias después de un grado de confusión y alteración, son capaces de cambiar las reglas y límites, de reorganizarse para permitir a los adolescentes más autonomía e independencia.

La familia debe ser fuerte y flexible al mismo tiempo, para ser capaz de apoyar el crecimiento de los hijos. Esta tarea se hace más difícil si el matrimonio no funciona bien. En la medida en que los padres estén sobrecargados por su matrimonio serán incapaces de apoyar a sus hijos en su camino, acentuando sus dificultades.

La familia pues como se describe es la base social en donde los integrantes están vinculados por parentesco o matrimonio, idealmente la familia proporciona a sus integrantes seguridad, protección, y socialización. Por ello enfatizamos que la familia es la principal generadora de bienestar de sus integrantes los cuales, al carecer de felicidad y de no cubrir sus necesidades tienden a manifestar su malestar socialmente.

La salud

Entre los factores generadores de bienestar se encuentra la salud. La Organización Mundial de la Salud (2007) define a la salud, como "un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida". Así mismo la salud es definida por la OMS También como "un estado de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades".

Entre los trabajos realizados de salud con el bienestar subjetivo por ejemplo: Campbell, y colaboradores (1976); Caspersen, Powell y Merritt, 1994, citados en García, 2002), descubrieron que la salud era valorada por los sujetos como el factor más importante para generar felicidad en las personas.

García, (2002) afirma que la salud es subjetiva (bienestar subjetivo o psicológico) y objetiva (física), ambas presentan una importante relación con el bienestar personal, siendo la salud subjetiva la que supera considerablemente la relación, con respecto de la salud objetiva. Algunos autores han encontrado que la relación entre ambas variables experimenta cambios conforme avanza la edad, modificándose los factores que la median e incrementándose el peso de aquéllos que están más vinculados a las características personales del sujeto por ejemplo, el valor o importancia que le otorga a su salud (Harris, Pedersen, Stacey y McClearn, 1992; Struthers, Chipperfield y Perry, 1993 citados en García, 2002).

La salud es pues, un factor que está relacionado de manera directa con la satisfacción con la vida. Independientemente de si es objetiva o subjetiva, tiene un alto impacto negativo o positivo según sea el caso, en la vida de las personas.

La edad

George, Okun y Landerman (1985; citados en Anguas 1997) reportaron que la interacción de la edad con el bienestar subjetivo es fuerte, encontrando que la edad modera la relación de la satisfacción con la vida junto con un grupo de variables predictoras, como la salud, el apoyo social, estado civil e ingresos económicos. Encontrando que las correlaciones entre la salud (medida a través de autoreportes) y la satisfacción con la vida fueron tres veces más grande entre los jóvenes y los ancianos, con valores intermedios para los adultos. Por su parte, la variable apoyo social fue también un predictor significativo para la satisfacción con la vida de los jóvenes solamente. Para el grupo de de ancianos el ingreso fue el más importante, mientras que lo menos importante fue el estado civil.

Datos correspondientes a doce muestras nacionales de países de Europa occidental, que abarcan desde los años sesenta hasta principios de la década de los ochenta, muestran claramente que las personas mayores tienden a manifestar niveles más altos de satisfacción vital y de felicidad que las personas de menos edad (Diener y Suh, 1998). Sea esto posible porque en el trayecto de su vida alcanzaron objetivos y/o metas y de alguna manera no tienen las mismas preocupaciones que los más jóvenes. Esta tendencia llega a ser más evidente cuando se controlan los efectos debidos a los ingresos, la ocupación, el nivel educativo, el estado civil y la nacionalidad. Incluso en países donde la satisfacción y la edad estaban negativamente correlacionadas, por ejemplo Bélgica o Italia, una vez que se controlan los factores económicos y sociales, los coeficientes dejan de ser negativos (George, Okun y Landerman, 1985; Herzog y Rodgers, 1981; Inglehart y Rabier, 1986; citados en García, 2002).

A pesar de que existen evidencias de bienestar respecto a la edad, creemos que la edad por si sola no impacta en el bienestar de las personas, sino que se suma a otras variables predictoras según las necesidades primarias de los individuos y que juntas determinan el desarrollo del bienestar, es decir no puede afirmarse que una persona joven o adulta reporte más o menos bienestar que otra de acuerdo a su edad, seguramente lo que sucede es que a lo largo de la vida se reajustan las metas y/o los objetivos de acuerdo a la situación, las necesidades, las experiencias y expectativas de cada persona.

El estado civil

García (2002) hace mención que Desde que Durkheim (1951) evidenciara que los hombres y las mujeres solteros tenían una probabilidad de suicidarse mayor que los casados. Numerosos estudios han mostrado una mayor prevalencia e incidencia de muchos desórdenes tanto físicos como psicológicos, así como una menor esperanza de vida entre las personas sin pareja. También, algunos trabajos muestran que el matrimonio es uno de los mayores predictores de bienestar subjetivo; así las personas casadas dicen tener un mayor grado de satisfacción con la vida que las personas solteras, viudas o divorciadas (Acock y Hurlbert, 1993; Campbell y otros, 1976; Glenn y Weaver, 1981; Mastekaasa, 1993; Wood, Rhodes y Whelan, 1989; citados en García, 2002).

Contrariamente, autores como Ball y Robbins (1986) en su estudio revelan que son los hombres casados los que presentaban índices de satisfacción más bajos. Otro ejemplo es el de la investigación llevada a cabo por White (1992), donde sus resultados muestran efectos cruzados entre el estado civil y el género en la repercusión del primero sobre el bienestar, siendo las mujeres las que se benefician más positivamente del matrimonio. En otro estudio realizado por Lee, Secombe y Shehan, (1991; citados en García, 2002), se comprueba que son igualmente las mujeres las que más felices se encuentran estando solteras.

Además de los resultados obtenidos en los estudios mencionados anteriormente. Csikszentmihalyi (1998) explica que la pareja puede hacer al individuo sentirse eufórico, irritado o deprimido, afirmando que el bienestar de una persona depende de la calidad de las relaciones que establece. Sea como fuere, el matrimonio tiene un efecto positivo sobre el bienestar que no se explica por un sólo factor sino que existen otros que interactúan en el matrimonio por ejemplo los ingresos económicos, pero tampoco eso quiere decir que las personas casadas estén más satisfechas que las solteras porque uno puede vivir sus soltería sin tantos problemas conyugales y eso depende desde que punto de vista se vea.

Los Ingresos económicos

Existen pruebas que muestran una relación positiva entre ingresos y bienestar subjetivo. Como la de Easterlin (1974) de treinta estudios conducidos en otros tantos países, muestra que las personas más ricas son también las más felices. Sin embargo, este efecto podría ser más débil que las diferencias dentro de cada país, así, según aumentan los ingresos reales dentro de un país, la gente no presenta necesariamente más felicidad. Como concluyen Myers y Diener (1995; citados en García, 2002): "La escasez puede favorecer la desdicha, pero la abundancia no garantiza la felicidad".

Diener (1994) aporta cuatro posibles explicaciones de la relación entre ingresos y bienestar subjetivo: a) Los ingresos tendrían efectos relevantes en los niveles extremos de pobreza, alcanzando su nivel más alto una vez que las necesidades básicas están cubiertas; b) Los factores como el status y el poder, que covarían con los ingresos, podrían ser los responsables del efecto de éstos sobre el bienestar -Por este motivo, y teniendo en cuenta que los dos primeros no aumentan en la misma medida que el tercero, la relación entre ingresos y bienestar no es lineal-; c) El efecto de los ingresos, aún no estando mediado por otras variables, podría depender de la comparación social que lleva a cabo la persona; d) Posiblemente los ingresos no sólo tengan efectos beneficiosos sino que también presenten algunos inconvenientes que interactúen con ellos y tiendan a reducir su repercusión positiva (García, 2002).

Desde luego que las personas que viven despreocupados por la escasez de dinero son más felices o están más satisfechos que los que sus ingresos son insuficientes, ya que los primeros cubren sus necesidades básicas y viven tranquilos mientras que los otros no tienen o tienen poco no completan su felicidad.

El nivel educativo

El ser humano presenta grandes retos físicos, emocionales, económicos, cognitivos y afectivos, los cuales comienza a afrontar desde el momento que ingresa a su primer centro educativo hasta el nivel superior. Conforme avanza, se enfrenta a situaciones personales haciendo una evaluación objetiva y concreta en relación con las situaciones exteriores. Por tanto la pregunta es: ¿la escuela ayudará a "aprender a vivir"? la escuela tradicional estaba preocupada por "el saber". Luego, en los años cincuenta y sesenta, con el modelo conductista, por "aprender a hacer". Más tarde, con el modelo cognitivista, por "aprender a aprender" y "aprender a pensar". Hoy empezamos a vislumbrar una escuela preocupada por "aprender a vivir" y por "aprender a convivir". Esto se ha ido demandando por diferentes razones (Hernández, 2006).

Los datos aportados por Campbell (1981) sugieren que la educación influyó sobre el bienestar subjetivo en los Estados Unidos entre 1957 y 1978. No obstante, sus efectos no parece que sean relevantes cuando se controlan otros factores vinculados a ella como los ingresos o el status laboral (Palmore, 1979, Toseland y Rasch, 1979-1980; citados en García, 2002).

Es posible que la educación pueda ejercer otros efectos indirectos en el bienestar subjetivo a través de su papel mediador tanto en la consecución de las metas personales, como en la adaptación a los cambios vitales que acontecen. Al igual que los correlatos demográficos mencionados anteriormente el nivel educativo presenta efectos cruzados con el bienestar. por ejemplo, aquellas personas que tienen un mayor nivel educativo tienden a manifestar un mayor estrés cuando pierden su empleo, debido probablemente a su también mayor nivel de expectativas (García, 2002).

Bienestar subjetivo en México

El tema de bienestar subjetivo en México, ha sido incluido en varios estudios debido a su alta correlación e influencia en varias etapas en la vida de las personas, Anguas (2000) afirma que como el Bienestar Subjetivo está constituido por dos elementos fundamentales que toda persona posee que son: el componente afectivo y el cognitivo, la felicidad y la satisfacción, estas se consideran “universales” y son medibles para cualquier cultura y por ello justifica que son válidos para la cultura mexicana.

Bienestar subjetivo en jóvenes mexicanos

En México el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), a través de la Encuesta Nacional de Juventud ENJ (2005) coordinado por el Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud (CIEJ) propuso como tarea central actualizar y profundizar el conocimiento sobre las y los jóvenes mexicanos realizados en la primera ENJ (2000). La actualización y profundización de los datos exponen los resultados obtenidos sobre diversos factores o correlatos que intervienen en el desarrollo del bienestar de los jóvenes mexicanos de entre 12 y 29 años de edad.

Al medir los niveles de satisfacción entre los jóvenes se encontró que 9 de cada 10 respondieron que la familia era lo más significativo. De esta manera se justifica el hecho de que la familia proporciona los medios para el desarrollo del bienestar y satisfacción con la vida. Sin duda la familia no sólo cobija sus miembros sino que también es generadora de bienestar ya que de ella depende mucho la satisfacción de los jóvenes en cuanto a la manera en como perciben e interactúan con el medio que les rodea.

Se les pidió a los jóvenes manifestar su satisfacción con ciertas situaciones. Se usó una escala de 0 a 10 donde en términos generales se obtuvieron los siguientes resultados:

Satisfacción	Hombres	Mujeres	Total
Con la vida que has llevado hasta ahora	8.7	8.5	8.6
Tu situación económica	8.1	8.0	8.0
Tu trabajo	8.0	7.5	7.8
Tus estudios	8.2	8.1	8.2
Tu relación con tu pareja o novio(a)	8.1	8.0	8.1
Tu familia	9.1	9.1	9.1
Tu relación con tus padres	9.1	8.8	8.9
Tu educación	9.0	8.4	8.5
Tus amigos	8.6	8.3	8.4

En este cuadro vemos que los jóvenes colocaron calificación de 8.6 a la vida que habían llevado hasta el momento. Lo que para ellos representó motivo de satisfacción nuevamente fue su familia y la relación con sus padres, algunas otras situaciones causaron niveles de 8.0 de satisfacción en su educación, sus amigos e incluso su situación económica; únicamente el rubro que tuvo menos de 8.0 es el trabajo que recibió una calificación de 7.8, y en menor medida por parte de las mujeres quienes le otorgaron 7.5 como grado de satisfacción.

Concluimos que a pesar de que existe un alto porcentaje de jóvenes que se sintieron satisfechos con su vida en ese momento aún quedaba un porcentaje considerable de quienes no lo estaban, opinamos que muchos otros factores como la motivación, la autoeficacia o el autoconcepto por ejemplo, están relacionados en la producción de bienestar subjetivo.

Correlatos demográficos con el bienestar de los jóvenes en México

Dentro de esta encuesta se elaboraron preguntas como en la que los jóvenes, calificaran de 1 a 10 en qué institución confían más. Los resultados con más alta calificación en promedio fueron: la familia (con una calificación de 9.1), los médicos (8.5) y la escuela (8.3) por tanto, estos datos proporcionaron evidencias de que los jóvenes mexicanos mantienen gran apego e identificación familiar, en donde los padres ejercen una reconocida autoridad sobre sus hijos y la madre constituye un apoyo moral. Los jóvenes reconocieron en la familia el espacio donde se recibe y se da afecto. De esta forma, 30% de ellos, reconoció como principales valores de sus padres, el apoyo y la solidaridad con los integrantes de la familia; 24%, la responsabilidad y su papel como proveedores; 16%, el respeto hacia sus decisiones, y 23% las manifestaciones de afecto.

Bienestar de los jóvenes con la salud

De acuerdo con la concepción de salud, los resultados de la ENJ (2005), el 87.4% de los jóvenes evalúan su salud de manera positiva afirmando que están bien o muy bien en términos generales, y sólo el 1% dice que su salud es mala o muy mala. Sin embargo al considerar la relación de su cuerpo con el peso el 74.6% de los jóvenes dicen que es el adecuado, pero las mujeres presentan mayor inconformidad con su peso actual.

Bienestar de los jóvenes con el nivel de estudios

Entre los resultados obtenidos en la satisfacción en los estudios se reveló que en México el 44.5% de los jóvenes se siente muy satisfecho con el nivel de estudios que tiene es decir casi la mitad, mientras que el 51.6% de ellos no lo está y quienes manifiestan total insatisfacción son casi el 4% (3.9). Seguramente las personas que tienen un nivel educativo alto piensan en tener un mejor empleo que les permita obtener mayores ingresos y mejor satisfacción, ya que ejercerán en gran medida sus conocimientos aunque no se descarta la posibilidad de que muchos no ejecuten sus conocimientos respecto al área que estudiaron. En cambio las personas con un bajo nivel educativo en la mayoría de los casos encontrarán empleos no muy bien remunerados aunque esto no quiera decir que

estén insatisfechos. Finalmente puede que muchas personas desearían tener un mayor nivel académico pues existe la creencia de que a mayor nivel de estudios, mayor será la posibilidad de tener mejores ingresos y un mayor bienestar. También se dieron a conocer cifras de deserción en estudiantes y los principales motivos del porqué dejaron la escuela.

Edad en la que dejaron de estudiar	Hombre	Mujer	Total
Antes de los 12 años	1.6	2.7	2.0
De 12 a 14 años	20.7	22.6	21.8
De 15 a 17 años	31.7	42.2	37.5
De 18 a 20 años	28.2	23.4	25.6
Más de 20 años	17.8	9.1	13.1
Total	100	100	100

Motivos por los cuales dejaron de estudiar	Hombre	Mujer	Total
Tenía que trabajar	51.3	34.8	42.4
Porque ya no me gustaba estudiar	30.3	28.1	29.1
Porque acabé mis estudios	18.0	16.0	16.9
Mis padres ya no quisieron	9.0	14.8	12.1
Para cuidar la familia	5.2	15.3	10.6

En estas tablas se explica que para ambos sexos la edad entre los 15 y 17 años fue crucial para la deserción educativa. El comportamiento de las mujeres era destacado, ya que en éste mismo rango de edad, superaban los hombres en más de 10%, y se observa una disminución considerable hacia los 18 y 20 años duplicando el porcentaje de abandono en comparación con la mujeres. Consecuentemente, los tránsitos entre un nivel y otro (secundaria – medio superior –superior) siguieron marcando las trayectorias educativas.

Según datos de la, ENJ, (2005) el 49.7% de los Jóvenes se encontraba estudiando mientras que el 50.3% no lo hacía. De los resultados el nivel básico (primaria + secundaria) es completado en mayor medida por las mujeres que por los hombres; sin embargo en los siguientes niveles: medio superior y/o superior, existen datos más elevados en los hombres, fundamentalmente la preparatoria y la universidad completa.

En los resultados se tiene evidencia de que un 16.1% de los jóvenes no encontraban trabajo por la creencia que su preparación era insuficiente, es decir que su nivel de escolaridad era limitado, así lo reporta la pregunta sobre los elementos más importantes para conseguir empleo, el 51.9% de los jóvenes reportó que la educación era la más importante. También se reveló que entre las expectativas más importantes para los jóvenes era tener un buen trabajo vinculado con tener una buena posición económica y finalmente tener una familia, desde luego concluimos que el nivel de estudios alcanzado entre más alto sea, cabe más la posibilidad de encontrar un mejor empleo, mejor remunerado y una mayor satisfacción con la vida.

Estudios en estudiantes de nivel superior

Existen diversos estudios que han aportado datos sobre los estudiantes en el nivel superior, entre estos trabajos de investigación educativa particularmente la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco (UAM-A), ha realizado estudios a su población estudiantil observando a 1,183 de sus estudiantes en el primer año de la licenciatura distribuidos en las tres divisiones académicas¹, desde una mirada sociológica que incluye características socioeconómicas y culturales, hábitos de estudio, etc.

Estos estudios proporcionan valiosos datos donde muestra no sólo el perfil de los estudiantes, sino datos estadísticos que permiten conocer la trayectoria escolar de los alumnos, el desempeño escolar, etc. así como algunas propuestas para desarrollar estrategias y programas que integren a sus alumnos en el ámbito académico.

Algunos de estos datos aportados, presentan características sobre el bienestar de los alumnos en la escuela, entre ellos presenta que el 81.9% de los alumnos aprecia que sus expectativas en la Universidad han sido cumplidas, lo

¹ La unidad Azcapotzalco de la UAM está conformada por tres divisiones académicas: Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias y Artes para el Diseño con una población promedio de 14 mil estudiantes.

cual indica un buen indicador con respecto al trabajo de docentes y personal administrativo en el plantel. Si embargo no dejan a un lado el 18.1% que no está satisfecho con las expectativas y que potencialmente pueden ser alumnos que abandonen sus estudios.

Por lo anterior resulta interesante realizar un estudio desde una perspectiva psicosocial considerando algunos de los resultados presentados por la UAM-A donde se incluyan otros factores que pudieran estar modificando el nivel de satisfacción de los estudiantes de la UAM-I, de los que se hablará más adelante en el marco teórico.

2. **Factores psicosociales que generan bienestar

De acuerdo con Diener y cols (1999), en las últimas tres décadas se ha generado investigación que ha permitido conocer más acerca de los correlatos del Bienestar Subjetivo. Dicha investigación no solo se ha interesado en la simple descripción de las características demográficas que correlacionan con el Bienestar Subjetivo sino que ha enfocado sus esfuerzos en entender los procesos que subyacen a la felicidad. Esta tendencia, de acuerdo con los autores, representa un gran reconocimiento al rol central que juegan las metas, esfuerzos de afrontamiento y disposiciones de las personas y, en este sentido, los investigadores han asumido que los indicadores sociales solos no pueden definir la calidad de vida, debido a que las personas reaccionan de manera diferente ante las mismas circunstancias, evaluando las condiciones basados en sus expectativas únicas, valores y experiencias previas. Por otro lado, Taylor (1991 citado en García –Viniegras, 2002:19) afirma que “cuando un individuo se siente bien es mas productivo, sociable y creativo, posee una proyección de futuro positiva, infunde felicidad y la felicidad implica capacidad de amar, trabajar, relacionarse socialmente y controlar el medio”. Desde luego que ese sentirse bien se refiere a la satisfacción que sienten las personas y como consecuencia ven su situación más agradable, aunque consideramos que el ser productivo, sociable y creativo, etc. están relacionados con otros factores como la motivación al logro, la autoeficacia, y el autoconcepto que también estimulan el desarrollo del bienestar subjetivo.

2.1 Bienestar subjetivo

Entre las acepciones mas antiguas que se le ha dado al constructo bienestar subjetivo se encuentra en palabras aportadas por Aristóteles cuando habla del "*Sumo Bien*" y la "*Felicidad Suma*" como el final, o más bien la finalidad, del camino en el transcurrir vital humano (García, 2002). Por su parte, el filósofo sostiene que la felicidad es el valor final único y suficiente en sí mismo. Final en tanto que todo lo demás no es más que un medio para alcanzar la felicidad y suficiente porque, una vez conseguida, nada más es deseado. A lo largo de la historia, la humanidad ha considerado a la felicidad como el don más

preciado de los bienes y la motivación última de toda acción humana (Diener, 1984).

Así pues, la felicidad ha sido uno de los constructos más antiguos. Desde la antigua Grecia, a la felicidad también se le decía eudaemonia, la cual atrajo la atención de filósofos, pensadores religiosos y de todas las personas en general. Anguas (1997), por su parte dice que “el secreto de la felicidad” ha probado ser, junto con “el significado de la vida” o “la búsqueda de la eterna juventud”, preocupaciones antiguas del pensamiento humano (Kozma, Stones y McNeil, 1991). Siendo la felicidad el centro de atención de la humanidad, sus manifestaciones se encontraban en descripciones literarias y poéticas demostrado su existencia en la filosofía desde Platón y Séneca. Para las grandes religiones este concepto resultó atractivo, en parte, porque ofrecían formas de llegar a esta meta. La felicidad tiene diferentes significados, en el lenguaje científico actual se refiere a los diversos estados que al considerarse por las personas como “buenos”, diferentes estados mentales agradables o de una actitud hacia la propia vida (Anguas, 1997).

Este concepto, entre otras cosas, motivó que en 1973 se introdujera un término tan vago como éste en el *Psychological Abstracts International*. Posteriormente, debido que era algo difuso por sus connotaciones filosóficas, progresivamente se ha incluido en el vocabulario psicológico a los conceptos de "bien-estar personal" (*well-being*) o de "satisfacción con la vida" (Fierro, 2000 citado en García 2002). Incluso, algunos autores por ejemplo (Headey, Holmstron y Wearing, 1985) han complementado éstos con el antagónico "mal-estar" (*ill-being*), sobre los que proponen modelos explicativos de los factores que son opuestos al bienestar subjetivo.

Anguas (1997) expone que, hasta hace poco, en años recientes ha surgido un interés por el bienestar subjetivo tanto en la frecuencia con que el bienestar ha sido medido, como en la diversidad de áreas en las que se ha comprobado su utilidad, incluyéndose la sociología, la investigación geriátrica, la psicología clínica, el estudio de la personalidad y el afecto cognitivo. La investigación sobre el bienestar subjetivo es extensa, amplia y conceptualmente difusa. Se ha

estudiado en por lo menos tres conceptos: salud mental, calidad de vida y felicidad.

Existe controversia de algunos autores sobre los conceptos mencionados que se le dan al bienestar subjetivo. Entre ellos Ramírez (2006), opina que el bienestar subjetivo es una de las cuatro partes que componen la calidad de vida no un sinónimo. En cambio otros, le llaman felicidad y la felicidad, difiere de términos como calidad de vida, moral, salud mental y ajuste. En la actualidad la felicidad recibe otros nombres como: satisfacción con la vida y bienestar subjetivo (Veenhoven, 1984, citado en Anguas, 1997). En cambio Diener, (1984) Y Diener y Laesen, (1993), propusieron que la estructura del bienestar subjetivo estaba conformada por dos componentes: La satisfacción con la vida y el balance de los afectos. Estos autores definen a la primera como un juicio cognitivo global acerca de la vida mientras que consideran que el balance con los afectos se refiere a la preponderancia relativa de la experiencia personal placentera sobre la desagradable, siendo ésta, la suma de experiencias emocionales ante los eventos de la vida. En éste estudio ésta última propuesta será la manera en el que se le denominará al bienestar subjetivo.

Medición del bienestar

En los años cincuenta, la calidad de vida era medida por medio de inventarios multidimensionales en los cuales se incluían preguntas sobre aspectos objetivos, tales como la salud, así como subjetivos, tales como la satisfacción. Éstos resultados eran interpretados en términos de “grado de adaptación o ajuste” o “de moral”. En cambio en la década de los sesenta, estos mismos tipos de escalas se denominaban “escalas de bienestar” o de “satisfacción con la vida”. Durante los años setenta, se introdujeron varias escalas de reactivos múltiples para medir la satisfacción de manera detallada. Dentro de las listas se encontraban preguntas sobre satisfacción en diversos aspectos de la vida y con la vida como un todo. Los resultados obtenidos se consideraban como indicadores de “satisfacción general”. Por otro lado la insatisfacción con poca explicación de los resultados ocasionó una reformulación de las escalas y por consiguiente un desarrollo de inventarios específicos de

reactivos para evaluar la satisfacción con la vida como un todo, satisfacción en el trabajo y en otros ambientes en la vida de las personas (Chávez, 2006).

Anguas, (1997) expone que en la medición del bienestar subjetivo existen dos dimensiones de importancia crítica en cuanto a los métodos de recolección de datos. El primero se refiere al control experimental, mientras que el segundo se refiere a la relación temporal de los conjuntos de datos así lo afirman Kozma, Stones y McNeil, (1991). Cuando se utilizan tanto cuestionarios como entrevistas fuera de las condiciones experimentales, el problema de las inferencias está presente. La naturaleza de los datos acerca del bienestar subjetivo es correlacional y por lo tanto es extremadamente difícil el separar los predictores de los componentes. El segundo problema relacionado con la naturaleza de los datos del bienestar subjetivo se refiere a la cantidad desproporcionada de estudios que han empleado el diseño transeccional. Dichos estudios afirma la autora evalúan a uno o más grupos de edad en un único momento. Poco es lo que se puede decir acerca de la estabilidad temporal de los componentes, predictores, y de la relación componentes/predictores del constructo de bienestar subjetivo. Por otra parte el control experimental es difícil lograr, dado que es muy difícil encontrar a personas que voluntariamente quisieran participar en experimentos donde tuvieran que contraer matrimonio, sufrir de banca rota en aras de la precisión científica.

La medición primaria para medir el bienestar subjetivo menciona la autora se basa principalmente en instrumentos autodescriptivos. Éstos procedimientos podrían agruparse en dos clases de escalas, por el número de reactivos que incluyen: 1) de reactivo único y 2) de múltiples reactivos. Ambas clases son susceptibles de errores, tales como el engaño, deseabilidad social, y la tendencia a responder ante la forma y no al contenido de un reactivo. Los mejores instrumentos han utilizado varios criterios externos para asegurar el desarrollo adecuado de la escala.

Modelos teóricos

El bienestar subjetivo, dicen Andrews y Robinson (1991) que puede concebirse como una actitud, y como tal, incluye entre sus componentes básicos:

cognición y afecto (Ostron, 1969). El componente cognitivo se refiere a los aspectos racionales o intelectuales, mientras que el componente afectivo involucra aspectos emocionales. Por su parte Chávez, (2006) explica que existe una relación de lo afectivo y de lo cognitivo, por lo que el bienestar es definido como la valoración subjetiva que expresa la satisfacción de las personas y su grado de complacencia con aspectos específicos o globales de su vida en los que predominan los estados de ánimo positivos.

Casullo, (2002), menciona que la satisfacción es un constructo triarquico, que integra: 1) los estados emocionales (afecto positivo y negativo), 2) el componente cognitivo (creencias, pensamientos) y 3) las relaciones entre ambos componentes. Sin embargo, explica que los estados emocionales son más inestables y momentáneos, y al mismo tiempo son independientes, por lo que advierte que tener una dosis de afectividad positiva no implica tener ausencia o baja dosis de afectividad negativa. Finalmente estipula que el bienestar psicológico es el componente cognitivo de la satisfacción y es el resultado del procesamiento de información que las personas realizan acerca de cómo les fue o de cómo les está yendo en el transcurso de su vida y reconoce que dicho bienestar trasciende la relación emocional inmediata (Chávez, 2006). Explica Anguas, (1997), que dos de estas tienen especial relevancia; la primera es el “nivel hedónico del afecto”: el grado en el cual una experiencia afectiva es percibida como agradable durante un determinado periodo. La segunda, el grado en el cual un individuo percibe que sus metas han sido logradas. Estas valoraciones son concebidas como componente afectivo y cognitivo de la felicidad.

Estructura del bienestar subjetivo

La felicidad es la evaluación global y positiva de que hacen las personas en su vida en un momento dado. Como tal, es una experiencia a la cual se accede por la conciencia, como también es un fenómeno experiencial, el cual se accede por condiciones externas particulares o formas de vida. Los juicios de esa vida generan valoraciones que son más específicas.

Sin embargo Chávez, (2006) explica que los estados emocionales son más inestables y momentáneos, y al mismo tiempo son independientes, por lo que advierte que tener una dosis de afectividad positiva no implica tener ausencia o baja dosis de afectividad negativa. Finalmente estipula que el bienestar psicológico es el componente cognitivo de la satisfacción y es el resultado del procesamiento de información que las personas realizan acerca de cómo les fue o de cómo les está yendo en el transcurso de su vida y reconoce que dicho bienestar trasciende la relación emocional inmediata. La creación de escalas de reactivos múltiples pone al descubierto un importante aspecto del Bienestar subjetivo: su estructura.

Existe notable controversia en cuanto a la estructura del bienestar subjetivo. El número de factores postulados varía. Bradburn (1969) propuso dos: afecto positivo y afecto negativo, Lawton (1975) concluyó que el bienestar subjetivo reflejaba por lo menos tres factores: insatisfacción-soledad, agitación a actitudes hacia el propio envejecimiento. Conceptualmente la distinción entre los componentes y los correlatos del bienestar subjetivo es muy clara. Los componentes son una parte integral del bienestar subjetivo, mientras que los correlatos (o predictores), dentro de este contexto, son variables que determinan la presencia, ausencia o el peso de los componentes. A nivel empírico la distinción entre ambos puede no ser tan evidente. Bradburn define a la felicidad como un estado afectivo a corto plazo, mientras que sugiere que la satisfacción con la vida posee un componente a largo plazo (Anguas, 1997).

Como ya se había mencionado para Diener (1984) y Diener y Larsen (1993), los dos principales componentes del bienestar subjetivo son la satisfacción con la vida y el balance de los afectos. Definiendo a la satisfacción con la vida como un juicio cognitivo global a cerca de la propia vida, mientras que consideran que el balance de los afectos intercorrelacionan entre sí y forman un factor general denominado bienestar subjetivo, y estos no son idénticos (Diener, 1994; Lucas, Diener y Suh, 1996).

Mientras que la satisfacción con la vida es básicamente una apreciación cognitiva y global de la vida propia como un todo, el balance de los afectos es la suma de experiencias emocionales ante los eventos de la vida. Por lo tanto,

existe la posibilidad teórica de que una persona que no experimenta muchas emociones placenteras, esté satisfecha con su vida y viceversa (Suh, Diener, Oishi y Triandis, 1997).

Bradburn (1969), desarrolló una escala para medir bienestar emocional, donde los reactivos relativos al afecto positivo y negativo eran relativamente independientes entre sí. También propuso que la felicidad estaba compuesta por dos componentes separables: el afecto positivo y el afecto negativo.

Diener (1994), dice que el afecto positivo puede ser evaluado a través de emociones específicas como gozo, afecto y orgullo, en tanto que el afecto negativo puede ser medido por medio de emociones o sentimientos tales como vergüenza, culpa, tristeza, enojo y ansiedad (Vera, 2001). Por lo tanto el bienestar subjetivo, se refiere a la percepción personal, única y subjetiva sobre su situación física y mental que no necesariamente coinciden con las evaluaciones que se generan del exterior de las personas (Ramírez, 2006).

Anguas (1997), apoya lo anterior, ya que se ha encontrado que aunque la escalas de afecto positivo y negativo no están virtualmente correlacionadas entre sí, cada una muestra correlaciones independientes con reactivos de bienestar subjetivo global. (Beiser, 1974; Bradburn, 1969; Moriwaki, 1974). Por su parte Bradburn (1969), hipotetizó que la felicidad es realmente un juicio global que las personas hacen al comparar su afecto negativo con su afecto positivo, por lo tanto, la calificación del "Affect Balance Scale" (ABS) se obtiene al substrair, de la suma total de las calificaciones a cada uno de los reactivos negativos, la de los positivos. La escala del afecto positivo cuestiona a los individuos acerca de cómo se han sentido en las últimas semanas, por ejemplo si se han sentido orgullosos porque alguien los ha felicitado por su desempeño. Por otro lado, la escala negativa pregunta si los sujetos se han sentido mal, deprimidos o infelices porque alguien criticó su trabajo.

La conclusión a la que se llegó fue que el afecto positivo y negativo eran independientes y causó controversia entre los investigadores. Sus críticos sostenían que la independencia relativa entre los dos tipos de afecto pudiera ser causada por defectos en su instrumento de medición (Kozma y Stones, 1980;

Larsen, Diener y Emmons, 1986; citados en Anguas, 1997). Diener (1984) enunció sus principales deficiencias: a) los reactivos que miden el afecto positivo reflejan, muy fuertemente, un contenido de excitación emocional, b) mucho del contenido de los reactivos no es afectivo, c) sólo se mide la ocurrencia de determinados sentimientos, no su intensidad o frecuencia, d) la escala adolece de un sesgo de condescendencia con la respuesta, así como efectos de techo y suelo. Por lo tanto todos estos problemas potenciales pudieran disminuir la correlación entre afecto positivo y negativo.

Diener y Emmons (1984), encontraron evidencia de la independencia entre el afecto positivo y negativo. Ellos muestrearon el afecto a través de varios periodos que van desde momentos hasta semanas, midieron el grado en el cual los sujetos experimentaron emociones particularmente positivas o negativas (gozo, enojo y depresión), pero no restringieron las emociones a situaciones particulares, tal como ocurría en muchos de los reactivos de la escala de Bradburn (1969). Además se compararon las correlaciones intra e intersujetos. Su mayor hallazgo fue que los efectos positivo y negativo estaban correlacionados negativamente en un momento particular del tiempo, pero que las correlaciones entre ambos disminuían a medida que el periodo de tiempo se incrementaba. Por lo tanto cuando uno considera un periodo de semanas o incluso mayor en la vida de una persona, los niveles promedio de afecto positivo y negativo que se experimentan son independientes, aún cuando el experimentar ambos simultáneamente es improbable. Los niveles promedio de afecto se refieren a una combinación de cómo frecuentemente cada emoción es sentida, en combinación con qué tan intensamente es percibida. Existe amplia evidencia de que los niveles promedio de afecto positivo y negativo son independientes. Intuitivamente pareciera ser que debido a que los dos tipos de afecto se suprimen el uno al otro, una persona experimenta de manera más frecuente un tipo de ellos y menos frecuente el otro (Anguas, 1997).

Por otro lado, muchos investigadores han encontrado que sus datos contradicen directamente la idea de que los dos tipos de afecto son independientes. Kammann, Christie, Irwin, y Dixon (1979) encontraron con el "Afectometer" que el afecto positivo y negativo correlacionan, en promedio, con

una puntuación de -0.58. Brenner utilizando diversas escalas de afecto positivo y negativo encontró fuertes correlaciones que promediaban en -0.62 entre los dos tipos de afecto. La evidencia más contradictoria dice Anguas es la que presenta la escala de Bradburn donde se indica que cuando la escala es evaluada en términos de frecuencia de ocurrencia de los sentimientos, emerge una fuerte correlación inversa entre los afectos (Warr, Barter y Brownbridge, 1983; citados en Anguas 1997).

Para poder explicar la controversia, es decir los datos contradictorios encontrados, Diener, Larsen, Levine y Emmons (1985) propusieron que solamente los niveles promedio de afecto a lo largo de periodos tales como semanas, son estadísticamente independientes, estos niveles promedio resultan de la presencia de dos componentes separables del bienestar subjetivo, la frecuencia y la intensidad del tipo de afecto.

Anguas explica que la teoría de Diener y colaboradores, pone en claro la relación entre el afecto positivo y negativo. Primero, los afectos positivos y negativos no son independientes en un periodo particular, cada tipo de afecto claramente tiende a suprimir al otro, aún cuando el mecanismo a través del cual esto ocurre no es completamente claro; debido a éste mecanismo supresor los dos tipos de afecto no son independientes en términos de su frecuencia de ocurrencia, esto es, mientras más se sienta el afecto positivo o negativo, menos se experimentará el otro tipo de afecto. Finalmente, cuando uno mide los niveles promedio de afecto positivo y negativo a través de periodos prolongados, éstos demuestran una baja correlación entre si debido a que los niveles promedio son el resultado tanto de la frecuencia como de la intensidad. Por lo tanto, sus relaciones positivas en términos de intensidad entre las personas cancelan su relación inversa en términos de su frecuencia. En esto apoyó Diener y colaboradores en donde encontraron que cuando la intensidad emocional fue parcializada de la relación de los niveles promedio de afecto positivo y negativo la correlación entre ellos fue altamente negativa. Finalmente, si se utiliza una escala como el Affective Intensity Measure (AIM) (Larsen, 1983) que evalúa solamente la intensidad emocional se encontrará que el afecto positivo y negativo correlacionan fuertemente en una dirección positiva, esta distinción entre la

frecuencia y la intensidad aclara los resultados contradictorios y confusos en esta área y virtualmente todos los resultados.

Según Anguas algunos autores pudieran no estar interesados en la intensidad, frecuencia o duración del afecto positivo y desearían medir directamente los niveles promedio de ambos tipos de afecto, la escala de Bradburn pudiera ser usada entonces, pero tiene sus deficiencias (Diener, 1984). EL MUNSH (Kozma y Stones) es una alternativa promisorio para medir el afecto positivo y negativo, aún cuando muchos de los reactivos están dirigidos hacia una población de ancianos. Por lo tanto no existe una escala de uso general para medir los niveles promedio de afecto positivo y negativo que tenga propiedades psicométricas adecuadas.

A través de la validez convergente es posible medir el grado de asociación entre diferentes medidas de un constructo, en este caso del bienestar subjetivo. Mientras sean más altas las intercorrelaciones entre diversas medidas, mayor será la probabilidad de que todas estén midiendo el mismo constructo. Si la felicidad, la moral y la satisfacción con la vida son constructos diferentes, los instrumentos utilizados para medirlas no deberían correlacionar. Si por otro lado, todos ellos midieran adecuadamente el mismo constructo, las intercorrelaciones entre ellos deberían ser cercanas al 1.00. Los coeficientes de validez convergente superiores a 0.65 en escalas con valores de consistencia interna entre 0.70 y 0.85 son considerados como buenos indicadores de que las medidas miden un mismo constructo (Kozma, Stones y McNeil, 1991).

Teorías explicativas del bienestar subjetivo

Anguas, (1997) propone seis modelos teóricos para definir las propiedades del bienestar subjetivo y la relación del bienestar subjetivo y sus correlatos. Todos ellos representan una metateoría subyacente del bienestar subjetivo y proveen las bases para diferenciar entre las formulaciones específicas, teorías y modelos. Estos enfoques han sido denominados: Bottom –up (Enfoque Sumativo Ponderado), Top–down (Enfoque Multiplicativo), Personality (Personalidad), Telic (Télico), Judgment Theories (Juicios por comparación) y Activity Theories (Teorías de la Actividad) (Diener, 1984; Headey, 1981; Veenhoven, 1991b y Brief,

Butcher, George y Link, 1993). Aunque para éste estudio, solo tomaremos las primeras cuatro.

Enfoque sumativo ponderado

Anguas, (1997), expone que algunos filósofos mantienen la idea de que la felicidad simplemente es la suma de pequeños placeres; respecto a este punto de vista, cuando una persona juzga si tiene o no una vida feliz, realiza un calculo de sus placeres y sus displaceres. La mayoría de los modelos e interpretaciones del bienestar subjetivo que se comparten en desde esta perspectiva se le conoce como realismo Lockeano. En este sentido el realismo, es otro término para el reduccionismo en tanto que busca la comprensión tanto del bienestar subjetivo como de sus determinantes predictoras.

Éste modelo, filosóficamente se deriva de lo dicho por Locke, referente a que nada hay en nuestra mente que antes no haya pasado por los sentidos. En otras palabras la mente es una tabla lisa moldeada por la experiencia y las sensaciones que son reflejos objetivos del mundo exterior (Locke, 1975, citado en Anguas, 1997), como diría Diener y colaboradores, (:571). “una persona feliz es aquella que experimenta muchos momentos felices”. Los “momentos felices” es una frase más simple y más concreta que el termino mas abstracto de “felicidad”. Esta es una idea propicia del cuestionamiento ¿Qué es lo que hace a una persona feliz? Los modelos determinados que intentan resolver ésta pregunta han recibido el nombre de modelos de reactividad, porque asumen que la felicidad de una persona es reactiva a precursores específicos (Stones y Kozma 1986a, citados en Anguas, 1997). Existen diferentes categorías de precursores, las cuales incluyen condiciones de vida, estilos de conducta y aún, incluso, rasgos de personalidad, es decir, todos aquellos factores que combinados producen felicidad o bienestar subjetivo.

Neugarten, Havighurst y Tobin (1961), describieron modelos estructurales prototípicos que consideran a la felicidad como la suma de las puntuaciones obtenidas de la medición de sus componentes (afecto positivo –afecto negativo); ciertos modelos deterministas reducen la felicidad a la proporción de necesidades satisfechas de un individuo (Wilson, 1967) o un agregado de satisfacción en

diversos aspectos de la vida (Michalos, 1985). La característica común de ambos tipos de formulación es la creencia de que la felicidad puede ser entendida desde lo fundamental, al hacer referencia a unidades estructurales de orden inferior o antecedentes.

Finalmente, las teorías sumativas sostienen que las personas simplemente desarrollan un sentido total de bienestar al sumar sus percepciones en ámbitos específicos, tales como el matrimonio, trabajo y familia (Brenner y Bartell, 1983; Bryant y Marquez, 1986; Haring, Okun y Stock, 1984; Okun, Holding y Cohn, 1990; Weingarten y Bryant, 1987).

Respecto a este tipo de teorías podemos decir que, si para lograr el bienestar subjetivo fuera necesaria la satisfacción de todos sus indicadores, sería entonces muy difícil que encontráramos personas con altos niveles de bienestar subjetivo, sin embargo la realidad nos dice que si existen personas felices (alto nivel de bienestar subjetivo), nosotros proponemos que lo que pudiera estar sucediendo es que el logro del bienestar subjetivo no es simplemente la suma, sino la suma ponderada de las satisfacciones de sus indicadores (salud, economía, vivienda, pareja, empleo, etc.) lo cual determina que algunos indicadores son más importantes que otros para el logro del bienestar subjetivo.

Enfoque multiplicativo

La visión multiplicativa fue propuesta en 1980 por Kozma y Stones (citados en Anguas, 1997). Las formulaciones basadas en éste enfoque, asumen que las personas tienen una predisposición a interpretar las experiencias vividas como una manera positiva o negativa y ésta predisposición, llegado el momento, determina la propia satisfacción en diferentes áreas. La experiencia no es considerada objetivamente como buena o mala. Filosóficamente, este modelo se deriva del idealismo Kantiano. Kant sostenía que la mente es un intérprete activo y un organizador de la experiencia sensorial, y el conocimiento puede ser “puro” y no solamente empírico. De acuerdo con éste enfoque, la mente no solo acepta simplemente las sensaciones entrantes, sino que filtra y selecciona solamente aquellas que son congruentes con las creencias y actitudes del individuo. Desde ésta perspectiva nuestra interpretación subjetiva de los eventos diarios y no las

circunstancias en si mismas, deberían constituir la principal influencia sobre el bienestar subjetivo (Diener, 1984: 371) propone como suposición básica de estos modelos que “la felicidad no es el sentimiento de felicidad per se, sino que la predisposición/propensión a reaccionar de un modo feliz”. Aplicado al modelo de afecto balance de Bradburn, la perspectiva Kantiana asume que los niveles positivos y negativos de afecto están parcialmente determinados por un núcleo interno de felicidad.

La formulación de Michalos (1985), en la perspectiva multiplicativa propone que los niveles de satisfacción con la salud, economía, vivienda, etc. Están parcialmente determinados por éste mismo núcleo de felicidad o bienestar subjetivo. Éste núcleo es medido usando índices de felicidad global: en general, ¿Qué tan feliz eres en la vida?. Dado que se ha demostrado que la felicidad global permanece estable a través de intervalos de meses e incluso de años, un modelo de propensión/predisposición a la felicidad o bienestar subjetivo es descrito como una dimensión permanente de diferencias individuales (Kozma y Stones, 1983) que coexiste junto con otros rasgos de personalidad (Stones y Kozma, 1986a, 1986b, 1989). Aspectos empíricos importantes emergen de ésta formulación, tales como: de que manera la felicidad de un individuo es obtenida a partir del nivel de predisposición existente y las influencias relativas de la predisposición y condiciones de vida sobre la percepción que se tiene de la calidad de vida.

Enfoques de personalidad

Costa y McCrae (1984) se impresionaron por los hallazgos de que ciertos rasgos de personalidad pudieran predecir la felicidad, no solo concurrentemente, sino aún después de un periodo de varios años. Ellos llegaron a la conclusión de que la estabilidad de la felicidad se debe, parcialmente, a las influencias estabilizadoras de dos rasgos de personalidad: extroversión y neuroticismo. La extroversión promueve la felicidad mientras que el neuroticismo la disminuye. Nótese que éste es un modelo sumativo ponderado porque la felicidad está siendo considerada como una función determinada en lugar de una predisposición estable (Anguas, 1997).

Existen dos aspectos relevantes en la comparación entre los enfoques de personalidad y los de predisposición a la felicidad. Primero, un traslape entre los constructos de personalidad y felicidad. Kammann, Farry y Herbison, (1984) argumentando que tal traslape si existe e implica que la correlación entre la felicidad y ciertos índices de personalidad, reflejan inclusión en un lugar de una verdadera determinación. Las escalas para medir neuroticismo, ansiedad, depresión, etc. fueron denominadas como “half-ashed well-being questionnaires” (Kammann y colaboradores, 1984: 112). En segundo, si la relación entre los índices de personalidad y la felicidad posee la fuerza suficiente para explicar más que una pequeña porción de la estabilidad de la felicidad. Stones y Kozma (1986b) sugieren que la respuesta a esta segunda cuestión empírica es absolutamente negativa.

Enfoques Télios

Los modelos Télios o de estado final asumen que la felicidad se logra cuando se satisfacen determinadas necesidades, deseos o metas. Estos modelos postulan condiciones o estados finales que son necesarios para acceder a la felicidad, es decir, sino se puede llegar a determinado estado, el resultado es la infelicidad.

McGill (1967; citado en Anguas, 1997) señala que los modelos télios permiten el logro de la felicidad de diversas formas. Si la felicidad es una función de la razón favorable entre los deseos satisfechos y la totalidad de ellos, la felicidad puede ser mantenida ya sea satisfaciendo muchos deseos o reduciendo su número. Diener muestra que un efecto de los modelos télios es que son difíciles de reproducir empíricamente, debido a que los estados finales son definidos, con frecuencia, de manera imprecisa y aun algunas veces, de manera circular.

Los autores también mantienen que la felicidad se logra cuando es alcanzado un estado. Una meta o se satisface una necesidad. Un modelo postulado por Wilson (1960) es que la satisfacción de necesidades causa la felicidad, mientras que lo contrario causa infelicidad. La persistencia de necesidades no satisfechas provoca infelicidad. Mucha de la investigación de

sobre bienestar subjetivo pareciera haber sido basada en un modelo implícito relacionado a necesidades y metas, el grado de recursos presumiblemente relacionado con las necesidades y los deseos es evaluado y correlacionado con el bienestar subjetivo, sin embargo formulaciones teóricas específicas son raras en estos trabajos. ¿Qué deseos o metas son los más importantes? Y ¿Qué equilibrio debería haber entre los diferentes tipos de deseos?, ¿Existen diferentes deseos que disminuyen la felicidad?, quizás una de las más importantes preguntas es si la felicidad proviene de la satisfacción de un deseo o se logra en el momento preciso de lograr un deseo o es el proceso de acercamiento hacia el objeto deseado. Scitovsky (1976) enunció que: El proceso de alcanzar determinadas metas y esfuerzo realizado resulta más satisfactorio que el mismo momento en que se logran.

Las teorías télicas alternativas se derivan de diferentes orígenes. En las teorías de las necesidades, se define la existencia de ciertas necesidades, aprendidas o innatas, cuya satisfacción es buscada por los individuos, quienes pueden estar o no conscientes de su presencia, sin embargo se ha postulado que la felicidad se conseguirá al satisfacerlas. En contraste las teorías de metas están basadas en la presencia de deseos específicos de los que las personas están conscientes. La persona conscientemente busca lograr determinadas metas, la felicidad se produce al alcanzarlas Michalos, (1980). Por su parte, Maslow (1963), propuso una jerarquía universal de necesidades que emerge del mismo orden a través de todos los individuos. Los individuos deberían experimentar bienestar subjetivo si satisficieran las necesidades de cada uno de los niveles, aunque es también posible que la felicidad pudiera ser mayor para aquellos que se encontraran en los niveles más altos de la jerarquía de necesidades.

Tanto las metas como los deseos son considerados como más conscientes que las necesidades, la mayoría de los individuos han tenido la experiencia de sentirse felices tras lograr una meta importante, sin embargo una cuestión clave es si el logro de las metas lleva a cambios, a largo plazo, en el bienestar subjetivo o tan solo ocasiona variaciones a corto plazo en el humor. Algunos teóricos como Cherkola (1975), discuten que la felicidad depende de la satisfacción continua en cuanto al plan de vida del individuo, un conjunto total

integrado de metas personales. Algunas metas pueden encontrar conflicto con otras, por lo tanto, de acuerdo con el enfoque de plan de vida, la felicidad depende de dos factores claves, relacionados entre sí, uno es la integración armoniosa de las propias metas y el otro es la satisfacción de las mismas.

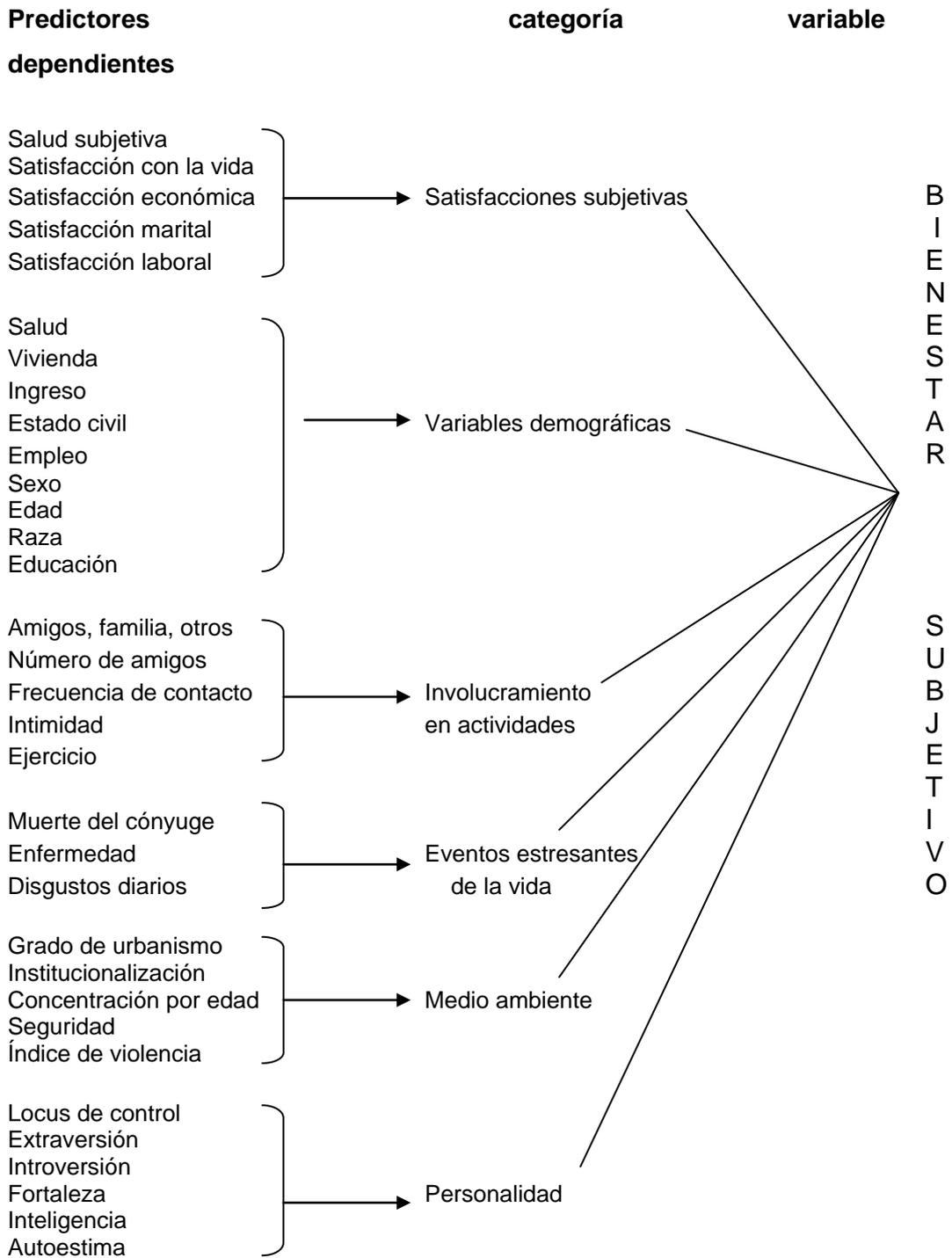
De manera similar Palys y Little, (1983), hipotetizan que la gente tiene proyectos personales o preocupaciones y que éstos proyectos pueden ser integrados dentro de un sistema total, ellos midieron estos proyectos y encontraron que la gente insatisfecha estaba comprometida con metas cuya recompensa era a largo plazo y que tenían pocos reforzadores a corto plazo, estos proyectos eran difíciles y prolongados; los individuos más satisfechos tenían proyectos que eran más agradables, menos difíciles y más importantes a corto plazo.

De acuerdo con los enfoques télicos existen diferentes variables que interfieren en el bienestar subjetivo, a) los individuos pudieran desear metas que les brindaran felicidad a corto plazo pero que tuvieran consecuencias graves para la felicidad por su interferencia con otras metas. b) las metas y los deseos de los individuos pudieran estar en conflicto y por tanto sería imposible su completa satisfacción, debido a que sus necesidades o deseos pudieran ser inconscientes, sería difícil identificar e integrarlas si estuvieran en conflicto. c) los individuos pudieran carecer de felicidad por no tener metas o deseos. d) finalmente algunas personas serían incapaces de lograr sus metas debido a la ausencia de habilidades, condiciones inadecuadas o porque las metas fueran demasiado altas. (Diener citado en Anguas 1997). Existen diversas debilidades referentes a los enfoques télicos, rara vez han sido formulados de una manera clara y probados adecuadamente. Son necesarias las medidas claras de necesidades y metas, metodologías longitudinales que pudieran indicar si el logro de esas metas, de hecho, incrementa el bienestar.

La idea de que el logro de metas y la satisfacción de necesidades conduce a la felicidad, en la mayoría de la ocasiones pasando por el placer, el dolor y su relación. La generación de metas y necesidades se da hasta el punto en el cual algo está faltando en la vida del individuo o existe infelicidad. Sin embargo, la

mayor parte de la realización de metas y necesidades dará como consecuencia que mayor sea el gozo al lograr una meta.

Cuadro 1 Categorización de los correlatos del bienestar subjetivo (Kozma y colaboradores (1991, Pág. 70).



Correlatos del bienestar subjetivo

La relación entre bienestar subjetivo y sus correlatos o predictores es un área que ha recibido gran atención. Kozma, Stones y McNeil, (1991) proponen que la principal razón de la existencia del gran número de estudios sobre los correlatos del bienestar subjetivo radica en el hecho de que la mayoría de las teorías del bienestar subjetivo son teorías sumatorias ponderadas, en las cuales se asume que la única manera de ocasionar un cambio en el bienestar subjetivo es modificando sus características predictoras. Por lo tanto resulta de suma importancia identificar los predictores y determinar la contribución de cada uno de ellos a la explicación de la varianza del bienestar subjetivo Anguas (1997).

Por su parte Kozma y colaboradores agrupan a las características predictoras en seis categorías 1) satisfacciones objetivas; 2) características demográficas; 3) involucramiento en actividades sociales y físicas; 4) eventos críticos a través de la vida; 5) factores ambientales y 6) factores de personalidad. (Ver cuadro 1).

Muchos estudios han sido dedicados a la identificación y estimación del impacto que tienen sobre el bienestar subjetivo los predictores individuales. Larson, (1978) uno de los pioneros en este campo, igualó la importancia del predictor con la cantidad de varianza del bienestar subjetivo explicada por un predictor individual. Las estimaciones de la varianza se basan en el tamaño del coeficiente de asociación de la relación predictor-BS reportados por diversos autores. Los tipos de coeficientes propuestos por Larson incluían correlaciones producto-momento de Pearson (r); correlaciones biserials, correlaciones parciales y coeficientes de regresión estandarizados (β).

Si bien, éste estudio no solo pretende abarcar como variable única al bienestar subjetivo a continuación hablaremos un poco del rendimiento escolar y su posible relación con respecto al bienestar subjetivo.

****Rendimiento escolar**

El rendimiento es definido como la relación que existe entre el esfuerzo y la adquisición de un provecho o un producto. En el contexto de la educación, es una medida de las capacidades indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación (Pizarro, 1985 citado en Chávez, 2006). Es también definido el rendimiento como una capacidad frente a estímulos educativos susceptible de ser interpretado según objetivos y propósitos educativos preestablecidos. Este rendimiento académico puede ser entendido en relación al de un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado conjunto de conocimientos o aptitudes (carrasco, 1985 citado en Chávez, 2006).

Por su parte Chadwick, (1979) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza –aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo del periodo, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en el nivel de los casos) que evalúa del nivel alcanzado.

García y palacios, (1991; citados en Chávez, 2006) después de analizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluyeron que existe un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social en general, el rendimiento escolar está caracterizado del siguiente modo: a) el rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal esta ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno; b) en su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento; c) el rendimiento esta ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración; d) el rendimiento es un medio y no un fin en si mismo; e) el rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

En resumen, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno. De esta manera el rendimiento académico se convierte en el objetivo central de la educación. Cabe mencionar que el aprovechamiento escolar no es un sinónimo del rendimiento escolar. Partiendo que el rendimiento escolar parte del presupuesto de que el alumno es responsable de su desempeño escolar. Mientras que el aprovechamiento escolar está ligado al resultado del proceso de enseñanza –aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende (Reyes, 2003; citado en Chávez, 2006).

Medición del rendimiento escolar

A mediados del siglo pasado se acepta que las diferencias individuales en rendimiento académico obedecen a tres tipos de factores principalmente: primero, los intelectuales o cognitivos, en segundo, los de aptitud para el estudio y finalmente los factores afectivos, (Beguet, 2001). Agregando a estos estudios aquellos que se han avocado a analizar los factores inalterables (aquellos que no son susceptibles de modificar por el sistema educativo) tales como la posición socioeconómica, el nivel educativo de los padres o el tamaño de la familia Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, (1994).

Algunos autores afirman que los primeros dos son los más importantes para predecir el éxito escolar y explican la mayor parte del fenómeno (Eysenck y Eysenck, 1987; Tyler, 1972; citados en Beguet, 2001; citados en Chávez, 2006), no siempre para rendir adecuadamente una tarea académica se necesita disponer de ciertas habilidades cognitivas. Sin embargo, en los últimos años las investigaciones señalan que los factores exclusivamente intelectuales y aptitudinales son bajos predictores del rendimiento académico a largo plazo y del éxito laboral fuera de entornos educativos. En el mejor de los casos los factores exclusivamente intelectuales explican alrededor de un 25% de varianza del rendimiento académico, existiendo un alto porcentaje de varianza no explicada y por lo tanto atribuible a otros factores. Aliaga, (1998).

En México por lo menos existen dos tipos de pruebas de rendimiento; las cuales se diseñan con la intención de medir los conocimientos y las capacidades

desarrolladas en un campo determinado, las estandarizadas y las escolares. Las primeras son creadas por editores de pruebas y se destinan al uso de una gran variedad de escuelas. Su contenido es muy amplio y se construyen; comúnmente, mediante la consulta de libros de texto muy utilizados solicitan la opinión de expertos en planes de estudio. Estas pruebas son de alcance nacional y algunas de ellas son diseñadas por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación A. C. (CENEVAL).

Las segundas, se construyen por los maestros de cada materia o grupo escolar; o por un comité de maestros de la misma escuela; su contenido está más centrado en el plan de estudios particular de una escuela o materia. Estas evaluaciones tienden a ser más privativas de las ideas de los maestros y escuelas a cómo calificar y qué calificar, las materias se cubren de un modo más detallado y las calificaciones pueden; aunque no siempre es así, ser interpretadas con relación a los competidores inmediatos del estudiante, sus compañeros de clase.

Tal como se refleja el apartado anterior, el rendimiento académico, es un fenómeno multidimensional al que se le pueden atribuir numerosas causas dando como resultado la satisfacción o insatisfacción de los estudiantes, en función del contexto en el que se dé, no siempre resultara lo mismo.

Considerando que existe gran variedad de factores y correlatos en el bienestar subjetivo, del mismo modo el rendimiento escolar los tiene. Sin duda la motivación al logro que es el tema siguiente, aportará evidencia de cómo se relaciona con ambas variables.

****Motivación al logro**

La motivación al logro se concibe como un rasgo de personalidad el cual se desarrolla más en unos individuos que en otros como resultado de la presión social temprana y la carga afectiva que la acompaña.

Entre las definiciones, Clark, Varadajan y Pride (1984) hacen referencia a que la motivación al logro es también, el deseo de la gente por alcanzar la excelencia y la continua observancia por cumplir las metas personales. Las personas con alta motivación al logro siempre están en busca de tareas de reto, compiten por hacer las cosas mejor que los demás y derivan la satisfacción de la capacidad personal (Maehr, 1978 en Salili, 1996). Las personas se consideran como enérgicas, con alta concentración en el trabajo (Barling y Boswell, 1995), prosperan en la competitividad (Ward, 1995), están orientados al cumplimiento de metas (Johnson y Perlow, 1992), tienen un buen potencial de mando (Fletcher, 1991), y son proactivos y por lo tanto líderes en potencia (Baterman y Crant, 1993).

Según Aston y McLanahan, (1991; Cassidy y Lynn, 1991), encontraron variables que influyen en el desarrollo de la motivación al logro; el nivel socioeconómico y el nivel de estudios de los padres, comprobando que los estudiantes que tienen una familia con mejor nivel económico, tienen mayores niveles de optimismo, autoestima y necesidad de logro. Así como mayores aspiraciones educativas.

Desde nuestro punto de vista, no consideramos que el argumento mencionado en el párrafo anterior sea del todo válido por dos razones: primero, como hemos mencionado en el marco sociodemográfico, los ingresos económicos por si solos, no producen bienestar en las personas, además tener recursos económicos no implica estar suficientemente motivado para realizar alguna acción, pues el estar desahogado económicamente puede provocar también dejar de esforzarse por conseguir las cosas. En segundo, porque el nivel de estudios que los padres tengan, no siempre avala que sus hijos al igual que los padres rendirán mejor académicamente o que estén motivados para desempeñarse mejor en la escuela, por lo tanto, tener padres con alto o bajo

nivel de estudios garantiza la producción de optimismo, autoestima o necesidad de logro.

Sin embargo se ha reportado que la evitación de metas y la baja competitividad están relacionadas en forma negativa con la satisfacción personal y la adaptación personal (Elliot y Sheldon, 1997), así como con una baja autoestima, poco control personal, menor satisfacción en la vida, menor vitalidad y menores niveles de bienestar subjetivo (Elliot y Sheldon, 1997); por tanto puede decirse que las personas con motivación al logro son altamente competitivas y reflejan mejores niveles de bienestar subjetivo.

****Estrategias del afrontamiento del estrés**

Palomar (2004) dice que el estrés es un estado emocional resultante entre el individuo y su entorno cuando éste es amenazante y pone en peligro su seguridad. Si bien el individuo atraviesa por un proceso en el cual se genera una evaluación en base a una situación amenazante, la cual produce una alternativa de solución para disminuir o eliminar el estado de tensión emocional resultante; a esto se le ha denominado mecanismo de afrontamiento.

Miller (1980, citado en Lazarus y Folkman, 1984) define las estrategias de afrontamiento como el conjunto de respuestas conductuales aprendidas que resultan afectivas para disminuir el grado de estrés mediante la neutralización potencialmente nociva o peligrosa las cuales, varían dependiendo de la interacción del individuo con su entorno y de los cambios de la situación y de la persona.

En un estudio realizado por Greenlee y Lantz (1993) con una población Apalache en condiciones de pobreza se encontró que el estrés causado por la escasez de recursos económicos genera sentimientos de depresión, ansiedad y preocupación, así como la utilización de estrategias de afrontamiento emocionales.

En otros estudios como el realizado por Clement y Nilsson-Schonnesson (1998), se observó que las estrategias de afrontamiento explican un 85% de la varianza del estado de ánimo depresivo y un 53% de la satisfacción general de la vida, así como los estilos de afrontamiento negativos como la autculpa, no ayudan a combatir el sufrimiento, mientras que las estrategias de afrontamiento positivas, activas y de autoconfianza promueven el bienestar psicológico.

****Autoeficacia**

Se refiere al grado en el que creemos poseer las habilidades y las oportunidades para realizar una acción (Bandura, 1977). Las personas que tienen alta autoeficacia tienden a emprender medidas para resolver o escapar de situaciones tensas o dolorosas. Creen tener el control y lo ejercen del mismo modo, quienes se consideran buenos para solucionar problemas se sienten capaces de superar sus dificultades personales mediante el esfuerzo (Baumgardner, Heppner y Arkin, 1986.citado en Worchel, Cooper, Goethals, y Olson, 2002) La autoeficacia puede influir tanto en sentimientos como en pensamientos y acciones. Las personas con pocas expectativas tienden a mostrar baja autoestima y sentimientos negativos sobre su capacidad En cuanto a los pensamientos, la percepción de autoeficacia facilita las cogniciones referidas a las habilidades propias, actuando esos pensamientos como motivadores de la acción. Finalmente en cuanto a la acción, las personas que se sienten eficaces eligen tareas más desafiantes, se ponen metas más altas y persisten más en sus propósitos. (Suárez y colaboradores, 2000).

Normalmente al hablar de autoeficacia se habla de una situación específica percibida ya sea el aprobar un examen, mejorar un problema de salud, solución de problemas, etc. Algunos autores miran a la autoeficacia como un constructo global que hace referencia a la creencia de las capacidades de los individuos para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana.

La autoeficacia tiene un papel fundamental en el ámbito académico. Algunos estudios han evidenciado que un buen desempeño académico no puede ser garantizado solo por los conocimientos y habilidad de los individuos. Estos autores afirman que las creencias de la autoeficacia pueden determinar un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad. Se entiende que esto se debe a que el éxito académico demanda procesos reguladores como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, que de alguna manera son influidos positivamente

por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia (Pajares y Schunk, 2001; citado en Suárez y colaboradores, 2000).

Se han realizado investigaciones acerca de las creencias de autoeficacia conectadas con la persistencia y el éxito académico en la carrera universitaria. Brown, Larkin y Lent estudiaron la autoeficacia relacionada con el éxito académico en 15 carreras técnicas y científicas. Después de un año de estudio, se comprobó que los estudiantes con alta autoeficacia obtuvieron mejores notas y mostraron más persistencia en cursos de ciencias e ingeniería que sus pares con baja confianza.

Bandura, (1995) dice que se debe mencionar que las creencias de eficacia son importantes para formar personas que aprendan de por vida, ya que las creencias en las propias capacidades para manejar actividades académicas afectan el nivel de aspiración de los estudiantes, su preparación para diferentes carreras, además de su nivel de interés de logros intelectuales y sus éxitos académicos.

En relación con la motivación académica, Bandura plantea que las creencias de la autoeficacia afectan el nivel de esfuerzo, persistencia y elección de actividades. Alumnos con un elevado sentido de eficacia para cumplir tareas educativas persistirán más ante dificultades, trabajarán con más intensidad y participarán más que aquellos que duden de sus capacidades.

Según Francoise y colaboradores (2005), la investigación empírica ha demostrado ampliamente que la autoeficacia es la variable que resulta ser más predictiva del rendimiento académico que otras variables cognitivas, Bandura (1986), también la variable que logra predecir el éxito posterior además de ser un importante mediador cognitivo de competencia y rendimiento.

En el contexto educativo, Pajares 2002, citado en Francoise y colaboradores (2005), la autoeficacia indica el papel mediacional en la conducta que se desarrolla a partir de la experiencia de dominio (los estudiantes que obtienen calificaciones altas desarrollan un sentido fuerte de confianza de sus capacidades en dicha área) la experiencia delegada (efectos producidos por las

acciones de otros), las persuasiones sociales (mensajes que se reciben de otros favoreciendo las creencias de la autoeficacia), y estados fisiológicos y estados de ánimo (los individuos estiman su confianza, en parte, por el estado emocional que experimentan cuando realizan una acción).

De esta manera las creencias de la autoeficacia ejercen influencia en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en la elección y metas propuestas, y en el esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas para lograr dicha meta, fomentando patrones de pensamiento y reacciones emocionales favorables, Pintrich y García, (1993; Bandura, 2000).

La autoeficacia incide también en la motivación para comprometerse en aquellas tareas en las que los estudiantes se sienten más competentes, más seguros y esto, a su vez, depende de sus propios juicios acerca de los que ellos creen poder lograr Bandura, (1986), en resumen se puede afirmar que a más alta sensación de competencia, mayores exigencias, aspiraciones y dedicación.

Sin embargo, es importante destacar que demasiada confianza puede resultar una sobrestimación de las capacidades propias y tornarse disfuncional para el éxito académico Pajares (1996b). una valoración de la autoeficacia funcional sería aquella que supere ligeramente el desempeño real, lo cual serviría para afianzar el esfuerzo y la perseverancia Bandura (1996).

Por otra parte Zeldin (2000) considera que estas creencias juegan un papel mediacional importante, actuando a manera de filtro entre los logros anteriores y la conducta posterior, por ello se deben evitar de manera continua las actividades en las cuales los individuos se consideran incapaces, pues les impide la adquisición de habilidades relevantes para alcanzar el dominio, mientras que las experiencias en actividades en las cuales se juzgan competentes producen un creciente nivel de competencia. En este sentido, el éxito repetido en determinadas tareas aumenta las evaluaciones positivas de la autoeficacia, mientras que los fracasos repetidos las disminuyen, especialmente cuando los fracasos no pueden atribuirse a un esfuerzo insuficiente o a circunstancias externas.

Dado que una fuerte seguridad en la propia habilidad para dominar nuevas actividades puede operar de manera generalizada ante diferentes tipos de desafíos Bandura (2000), el ambiente educativo se constituye potencialmente en una fuente de satisfacción importante para el estudiante si le permite ejercitar y poner a prueba sus capacidades y habilidades, favoreciendo la percepción de control sobre las situaciones e incrementando las expectativas de autoeficacia y su autoestima Haquin, Larraguibel y Cabezas, (2004; citados en Francoise 2005).

Por su parte Delors (1996) sostiene, en este sentido, que el fracaso escolar constituye un problema grave a nivel humano, moral y social, que a menudo genera exclusiones y marca a los jóvenes durante toda su vida. Las personas que dudan de sus capacidades pueden creer que las cosas son más difíciles de lo que realmente son, creencia que genera tensión, depresión y una visión estrecha para resolver problemas Pajares y Schunk, (2001; citados en Francoise 2005). Se ha evidenciado que un bajo nivel de autoeficacia puede ser responsable no solo de la disminución del rendimiento escolar e interés hacia el estudio, sino también de comportamientos inadaptados en jóvenes Hackett, (1995; citado en Francoise, 2005), de ahí la importancia de que la educación fortalezca el desarrollo de la competencia académica en el estudiante y fomente habilidades que le permitan creer en sus propias capacidades Pajares, (2001; citado en Francoise 2005).

Bandura, (1982) destaca el papel de las expectativas de eficacia, las cuales se refieren a la creencia que tiene una persona de ser capaz de realizar comportamientos, a los que le seguirán determinadas consecuencias. Estas pueden diferir en magnitud (grado de dificultad de una tarea determinada), generalidad (grado en que una experiencia dada crea expectativas generales), e intensidad (facilidad o dificultad con que una expectativa puede perderse ante una experiencia adversa) Bandura, (1997).

Los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica, obtienen mejores resultados, son capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden, González y Tourón, (1992; citados en Francoise, 2005). Dado que en la mejora de expectativas de autoeficacia pueden incrementar la motivación y

rendimiento en tareas de aprendizaje, los esfuerzos educativos deben enfocarse hacia el aumento los sentimientos de autovaloración y competencia de los estudiantes, fortaleciendo la autoestima y el autoconcepto, lo que a su vez favorecerá la motivación hacia el logro, las relaciones interpersonales y en general la forma particular de desenvolverse frente a diversas tareas y desafíos que se les presenten Bandura, (1987; Roa, 1990; citados en Francoise, 2005).

En términos generales la autoeficacia no sólo refuerza el nivel de logro, sino que proporciona bienestar al individuo. Los estudiantes seguros se acercan a las tareas difíciles percibiéndolas como desafíos para ser superados en lugar de verlos como amenazas que deben ser evitadas Bandura, (1997).

****Autoconcepto**

El autoconcepto también llamado self es considerado como una de las más representativas interpretaciones de la personalidad humana, precisamente por esto muchos psicólogos contemporáneos atribuyen al autoconcepto una función importante en la integración de la personalidad, motivación del comportamiento y el desarrollo de la salud mental.

El autoconcepto ha sido abordado por diversos autores pertenecientes a diferentes corrientes teóricas como metodológicas, cada una lo aborda analiza y explica bajo su forma particular de concebir la realidad social. Desde el punto de vista del psicoanálisis principalmente Freud, es quien contribuye al desarrollo del self definiéndolo como la evaluación subjetiva de un individuo, el cual está compuesto de pensamientos y sentimientos que constituyen la conciencia de una persona sobre su existencia individual, bajo la noción de quien y que es.

Desde el punto de vista conductista el self ha de tratarse en términos de ¿Cómo se mide? El autoconcepto se define como los tipos de apreciaciones verbales que hace una persona respecto de sí misma. Sin embargo para la mayoría de los conductistas el self está constituido por las medidas o calificaciones en sí mismas, por lo cual un autoconcepto alto, supone evaluaciones positivas en las escalas de medida. Guido, (2005).

En la perspectiva del interaccionismo simbólico, el individuo no solo adquiere características propias como consecuencia de los roles que desempeña si no que también empieza a percatarse que otros reaccionan con él, y el mismo comienza a reaccionar frente a sus propias acciones y cualidades personales en la misma manera que espera que otros lo hagan.

La psicología cognitiva advierte que si se pretende comprender o predecir una conducta de alguien, se debe comprender primero cómo este individuo representa o estructura cognitivamente el mundo. La forma en como se interpreta el mundo exterior puede modificar la percepción del individuo. Finalmente el autoconcepto es definido como un sistema complejo y dinámico de creencias, cada uno con su valor propio, que un individuo tiene acerca de si mismo.

Los teóricos que han estudiado el autoconcepto, James, Cooley, Mead, Combs, Roger, Epstein, Bandura, Markus etc., consideran a éste como aspecto nuclear de la personalidad. Gonzalez, M. C. Y Tourón, J. (1994) escriben:

"El autoconcepto es una estructura de contenidos múltiples acerca de sí mismo, internamente consistente y jerárquicamente organizada. Unos contenidos son más centrales u otros periféricos dependiendo del valor que tengan para el individuo. Es relativamente estable aunque sujeto a cambios. Actúa como filtro y organizador de la información y determina hasta cierto punto la conducta del individuo. La importancia que tiene el autoconcepto para el individuo es tal que éste siempre lucha por mantener su sistema de creencias, evitar la desorganización y por engrandecer su visión de sí mismo".

En el autoconcepto intervienen varios componentes que se interrelacionan entre sí. Entre ellos cabe señalar:

1º Nivel cognitivo-intelectual: constituye las ideas, opiniones, creencias percepciones y el procesamiento de la información.

2º Nivel emocional afectivo: el juicio de valor sobre nuestras cualidades personales.

3º Nivel conductual: la decisión de actuar de llevar a la práctica un comportamiento consecuente.

Se puede describir como una organización cognitiva-afectiva que influye en la conducta. Incluye, las imágenes de lo que creemos ser, de lo que deseamos ser, y de lo que queremos presentar a los demás.

En las investigaciones de los últimos tiempos, se ha realizado trabajos considerando este constructo como meta, como variable interviniente y como producto del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para crear el autoconcepto el individuo tiende a considerar la opinión que los demás tienen acerca de él, ya que el individuo se enculturiza a través de los grupos primarios, familia, escuela y grupo de iguales, recibiendo los valores de la sociedad en la que vive y que él va asumiendo y formando unas actitudes. Estas actitudes provocan en las demás reacciones que el propio sujeto percibe,

reforzando las positivas y rechazando las negativas. De esta manera se refuerzo su propio yo. Así mismo, el individuo va experimentando los éxitos y los fracasos y los vive de forma personal. Según perciba esto se irá formando una idea de sí mismo positiva o negativa.

Gran parte de la investigación realizada sobre el autoconcepto ha sido dirigida en el papel de la conducta académica del alumno. Esto no solo ha sido por la relevancia del logro escolar, si no también por la importancia del contexto escolar.

En la mayoría de estas investigaciones se ha encontrado relacionado más o menos, el autoconcepto y las experiencias y/o los logros escolares de los alumnos. Esta discusión se ha centrado principalmente en saber la relación de ambos constructos (unidireccional, reciproca) los cuales una vez conocidos, cuáles son los mecanismos y/ o procesos que hacen posible tal relación. (Marsh 1990; citado en González y colaboradores 1997). Encuentra que el autoconcepto determina causalmente el rendimiento del alumno, (Chapman y Lambourne, 1990; citado en González y colaboradores 1997) afirman que son las experiencias de logro académico quienes determinan el autoconcepto de los alumnos.

3. Proyecto de investigación

3.1 Pregunta de investigación

¿El afrontamiento del estrés, la motivación al logro, la autoeficacia, y el autoconcepto, influyen en el bienestar subjetivo y en el rendimiento escolar en estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa?

3.2 Objetivo general

Estudiar la posible relación e influencia del afrontamiento del estrés, la motivación al logro, la autoeficacia y el autoconcepto sobre el bienestar subjetivo y el rendimiento escolar, a través de estrategias metodológicas cuantitativas en una muestra de estudiantes de la UAM-I.

Objetivos específicos

- Explicar cuál es el tipo de interacción entre las variables del afrontamiento del estrés, la motivación al logro, la autoeficacia, y el autoconcepto en relación con el bienestar subjetivo escolar y el rendimiento académico.
- Explicar cuál es el grado de interacción entre las variables del afrontamiento del estrés, la motivación al logro, la autoeficacia, y el autoconcepto
- Identificar la combinación de las variables afrontamiento del estrés, la motivación al logro, la autoeficacia, y el autoconcepto.

3.3 Hipótesis

- La motivación al logro, la autoeficacia y el autoconcepto son factores que determinan el rendimiento escolar de los estudiantes de la UAM-I.
- La motivación al logro, la autoeficacia y el autoconcepto son factores que determinan el bienestar subjetivo escolar de los estudiantes de la UAM-I.
- El afrontamiento del estrés negativo es la variable que reduce bienestar en los estudiantes.
- Es el estrés un factor que tiene relación negativa con el rendimiento escolar de los estudiantes.

- Son las mujeres quienes presentan problemas de estrés en mayor medida que los hombres.
- Existe una diferencia significativa por sexo en cuanto a motivación
- El autoconcepto se percibe de manera positiva siempre y cuando la autoeficacia sea alta.

3.4 Definiciones conceptuales

VARIABLES DEPENDIENTES

Bienestar subjetivo: es definido como la valoración subjetiva que expresa la satisfacción de las personas y su grado de complacencia con aspectos específicos o globales de su vida en los que predominan los estados de ánimo positivos Chávez (2006).

Rendimiento escolar: En el contexto de la educación, es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación (Pizarro, 1985, citado en Chávez, 2006).

VARIABLES INDEPENDIENTES

- **Afrontamiento del estrés:** un proceso en el cual se genera una evaluación en base a una situación amenazante, la cual produce una alternativa de solución para disminuir o eliminar el estado de tensión emocional.
- **Motivación al logro:** es aquella que empuja y dirige la consecución exitosa de una meta u objetivo reconocido socialmente (González, 2003 citado en Chávez 2006).

Motivación intrínseca: motivos internos que las personas atribuyen para alcanzar el éxito.

Motivación extrínseca: motivos externos que las personas atribuyen para alcanzar el éxito.

- **Autoeficacia:** es la creencia que tiene una persona acerca de su capacidad para realizar las actividades que necesita hacer (González, 2006)
- **Autoconcepto:** es el conjunto de conocimientos que las personas tienen sobre sus características.

3.5 Definiciones operacionales

VARIABLES DEPENDIENTES

Bienestar subjetivo: Consiste en 4 subescalas con un total de 37 reactivos tipo Likert. La primera tiene 16 reactivos que iba de 1= totalmente en desacuerdo a 5= totalmente de acuerdo y consiste en medir la satisfacción con la escuela y la carrera. La segunda tiene 19 reactivos que iba de 1= Nada satisfecho a 6= No uso, y mide la satisfacción de los servicios que ofrece la escuela.

La tercera mide el grado de satisfacción por cursar la carrera que va de 1 Muy mal a 6 Excelente. Finalmente la cuarta mide la evaluación del desempeño en la carrera que iba de 1 Pésimo a 6 Excelente.

Rendimiento escolar: Está determinada por 13 subescalas con un total de 66 reactivos tipo Likert que a diferencia de la descripción anterior, éstas se muestran en una tabla para facilitar la comprensión de cómo se armaron los indicadores.

No.	Escala	Reactivo	Mide
1	(1) Si (2) NO	1 y 2	Ausencia escolar
2	(1) Muy bajo a (5) Muy alto	3	lugar que ocupan sus estudios en la familia
3	(1) insuficientes a (3) Excelentes	4	Los recursos económicos con que se cuenta para estudiar.
4	(1) Nada satisfactorias (4) Muy satisfactorias	5	Mide las expectativas hechas al iniciar la carrera.
5	De opción múltiple	6	El espacio laboral donde se preferiría desarrollar la actividad profesional.
6	(1) Nulas a (4) altas	7	Las posibilidades que los estudiantes creen encontrar trabajo relacionado con su profesión.
7	1= Nunca a 5= Siempre	8 (a - j)	Mide la frecuencia con que se realizan actividades en clase.
8	1= Nunca a 5= Siempre	9 (a - l)	El desempeño que los estudiantes dicen acerca de sus profesores.
9	1= Nunca a 5= Siempre	10 (a - g)	Mide la frecuencia con que los estudiantes obtienen el material para realizar sus lecturas.
10	1= Muy malos a 7= No uso	11 (a - h)	La opinión que los estudiantes tienen de los recursos que ofrece la escuela.
11	1= Muy malos a 7= No uso	12 (a - p)	La opinión que los estudiantes tienen sobre los servicios e instalaciones de la escuela
12	(1) Menos de 1 hr. a (6) Más de 6 hrs.	13	El número de horas que los estudiantes dedican a la preparación de lecturas, trabajos, y tareas.
13	Preguntas abiertas	14 - 19	El número de materias reprobadas, recursadas y número de exámenes extraordinarios y pregunta que materias durante su estancia en la universidad.

Variables independientes

Afrontamiento del estrés: Está conformada por 2 escalas que van de 1= Nunca a 5= siempre. La primera consta de 23 reactivos de tipo likert donde se miden los motivos por los que los estudiantes reprobaron, recursaron alguna materia o hayan presentado exámenes extraordinarios.

La segunda escala conformada por 35 reactivos tipo Likert que miden diversas situaciones que se viven en la escuela.

Motivación al logro: Es una escala conformada por 26 reactivos de tipo likert que van de 1= Totalmente en desacuerdo a 5= Totalmente de acuerdo, 15 para motivación intrínseca y 11 para la motivación extrínseca donde se mide la obtención exitosa que los estudiantes tienen para terminar su carrera.

Motivación intrínseca: motivos internos de los estudiantes para esforzarse en obtener buenas calificaciones.

Motivación extrínseca: motivos externos de los estudiantes para esforzarse en obtener buenas calificaciones.

Autoeficacia: Es la capacidad que los estudiantes dicen tener en la escuela para cumplir satisfactoriamente con sus estudios. Está conformada 1 escala con 20 reactivos de tipo likert que van de 1= Totalmente en desacuerdo a 5= Totalmente de acuerdo.

Autoconcepto: Está conformado por 1 escala con 25 reactivos de tipo likert que van de 1= Totalmente en desacuerdo a 5= Totalmente de acuerdo.

A pesar que el autoconcepto se compone principalmente por cuatro dimensiones como son: el Yo real, Yo real ideal, Yo social, y el Yo social ideal, este estudio solo tiene la intención de observar el autoconcepto escolar.

4. Método

4.1 Participantes:

400 estudiantes inscritos en la (UAM-I) en el trimestre 07-I divididos entre las tres divisiones:

División	Hombres	Mujeres	Total
CSH	89 (49%)	93 (51%)	182
CBI	84 (76%)	26 (24%)	110
CBS	46 (43%)	62 (57%)	108
Total			400

4.2 Instrumento

Cuestionarios de autoaplicación divididos en escalas. Una escala para cada variable independiente y una más por cada variable dependiente, con una duración de 20 minutos aproximadamente. Se preguntaron cuestiones de tipo sociodemográfico, dando un total de 267 reactivos divididos en 8 secciones (ver anexo 1). La primera sección corresponde a datos sociodemográficos de tipo estructural como sexo, edad, carrera, matricula, estado civil, trabajo, hijos, escolaridad de los padres, medios con lo que se apoyan para estudiar, medio de transporte que utilizan, tiempo de traslado a la escuela e influencia principal en la decisión de estudiar una carrera.

En virtud que el lenguaje usado en versiones usadas pudiera presentar algunos problemas de interpretación, homologué algunos de los reactivos de cada una de las escalas. Asimismo, se consideró conveniente cambiar la intencionalidad de algunos reactivos como a continuación se muestra en las siguientes tablas:

Escala de Bienestar subjetivo: De los 37 reactivos, el número 3, 4 y 5 fueron tomados de Ramírez (2006) y posteriormente adecuadas al contexto escolar para su aplicación.

Reactivo	Original	Homologación
3	La situación actual de mi vida es excelente	Mi situación actual en la carrera que estudio es excelente
4	Si pudiera vivir de nuevo mi vida, no cambiaría nada	Si pudiera escoger de nuevo, elegiría la misma carrera
5	Estoy satisfecho con mi vida	Estoy satisfecho/a con mis calificaciones

Escala de Rendimiento escolar: Esta escala está conformada por un total de 71 reactivos de los cuales 52 de ellos que a continuación se muestran fueron tomados de (De Garay, 2001).

<p>3. ¿Qué lugar ocupan dentro de las prioridades de tu familia tus estudios?</p> <p>(1) Muy bajo (2) Bajo (3) Medio (4) Alto (5) Muy alto</p>
<p>4. Los recursos económicos con los que cuentas para desarrollar tus actividades académicas son:</p> <p>(1) Insuficientes (2) Suficientes (3) Excelentes</p>
<p>6. De acuerdo con la carrera que estudias actualmente, ¿en qué espacio laboral pretenderías preferentemente desarrollar tu actividad profesional?</p> <p>(1) En una institución educativa (3) En una empresa privada (5) Poner un negocio propio</p> <p>(2) En el sector público (4) En el negocio de la familia (6) Ejercicio libre de la profesión</p>
<p>7. Una vez concluidos tus estudios, ¿cómo consideras tus posibilidades de encontrar trabajo relacionado con tu profesión?</p> <p>(1) Nulas (2) Bajas (3) Medias (4) Altas</p>

En los reactivos 8 al 10 las escalas utilizadas son de 1= nunca, 2= casi nunca, 3= algunas veces, 4= casi siempre y 5 siempre.

8. Actualmente, ¿cuál es la frecuencia con que realizas las siguientes actividades?

Asistir a clases
Asistir puntualmente
Escuchar a los maestros
Tomar apuntes
Realizar preguntas en clase
Investigar más de lo que enseña el maestro
Discutir los puntos de vista del maestro
Discutir con base en la lectura previa
Discutir sin lectura previa

9. ¿Cómo consideras que ha sido el desempeño de tus profesores en la UAM-I actualmente?

Asisten puntualmente
Preparan sus clases
Son claros al exponer
Son conocedores de la materia
Son accesibles en su trato
Aceptan la discusión de sus puntos de vista
Aclaran los conceptos
Presentan el programa al inicio del curso
Respetan el programa
Presentan al inicio las formas de evaluación
Respetan la formas de evaluación acordadas

10. ¿Dónde obtienes los materiales para realizar tus lecturas?

En la biblioteca de la escuela
En otra biblioteca
Los compro
Los fotocopio
Los pido prestados
Las obtengo vía Internet

En los reactivos 11 y 12, la escala es de 1= muy malos, 2= malos, 3= regular, 4= buenos, 5= muy buenos, 6= no hay y 7= no uso.

11. ¿Cuál es tu opinión con relación a los recursos que te ofrece la escuela?

Laboratorios
Talleres
Salones
Salas de conferencias
Salas audiovisuales
Centro de Cómputo

12. ¿Cuál es tu opinión con relación a los siguientes servicios e instalaciones de la escuela?

Trámites escolares
Baños
Seguridad
Limpieza
Servicio médico
Cafeterías
Auditorios
Canchas deportivas
Gimnasio
Jardines
Librería

Escala de Afrontamiento del estrés: Para ésta escala se diseñaron 57 reactivos, 13 de ellos (6, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 33 y 35) fueron tomados de Londoño y colaboradores (2006) y homologados posteriormente.

Reactivo	Original	Homologación
6	Le cuento a familiares o amigos cómo me siento	Cuando me ha ido mal en la escuela le cuento a mis familiares o amigos como me siento
17	Trato de tener mucha resignación con lo que me sucede	Cuando tengo problemas en la escuela he tratado de resignarme
18	Procuro relajarme o tranquilizarme a mi manera	Si estoy preocupado o triste he procurado tranquilizarme o relajarme a mi manera
19	Expreso en el momento lo que siento sin darle importancia a lo que los demás puedan pensar	He llegado a expresar lo que siento que me molesta sin que me importe lo que los demás piensen
20	Intento ver los aspectos positivos del problema	Si me va mal en alguna materia he intentado ver el lado positivo
23	Procuro guardar para mí los sentimientos	He guardado para mí los sentimientos, si los resultados no eran los que yo quería
24	Lloro	He llorado al reprobar una materia o examen
25	Pido a algún amigo o familiar que me indique cuál sería el mejor camino a seguir	He pedido consejo u orientación a un amigo/a para manejar mejor algún problema escolar
26	Tengo fe en que puede ocurrir algún milagro	Cuando estoy a punto de reprobar, tengo fe en que puede ocurrir algo extraordinario
28	Trato de ocultar mi malestar	Cuando estoy molesto o insatisfecho por alguna calificación he tratado de ocultar mi enojo
32	Me es difícil relajarme	Me ha sido difícil relajarme cuando estoy tenso en clase
33	Me agredo física o verbalmente	Me he insultado cuando algo no me ha salido bien en la escuela
35	Pido ayuda a algún médico o psicólogo para aliviar mi tensión	Para aliviar mi tensión, en la escuela he pedido ayuda a algún médico o psicólogo

Escala de Motivación al logro: Esta escala cuenta con 26 reactivos, 20 de ellos (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25) fueron tomados de la escala de Correa (2006).

Escala de Autoeficacia: De los 20 reactivos 8 de ellos (4, 5, 6, 8, 9, 10, 11 y 12) fueron tomados de Correa (2006).

Escala de Autoconcepto: En total se crearon 25 reactivos de los cuales 18 de ellos (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 24) fueron tomados de Guido (2005).

4.3 Procedimiento

Se aplicó de manera individual a estudiantes de la (UAM-I) dentro de las instalaciones, en su mayoría se utilizaron las redes sociales con amigos y compañeros con la intención de que las encuestas fueran llenadas lo mas completo y sinceramente posible.

Para garantizar los resultados de las encuestas aplicadas los estudiantes anotaron su matricula en la encuesta, con la intención de corroborar los promedios en el Área de Sistemas Escolares. Proporcionándonos un listado con las matrículas de los alumnos y su promedio global.

Como sabemos la forma de evaluación que la UAM hace a los estudiantes es con letra y para conocer el valor equivalente, el área de Sistemas Escolares nos explicó la manera en cómo se obtiene el promedio global.

Calificación	Equivalente (valor)
MB	10
B	8
S	6
NA	0

Para sacar el promedio global de los estudiantes, simplemente se multiplica el total de las calificaciones aprobatorias por el valor de cada una, posteriormente se saca la suma de los resultados y se divide por el número de calificaciones. Por ejemplo:

$MB = 5 \times 10 = 50$
$B = 5 \times 8 = 40$
$S = 5 \times 6 = 30$
Total de calificación $120 \div 15 = 8.00$

*Para sacar el promedio solo se contabilizan las calificaciones aprobatorias. Las (NA) No Aprobatoria, no son consideradas para obtener el promedio general de los alumnos.

4.4 Análisis

Primeramente se depuró la base de datos mediante análisis de frecuencias y de esta manera detectar errores de captura de los datos. Posteriormente se efectuaron análisis factoriales y de confiabilidad general y por factores. Por medio de éste procedimiento puede explorarse cuantas son las dimensiones o factores que nos muestra cada una de las escalas y que tan fiable es cada una.

Originalmente éste estudio consideró siete variables de las cuales 2 son dependientes (Rendimiento escolar y Bienestar subjetivo), mientras que las cinco restantes como variables independientes (Afrontamiento del estrés, Motivación al logro, Autoeficacia, Autoconcepto y la Teoría de la Conducta Planeada). Sin embargo, ésta última variable fue eliminada del estudio debido a que la escala estuvo muy por debajo del nivel mínimo de confiabilidad de .65.

A partir de éste análisis conceptual y psicométrico, se calcularon el promedio y la desviación estándar para cada factor, además de intercorrelaciones y correlaciones bilaterales Pearson entre factores, para observar la interacción entre las variables. Posteriormente pruebas t de student (para muestras independientes) y ANOVA (ONEWAY) para observar diferencias entre las medias de cada una de las variables. Finalmente se corrieron análisis de regresión lineal, para los componentes de rendimiento escolar y bienestar subjetivo, en relación con las variables independientes, para observar el grado de causalidad entre variables.

5. Resultados

¿Cómo es la situación de los estudiantes en la UAM-I?

Este capítulo está dividido prácticamente en 10 secciones que son: Datos sociodemográficos, Medios con los que los estudiantes cuentan para estudiar, Apoyo social que reciben de su familia, Hábitos de estudio, Rendimiento escolar, Bienestar escolar, Afrontamiento del estrés, Motivación al logro, Autoeficacia y Autoconcepto.

Datos sociodemográficos

En esta sección encontramos que 5% de los estudiantes son casados/as o viven en unión libre con su pareja; 35% (n=134) de estudiantes trabaja; de los que tienen empleo el 74% (n= 99) respondieron que su empleo no tiene ninguna relación con lo que están estudiando; y 33% de los estudiantes respondió que su jornada laboral a la semana es de 21 a 40 hrs.

En este estudio se contempló el medio de transporte utilizado por los alumnos para trasladarse a la escuela dando como resultado: 72% (n=283) de los estudiantes utilizan principalmente el pesero/microbús, 37%, (n= 146) el metro, 25%, (n=97) el autobús y sólo el 10% respondieron tener o pedir prestado auto para llegar a la escuela.

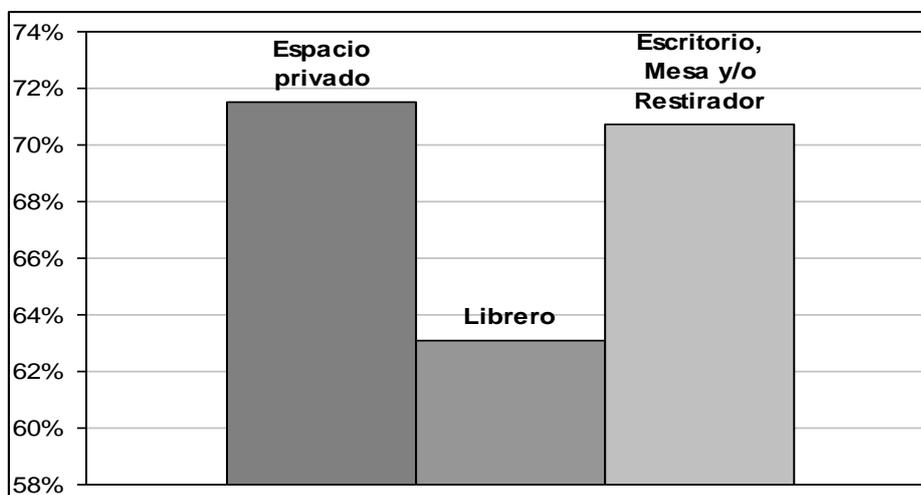
El tiempo aproximado que los estudiantes hacen para llegar a la UAM-I es el siguiente: 16% de los estudiantes hace menos de media hora para llegar a la Universidad, mientras que el 54% aproximadamente hace de 1 hora a 1½ hrs. en trasladarse, alrededor de 20% de los estudiantes hace de 1½ hrs. a 2 hrs. y un 10% hace más de 2 hrs. para llegar a la escuela.

Medios con los que cuentan los estudiantes

Al preguntar a los estudiantes respecto a los medios con los que cuentan para estudiar se obtuvieron los siguientes resultados: Del total de los estudiantes que llenaron la encuesta, cerca del 72% cuenta con un espacio privado para estudiar y/o realizar sus trabajos escolares. El 63% de ellos tiene librero y casi el

71% de ellos posee un escritorio, mesa y/o escritorio para realizar sus tareas. (Ver gráfica No.1)

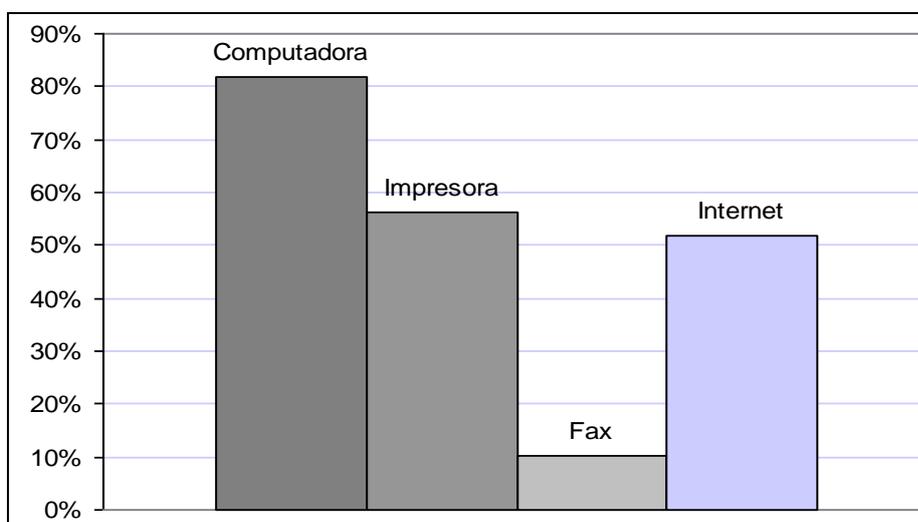
Gráfica 1. Área de trabajo



*nota: en el espacio privado para estudiar y realizar trabajos escolares los estudiantes también consideraban sus recamaras o algún otro lugar improvisado, no necesariamente un espacio idóneo o especial para el estudio.

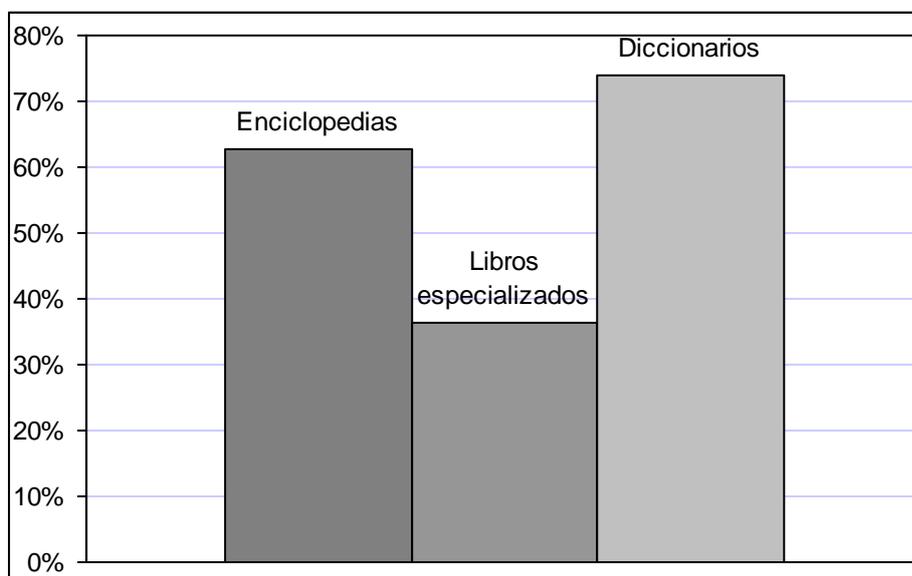
El 80% de los estudiantes cuenta con equipo de cómputo, aproximadamente el 50% de ellos tiene servicio de Internet en casa y sólo el 56% posee una impresora, mientras que sólo un 10% dijo tener fax. (Ver gráfica No. 2)

Gráfica 2. Herramientas de trabajo



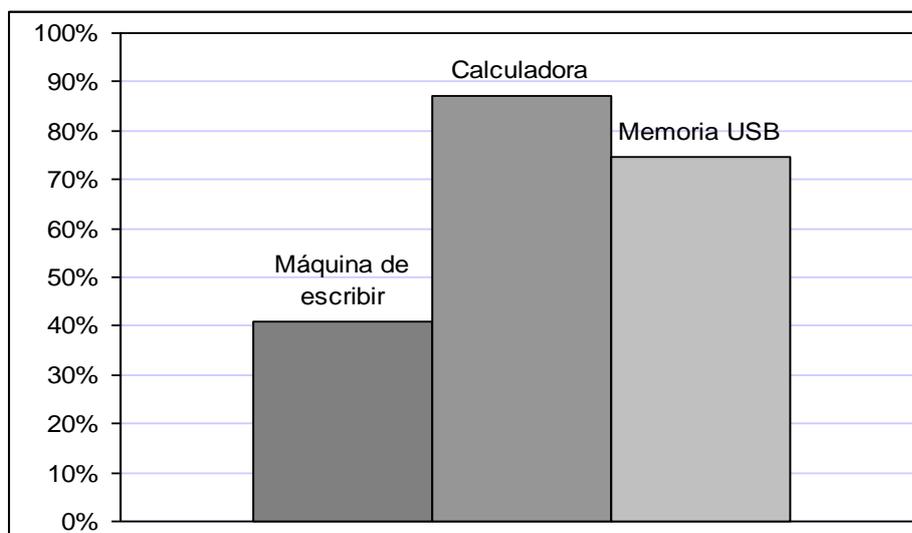
En el aspecto didáctico, el 63% de los estudiantes se apoyan en enciclopedias propias, mientras que 74% tiene diccionarios y sólo 36% posee libros especializados para la búsqueda de información. (Ver gráfica 3)

Gráfica 3. Material didáctico



El 41% de los estudiantes cuenta con una maquina de escribir y el 87% con calculadora. En el caso de medios móviles como la memoria USB, casi el 75% tiene una para almacenar sus archivos. (Ver gráfica No. 4)

Gráfica 4. Accesorios



Finalmente, los estudiantes para realizar sus tareas o trabajos recurren principalmente 74% a la biblioteca, 66% fotocopian, 14% compran los libros y en algunas ocasiones 37% obtienen la información vía Internet, o en su caso, 30% el profesor se los proporciona.

Apoyo social que reciben de su familia

Consideramos que el apoyo social que genera la familia, los amigos, la pareja, etc. influyen de manera significativa en la vida académica de los estudiantes, por ello en la encuesta se incluyeron algunas preguntas que creemos son importantes para el estudio de una profesión.

En cuanto a la decisión de estudiar la carrera que actualmente cursan, el 58% de los estudiantes respondieron que ellos fueron quienes decidieron estudiar esa carrera, 35% dice que los padres, hermanos y/o familiares fueron quienes intervinieron en esa decisión y el 7% restante dice que la influencia provino de amigos, profesores, novio/a o pareja y su puesto en el trabajo lo requería.

De igual manera se les preguntó a los estudiantes que tan importante era para su familia el que ellos estuvieran estudiando una carrera, el 77% respondió que muy importante, por lo tanto está dentro de las prioridades familiares. Sin embargo, se dio el caso de que un 5% respondió que no es importante para su familia el hecho de que estudie una carrera.

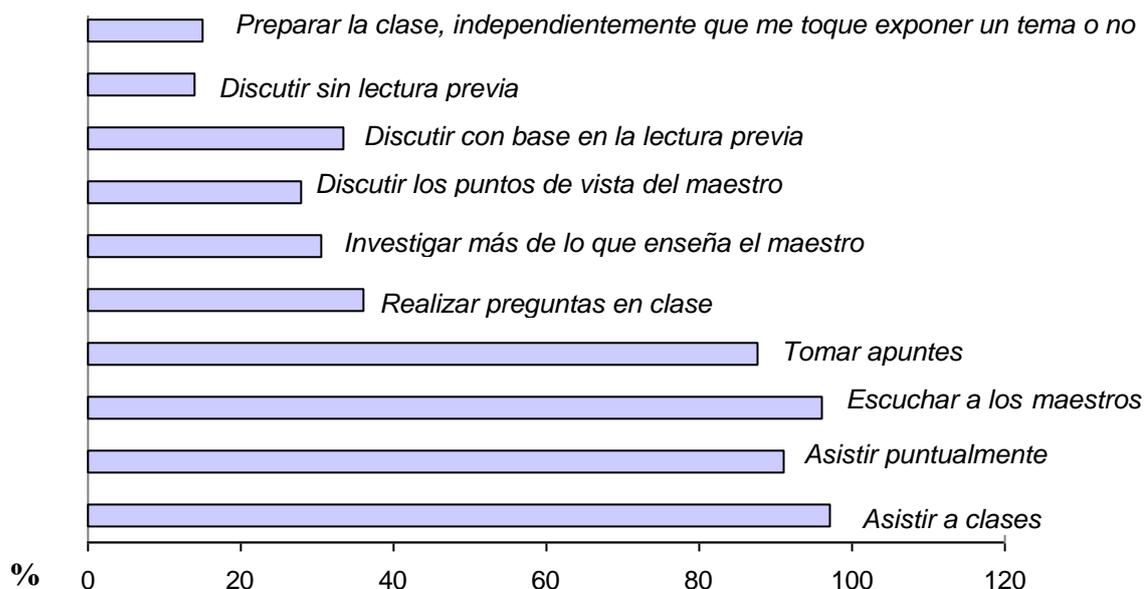
En cuanto a la solvencia económica para estudiar la carrera, el 79% de los estudiantes reportaron que es suficiente, mientras que casi un 21% de ellos opinan que sus recursos económicos son insuficientes.

Finalmente, respecto a las posibilidades de encontrar trabajo relacionado con la carrera el 21.4%, (n=84) de los estudiantes respondió que la probabilidad era alta, mientras que el 27% contestó que la posibilidad era baja o nula, por lo que entonces surge la pregunta, si muchos estudiantes creen que no van a encontrar trabajo relacionado con su profesión ¿Por qué estudiar una carrera que saben no les dará económicamente para vivir?

Hábitos de estudio

En la siguiente gráfica (No.5) se muestra la frecuencia con que los estudiantes realizaban algunas actividades que en sus clases.

Gráfica 5. Hábitos de estudio



Como observamos 90% de las actividades que habitualmente se realizan son: asistir a clases puntualmente, escuchar a los maestros y tomar apuntes en clase. En un 30% le siguen: investigar más de lo que el maestro enseña y discutir los puntos de vista con base a la lectura previa, a pesar de que una buena parte de la frecuencia en los hábitos de estudio se realiza con alta intensidad existen dos que se realizan en un 15%, dejar de preparar la clase y discutir la clase sin lectura previa.

Para la preparación de la clase o realizar tareas, el 36% de los estudiantes le dedican a sus estudios un promedio de 1 a 5 hrs. a la semana a sus lecturas, trabajos y tareas escolares, 33% entre 6 y 10 hrs. Y 6% dedican más de 20 hrs. Es decir, que buena parte de ellos no dedican a su estudio ni 2 horas diarias a la semana para preparar la clase y/o realizar tareas o trabajos.

****Rendimiento escolar**

¿Cómo van las calificaciones de los alumnos de la UAM-I?

Para conocer los antecedentes del rendimiento escolar preguntamos si en alguna ocasión los estudiantes por alguna razón interrumpieron sus estudios en la Universidad encontrando que 16.5%, (n=65) si tuvieron ésta situación.

Por otra parte, nos interesaba saber el número de materias reprobadas, recursadas y número de exámenes extraordinarios presentados teniendo como resultado lo siguiente:

Tabla 1. No. de materias reprobadas, recursadas y presentación de exámenes extraordinarios

No. Materias Reprobadas	%	No. Materias Recursadas	%	No. Exámenes extraordinarios	%
0	12.1%	0	19,8%	0	44.9%
1	29.7%	1	31,9%	1	28.3%
2	19.8%	2	19,8%	2	14.6%
3	16.8%	3	11,7%	3	5.5%
4	8.4%	4	6,2%	4	3.5%
5	4.8%	5	2,7%	5	1.2%
6	2.6%	6	3,5%	6	1.2%
7	1.5%	7	1,2%	7	.8%
8	1.1%	8	1,2%		
9	.4%	10	1,9%		
10	2.2%				
12	.4%				
15	.4%				

Como se muestra en la tabla No. 1, sólo el 12.1% de estudiantes no ha reprobado ninguna materia, mientras que hay quien ha reprobado hasta 15 en lo que va de su carrera. También se observa casi un 20% de estudiantes que no han recursado materias aunque si bien hay datos que evidencian que estudiantes han recursado materias a lo largo de su carrera, mientras que el 50% no ha presentado exámenes extraordinarios aunque como puede verse hay quien ha presentado 7.

Encontramos que la media de materias reprobadas está por 2.47 lo que significa que el índice de reprobación está entre 2 a 3 materias a lo largo de la carrera. En cuanto al número de materias recursadas según los datos es de 2.03,

es decir que 2 materias se recursa y finalmente la media de presentación de exámenes extras es de 1.07. Que va de 1 a 2 exámenes de recuperación.

Sin embargo nos percatamos que no existe coherencia entre el número de quienes no han reprobado ninguna materia con el de materias recursadas si bien al revisar los datos, esas fueron las respuestas obtenidas. Suponemos que muchos de ellos en la quinta semana (de altas, bajas) valoran si en lo que va del trimestre se sienten capaces de acreditar la materia, o bien, si la pueden pasar con ese profesor y toman la decisión de darla de baja y posteriormente pasarla en un examen o recurrar la materia al siguiente trimestre o con un profesor distinto.

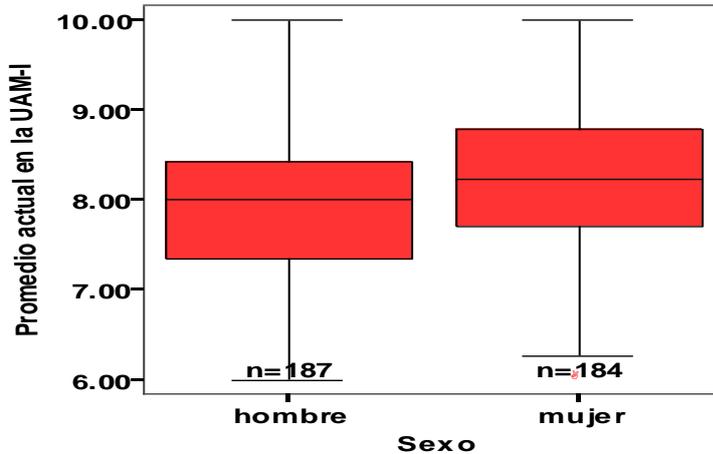
Diferencias encontradas respecto al rendimiento escolar

En la encuesta se pidió a los estudiantes anotaran el número de su matrícula la cual, sirvió para saber el promedio de los estudiantes. Posteriormente estos datos fueron corroborados en el área de sistemas escolares de la Universidad, quienes nos proporcionaron un listado con los promedios de cada uno de los estudiantes que llenaron la encuesta.

¿Quiénes son más estudiosos, los hombres o las mujeres?

De acuerdo con los datos obtenidos, hicimos una prueba t de student (para muestras independientes), y observar si había diferencia de medias por sexo, en cuanto al rendimiento académico. En la ver Gráfica (No. 6) encontramos una media para los hombres de 7.92 con una desviación estándar de .845, mientras que para las mujeres una media de 8.23 y una desviación estándar de .800 encontrándose diferencia significativa al .000, siendo $t(369) -3.615$; $p < .05$, lo que significa que son las mujeres quienes rinden mejor académicamente en la escuela.

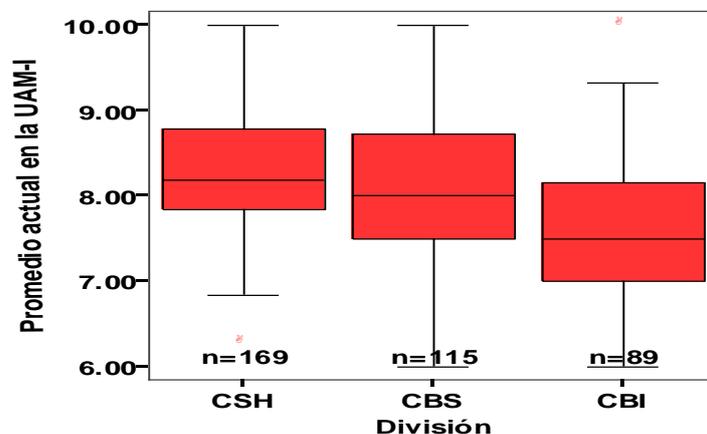
Gráfica 6. Diferencia de promedio por sexo



¿Qué división tiene los promedios más altos?

Para comparar si había diferencia entre el promedio obtenido por división efectuamos una prueba Anova de una vía (ONEWAY) con contrastes pos-hoc (Scheffe) (Ver gráfica No. 7) la cual nos reportó que la media del promedio actual en la UAM-I, la más alta es de 8.25, para los estudiantes de CSH y la más baja de 7.58, se encuentra en la división de CBI, dando un promedio global de 8.08 con una desviación estándar de .837, $F_{(2,372)} = 23.559$; $p < .05$, en resumen, podemos decir que son los alumnos de CBI quienes obtienen promedios más bajos que los alumnos de CSH o CBS. Aclaremos que la diferencia en el promedio no se debe a que los alumnos sean menos eficientes, sino que el tipo evaluación y la complejidad en las asignaturas son distintos.

Gráfica 7. Diferencia de promedio por división



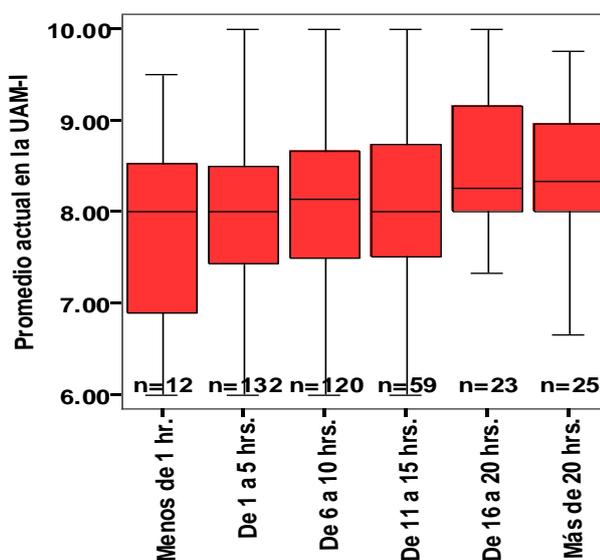
¿Los estudiantes que trabajan rinden menos que los estudiantes que no trabajan?

Al igual que la variable anterior, en los datos esperábamos encontrar diferencias entre los estudiantes que trabajan y los que no, encontrando que $t(362) = -.192$; $p > .05$, por lo que no encontramos diferencia entre las medias. Lo que significa que los estudiantes que trabajan tienen un promedio similar al de los estudiantes que no trabajan. Así que el que un estudiante estudie y trabaje al mismo tiempo no implica que rinda menos académicamente que quienes no trabajen, al menos en ésta muestra.

El tiempo que se dedica a los estudios durante la semana, ¿Influye en el rendimiento escolar?

Posteriormente realizamos una prueba Anova de una vía (ONEWAY) con contrastes pos-hoc (Tukey) y analizamos los resultados del rendimiento escolar respecto al promedio de horas a la semana que los estudiantes dedican a sus estudios y encontramos que $F_{(5,370)} = 2.620$; $p < .05$, lo que explica que existe una diferencia significativa al .061, principalmente en los estudiantes que dedican de 1 a 5 hrs. y los que dedican de 16 a 20hrs. a la preparación de sus lecturas, trabajos y tareas, son quienes obtienen mayor promedio en la escuela. (Ver gráfica No. 8)

Gráfica 8. Diferencia de promedio por dedicación a los estudios



****Bienestar Subjetivo**

¿Cómo es el bienestar escolar de los estudiantes de la UAM-I?

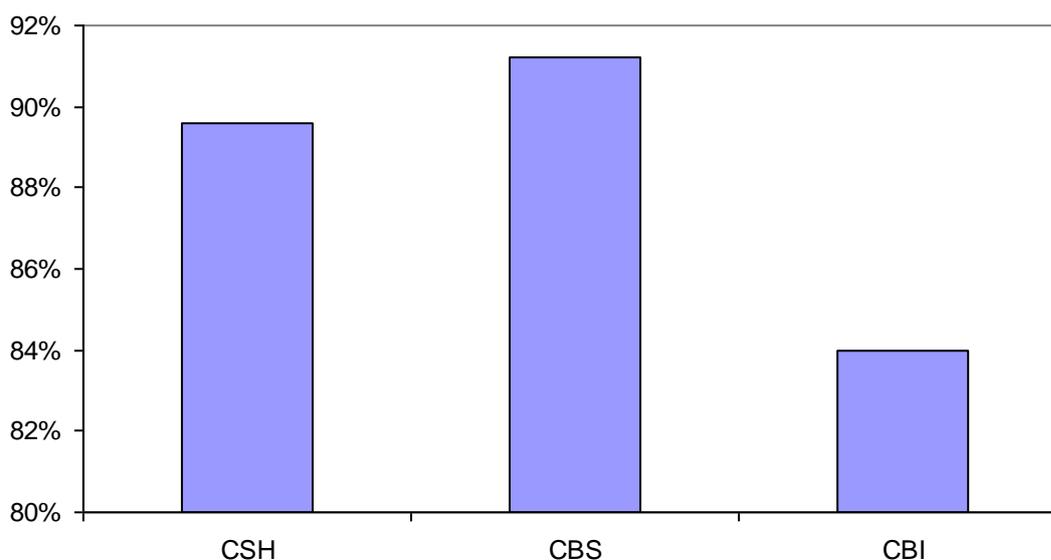
Como vimos en el apartado anterior independientemente de cómo les iba con sus calificaciones en la carrera, preguntamos qué tan satisfechos se sentían en la escuela. Casi un 89% respondió sentirse satisfecho, 10% regular y 1% contestó que no lo estaba².

En relación a la experiencia obtenida en la Universidad 75% de los estudiantes consideran satisfechas las expectativas que se hicieron al iniciar la carrera. Mientras que un 25% opina que no lo son, es decir que a pesar de que no todos han logrado lo que se propusieron desde el inicio de la carrera, la mayoría de los estudiantes se siente satisfecho en la escuela.

¿En que división se encuentran más satisfechos los estudiantes?

La gráfica (No. 9) presenta una comparación para saber quienes son los estudiantes que están más satisfechos cursando la carrera en la UAM-I, observando que la división de CBS es la más satisfecha, mientras que CBI es la que menos satisfacción tiene.

Gráfica 9. Satisfacción por división



² Para obtener los porcentajes de satisfacción fueron sumadas las respuestas de muy satisfecho y satisfecho.

***Análisis factorial de la escala de Bienestar Subjetivo Escolar**

Para garantizar que nuestros reactivos midieran cada una de las variables se hicieron análisis factoriales y de confiabilidad. Las cuales sirvieron no sólo para depurar los reactivos que no medían la variable analizada, sino para descubrir dimensiones entre las variables y determinar variables altamente relacionadas en una dimensión.

Se realizó un análisis de factores para la escala que midió el Bienestar Subjetivo Escolar de los estudiantes (BSE). De 1= totalmente de acuerdo a 5= totalmente en desacuerdo. El método de extracción usado para los factores de las escalas fue el análisis de componentes principales, con método de rotación varimax, normalización Kaiser.

La escala de (BSE) originalmente contaba con 16 reactivos de los cuales sólo 10 cargaron en el primer factor formándose 3 dimensiones de bienestar subjetivo en la matriz de componentes rotados. Los cuales explican el 67.215% de la varianza total.

A cada dimensión se le asignó un nombre de acuerdo a lo que se refiere, el primer factor con 3 reactivos se le dio el nombre de “satisfacción con la carrera” y se refiere al gozo que los estudiantes dicen tener por estudiar una carrera en la UAM-I. El segundo factor con el nombre “bienestar social en la escuela” con 3 reactivos, representa la manera en cómo los estudiantes están contentos con sus profesores y/o amigos en la escuela y el tercer factor “bienestar académico” con 4 reactivos, se refiere a la satisfacción que los estudiantes sienten por los resultados que obtienen en sus materias dentro de la carrera. Se construyó una tabla donde podemos ver la media y la desviación estándar de cada reactivo. (Ver tabla No. 2)

Tabla 2. Análisis factorial de bienestar subjetivo

	Satisfacción con la carrera	Bienestar social en la escuela	Bienestar Académico	Total
Media	12.58	12.26	13.68	
Varianza				67.215

Factor 1 Satisfacción con la carrera	Carga factorial	Media	Desviación estándar
Estoy seguro de la carrera que elegí	.889	4.23	.994
Estoy contento/a con la carrera que estudio	.885	4.35	.838
Si pudiera escoger de nuevo, elegiría la misma carrera	.849	4.01	1.202

Factor 2 Bienestar social en la escuela	Carga factorial	Media	Desviación estándar
Generalmente me llevo bien con mis profesores/as y compañeros/as	.790	4.10	.867
En la escuela cuento con personas que me ayudan si lo necesito	.772	4.01	.952
Me agradan los amigos que tengo en la escuela	.748	4.20	.934

Factor 3 Bienestar Académico	Carga factorial	Media	Desviación estándar
Estoy satisfecho/a con mis calificaciones	.786	3.06	1.197
Mi situación actual en la carrera que estudio es excelente	.737	3.31	.989
Estoy a gusto con los maestros/as que me tocan en las materias	.627	3.56	1.009
Estoy contento/a con las materias que curso en la carrera	.458	3.80	.892

***Confiabilidad de los factores de Bienestar**

Durante la creación de los factores de Bienestar, hicimos análisis de fiabilidad para probar que tan confiables eran las dimensiones que se iban formando, por lo que en ese proceso los reactivos que no cargaron en el primer factor fueron eliminados por no alcanzar la confiabilidad mínima de .65. Posteriormente en la matriz de componentes rotados también se eliminaron aquellos reactivos que no alcanzaban ésta confiabilidad.

De los factores que finalmente se formaron Podemos ver en la tabla (No. 3) que la confiabilidad de cada factor es buena, pues observamos que la más alta es la de satisfacción por la carrera con .882 y la más baja de .689 dando un alfa de Crombach total de .826

Tabla 3. Análisis de confiabilidad de bienestar subjetivo

	Satisfacción con la carrera	Bienestar social en la escuela	Bienestar Académico	Total
Confiabilidad	.882	.741	.689	.836

***Correlación de Bienestar Subjetivo**

Una vez creados los factores y/o dimensiones del bienestar subjetivo y haber probado la confiabilidad hicimos análisis de correlación, para observar la relación en primera instancia entre las dimensiones de bienestar, posteriormente la relación entre las demás variables.

Intercorrelación de bienestar subjetivo

Una vez creadas las dimensiones de la variable de bienestar subjetivo escolar, se hicieron análisis de correlación Pearson, para observar si entre los 3 factores había alguna relación (ver tabla No. 4) teniendo como resultado lo siguiente:

Tabla 4. Intercorrelación de Bienestar subjetivo

	Satisfacción con la carrera	Bienestar social en la escuela
Satisfacción por la carrera	1	
Bienestar social en la escuela	.397(**)	1
Bienestar Académico	.511(**)	.390(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Se encontró en la tabla (No. 11) una fuerte relación en el bienestar académico principalmente con la satisfacción con la carrera, en otras palabras decimos que mientras más satisfacción hay con las calificaciones, con las materias de la carrera, con los profesores, los estudiantes están más seguros de la carrera que eligieron, más contentos con la carrera que estudian y más convencidos de que si pudieran elegir la misma carrera lo harían.

¿Tiene relación el bienestar subjetivo escolar con el rendimiento escolar de los estudiantes de la UAM-I?

Posteriormente hicimos otro análisis estadístico de correlación Pearson, para saber si el bienestar estaba relacionado con el rendimiento escolar. En la tabla (No. 5) encontramos relación entre una de las tres dimensiones del bienestar principalmente con el académico, lo que significa que mientras los estudiantes tengan mayor satisfacción con las calificaciones, con las materias, con los profesores y con su situación actual en la carrera, en mayor medida causará que los estudiantes mejoren su promedio.

Tabla 5. Correlación entre Bienestar y Rendimiento escolar

	Promedio
Satisfacción por la carrera	.130*
Bienestar social en la escuela	.009
Bienestar Académico	.320(**)

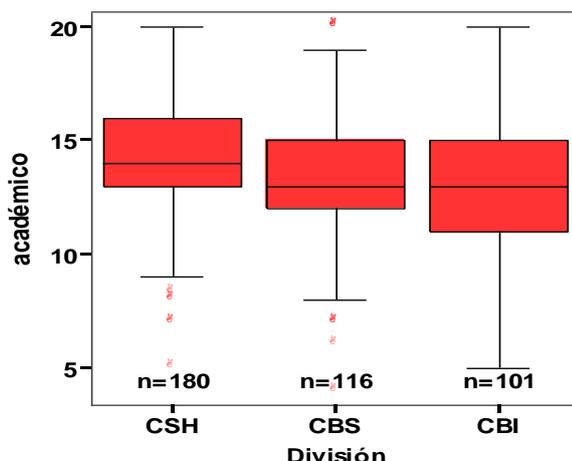
***Diferencias encontradas respecto al Bienestar escolar**

Respecto a quienes se sienten más satisfechos si los hombres o las mujeres, realizamos una prueba t de student para observar la diferencia de las medias y no encontramos evidencia en ninguna de las 3 dimensiones de bienestar (satisfacción con la carrera, bienestar social en la escuela y bienestar académico) de quienes se encuentran mejor. Por lo tanto hombres como mujeres de manera general tienen un bienestar escolar similar.

¿Qué tipo de bienestar influye más por división?

Posteriormente analizamos prueba Anova de una vía (ONEWAY) con contrastes pos-hoc (Tukey) para ver si existían diferencias entre las dimensiones de bienestar escolar por división encontrando lo siguiente:

Gráfica 10. Diferencia de Bienestar académico por división



Al comparar las medias, de acuerdo a la gráfica (No.10) de las 3 dimensiones de bienestar (satisfacción por la carrera, bienestar social en la escuela y bienestar académico) sólo en este último, encontramos una diferencia significativa por división al .001, siendo $F_{(2,396)} = 7.304$; $p < .05$, lo que nos indica que los alumnos de CSH son quienes presentan mayor bienestar académico, es decir que son quienes se sienten más satisfechos con sus calificaciones, con sus profesores y con materias que les tocan en la carrera.

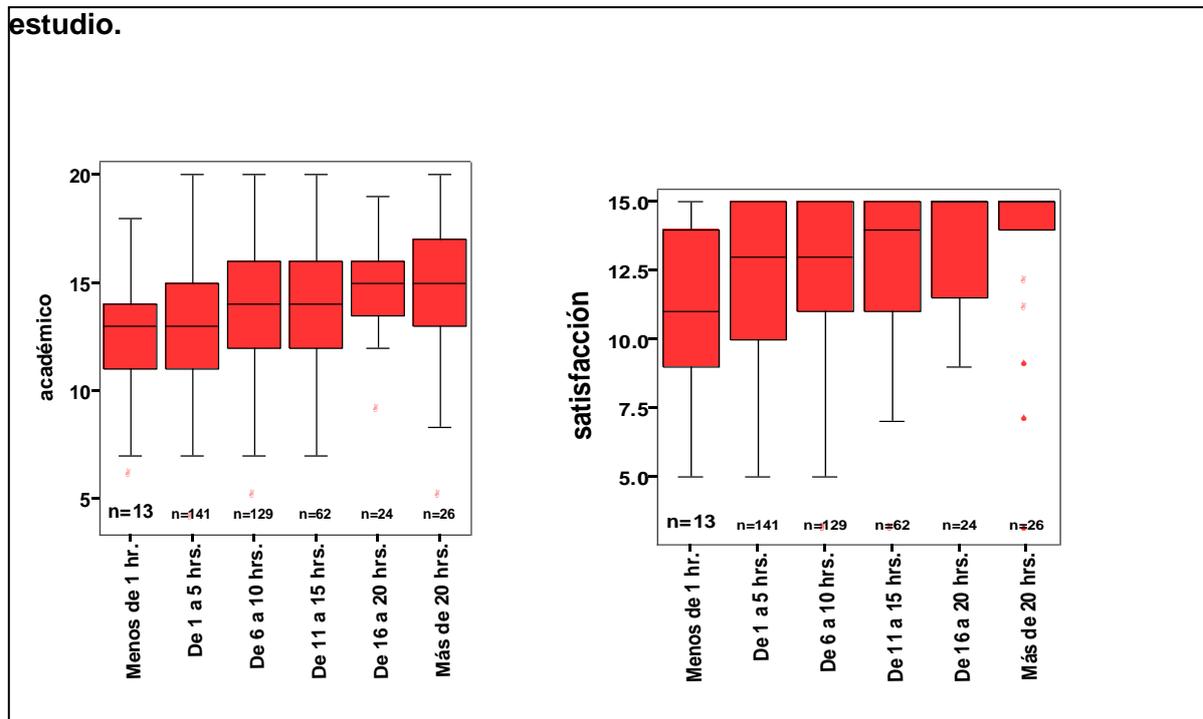
¿Hay diferencia de bienestar entre los estudiantes que trabajan y los que no?

Al realizar la prueba t de student, para saber si había diferencias entre las medias de cada una de las dimensiones de bienestar con respecto a los estudiantes que trabajan y los que no trabajan, no encontramos evidencia que indique mayor bienestar entre los estudiantes que trabajan y los que no trabajan.

¿Los estudiantes que más tiempo dedican a sus estudios tienen más bienestar que los que dedican menos tiempo?

Para saber si había diferencia entre las medias del bienestar con respecto a la dedicación de los estudiantes a sus estudios realizamos una prueba Anova de una vía (ONEWAY) con contrastes pos-hoc (Tukey) y obtuvimos el siguiente resultado:

Grafica 11. Diferencias de medias entre bienestar y tiempo que se le dedica al estudio.



Sólo en dos de las tres dimensiones de bienestar encontramos diferencias entre las medias, en la gráfica (No. 11) nos explica como es esta diferencia.

Satisfacción con la carrera: siendo $F_{(5,394)} = 2.511$; $p < .05$, con una desviación estándar de 2.774, podemos decir que los estudiantes que dedican más de 20hrs. a preparar sus lecturas, trabajos y tareas son quienes presentan mayor satisfacción con la carrera respecto de los que estudian menos de 1hr.

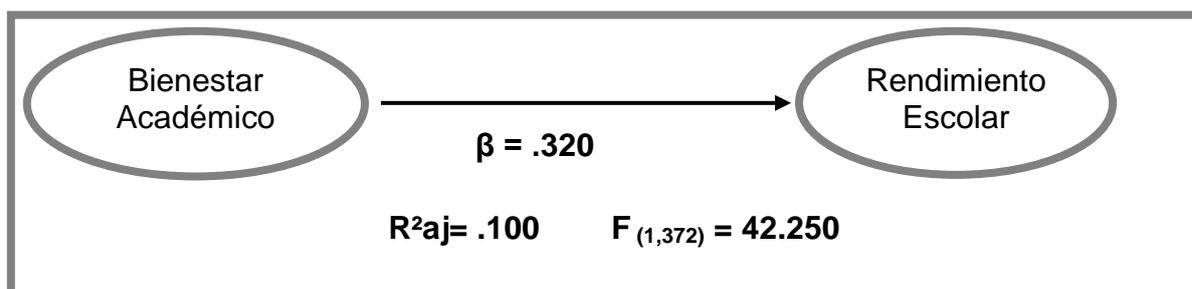
Bienestar académico: $F_{(5,394)} = 3.529$; $p < .05$, con una desviación estándar de 2.975, concluimos que los estudiantes que dedican más de 16hrs. a la semana a la dedicación de sus tareas, trabajos y tareas, son quienes están más satisfechos con sus calificaciones, los maestros y las materias que les tocan a diferencia de los alumnos que sólo dedican de 1 a 5hrs. a la preparación de sus estudios.

*Regresión de bienestar escolar

Hasta ahora los análisis nos han reportado la diferencia entre las medias, y las relaciones entre las variables, en éste apartado nos interesa conocer la intensidad de esa relación y la fuerza con que están asociadas, es decir, qué tanto depende una variable de la otra, por tal motivo el análisis de regresión lineal nos permite saber la intensidad con que una variable independiente se asocia con la dependiente.

Al tener las correlaciones en los análisis de los factores de bienestar, posteriormente realizamos análisis estadísticos de regresión lineal, para observar la causalidad del bienestar con el rendimiento escolar con el método (pasos sucesivos o stepwise) donde la variable dependiente es el rendimiento escolar y como variables independientes las dimensiones del bienestar subjetivo escolar. Así pues, los primeros resultados nos indicaron que para el rendimiento escolar quedando como variable predictora sólo el bienestar académico siendo [$F_{(1,372)} = 42.250, p < .01$] y mostró una $R^2_{aj} = .100$. En el esquema (No.1) explica que $\beta = .320$; nos dice que un mayor bienestar académico corresponde a un mejor rendimiento escolar.

Esquema 1



****Afrontamiento del estrés**

¿De qué padecen los estudiantes de la UAM-I?

Al igual que en la variable anterior se realizó un análisis de factores para la escala que midió el Afrontamiento del estrés. El método de extracción usado para los factores de las escalas fue el análisis de componentes principales, con método de rotación varimax, normalización Kaiser.

La escala de Afrontamiento del estrés contaba con 35 reactivos los cuales cargaron sólo 19 en el primer factor los cuales explican el 53.639% de la varianza total, formándose 4 dimensiones en la matriz de componentes rotados.

A cada dimensión se le asignó un nombre de acuerdo a lo que se refiere, el primer factor con el nombre “Emociones negativas” con 6 reactivos, se refiere a aquellos sentimientos de tristeza, coraje y frustración, que los estudiantes manifiestan en una difícil situación. El segundo factor “desahogo emocional” con 4 reactivos, se refiere a aquellas acciones que los estudiantes deciden realizar para disminuir su estado de tensión. El tercer factor “Apoyo en las creencias religiosas” con 3 reactivos, representa el sostén religioso en que los estudiantes confían para reducir su estrés en determinadas situaciones en la escuela. El cuarto factor “cogniciones negativas” con 6 reactivos, es la manera en cómo los estudiantes disciernen eventos estresantes en la escuela y la reacción ante una situación que les genera tensión.

Posteriormente se construyó una tabla donde podemos ver la media y la desviación estándar de cada uno de los reactivos. (Ver tabla No. 6)

Tabla 6. Análisis factorial de Afrontamiento del estrés

	Emociones negativas	Cogniciones negativas	Apoyo en las creencias religiosas	Desahogo emocional	Total
Media	17.4	6.69	6.36	16.69	
Varianza					53.639

Emociones negativas	Carga factorial	Media	Desviación estándar
He guardado para mí los sentimientos, si los resultados no eran los que yo quería	.666	2.85	1.234
Me ha sido difícil relajarme cuando estoy tenso en clase	.649	2.95	1.180
Cuando me va mal en la escuela he querido estar solo y que no me molesten	.648	2.59	1.293
Me he insultado cuando algo no me ha salido bien en la escuela	.604	2.33	1.302
Los exámenes me estresan fácilmente	.485	3.08	1.165
Me he sentido triste si no saco buenas calificaciones	.484	3.31	1.246

Desahogo emocional	Carga factorial	Media	Desviación estándar
Para aliviar mi tensión, en la escuela he pedido ayuda a algún médico o psicólogo	.765	1.45	.927
He tomado medicina para no estresarme en la escuela	.706	1.51	1.025
He llorado al reprobar una materia o examen	.654	1.85	1.239
Los problemas con mi pareja han llegado a afectar mis calificaciones	.516	1.59	1.045

Apoyo en las creencias religiosas	Carga factorial	Media	Desviación estándar
Dios me ha ayudado en los momentos difíciles en la escuela	.864	2.31	1.478
He pedido a Dios que me ayude en momentos difíciles en la escuela	.826	2.31	1.426
Cuando estoy a punto de reprobar, tengo fe en que puede ocurrir algo extraordinario	.669	2.08	1.270

Cogniciones negativas	Carga fact.	Media	Desviación estándar
He pedido consejo u orientación a un amigo/a para manejar mejor algún problema escolar	.642	2.67	1.196
Me ha preocupado pensar en mi futuro debido a mis calificaciones	.604	3.13	1.364
Me he sentido triste si no saco buenas calificaciones	.602	3.31	1.246
Me he preocupado que no me alcance el dinero para sacar fotocopias o hacer mis trabajos	.563	2.60	1.329
Me he puesto mal y hasta agresivo cuando repruebo materias	.442	1.96	1.277
Los exámenes me estresan fácilmente	.405	3.08	1.165

***Confiabilidad de los factores del Afrontamiento del estrés**

De igual manera que en la variable anterior, se hizo un análisis para observar la confiabilidad de los factores del Afrontamiento del Estrés y de 9 factores que salieron en la matriz de componentes, 8 fueron eliminados por no cumplir la confiabilidad mínima de .65 y posteriormente se analizaron las dimensiones formadas quedando la confiabilidad de la siguiente manera: (ver tabla No. 7)

Tabla 7. Análisis de confiabilidad del Afrontamiento del estrés

	Emociones negativas	Cogniciones negativas	Apoyo en las creencias religiosas	Desahogo emocional	Total
Confiabilidad	.771	.705	.781	.672	.854

Según la tabla (No.7) dice que la confiabilidad de cada factor es buena, pues observamos que la más alta es con .771 y la más baja de .672, dando un alfa de Crombach total de .854 (ver tabla No. 14)

***Correlación del Afrontamiento del estrés**

Intercorrelación del afrontamiento del estrés

Una vez creadas las dimensiones de la variable de bienestar subjetivo escolar, se hicieron análisis de correlación Pearson para observar si entre las 4 dimensiones de afrontamiento del estrés había alguna relación (ver tabla No. 8) teniendo como resultado lo siguiente:

Tabla 8. Intercorrelación de Afrontamiento del estrés

	Emociones negativas	Desahogo emocional	Apoyo en las creencias religiosas
Desahogo emocional	.451(**)		
Apoyo en las creencias religiosas	.405(**)	.363(**)	
Cogniciones negativas	.759(**)	.446(**)	.363(**)

Como observamos existe una fuerte relación principalmente entre las emociones negativas ante el estrés y las cogniciones negativas. Podemos decir que entre más nivel de estrés en los exámenes, más preocupaciones por las calificaciones, y por la falta de recursos económicos, su tensión y tristeza aumenta en los estudiantes para reaccionar de manera negativa y se aislándose de todos para no ser molestados guardando sólo para ellos su frustración.

Posteriormente hicimos otro análisis estadístico de correlación Pearson para saber si el afrontamiento del estrés estaba relacionado con el rendimiento

escolar y el bienestar subjetivo (ver tabla No. 9). Encontramos ligeramente relaciones negativas con el bienestar académico, donde se explica que entre menor sean las preocupaciones por el dinero, por las calificaciones y el nivel de estrés, mayor será la posibilidad de incrementar su satisfacción con los profesores, con las materias y con las calificaciones.

Tabla 9. Correlación de Afrontamiento del estrés con Bienestar y Rendimiento escolar

	Emociones negativas	Desahogo emocional	Cogniciones negativas
Promedio		-.103*	-.122*
Satisfacción en la carrera	-.168(**)	-.160(**)	-.191(**)
Bienestar académico	-.238(**)		-.253(**)

(**). La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

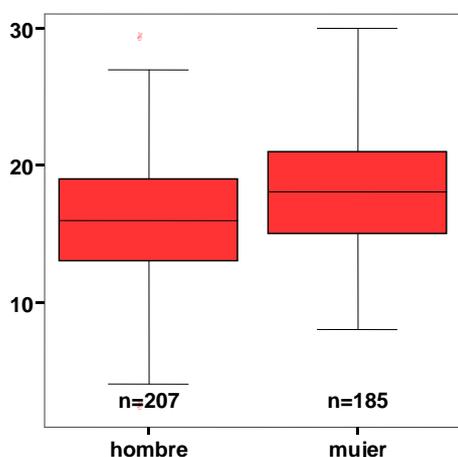
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

***Diferencias de medias encontradas en el Afrontamiento del estrés**

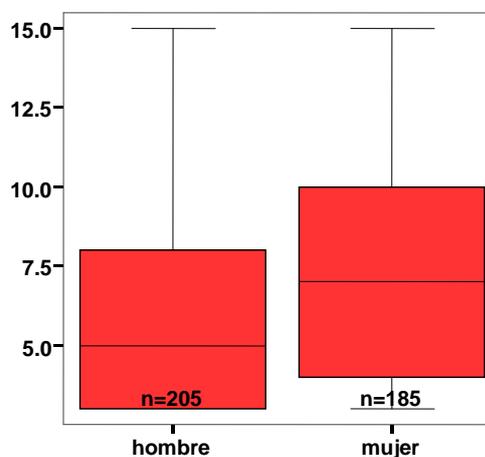
¿Quiénes están más estresados en la escuela, los hombres o las mujeres?

Al igual que en la sección anterior, en este apartado también incluimos una prueba t de student (para muestras independientes) y comparar las medias por sexo con respecto al afrontamiento del estrés. (Ver gráficas No. 12, 13, 14 y 15)

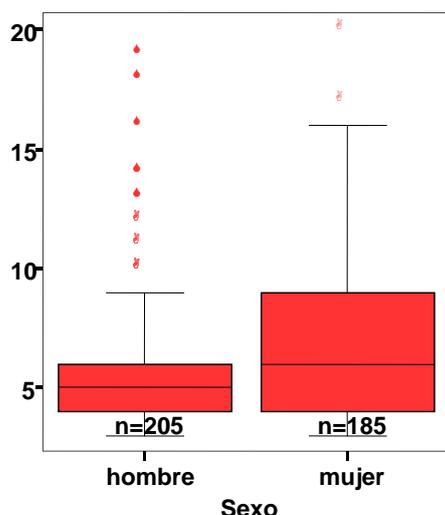
Gráfica 12. Emociones negativas respecto al sexo



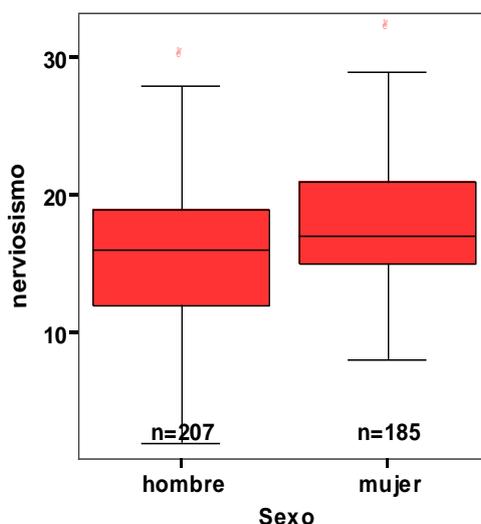
Gráfica 13. Apoyo en las creencias religiosas respecto al sexo



Gráfica 14. Desahogo emocional respecto al sexo



Gráfica 15. Nerviosismo respecto al sexo



Emociones negativas: siendo $t(390) = -4.752$; $p < .05$, con una desviación estándar para hombres de 5.22 y para las mujeres de 4.70.

Apoyo en las creencias religiosas: $t(388) = -2.652$; $p < .05$, con una desviación estándar para los hombres de 3.44 y para las mujeres de 3.50.

Desahogo emocional: $t(388) = -4.468$; $p < .05$, con una desviación estándar para los hombres de 2.65 y para las mujeres de 3.22.

Cogniciones negativas: $t(390) = -5.106$; $p < .05$, con una desviación estándar para los hombres de 4.97 y para las mujeres de 4.47.

De manera general podemos decir que las mujeres a diferencia de los hombres son quienes presentan mayores emociones negativas, se apoyan más en sus creencias religiosas, se desahogan emocionalmente y tienen cogniciones negativas. Lo que significa que se estresan en mayor medida, se entristecen y se aíslan de los demás; lloran más si los resultados no son los que esperaban, los problemas con su pareja afectan en mayor medida su rendimiento, y toman medicamentos para aliviar su tensión; En mayor medida se apoyan de sus creencias religiosas y constantemente viven preocupadas por que les alcance el dinero o por sus calificaciones.

¿Qué alumnos están más estresados?

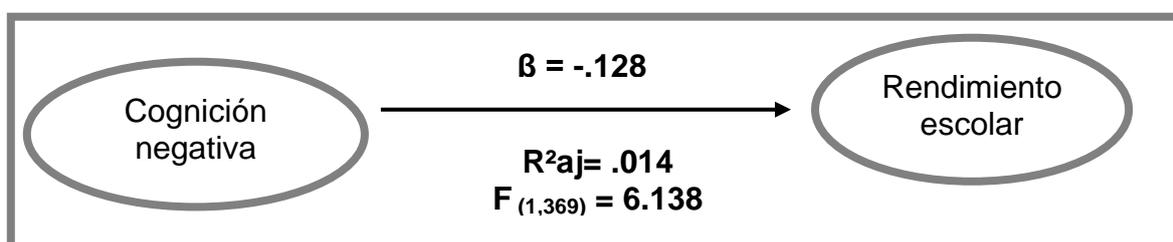
Al realizar la prueba Anova de una vía (ONEWAY) con contrastes pos-hoc (Tukey) el análisis para comparar las medias encontramos que de las cuatro dimensiones en afrontamiento del estrés con respecto a la división y no encontramos evidencia que indicara que alguna división tuviera más estrés que otra. También se hicieron análisis para comparar las medias de los estudiantes que trabajan respecto al afrontamiento del estrés y tampoco encontramos evidencia que indicara que quienes trabajan y quienes no trabajan presentaran mayor o menor estrés.

Tampoco encontramos diferencia en las medias en cuanto a las horas que los estudiantes le dedican a sus estudios con respecto del afrontamiento del estrés. Lo que nos hace suponer que el estrés es similar sin importar el tiempo que se dedique estudio.

*Regresión de afrontamiento del estrés

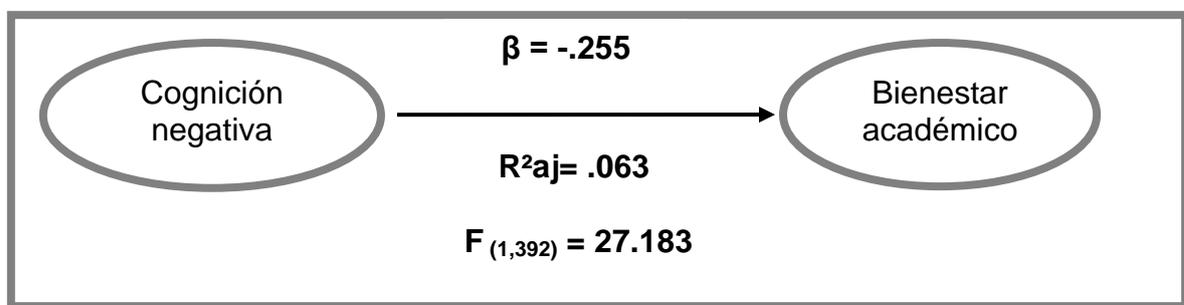
Al tener las correlaciones en los análisis de los factores de afrontamiento del estrés, posteriormente realizamos análisis estadísticos de regresión lineal, para observar la causalidad del afrontamiento del estrés con el rendimiento escolar, con el método (pasos suc.) donde la variable dependiente es el rendimiento escolar y como variables independientes las dimensiones del afrontamiento del estrés. Así pues, los primeros resultados nos indicaron que para el rendimiento escolar quedó como variable predictora el nerviosismo siendo [$F_{(1,369)} = 6.138, p < .01$] mostró una $R^2_{aj} = .014$. En el esquema No. 2 muestra una $\beta = -.128$ que explica que entre menos nerviosismo exista entre los estudiantes, más alto será el rendimiento escolar.

Esquema 2



Posteriormente realizamos análisis estadísticos de regresión lineal, para observar la causalidad del afrontamiento del estrés y el bienestar subjetivo con el método (pasos suc.) donde la variable dependiente es el bienestar subjetivo y como variables independientes las dimensiones del afrontamiento del estrés. Así pues, los primeros resultados nos indicaron que para el bienestar subjetivo quedando sólo el bienestar académico como variable predictora. [$F_{(1,392)} = 27.183, p < .01$] mostró una $R^2_{aj} = .063$, En el esquema (No. 3) que nos dice que $\beta = -.255$, lo que significa que entre mayor sea el bienestar académico, más alto será el rendimiento escolar.

Esquema 3



****Motivación al logro**

¿Qué tan motivados están los estudiantes de la UAM-I?

Se realizó un análisis de factores para la escala que midió la motivación al logro. El método de extracción usado para los factores de las escalas fue el análisis de componentes principales, con método de rotación varimax, normalización Kaiser. La escala de motivación al logro Originalmente contaba con 26 reactivos ordenados en 4 factores, los cuales sólo 18 cargaron en los primeros 2 factores, Motivación intrínseca y motivación extrínseca explicando el 57.885% del total de la varianza. Los 18 reactivos que cargaron en el primero y segundo factor, formaron 3 dimensiones en la matriz de componentes rotados, 2 para la motivación al logro intrínseca y una para la motivación al logro extrínseca.

A cada dimensión se le asignó un nombre de acuerdo a lo que se refiere, el primer factor “falta de interés” con 10 reactivos, representa la motivación extrínseca de los estudiantes, es decir la decisión de realizar cierta actividad movidos por factores externos a ellos. El segundo factor “habilidad académica” con 4 reactivos, simboliza la destreza de los estudiantes en la escuela y la manera en cómo disfrutaban su aprendizaje. El tercer factor “la perseverancia en los estudios” con 4 reactivos, se refiere a la voluntad de los estudiantes para ser mejores en sus estudios. Posteriormente se construyó una tabla donde podemos ver la media y la desviación estándar de cada factor. (Ver tabla No. 10)

Motivación Intrínseca: La escala de Motivación intrínseca con 8 reactivos dividido en 2 dimensiones en la matriz de componentes rotados, la habilidad académica y la perseverancia en el estudio explican el 56.506% del total de la varianza.

Motivación extrínseca: La escala de Motivación extrínseca (Falta de interés por lo estudios) con 10 reactivos, explican el 56.635% total de la varianza. Esta escala no presentó matriz de componentes rotados debido a que todos los reactivos cargaron en un solo factor.

Tabla 10. Análisis factorial de motivación al logro

	Habilidad académica	Perseverancia en el estudio	Falta de interés por los estudios	Total
Media	17.11	15.54	18.80	
Varianza				56.506

Habilidad académica	Carga factorial	Media	Desviación estándar
Soy capaz de hacer cualquier tarea por difícil que sea	.813	4.00	.884
Soy capaz de aprender cualquier cosa que me enseñen en la escuela	.758	4.15	.843
Disfruto aprender en clase	.720	4.44	.675
Estudio porque me agrada aprender	.658	4.53	.685

Perseverancia en el estudio	Carga factorial	Media	Desviación estándar
Me esfuerzo por tener mis apuntes ordenados	.844	3.88	.939
Me esmero por hacer perfectas mis tareas	.702	3.86	.846
Procuro mantener alto mi promedio de calificaciones	.695	3.89	.844
Estoy esforzándome para terminar la carrera en el tiempo reglamentario	.498	3.92	1.037

Falta de interés por los estudios	Carga factorial	Media	Desviación estándar
Estudio poco para que mis amigos no se burlen de mí	.810	1.77	1.093
Estudio poco para sentirme parte del grupo	.810	1.70	1.065
Pongo atención sólo a las materias que me cuestan menos trabajo	.791	1.96	1.191
Estudio porque me obligan	.774	1.51	.998
Estudio para ser aceptado por mis amigos	.750	1.82	1.105
Estudio lo menos posible para no parecer un nerd ante mis amigos	.748	1.92	1.192
Si el maestro es muy barco dejo de esforzarme por aprender	.713	2.18	1.235
Estudio para que mis maestros me acepten	.705	1.94	1.179
Prefiero ganar dinero que estudiar	.699	2.01	1.181
Cuando siento que voy a reprobar, dejo de esforzarme por aprender	.661	2.02	1.220

***Confiabilidad de los factores de Motivación al logro**

Para establecer la confiabilidad de los factores se realizaron análisis de fiabilidad y los reactivos que no cargaron en el primero y segundo factor fueron eliminados por no alcanzar el nivel mínimo de confiabilidad de .65, una vez formadas las dimensiones de Motivación al logro podemos ver que la confiabilidad de cada factor es buena, pues observamos que la más alta es de con .912 y la más baja de con .705, Con un alfa de de Crombach total de .802. (Ver tabla No.11)

Tabla 11. Análisis de confiabilidad de motivación al logro

	Habilidad académica	Perseverancia en el estudio	Falta de interés por los estudios	Total
Confiabilidad	.786	.705	.912	.811

***Correlación de Motivación al logro**

Intercorrelación de motivación al logro

Una vez creadas las dimensiones de la variable motivación al logro, se hicieron análisis de correlación Pearson para observar si entre las 3 dimensiones había alguna relación (ver tabla No. 12) teniendo como resultado lo siguiente:

Tabla 12. Intercorrelación de Motivación al logro

	Habilidad académica	Perseverancia en el estudio
Perseverancia en el estudio	.530(**)	
Falta de interés por los estudios	-.224(**)	-.127*

Existe una fuerte relación de la habilidad académica con la perseverancia en los estudios, esto explica que mientras mayores sean las habilidades en los estudiantes, mayor será su esfuerzo y esmero en sus estudios. Por otra parte observamos que existe una relación negativa que explica que, mientras más habilidades tengan los estudiantes para desenvolverse en la escuela menos les afectarán los factores negativos externos.

***Correlación de Motivación al logro**

Posteriormente hicimos otro análisis estadístico de correlación Pearson para saber si la motivación al logro estaba relacionada con el rendimiento escolar, el bienestar subjetivo y el afrontamiento del estrés. (Ver tabla 13)

Tabla 13. Correlación de Motivación al logro con Rendimiento escolar, Bienestar subjetivo y Afrontamiento del estrés

	Habilidad académica	Perseverancia en el estudio	Falta de interés por los estudios
Promedio	.186(**)	.222(**)	
Satisfacción por la carrera	.305(**)	.244(**)	-.123*
Bienestar social en la escuela	.268(**)	.312(**)	
Bienestar académico	.328(**)	.342(**)	
Emociones negativas ante el estrés	-.122*		
Desahogo emocional			.262(**)
Apoyo en las creencias religiosas			.195*

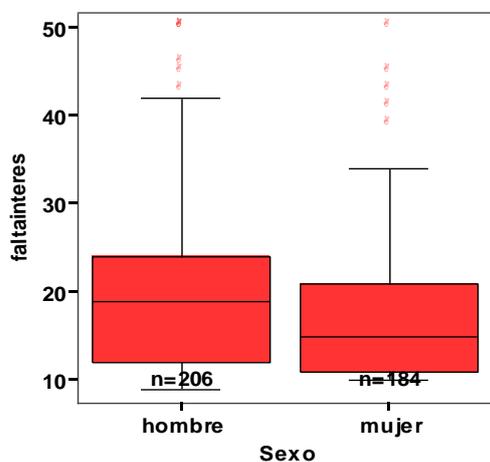
Encontramos en la tabla (No. 13) que la motivación al logro intrínseca está relacionada principalmente con el bienestar subjetivo de los estudiantes es decir, que mientras más motivados estén los estudiantes con sus estudios mayor también será su satisfacción en la escuela o viceversa, mientras más satisfechos estén con sus materias, profesores, amigos, calificaciones, etc, mayor será su estímulo para enfrentar los retos de la escuela.

***Diferencias de medias en Motivación al logro**

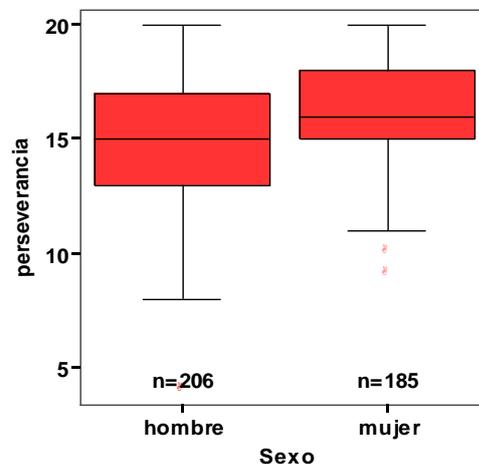
¿Cómo es la motivación de los estudiantes de la UAM-I?

Realizamos una prueba t de student (para muestras independientes) y comparamos las medias de la motivación al logro, dando como resultado que la falta de interés por los estudios (motivación extrínseca) y la perseverancia en el estudio (motivación intrínseca) presentan diferencia en las medias con respecto al sexo: (ver gráfica No. 16 y 17)

Gráfica 16. motivación extrínseca por sexo



Gráfica 17. Motivación intrínseca por sexo



Falta de interés por los estudios: $t(388) = 3.752$; $p < .05$, con una desviación estándar de 9.22 para los hombres y 7.40 para las mujeres, lo que significa que los hombres presentan menos interés por los estudios que las mujeres.

Perseverancia en el estudio: $t(389) = -4.494$; $p < .05$, con una desviación estándar de 2.81 en el caso de los hombres y 2.42 para las mujeres, lo que quiere decir que las mujeres en mayor medida son más perseverantes en la escuela que los hombres.

¿Qué división se encuentra más motivada?

Por otra parte, fueron comparadas las medias de motivación al logro a través de la prueba Anova de una vía (ONEWAY) con contrastes pos-hoc (Tukey y Scheffé) con el rendimiento escolar, no encontrando diferencia entre las medias que nos pudiera decir que división es la que se encuentra más motivada.

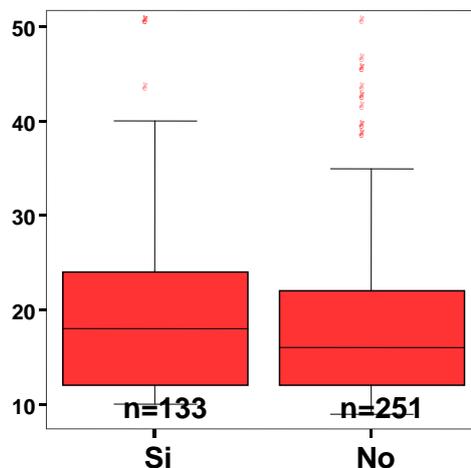
¿El estado civil en los estudiantes tiene que ver con la motivación al logro?

Al hacer el mismo análisis anterior para comparar las medias de estado civil con la motivación al logro tampoco se encontró diferencia entre las medias, lo que significa que el estado civil entre los estudiantes no implica que los estudiantes se encuentren más o menos motivados que otros.

¿Qué tipo de motivación influye en los estudiantes que trabajan y los que no?

Al realizar una prueba t de student (para muestras independientes) para comparar las medias de motivación al logro respecto a los estudiantes que trabajan y los que no trabajan, encontramos diferencias de medias entre la motivación extrínseca (falta de interés por los estudios) (Ver gráfica No. 18)

Gráfica 18. Falta de interés por los estudios respecto a los estudiantes que trabajan y los que no trabajan



Falta de interés por los estudios: $t(382) = 2.031$; $p < .05$, con una desviación estándar para los estudiantes que trabajan de 9.42 y para los estudiantes que no trabajan de 8.14, significa que quienes trabajan tienen motivación proveniente del exterior y no de ellos, es decir que los estudiantes que trabajan se sienten más preocupados por sentirse parte del grupo, agradecerle a los compañeros o al maestro que por si mismos, el análisis muestra que estudiar y trabajar al mismo tiempo produce en los estudiantes el desinterés por los estudios ya que las necesidades primarias de los alumnos que tienen empleo no es la escuela, sino que se convierte en un compromiso social y no personal.

El tiempo que se dedica a los estudios ¿Produce motivación?

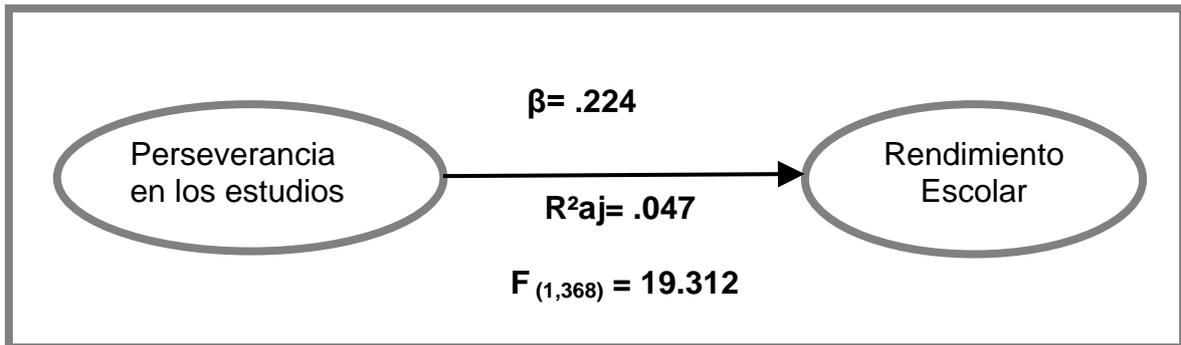
Al realizar la prueba Anova de una vía (ONEWAY) con contrastes pos-hoc (Tukey y Scheffé) para comparar las medias entre motivación y el tiempo dedicado a los estudios, no se encontraron diferencias que pudieran decir que el tiempo que se dedique a los estudios provoque motivación en los alumnos.

***Regresión de motivación al logro**

Al tener las correlaciones en los análisis de los factores de motivación al logro, posteriormente realizamos análisis estadísticos de regresión lineal, para observar la causalidad de la motivación al logro con el rendimiento escolar, con el método (pasos suc.) donde la variable dependiente es el rendimiento escolar y

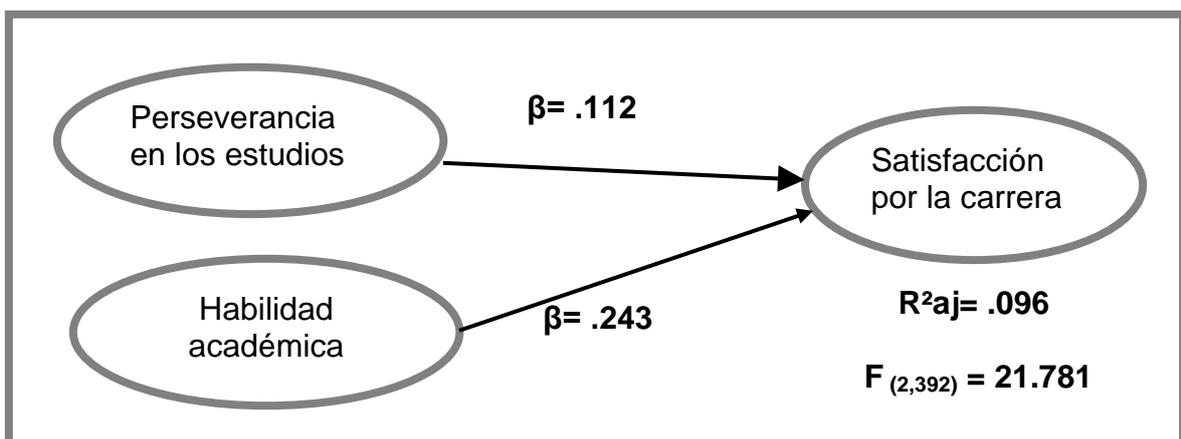
como variables independientes las dimensiones de la motivación al logro. Así pues, los primeros resultados nos indicaron que para el rendimiento escolar sólo la perseverancia en los estudios quedó como variable predictora [$F_{(1,368)} = 19.312$, $p < .01$] y mostró una $R^2_{aj} = .047$. En el esquema No. 4 indica una $\beta = .224$ explicando que a medida que exista perseverancia en los estudios, habrá mayor posibilidad de mejorar el promedio escolar.

Esquema 4



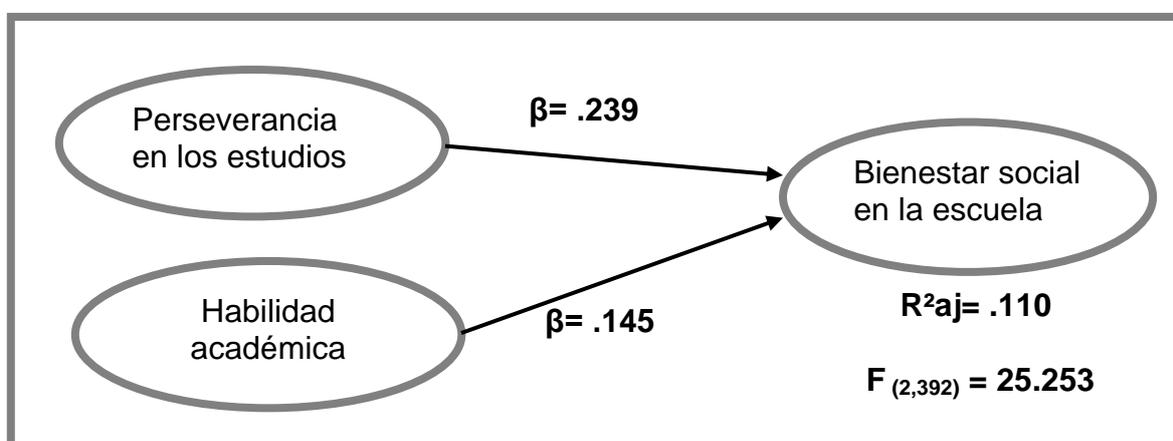
Posteriormente realizamos análisis estadísticos de regresión lineal, para observar la causalidad de la motivación al logro y el bienestar subjetivo con el método (pasos suc.) donde la variable dependiente es la satisfacción con la carrera y como variables independientes las dimensiones de la motivación al logro. Así pues, los primeros resultados nos indicaron que la perseverancia en los estudios y la habilidad académica quedaron como variables predictoras. [$F_{(2,392)} = 21.781$, $p < .01$] con una $R^2_{aj} = .096$. En el esquema No. 5 nos dice que si existe perseverancia en los estudios y habilidad académica, cabe la posibilidad de tener mayor satisfacción por la carrera.

Esquema 5



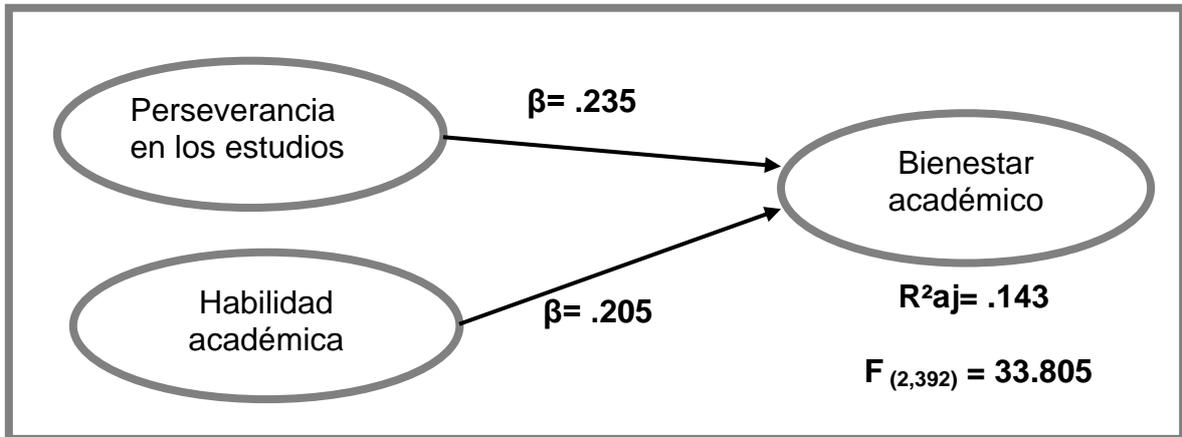
Continuamos con el análisis estadístico de regresión lineal, para observar la causalidad de la motivación al logro y el bienestar subjetivo con el método (pasos suc.) donde la variable dependiente es el bienestar social en la escuela y como variables independientes las dimensiones de la motivación al logro. Así pues, los primeros resultados nos indicaron como variables predictoras la perseverancia en los estudios y la habilidad académica. [$F_{(2,392)} = 25.253$, $p < .01$] con una $R^2_{aj} = .110$. En el esquema No. 6 nos dice que si existe perseverancia en los estudios y habilidad académica, cabe la posibilidad de tener mayor bienestar social en la escuela.

Esquema 6



Se realizó el análisis estadístico de regresión lineal, para observar la causalidad de la motivación al logro y el bienestar subjetivo con el método (pasos suc.) donde la variable dependiente es el bienestar académico y como variables independientes las dimensiones de la motivación al logro. Así pues, los primeros resultados nos indicaron como variables predictoras la perseverancia en los estudios y la habilidad académica. [$F_{(2,392)} = 33.805$, $p < .01$] y con una $R^2_{aj} = .143$. En el esquema (No. 7) nos dice que si existe perseverancia en los estudios y habilidad académica, cabe la posibilidad de tener mayor bienestar académico.

Esquema 7



**Autoeficacia

¿Cuál es la capacidad de los estudiantes?

Se realizó un análisis de factores para la escala que midió la autoeficacia. El método de extracción usado para los factores de las escalas fue el análisis de componentes principales, con método de rotación varimax, normalización Kaiser. La escala de autoeficacia originalmente contaba con 20 reactivos de los cuales sólo 15 cargaron en el primer factor que explican el 47.035% del total de la varianza. En la escala de Autoeficacia se formaron 2 dimensiones en la matriz de componentes rotados.

A cada dimensión se le asignó un nombre de acuerdo a lo que se refiere: la primera dimensión “confianza escolar” con 9 reactivos, representa la capacidad de los estudiantes en cuanto a sus habilidades para enfrentar situaciones difíciles en la escuela. La segunda dimensión “posibilidad de logro” con 6 reactivos, constituye el beneficio que los estudiantes obtienen de sus cualidades. Posteriormente se construyó una tabla donde podemos ver la media y la desviación estándar de cada reactivo. (Ver tabla No. 14)

Tabla 14. Análisis factorial de Autoeficacia

	Confianza escolar	Posibilidad de logro	Total
Media	36.80	19.40	
Varianza			47.035

Confianza escolar	Carga factorial	Media	Desv. Est.
Puedo resolver problemas difíciles en la escuela si me esfuerzo lo suficiente	.791	4.13	.796
Tengo confianza en poder manejar situaciones inesperadas en la escuela	.769	4.13	.816
Puedo resolver la mayoría de los problemas escolares si me esfuerzo lo necesario	.756	4.24	.743
Soy capaz de manejar cualquier situación que suceda en la escuela	.745	3.97	.804
Puedo mejorar mis calificaciones si me lo propongo	.735	4.47	.708
Gracias a mis cualidades puedo superar situaciones imprevistas en la escuela	.735	3.89	.880
Al hacer frente a un problema escolar se me ocurren varias opciones para resolverlo	.722	4.11	.763
Puedo encontrar la manera de obtener mejores calificaciones aunque alguien se me oponga	.595	3.88	.988
Cuento con habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles en la escuela	.410	3.95	1.725

Posibilidad de logro	Carga factorial	Media	Desviación estándar
Puedo estudiar y trabajar al mismo tiempo sin problema	.645	2.96	1.095
Tengo suficientes recursos para terminar mis estudios	.635	3.46	1.094
Puedo solventar mis gastos en la escuela aunque cuente con poco dinero	.621	3.42	1.074
Puedo concentrarme en las clases aunque tenga problemas familiares	.620	3.38	1.090
Puedo pasar los exámenes sin esforzarme mucho	.612	2.82	1.098
Me son fáciles las materias que se imparten en la carrera	.485	3.38	1.017

***Confiabilidad de Autoeficacia**

Al igual que las variables anteriores se realizaron análisis de confiabilidad para verificar que la dimensión tuviera una fiabilidad mínima de .65, los reactivos que no cargaron en el primer factor se eliminaron por no tener éste requisito. Posteriormente en la matriz de componentes rotados también se aplicó éste análisis observando en la tabla (No. 15) que la confiabilidad de cada factor es buena, pues observamos que la más alta es de .834 y la más baja de .689, dando un alfa de Crombach total de .823.

Tabla 15. Análisis de confiabilidad de Autoeficacia

	Confianza escolar	Posibilidad de logro	Total
Confiabilidad	.834	.684	.823

***Correlación de Autoeficacia**

Intercorrelación de Autoeficacia

Una vez creadas las dimensiones de la variable Autoeficacia, se hicieron análisis de correlación Pearson para observar si entre las dimensiones había alguna relación (ver tabla No. 16) teniendo como resultado lo siguiente:

Tabla 16. Intercorrelación de Autoeficacia

	Confianza escolar
Posibilidad de logro	.386(**)

Según la tabla (No. 16) existe una relación entre los factores de autoeficacia lo que significa que los estudiantes que creen tener habilidades o capacidades para estudiar, entonces tendrán la confianza en lograr sus objetivos en la escuela.

Posteriormente hicimos otro análisis estadístico de correlación Pearson para saber si la autoeficacia estaba relacionada con el rendimiento escolar, el bienestar subjetivo, el afrontamiento del estrés y la motivación al logro. (Ver tabla No. 17) Se observa que la relación más fuerte se encuentra entre la habilidad académica (motivación intrínseca) y la confianza escolar (Autoeficacia). Lo que significa que entre más agrado tengan para realizar sus actividades en la escuela y mas confiados en sus capacidades se encuentren los estudiantes, mayor será la percepción que tengan para resolver problemas y manejar situaciones en la escuela así como de mejorar sus calificaciones.

Tabla 17. Correlación de Autoeficacia con Rendimiento escolar, Bienestar subjetivo, Afrontamiento del estrés y Motivación al logro,

	Confianza escolar	Posibilidad de logro
Satisfacción con la carrera	.278(**)	.219(**)
Bienestar social en la escuela	.292(**)	.142(**)
Bienestar académico	.250(**)	.276(**)
Emociones negativas ante el estrés		-.224(**)
Nerviosismo		-.249(**)
Perseverancia en los estudios	.425(**)	.186(**)
Habilidad académica	.525(**)	.232(**)
Falta de interés por los estudios	-.171(**)	.163(**)

¿Quiénes tienen más autoeficacia?

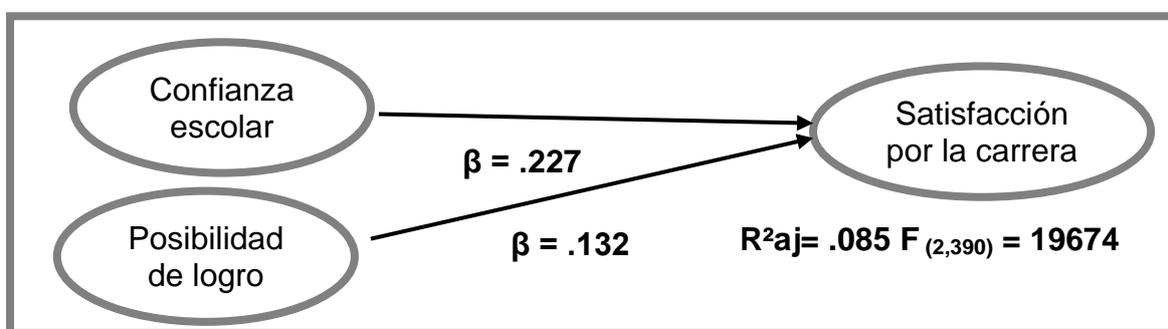
Al igual que en las variables anteriores se realizaron análisis para comparar las medias entre autoeficacia, sexo, división, estado civil, estudiantes que trabajan y estudian a la vez, el tiempo promedio que se le dedica a los estudios, pero no encontramos diferencia entre las medias que nos pudiera decir quienes tienen más o menos autoeficacia.

En resumen, la autoeficacia en estos casos no se presenta por sexo, con la situación personal del estudiante, sino que la autoeficacia esta ligada a la motivación intrínseca (interna), es decir que son las experiencias y no el estatus lo que la genera.

*Regresión de Autoeficacia

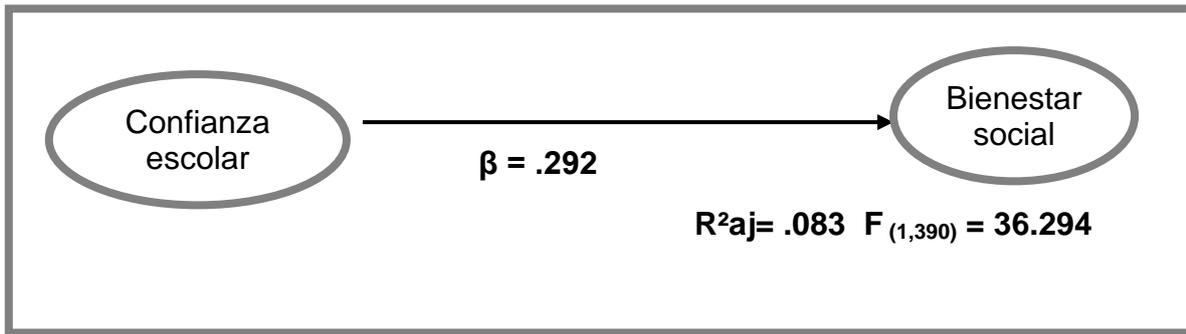
Al tener las correlaciones en los análisis de los factores de Autoeficacia, posteriormente realizamos análisis estadísticos de regresión lineal, para observar la causalidad de la Autoeficacia con el bienestar subjetivo, con el método (pasos suc.) donde la variable dependiente es la satisfacción con la carrera y como variables independientes las dimensiones de la autoeficacia. Así pues, los primeros resultados nos indicaron que para la satisfacción con la carrera, quedando como variables predictoras la confianza escolar y la posibilidad de logro. [F (2,390) = 19.674, p<.01] mostró una R²aj= .087. En el esquema No. 8 nos dice que si hay confianza escolar y posibilidad de logro, habrá mayor satisfacción con la carrera.

Esquema 8



Posteriormente realizamos análisis estadísticos de regresión lineal, para observar la causalidad de la Autoeficacia y el bienestar subjetivo con el método (pasos suc.) donde la variable dependiente es el bienestar social en la escuela y como variables independientes las dimensiones de Autoeficacia. Así pues, los primeros resultados nos indicaron como variable predictora la confianza escolar. [F (1,390) = 36.294, p<.01]mostró una R²aj= .083. En el esquema No. 9 nos dice que si existe confianza escolar, cabe la posibilidad de tener mayor bienestar social en la escuela.

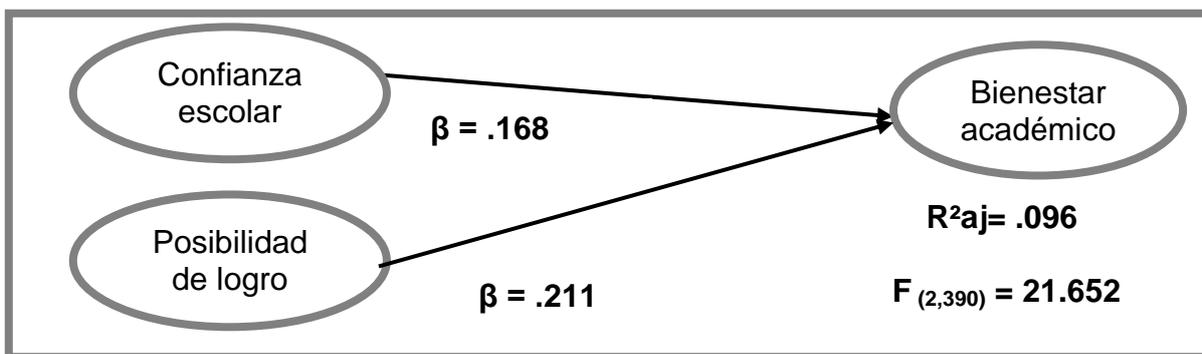
Esquema 9



Se realizó el análisis estadístico de regresión lineal, para observar la causalidad de la Autoeficacia y el bienestar subjetivo con el método (pasos suc.) donde la variable dependiente es el bienestar académico y como variables independientes las dimensiones de la Autoeficacia.

Así pues, los primeros resultados nos indicaron como variables predictoras la confianza escolar y la posibilidad de logro. [$F_{(2,390)} = 21.652$, $p < .01$] mostrando una $R^2_{aj} = .096$. En el esquema No. 10 nos dice que si existe confianza escolar y la posibilidad de logro, cabe la posibilidad de tener mayor bienestar académico.

Esquema 10



****AUTOCONCEPTO**

¿Cómo son los estudiantes de la UAM-I?

Se realizó un análisis de factores para la escala que midió el Autoconcepto. El método de extracción usado para los factores de las escalas fue el análisis de componentes principales, con método de rotación varimax, normalización Kaiser. La escala de Autoconcepto originalmente contaba con 25 reactivos en 4 factores, de los cuales sólo 12 cargaron en el primer factor explicando el 51.190% del total de la varianza.

En la escala de Autoconcepto se formaron 2 dimensiones en la matriz de componentes rotados. A cada dimensión se le asignó un nombre de acuerdo a lo que se refiere, la primera dimensión “percepción positiva” con 6 reactivos, se refiere a las evaluaciones positivas que los estudiantes hacen de si mismos. La segunda dimensión “percepción negativa” con 6 reactivos, representa las evaluaciones negativas que los estudiantes hacen de si mismos.

Posteriormente se construyó una tabla donde podemos ver la media y la desviación estándar de cada reactivo. (Ver tabla No. 18)

Tabla 18 Análisis factorial de Autoconcepto

	Percepción positiva	Percepción negativa	Total
Media	20.91	11.50	
Varianza			51.190

Percepción positiva	Carga factorial	Media	Desviación estándar
Aprendo rápidamente los temas de la mayoría de las materia de la escuela	.835	3.48	.922
Soy hábil para entender con facilidad lo que los maestros dicen en las clases	.793	3.56	.894
Soy bueno/a en la mayoría de las materias	.784	3.41	.897
Razono con rapidez un texto complicado	.706	3.30	.917
Soy inteligente	.608	3.97	.904
Por mis acciones, mis compañeros me ven como una persona inteligente	.589	3.20	1.049

Percepción negativa	Carga factorial	Media	Desviación estándar
Soy un mal estudiante	.730	1.91	1.069
Mis padres piensan que no sirvo para la escuela	.724	1.61	1.059
Estudio sólo por complacer a mis padres	.715	1.72	1.063
Mis amigos siempre se aprovechan de mí	.711	1.88	.995
Soy una persona poco saludable	.648	2.07	1.159
Mis compañeros me ven como un matado en la escuela	.488	2.33	1.112

***Confiabilidad de Autoconcepto**

De la misma forma que las demás variables se consideró que los factores tuvieran una confiabilidad mínima de .65, los reactivos que no cargaron en el primer factor se eliminaron por no cumplir con éste requisito. Una vez creadas las dimensiones se observa que la confiabilidad de cada factor es buena, pues observamos que la más alta es de .815 y la más baja de .755, con un alfa de Crombach total de .694 (ver tabla No. 19)

Tabla 19. Análisis de confiabilidad de Autoconcepto

	Percepción positiva	Percepción negativa	Total
Confiabilidad	.815	.755	.694

***Correlación de Autoconcepto**

Intercorrelación de Autoconcepto

Una vez creadas las dimensiones de la variable Autoconcepto, se hicieron análisis de correlación Pearson para observar si entre las dimensiones había alguna relación, pero no hubo ninguna. Posteriormente hicimos otro análisis estadístico de correlación Pearson para saber si el Autoconcepto estaba relacionado con el rendimiento escolar, el bienestar subjetivo, el afrontamiento del estrés, la motivación al logro, y la autoeficacia. (Ver tabla No. 20)

Tabla 20. Correlación entre Autoconcepto y Rendimiento escolar, Bienestar subjetivo, Afrontamiento del estrés, Motivación al logro y Autoeficacia

	Percepción positiva	Percepción negativa
Promedio	.174(**)	
Satisfacción con la carrera	.167(**)	-.151(**)
Bienestar social en la escuela	.197(**)	-.151(**)
Bienestar académico	.256(**)	
Emociones negativas ante el estrés	-.157(**)	.155(**)
Desahogo emocional		.329(**)
Apoyo en las creencias religiosas		.187(**)
Nerviosismo	-.125*	.171(**)
Perseverancia en los estudios	.290(**)	-.137(**)
Habilidad académica	.383(**)	-.189(**)
Falta de interés por los estudios		.545(**)
Confianza escolar	.433(**)	-.136(**)
Posibilidad de logro	.361(**)	.102*

Observamos que la falta de interés por los estudios (motivación extrínseca) y la percepción negativa (autoconcepto) fuertemente están relacionadas debido a que mientras más preocupados estén los estudiantes por agradar a los demás, en mayor grado su apreciación en ellos es negativa, de manera contraria si se consideran buenos/as para realizar actividades escolares, también su confianza para mejorar sus resultados aumenta.

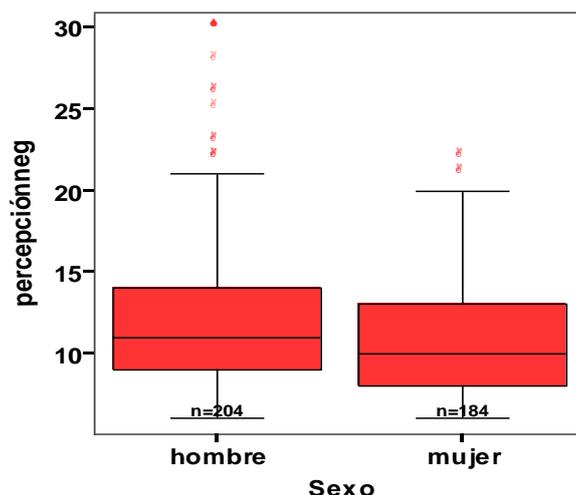
Diferencias encontradas respecto al autoconcepto

De la misma manera se hicieron análisis para comparar las medias entre el autoconcepto variables como sexo, división, estado civil, estudiantes que estudian y trabajan y tiempo dedicado a los estudios. Dando como resultado lo siguiente:

¿Quiénes tienen el Autoconcepto más positivo?

Al realizar la prueba t de student (para muestras independientes) se observó la existencia de diferencias entre las medias como a continuación en la gráfica (No. 19) expresa cómo se da ésta diferencia entre el sexo.

Gráfica 19. percepción negativa respecto al sexo



Percepción negativa: $t(386) = 2.718$; $p < .05$, con una desviación estándar para los hombres de 4.76 y para las mujeres de 3.74, lo que significa que los hombres se perciben de manera negativa en mayor medida que las mujeres, es decir que sienten que son malos estudiantes.

¿Quiénes se perciben mejor?

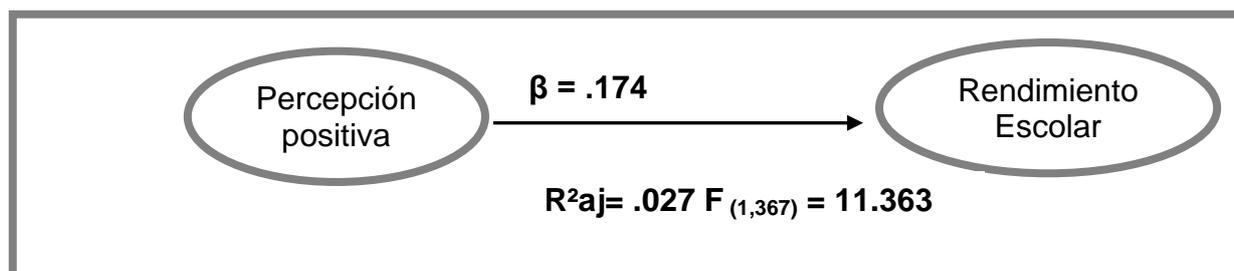
En los análisis posteriores para comparar las medias, no encontramos diferencias que nos explicaran que división se percibe mejor, ni que estado civil de los estudiantes, tampoco encontramos diferencias entre quienes trabajan y quienes no, Así que el autoconcepto no tiene que ver con que división se encuentren los estudiantes o si trabajan.

*Regresión de Autoconcepto

Al tener las correlaciones en los análisis de los factores de Autoconcepto, posteriormente realizamos análisis estadísticos de regresión lineal, para observar la causalidad del Autoconcepto con rendimiento escolar, con el método (pasos suc.) donde la variable dependiente es el rendimiento escolar y como variables independientes las dimensiones del autoconcepto.

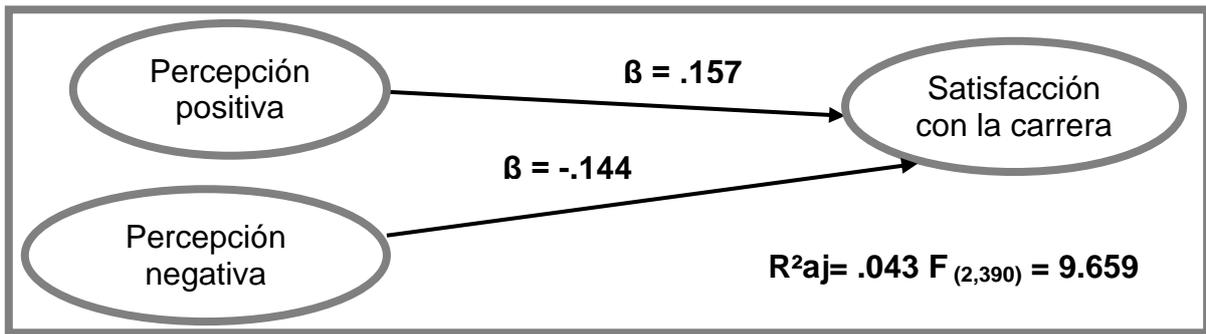
Así pues, los primeros resultados nos indicaron que para la satisfacción con la carrera como variable predictora la percepción positiva. [$F_{(1,367)} = 11.363$, $p < .01$] y mostró una $R^2_{aj} = .027$. En el esquema No. 11 nos dice que si hay percepción positiva, habrá mayor rendimiento escolar.

Esquema 11



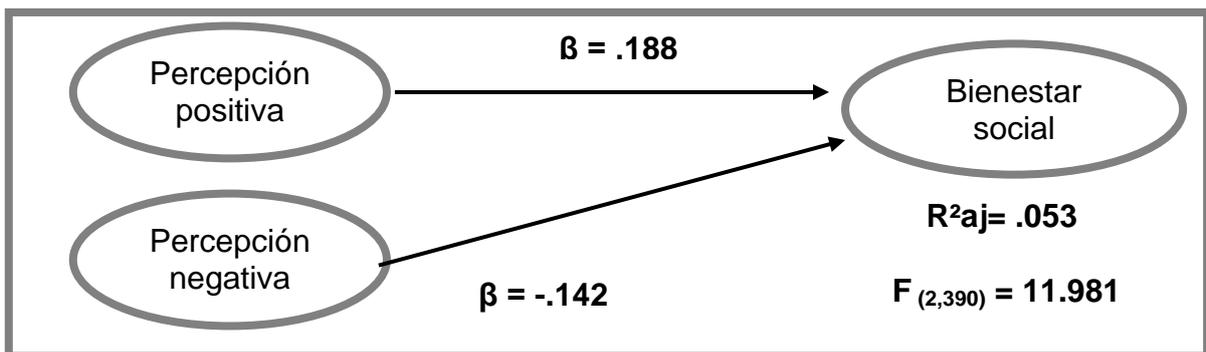
Posteriormente realizamos análisis estadísticos de regresión lineal, para observar la causalidad del Autoconcepto y el bienestar subjetivo con el método (pasos suc.) donde la variable dependiente es la satisfacción con la carrera y como variables independientes las dimensiones de Autoconcepto. Así pues, los primeros resultados nos indicaron como variables predictoras la percepción positiva y la percepción negativa. [$F_{(2,390)} = 9.659$, $p < .01$] y mostró una $R^2_{aj} = .043$. En el esquema No. 12 nos dice que a menor percepción negativa o exista percepción positiva en los estudiantes, habrá mayor posibilidad de desarrollar satisfacción en la escuela.

Esquema 12



Se realizaron análisis estadísticos de regresión lineal, para observar la causalidad del Autoconcepto y el bienestar subjetivo con el método (pasos suc.) donde la variable dependiente es el bienestar social en la escuela y como variables independientes las dimensiones de Autoconcepto. Así pues, los primeros resultados nos indicaron como variables predictoras la percepción positiva y la percepción negativa siendo $[F_{(2,390)} = 11.981, p < .01]$ mostrando una $R^2_{aj} = .053$. En el esquema No. 13 nos dice que a menor percepción negativa o exista percepción positiva en los estudiantes, habrá mayor posibilidad de desarrollar bienestar social en la escuela.

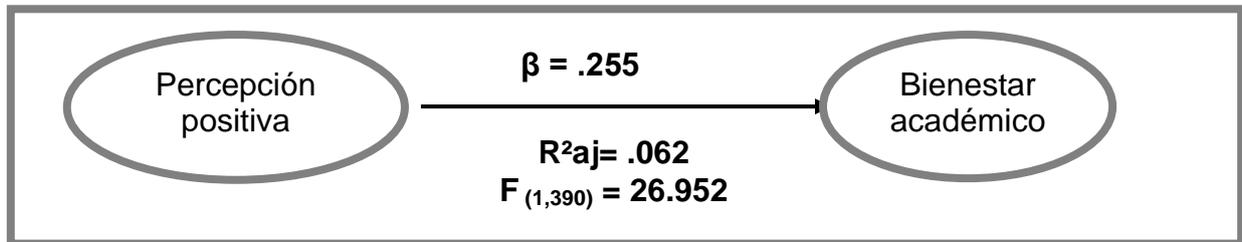
Esquema 13



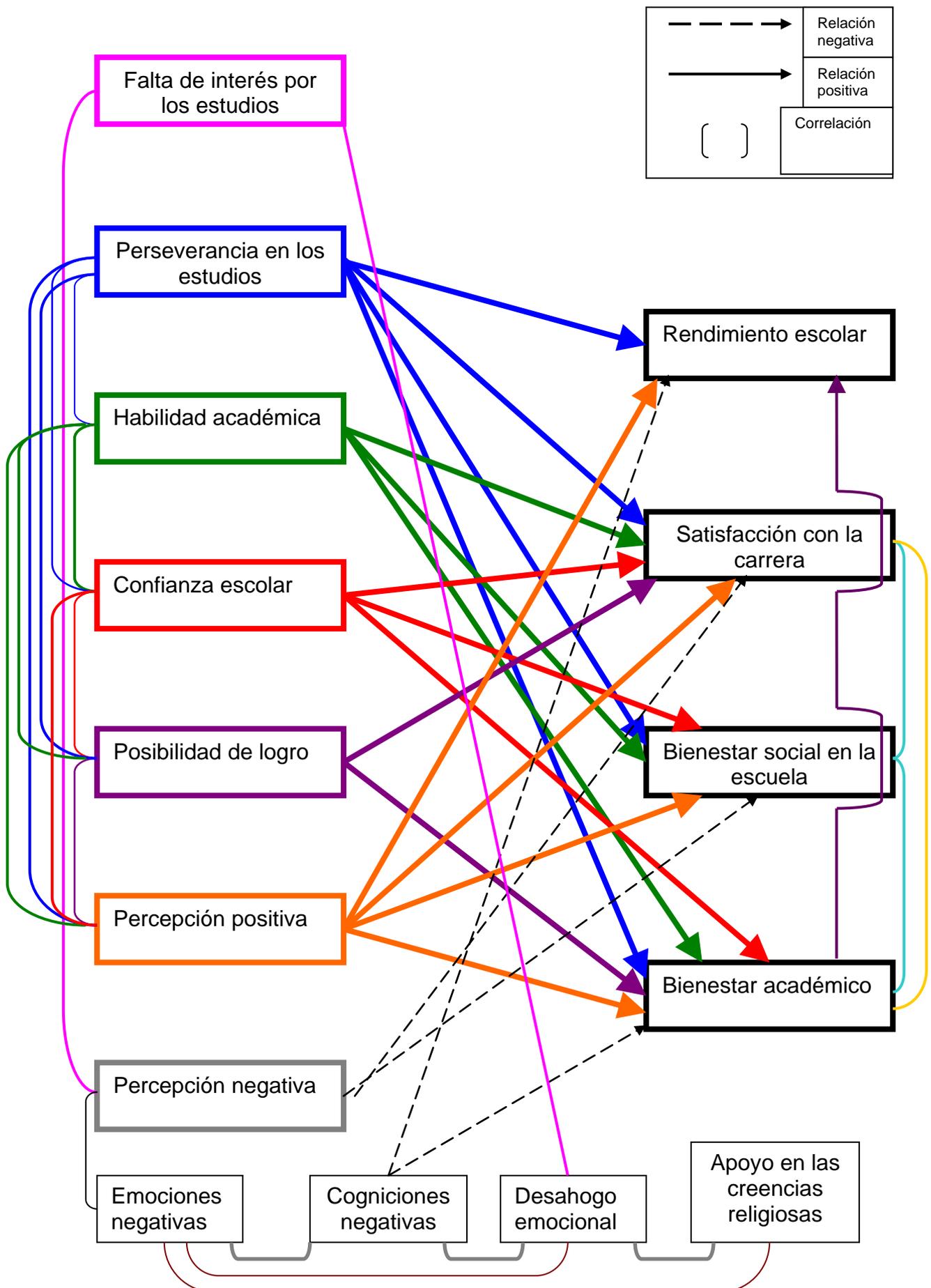
Finalmente se realizaron análisis estadísticos de regresión lineal, para observar la causalidad del Autoconcepto y el bienestar subjetivo con el método (pasos suc.) donde la variable dependiente es el bienestar académico y como variables independientes las dimensiones de Autoconcepto. Así pues, los primeros resultados nos indicaron como variable predictora la percepción

positiva. [$F_{(1,390)} = 26.952, p < .01$] y una $R^2_{aj} = .062$. En el esquema No. 14 nos dice que si hay percepción positiva en los estudiantes, habrá mayor posibilidad de desarrollar bienestar académico.

Esquema 14



Esquema 15. Modelo final



6. Discusiones

6.1 Respecto al rendimiento escolar

De acuerdo con el estudio encontramos que gran parte de los estudiantes (16.5%) han suspendido sus estudios por alguna situación y por tanto, su rendimiento es más bajo a diferencia de quienes han sido constantes. Por otra parte se observó que casi un 30% ha reprobado al menos una materia, 32% ha recurrido al menos una y 28% ha presentado por lo menos un examen extraordinario. Dentro de las tres divisiones que tiene la UAM-I, en la división de CSH se encontraron los promedios más altos, siendo las mujeres quienes tienen mayores promedios a diferencia de los hombres. En relación con los estudiantes que trabajan y los que no trabajan, esperábamos diferencias entre ambos grupos, pero no las encontramos así que concluimos que los estudiantes que trabajan al menos en éste estudio, están al nivel de los estudiantes que no trabajan. Finalmente, tal y como se esperaba encontramos diferencias entre el tiempo que se dedica a los estudios obteniendo como resultado que quienes dedican más horas a la semana a preparar sus tareas, trabajos o lecturas, son quienes obtienen mejores resultados en sus calificaciones.

6.2 Respecto al bienestar subjetivo escolar

De manera general los estudiantes están muy satisfechos estudiando la carrera en la UAM-I. De igual manera 75% de los estudiantes que se hicieron expectativas al inicio de su carrera consideran satisfactorias sus metas alcanzadas aunque aún 25% de ellos no opinan lo mismo. Por otra parte, los estudiantes que se sienten más satisfechos son los de la división de CBS, mientras que los menos satisfechos se encuentran en CBI. En cuanto al tiempo dedicado a los estudios a la semana, se encontró que los estudiantes que ocupan más tiempo a realizar sus tareas, trabajos y lecturas son quienes están más satisfechos con su carrera.

Probamos así que el bienestar académico (una de las tres dimensiones encontradas en el bienestar subjetivo escolar) está muy ligado al rendimiento escolar lo que significa que estar satisfecho con las calificaciones, los profesores

y materias que se imparten en la carrera provocan mayor bienestar y mejor rendimiento.

6.3 Respecto al afrontamiento del estrés

El estrés es sin duda un factor que influye en cualquier situación que contenga un grado de presión para realizar un trabajo, en éste caso la escala fue conformada por cuatro dimensiones. El estrés ligeramente afecta a los estudiantes en su desempeño escolar, aunque encontramos que está fuertemente relacionado con sus propias dimensiones, es decir, que el estrés provoca más estrés y se descarga no siempre de la mejor manera, pues muchos de los estudiantes presentan más preocupaciones por las calificaciones, y por la falta de recursos económicos, su tensión y tristeza aumenta y reaccionan de manera negativa, aislándose de todos para no ser molestados guardando sólo para ellos su frustración. Por otra parte se encontró ligeramente que el estrés si afecta al bienestar académico principalmente y que un mal resultado en las evaluaciones de los estudiantes puede generar una depresión severa. También queremos señalar que encontramos datos interesantes al realizar comparaciones entre las medias, entre ellos, que las mujeres a diferencia de los hombres son quienes presentan mayores emociones negativas, se apoyan más en sus creencias religiosas, se desahogan emocionalmente y tienen cogniciones negativas. Lo que significa que se estresan en mayor medida, se entristecen y se aíslan de los demás; lloran más si los resultados no son los que esperaban, los problemas con su pareja afectan en mayor medida su rendimiento, y toman medicamentos para aliviar su tensión; En mayor medida se apoyan de sus creencias religiosas y constantemente viven preocupadas por que les alcance el dinero o por sus calificaciones. Finalmente entre las cuatro dimensiones de estrés generadas la cognición negativa es el factor que influye de manera negativa en el rendimiento escolar y por su puesto en el bienestar académico, es decir que a mayor estrés mas probabilidad de que exista menos satisfacción y menor rendimiento escolar.

6.4 Respecto a la Motivación al logro

La motivación ha sido un factor muy importante en casi todas las variables propuestas ya que según se ha observado a medida que esta crece las demás también lo hacen. A pesar de que la motivación esta dividida en 2 dimensiones principalmente, interna y externa, la segunda es la que más destaca en éste estudio. Entre los resultados obtenidos se encontró que la relación entre las dimensiones formadas existe una fuerte relación entre la habilidad académica y la perseverancia en el estudio lo que significa que no es sólo tener ciertas capacidades para alcanzar las metas sino que también esmerarse y disfrutar el proceso de llegar al éxito escolar. También se encontró que el bienestar esta fuertemente ligado al bienestar académico lo que significa que mientras más satisfechos estén los estudiantes con sus materias, profesores, amigos, calificaciones, etc, mayor será su estímulo para enfrentar los retos de la escuela. Por otra parte las mujeres reflejan mayor perseverancia en los estudios que los hombres. Finalmente encontramos que la motivación al logro es un factor que está fuertemente ligado al rendimiento escolar y al bienestar subjetivo.

6.5 Respecto a la Autoeficacia

Los resultados de Autoeficacia muestran una fuerte relación con respecto a la motivación al logro observándose que la relación más fuerte se encuentra entre la habilidad académica (motivación intrínseca) y la confianza escolar (Autoeficacia). Lo que significa que entre más agrado tengan para realizar sus actividades en la escuela y mas confiados en sus capacidades se encuentren los estudiantes, mayor será la percepción que tengan para resolver problemas y manejar situaciones en la escuela así como de mejorar sus calificaciones. Curiosamente en los análisis de Autoeficacia con respecto a otras variables no encontramos diferencias ni por sexo, edad, estado civil, escolaridad de los padres, tiempo dedicado a los estudios, habilidades de estudio, etc. por lo que surge la pregunta si ¿La Autoeficacia es un concepto más cognitivo o más subjetivo?, no tenemos una respuesta clara, pero nuestros datos muestran que la autoeficacia tiene fuerte relación con variables subjetivas como la motivación al logro (intrínseca) y con el bienestar, de manera negativa o nula con aspectos cognitivos.

6.6 Respecto al Autoconcepto

El autoconcepto en éste estudio conformo como hemos visto dos dimensiones una como percepción positiva y la segunda como percepción negativa. Ambas relacionadas con la autoeficacia principalmente y con la motivación al logro. La percepción positiva a la confianza escolar (autoeficacia) y la percepción negativa a la falta de interés por los estudios (motivación al logro extrínseca) lo que muestra que mientras más preocupados estén los estudiantes por agradar a los demás, en mayor grado su apreciación en ellos es negativa, de manera contraria si se consideran buenos/as para realizar actividades escolares, también su confianza para mejorar sus resultados aumenta. Respecto a la percepción negativa los estudiantes (varones) son quienes se perciben como malos estudiantes a diferencia de las mujeres. Desde luego encontramos que el autoconcepto es un factor que se relaciona con el rendimiento escolar y con el bienestar subjetivo, es decir que si la percepción de los estudiantes es positiva genera un mejor rendimiento escolar y un mayor bienestar subjetivo y de ser la percepción negativa crea lo contrario.

7. ****Conclusión**

Lo bueno...

Dentro de los trabajos de investigación educativa se han elaborado diversos estudios sobre rendimiento escolar y bienestar en la escuela y se han observado en distintas perspectivas a partir del interés de la investigación, más aún, han propuesto estrategias para mejorar el desempeño y el bienestar en la población estudiantil, utilizando gran cantidad de recursos metodológicos tanto para entender como para explicar los factores psicosociales que influyen en la vida académica de los estudiantes.

Respondiendo a la pregunta si factores psicosociales como el Afrontamiento del estrés, la Motivación al logro, la Autoeficacia y el Autoconcepto son factores que intervienen en el rendimiento escolar y en el bienestar de los estudiantes en la UAM-I, es de importancia señalar que los resultados obtenidos en éste estudio indican que la teoría utilizada para poder explicar los factores psicosociales mencionados, que intervienen en los estudiantes, nos ha permitido abordar éste problema identificando las variables que en mayor medida intervienen.

No evadimos el compromiso de explicar en mayor medida explicar muchos de los problemas psicosociales a los que se enfrenta la población estudiantil, pero sería exagerado tratar de abordar todos los factores psicosociales en un sólo estudio, debido a que la investigación relacionada con la educación es muy amplia y aborda distintas temáticas en cuestión del Rendimiento y el Bienestar, más aun porque cada vez surgen problemas asociados a estos conceptos.

Por tanto, los resultados en ésta investigación, son una invitación para dar continuidad éstos conceptos y seguir estudiando otros factores psicosociales involucrados. De igual manera abordarlos desde otra perspectiva.

Adentrándonos en términos de los resultados de la investigación cabe señalar que el rendimiento escolar lleva todo un proceso en el cual está asociado con el bienestar escolar, que incluye no sólo técnicas de estudio sino otros

factores. Específicamente la Motivación al logro (intrínseca) se relaciona directamente con el rendimiento y el bienestar desarrollando mejores expectativas en las calificaciones de los estudiantes y por supuesto, en su vida académica. Resultó que los estudiantes alcanzan su nivel de satisfacción en la carrera que estudian al comparar los resultados de su esfuerzo y logran adaptarse a las demandas que su carrera exige. La motivación resulta indispensable en la culminación satisfactoria de los estudios, principalmente cuando esta se fomenta a través de la propia institución.

Tal como Taylor, (1991:19) afirma que “cuando un individuo se siente bien es mas productivo, sociable y creativo, posee una proyección de futuro positiva, infunde felicidad y la felicidad implica capacidad de amar, trabajar, relacionarse socialmente y controlar el medio”. De igual manera, es una experiencia a la cual se accede por la conciencia, como también es un fenómeno experiencial, mientras que la satisfacción con la vida es básicamente una apreciación cognitiva y global de la vida propia como un todo, el balance de los afectos es la suma de experiencias emocionales ante los eventos de la vida. Por lo tanto, existe la posibilidad teórica de que una persona que no experimenta muchas emociones placenteras, esté satisfecha con su vida y viceversa (Suh, Diener, Oishi y Triandis, 1997). Así mismo, coincidimos con Clark, Varadajan y Pride (1984) quienes hacen referencia a que la motivación al logro es también, el deseo de la gente por alcanzar la excelencia y la continua observancia por cumplir las metas personales. Las personas con alta motivación al logro siempre están en busca de tareas de reto, compiten por hacer las cosas mejor que los demás y derivan la satisfacción de la capacidad personal.

Sin embargo en comparación con Aston y McLanahan, (1991; Cassidy y Lynn, 1991), quienes encontraron variables que influyen en el desarrollo de la motivación al logro; el nivel socioeconómico y el nivel de estudios de los padres, compraron que los estudiantes que tienen una familia con mejor nivel económico, tienen mayores niveles de optimismo, autoestima y necesidad de logro. Así como mayores aspiraciones educativas. Nosotros no encontramos evidencia que indicara que el nivel socioeconómico o el nivel de estudio de los padres, influyera

sobre la motivación de los hijos, tampoco que tuvieran alguna influencia o relación con alguna otra variable de éste estudio.

Por otra parte, nuestros resultados muestran un acuerdo con respecto a los estudios realizados por Clement y Nilsson-Schonnesson (1998), que los estilos de afrontamiento negativos como la autculpa, no ayudan a combatir el sufrimiento, mientras que las estrategias de afrontamiento positivas, activas y de autoconfianza promueven el bienestar psicológico. De igual manera nosotros en el estudio, observamos que las relaciones negativas afectan al bienestar y al rendimiento escolar y se relacionan con el autoconcepto negativo lo cual comprobamos que los estilos de afrontamiento negativos afectan en mayor medida a los estudiantes.

En nuestros resultados pudimos comprobar lo que Bandura plantea que las creencias de la autoeficacia afectan el nivel de esfuerzo, persistencia y elección de actividades. Alumnos con un elevado sentido de eficacia para cumplir tareas educativas persistirán más ante dificultades, trabajarán con más intensidad y participarán más que aquellos que duden de sus capacidades. Aunque la autoeficacia jugó un papel muy significativo en nuestro caso, siempre estuvo relacionada con la motivación al logro. Así como lo afirma Bandura, (1986), La autoeficacia incide también en la motivación para comprometerse en aquellas tareas en las que los estudiantes se sienten más competentes, más seguros y esto, a su vez, depende de sus propios juicios acerca de los que ellos creen poder lograr.

De la misma forma en que Bandura, (1997). Menciona que la autoeficacia no sólo refuerza el nivel de logro, sino que proporciona bienestar al individuo, nosotros anexamos que también genera un autoconcepto positivo entre los estudiantes y provoca un mejor rendimiento académico.

La Autoeficacia y el autoconcepto de manera directa se relacionan principalmente con el bienestar subjetivo, más que con el rendimiento, pero no obstaculizan su labor en cuanto a la prosperidad de los estudiantes. En términos de resultados la Autoeficacia no se relacionó con los factores demográficos, ni con los hábitos de estudios, estatus, etc. La Autoeficacia mostró ser más “eficaz”

en los estudiantes motivados (intrínsecamente) lo que significa que a medida que los estudiantes se sientan más motivados también aumentan sus capacidades para enfrentar los procesos que se viven al estudiar la universidad. Por su parte el Autoconcepto (la percepción positiva) se vincula tanto con la Motivación como con la Autoeficacia generando una mayor autoestima en los estudiantes. Sin embargo también se observó que cuando la percepción es negativa se asocia a la motivación (extrínseca) y al mal “enfrentamiento” del estrés.

Lo malo...

En relación al estudio consideramos que tuvo algunas deficiencias que bien pueden subsanarse en estudios posteriores, así como incluir otras variables que puedan aportar una visión diferente. Creemos que la variable Afrontamiento del estrés sólo midió dimensiones negativas de afrontamiento y no los estilos de afrontamiento como en principio se esperaba. Consideramos que faltó una variable mediadora y/o moderadora para ver más de cerca el comportamiento de las variables. Faltó ordenar reactivos que bien pudieran medirse dentro de las variables y que sólo se presentan en los anexos. Faltó crear una escala para medir si los estudiantes que practican algún deporte, asisten a eventos culturales, o tienen apoyo psicológico en la Universidad tienen mayor o menor bienestar y rendimiento escolar.

Lo feo...

No es difícil saber que en la vida de los estudiantes se presentan toda una gama de retos, desafíos, problemas de carácter económico, familiar, de pareja, etc. y que por éstas y otras causas, muchos de ellos se ven en la necesidad de abandonar parcial o definitivamente la escuela truncando así sus estudios. Por tal motivo consideramos la necesidad de hacer algunas propuestas:

Es importante que el apoyo psicológico que se brinda en la Universidad no sólo sea para quienes lo soliciten, sin ánimo de criticar el apoyo que se da, consideramos que sería conveniente que la institución diera un curso propedéutico a los alumnos de nuevo ingreso (no de un día), con la finalidad de adentrarse a la vida universitaria y resolver las dudas que pudieran tener

respecto al sistema de evaluación, trámites, etc. y/o los problemas más frecuentes en que se puede caer durante la estancia en la Universidad.

Generar en los profesores de todas las divisiones el propósito de motivar a sus alumnos (no como psicólogos) sino fomentando las participaciones culturales, deportivas y de apoyo psicológico que la Universidad brinda las cuales, al menos en éste estudio muchos no usaban, no se enteraban o peor aún, no sabían de su existencia.

Finalmente en realizar un proyecto permanente respecto a la calidad de vida de los estudiantes, haciendo sondeos y evaluaciones no solo como se hace en la séptima semana con los profesores, sino también con los servicios, las instalaciones, las asignaturas, etc.

De esta manera seguramente la Universidad tendrá más herramientas que le permitan no sólo formar profesionistas de alta calidad como hasta ahora lo ha hecho, sino mejores personas para un país que tanto lo necesita.

8. Proyecto de intervención

“Yo puedo, Yo quiero”

8.1 Justificación

El bienestar subjetivo escolar está ligado a diversos factores involucrados en la calidad de vida de los estudiantes. Se sabe que el estado emocional y afectivo son generadores del bienestar personal y social, los que a su vez constantemente se están construyendo y modificando de acuerdo a las experiencias personales y sociales, siendo éstas determinantes en la motivación al logro de las personas.

En la Encuesta Nacional de la Juventud, (2000) se reporta que el 49.3% de los hombres están satisfechos con el nivel de estudios alcanzado, mientras el 49.5% de las mujeres se declaran insatisfechas con el nivel de estudios alcanzado. En cuanto al nivel de estudios que les gustaría alcanzar, el 8.0 de los hombres plantean como aspiración un nivel de maestría o de doctorado, mientras que para las mujeres el 7.8, lo que significa que los hombres están más motivados que las mujeres a continuar con sus estudios, siendo interesante ver que los factores que intervienen en los resultados son distintos para hombres y mujeres debido al ambiente social.

El ambiente social en el que los estudiantes están inmersos como son: la familia, salud, edad, ingresos, relaciones de pareja, etc. influye en la vida escolar de los estudiantes influyendo significativamente en diferentes etapas de su vida de manera interna y externa.

Para algunos autores como Wilson (1967) propone las personas son felices cuando son jóvenes, saludables, bien educadas, bien pagadas, extrovertidas, optimistas, de libertad cautelosa, religiosa, casadas, con alta autoestima, trabajo, aspiraciones modestas, de cualquier sexo, y de un amplio rango de inteligencia Diener y colaboradores (1999).

Es posible que la educación pueda ejercer otros efectos indirectos en el bienestar subjetivo a través de su papel mediador tanto en la consecución de las

metas personales como en la adaptación a los cambios vitales que acontecen. La Motivación a la Investigación entre las instituciones de Educación Superior es una temática que ha interesado a los investigadores al objeto de conocer la repercusión de los elementos motivacionales sobre la comunidad objeto de estudio, a través de una investigación que se desarrolla en los escenarios sociales con participación activa de los actores.

Históricamente, el avance científico surge íntimamente vinculado a motivaciones de índole esencialmente intelectual y a la necesidad humana de búsqueda del conocimiento, considerando que el crecimiento en materia del saber constituye un fin en sí mismo y un bien que no necesita de mayor justificación. Sin embargo se presentan algunas maneras de hacer una intervención donde se pueda justificar que las teorías propuestas pueden diseñarse y ajustarse a cierta población.

La motivación de logro y la metacognición.

La motivación de logro es aquel tipo de motivación intrínseca, dirigida por estímulos internos, que aboca al sujeto a la obtención de logros máximos (Dweck & Elliot, 1983), atendiendo a la realidad sobre la que va a actuar y a su propia capacidad. Raynord, (1981), aporta una ecuación en la que conjuga los diferentes elementos que pueden intervenir en la motivación de logro:

$$\mathbf{TR = Ms - Mfx (Psx (L-Ps))}$$

Los componentes de la ecuación son los siguientes:

Tr = Tendencia a la obtención de resultados.

Ms = Motivación a lograr lo éxitos.

Mf = Motivación a evitar el fracaso.

Ps = Probabilidad de éxito.

L - Ps = Inverso a la probabilidad de éxito.

La motivación hacia el logro atiende a dos factores importantes como son la apreciación sobre la posibilidad de obtener el resultado previsto y el valor que tiene el objetivo a lograr, Es decir, la motivación surge del conocimiento sobre la

propia capacidad, del valor de logro para el individuo, y del riesgo y esfuerzo implicado en la consecución del logro. En esta línea podríamos presuponer que aquellos sujetos motivados principalmente hacia el logro presenten un mayor grado de conocimiento metacognitivo.

La motivación de logro, como un ejemplo de la motivación intrínseca, puede ser un modelo claro del funcionamiento diferencial entre alumnos motivados intrínseca y extrínsecamente. Alumnos con similares características y capacidades cognitivas, pero con diferente grado de motivación de logro, presentan diferente rendimiento en las mismas pruebas (Alonso Tapia, 1984^a, 1984b, 1984c, 1996).

Por partes, la motivación de logro tiene un importante grado de relación con el estilo atribucional, y esta relación se ve con mayor claridad a medida que los alumnos son de más edad (Alonso Tapia, 1984a, 1984b). Si el alumno se aprecia como responsable directo de lo realizado, puede continuar en el intento, puesto que el logro lo relaciona con el esfuerzo que aplica en la tarea. En este caso el esfuerzo es visto como un medio de conseguir el resultado y no como una prueba de incompetencia. En la medida en la que el alumno comprende este concepto, puede considerar positivo mantener el esfuerzo con tal de conseguir el fin previsto. Cuando un alumno llega a comprender que para conseguir el significado del texto debe activar las estrategias, y que estas le ayudarán a obtener lo que persigue, este lector iniciará el costoso camino de una lectura dirigida y estratégica. En cambio, si el alumno no relaciona los resultados con la aplicación de la estrategia, con el esfuerzo realizado, este lector atribuirá a otras razones, la mayor pericia lectora, basada en un concepto global y estable de inteligencia, que dificultará mantener un grado de esfuerzo.

McClelland (1976) consideró tres condiciones en la enseñanza dirigida a establecer un mayor grado de motivación de logro:

El profesor debe captar la atención del alumno. Se trata de que el alumno se interese por lo que le está explicando el profesor. Para ello, la inmediatez del resultado, la asociación de las estrategias con el resultado positivo puede ser un elemento esencial. Es importante que el alumno considere que el empleo de lo

aprendido le va a ofrendar nuevas posibilidades, mejorando su rendimiento comprensor. También es interesante que el material, las actividades, la clase y el aula estén dirigidos a apoyar la información y a estimular su aprendizaje.

El profesor debe asegurar la participación. Si queremos que el alumno pueda atribuir los logros a lo aprendido, debe actuar, debe aplicar lo aprendido, y hacer partícipes a sus compañeros de cómo ayuda estas estrategias metacognitivas a la mejor comprensión. Cada alumno debe participar, sintiéndose un componente de un grupo que se caracteriza por tratar de mejorar mediante la aplicación de nuevas técnicas.

Es esencial que el alumno se sienta responsable de su actuación. No se trata de que se apliquen recetas. El orientado debe aprender estrategias y conocer que estas, por si mismas no son eficaces. La eficacia de una estrategia depende de la reflexión previa, la planificación, organización, control de la ejecución y la valoración, que el propio alumno realiza en su lectura. Es importante que se relativice la importancia de la estrategia para potenciar la importancia de la actividad personal de cada orientado. Sólo de esta manera, el alumno se sentirá responsable y con ello aseguraremos su continuidad en el empleo de lo aprendido.

Como el propio McClelland manifiesta: “Los cursos sobre enseñanza de la motivación de logro mejoran la educación escolar, al perfeccionar las habilidades para dirigir la clase y la vida, más que cambiar directamente los niveles de “N Achievement” (Rendimiento n)” (Pg 142.)

No obstante, el propio McClelland, consideraba la motivación de logro como un producto del entorno social, por el que la ideología dominante del calvinismo protestante favorecía el desarrollo de una actitud positiva al logro, al individualismo competitivo. Si consideramos los estudios de Winterbottom (1953) sobre la influencia de la forma en la que los padres ayudaban a sus hijos a resolver una tarea, veremos un claro paralelismo con características que muestran las actitudes de los niños que presentan mayor grado de metacognición .

Una manera para desarrollar un intervención es la que elaboraron Paola Lauretti, Eira Villalobos, Jesús González (2007), donde señalan que en el ámbito educativo la motivación del docente juega un papel por cuanto son ellos quienes excita, dirige y sostiene el comportamiento, interés y perspectivas de éste dentro de su aula de clases y sobre las actividades educativas que emprende y realiza; específicamente, la motivación en el docente lo conduce al desempeño de sus funciones con autonomía, perseverancia, implicación personal, iniciativa y compromiso de cambio hacia el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Por tanto diseñaron un taller motivacional de análisis y de reflexión compartiendo experiencias. Los resultados obtenidos en el taller sobre motivación tuvo como resultado la sensibilización de los profesores Para efecto de poder facilitar la interpretación de la información obtenida se analizaron las reflexiones por categorías y a su vez se argumentó sobre los elementos emocionales-afectivos, cognitivos y sociales presentes en las sub-categorías que emergieron de las sesiones del taller recogidas en los diferentes momentos. Descubrimiento de los participantes en sus propias potencialidades permitiendo un mejor desempeño en el aula. Una autovaloración de si mismos y el aumento de confianza y seguridad para alcanzar la felicidad plena.

Las expresiones afectivas fueron medidas después de cada contacto e identificación afectiva: “me siento bien”, “tengo muchas oportunidades”, “puedo dar más de mi”, “soy incansable”, “debo mejorar muchas cosas”, estoy segura de mi”, “todo es posible”, “soy muy capaz”, “debo cultivarme más”, “estoy orgullosa de mis cambios”, “estoy dispuesta a escuchar”, “me encontré”, “todo en mi vida va a cambiar”. A manera de síntesis de esta categoría, puede decirse que *el aporte más importante que los participantes hacen al constructo desde la dimensión afectiva es fortalecer, que el inicio de los procesos motivacionales emerge de una fuente interior de energía que son fuente de experimentación de distintas emociones que experimentan sentimientos y afectos en virtud de experiencias y que al hacer plena conciencia de lo subyacente puedo orientar un grado de funcionamiento elevado traducido en actividades productivas tanto a nivel profesional como personal que reafirman la confianza y seguridad.*

El programa ayudó a los participantes a valorar y evaluar la posición que estaban asumiendo en su área de trabajo; la auto-observación del desempeño y la observación de los otros conllevó a la identificación y valoración positiva de capacidades para la transformación de estrategias novedosas en su actuación profesional. En esta dimensión los participantes definen la motivación como *conjunto de cambios cognitivos que llevan a la reestructuración de modelos mentales que impulsan los procesos creativos para transformar el estilo de vida, partiendo de nuevas formas de pensamiento.*

A manera de síntesis puede decirse que las reflexiones que conforman esta categoría valora la actuación en términos de conocimientos pero también evalúan y afianzan los aspectos vocacionales y cognoscitivos. El expresar “me considero buena en mi profesión”, “puedo dar mucho más de mí”, “soy muy capaz”, “mi trabajo es espectacular”, están afianzando que las riendas de los procesos motivacionales deben partir de cada uno, y responden en función a cómo se organizan los esquemas y los pensamientos.

Después de haberse presentado el análisis de los resultados puede concluirse que el programa resultó ser efectivo por cuanto produjo cambios significativos en los participantes, que fueron observados en cada sesión del mismo, evidenciándose que las técnicas y métodos de intervención respondieron a los planteamientos teóricos y facilitaron la construcción de las herramientas psicológicas necesarias para que el docente pueda desempeñarse eficazmente en su ambiente de trabajo y vida personal.

Siguiendo como pauta el trabajo realizado por Elliot (1988), que recoge el período de 1964 a 1985, en cuanto a revisión de artículos, investigaciones y recopilaciones, las técnicas motivacionales más sobresalientes podrían agruparse de la siguiente forma:

1. Incentivos metodológicos: Aprendizaje cooperativo, objetivos instruccionales, instrucción directa y metas.
2. Incentivos sociales: Expectativas, retroalimentación, alabanzas o elogios, refuerzos y recompensas económicas.
3. Incentivos tecnológicos: Juegos educativos, televisión, televisión educativa,

materiales de instrucción programada, instrucción asistida por ordenador y equipos audiovisuales.

4. Técnicas empleadas en la enseñanza: Hipnosis y tareas para casa.

Asimismo, desde 1985 hasta nuestros días los programas de entrenamiento motivacional más sobresalientes son los siguientes:

Programas de intervención en motivación al logro

Estos tuvieron su auge y difusión en la década de los sesenta, popularizados por los éxitos obtenidos con los programas de entrenamiento de adultos y hombres de negocios. La mayoría fueron desarrollados por McClelland (1974) en la Universidad de Harvard; aunque, mientras que fuera del ámbito educativo obtenía buenos resultados, dentro fueron muy pobres. Lo que superó de Charms (1976), con la introducción del nuevo concepto de competencia. En general, los programas tenían las siguientes características:

- a) Animar a los sujetos a que se imaginaran haciendo las cosas muy bien.
- b) Favorecer la acción no verbal, la meditación reflexiva y la exageración de movimientos corporales espontáneos, a través de juegos.
- c) Explorar las respuestas emocionales de cada sujeto.
- d) Valorar más lo que se siente que lo que se piensa.
- e) Acentuar la importancia de vivir al día.

Los principios básicos que regulan estos programas, tal como expone Alschuler (1973), resumidos por Beltrán et Al. (1987), son los siguientes:

- a) Centrar la atención en el aquí y ahora.
- b) Suministrar una experiencia intensa, integrada por nuevos pensamientos, acciones y sentimientos.
- c) Ayudar a la persona a dar un sentido a su experiencia intentando comprender qué ocurrió.
- d) Relacionar la experiencia con los valores de la persona, sus metas, su conducta y su relación con los demás.
- e) Estabilizar los nuevos pensamientos, acciones y sentimientos a través de la práctica.

f) Internalizar los cambios.

Al observar los resultados obtenidos en esta investigación, se retomaron 2 variables que intervienen en el bienestar escolar de los estudiantes, que son: la motivación al logro, la autoeficacia. De acuerdo con los datos derivados se decidió diseñar un programa de intervención.

Siendo la motivación una variable que ha comprobado su alta relación con el bienestar, también es un factor que se relaciona con la capacidad de realizar un trabajo o acción y por supuesto con la evaluación positiva de uno mismo, es posible “despertar los impulsos” que harán alcanzar objetivos y lograr metas.

8.2 Objetivo general

Que los estudiantes reflexionen a cerca de sus logros académicos así como de sus habilidades para que cada vez que se enfrenten a retos en la escuela se sientan capaces de valorarse positivamente y alcanzar sus objetivos.

8.3 Objetivos particulares:

- Sensibilizar a los participantes a reflexionar sobre los beneficios que trae el estar motivado para la escuela.
- Reforzar es los aspectos positivos de sí mismos y dirigirlos hacia propósito de metas.
- Enfatizar que el hecho de que sólo de ellos depende el éxito que alcancen y no de nadie más.
- Fomentar en los estudiantes el propósito de metas y logros hacia futuro.

8.4 Coordinación del taller

Arturo Jiménez Brito (titular) estudiante de psicología social: de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa.

Sara Gómez Marín (colaboradora) estudiante de psicología social: de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa.

Lizeth Flores (colaboradora) estudiante de psicología social: de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa.

8.5 Características del taller

Mesas de discusión y reflexión dirigido a estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana el cual tiene una duración de dos sesiones de 2 horas cada una.

8.6 Procedimiento

Se invitaron dos grupos de diferente materia a participar en el taller cada uno en su respectivo horario de clase. En el primer grupo en la primera sesión se reunieron 25 estudiantes, en el segundo 16; en la segunda sesión en el primero 23 mientras que en el segundo 11 estudiantes.

Se les dio la bienvenida y realizamos una actividad con la finalidad de presentarnos, se presentaron los objetivos del taller y posteriormente se aplicó un pretest con la finalidad de saber que tan motivados estaban en la escuela y con su carrera, para ver si después de la intervención se sentían motivados para continuar sus estudios satisfactoriamente y mejorar su rendimiento académico. Posteriormente se les contó una pequeña historia sobre la motivación y se reflexionó sobre lo que motivaba al personaje de la historia para seguir adelante y lo que motivaba a los participantes a seguir en la escuela. Después, se hizo otra actividad para reforzar la anterior haciendo alusión sobre los valores personales y posteriormente sobre las expectativas a futuro de los participantes una vez concluidos los estudios. Para finalizar la primera sesión se les pidió a los participantes se relajaran y dijeran en una palabra como se sentían, a su vez invitándolos para la segunda sesión.

En la segunda sesión se les dio la bienvenida y se les repartió una piedra para que se la pusieran en el zapato, se retomaron algunos conceptos de la primera sesión, después se hizo una dinámica en la que tenían que caminar con la intención de provocar malestar y así dar pauta a la reflexión de cosas que afectan el logro escolar y el rendimiento académico. A continuación de hizo un psicodrama de una historia en donde los personajes tomaron decisiones que

provoco consecuencias negativas, de esta manera se hizo un debate sobre las decisiones tomadas exhortando que el éxito depende sólo de nosotros y no de factores externos. Posteriormente se les pidió que se relajaran y reflexionaran sobre los resultados en la escuela y el compromiso de mejorarlos.

Finalmente se les aplicó el postest y se agradeció su participación y contestaron sus opiniones sobre el taller. Mostrando la mayoría que reafirmaban cosas para seguir adelante en sus estudios.

8.7 Variables de trabajo

Motivación al logro: es la respuesta interna que tienen los estudiantes de la UAM-I para alcanzar sus metas.

Autoeficacia: es la capacidad que tienen los estudiantes de la UAM-I para desarrollar habilidades que les permiten realizar sus estudios y/o trabajos escolares.

8.8 Carta descriptiva

Los procedimientos y técnicas de de intervención utilizadas para el taller se enuncian en las siguientes páginas.



Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa

8.9 Carta descriptiva

Nombre del taller: “Yo puedo, Yo quiero”

SESIÓN: 1	FECHA:	LUGAR:
------------------	---------------	---------------

HORARIO	NOMBRE DE ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DINÁMICA	DURACIÓN	MATERIALES PARA LA DINÁMICA
12:00 a 12:15	Bienvenida	Presentación del instructor y de los participantes.	El instructor pide a los participantes que hagan un círculo, posteriormente se les pedirá a los participantes digan su nombre y algún oficio o profesión que les gustaría tener aparte de la carrera que están estudiando si estuviéramos fundando una nueva ciudad.	15 min.	Salón. Sillas, etiquetas, plumones
12:15 a 12: 20	Presentación, objetivos del taller.	Presentar los objetivos de la sesión.	El instructor expone a los participantes los objetivos que se pretenden, así como el contenido del taller.	5 min.	Salón, sillas, hojas con la información pertinente.
12:20 a 12:25	Aplicación de Pre-test	Utilizar un instrumento de medición a los participantes, que será utilizado posteriormente para evaluar el taller.	El instructor repartirá a los participantes un breve cuestionario, el cual responderán de manera individual y con la mayor sinceridad posible.	5 min.	Cuestionarios de pre-test
12:25 a 12:55	¿Qué es la motivación?	Proporcionar en los participantes un ambiente reflexivo sobre los beneficios que trae el estar motivado para la	Se les contará una pequeña historia enfocada a reflexionar lo que es la motivación, con el propósito que los participantes recuerden sus	30 min.	Hojas blancas lápiz o pluma salón, sillas

		escuela. También enfatizar el hecho de que sólo de ellos depende el éxito que alcancen y no de nadie más.	logros, lo que sintieron en ese momento y lo que esperan de ellos, la manera en como han sido capaces de llegar en donde se encuentran, etc. Cerrarán sus ojos y comenzarán a recordar y a medida que estén concentrados en su recuerdo se irá fomentando el propósito de lograr metas hacia futuro.		
12:55 a 13:20	Y tú ¿Quién eres?	Sensibilizar a los participantes preguntando como se sienten respecto a lo que hacen.	Se les pedirá que digan 10 cosas positivas de sí mismos en un tiempo de 2 minutos, posteriormente se harán algunos comentarios breves de cómo se sienten haciendo sus actividades académicas, con ellos mismos, etc.	30 min.	Hojas blancas lápiz o pluma salón, sillas
13:20 a 13:50	¿Cómo me veré?	Reflexionar sobre las expectativas de futuro de los participantes y reforzar su autoeficacia académica.	Los participantes contarán con 1 minuto para plasmar en un dibujo como se verían dentro de 10 años, proyectando sin palabras su vida. Terminado el minuto irán pasando el dibujo al siguiente compañero, el cual tratará de dar continuidad a su dibujo hasta que nuevamente el dibujo llegue a su dueño tratará de explicar lo que los demás creyeron que sería dentro de 10 años. De esta manera los participantes comenzarán a proyectarse haciendo uso de sus habilidades para alcanzar sus metas.	30 min.	Hojas blancas lápiz o pluma salón, sillas
13:50 a 13:55	Despedida e invitación para la segunda sesión	Que los participantes externalicen su estado de ánimo y se invite a una segunda sesión para que el taller sea completo.	El instructor pedirá a los participantes de manera individual que digan una palabra que refleje su estado de ánimo y se les invitará a la segunda sesión.	5 min.	salón



Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa

Nombre del taller: “Yo puedo, Yo quiero”

SESIÓN: 2	FECHA:	LUGAR:
------------------	---------------	---------------

HORARIO	NOMBRE DE ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DINÁMICA	DURACIÓN	MATERIALES PARA LA DINÁMICA
12:00 a 12:15	Bienvenida	Bienvenida, presentación de la sesión y entrega de una piedra la cual deberán poner dentro de su zapato	El instructor expone a los participantes los objetivos que se pretenden en esta sesión.	15 min.	Salón. Sillas, piedras, etiquetas, plumones.
12:15 a 12:30	Síntesis de la sesión anterior	Recordar los objetivos y la participación anterior.	El instructor pide a los participantes hacer un círculo y lanza una pelota a los participantes y al que le caiga la pelota responderá lo que se vio en la sesión pasada.	15 min.	Salón. Sillas, pelota
12:30 a 13:00	¿Quién tuvo la culpa?	Que los participantes se concienticen que la responsabilidad de superarse es solo de ellos y de nadie más.	Se les contará una historia la cual, trata de una pareja que decide casarse pero por azares del destino y contextuales surge una tragedia y se crean obstáculos, en los cuales se tiene que tomar una difícil decisión que trae consigo consecuencias que terminan en tragedia. Esta historia se irá dibujando en el pizarrón. Posteriormente se incitará los	30 min.	Salón. Sillas, gis, o plumones, pizarrón, figuras de cartulina.

			participantes se haga una discusión participativa en donde darán su punto de vista sobre quien de los personajes tuvo la culpa y que soluciones se pudieron haber tomado.		
13:00 a 13:30	La piedra	Pensar en los obstáculos y cosas que impiden el bienestar escolar, el rendimiento y la motivación en la escuela.	Se les coloca una hoja blanca en la espalda a los participantes para que se levanten y anoten cosas que les desagradan que les digan y cosas que les gustaría les dijeran y en algún momento alguno de ellos se quejará de que la piedra le lastima, el instructor suspende la dinámica y se les hace reflexionar sobre las cosas que lastiman o que impiden mejorar en la escuela.	30 min.	Hojas blancas, diurex, plumas o lápiz, piedra
13:30 a 13:40	Un momento por favor	Que los participantes se encuentren relajados y recuerden momentos de triunfo y se provoque la creencia de que si anteriormente lograron metas la carrera que estudian no puede ser la excepción.	Se les pedirá a los participantes estén cómodos y que cierren sus ojos, sientan su respiración y se relajen, mientras se les pide que se acuerden de 2 momentos de logro que hayan tenido y se les pedirá que recuerden ¿Cómo se sintieron en ese momento?, ¿Qué cosas necesitaron para lograrlo?, etc. Con la finalidad de reforzar la creencia de que si en algún momento experimentaron la sensación de lograr una meta entonces si continúan esforzándose con mucha seguridad alcanzarán otras.	30 min.	Hojas blancas lápiz o pluma salón, sillas
13:40 a 13:50	Aplicación del post-test	Aplicar un instrumento de medición a los participantes, el cual será utilizado al igual que el pre-test para evaluar la productividad del taller.	El instructor repartirá a los participantes un breve cuestionario, el cual responderán de manera individual y con la mayor sinceridad posible.	5 min.	Cuestionarios de post-test
13: 50 a 14:00	Agradecimiento y comentarios del taller	Agradecer a los participantes su asistencia y participación y recolectar opinión sobre el taller.	Agradecer por la asistencia y participación en el taller, pedir opiniones y sugerencias del taller y entregar constancias de asistencia y participación.	5 min.	Lápiz o pluma salón, sillas, dulces.

9. Referencias

- Acock, A. C. y Hurlbert, J.S. (1993). Social networks, marital status, and well-being. *Social Networks*, 15(3), 309-334.
- Aliaga, J. (1998), La inteligencia, la personalidad y la actitud hacia las matemáticas y el rendimiento en matemáticas de los estudiantes del quinto año de secundaria. Un enfoque multivariado. Tesis de maestría en educación. Universidad de San Martín de Porres, Lima.
- Andrews, F. M. y Robinson, J. P., (1991), Measures of subjective well being, En J. P. Robinson, P. R. Shaver y L.S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes (I)* (PP. 61-113), Sn. Diego California: Academic Press, Inc.
- Anguas, A., (1997), El significado del bienestar subjetivo, su valoración en México, Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Anguas, A., (2000). El Bienestar Subjetivo en la Cultura Mexicana. Tesis Doctoral inedita. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aston, N. M. y McLanahan, S.S., (1991) Family structure, parental practices and high school completion. *American sociological review*.
- Ball, R. E. y Robbins, L. (1986). Marital status and life satisfaction among Black Americans. *Journal of Marriage and the Family*, 48(2), 389-394.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 2, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca, S.A.
- Bandura, A. (1995). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. USA: Freeman.
- Bandura, A. (1996). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: N.H. Freeman.
- Bandura, A. (2000) Self-efficacy: the foundation of agency. En W.J. Perrig (Ed.): *Control of human behavior, mental processes and consciousness* (pp.17-33). N.J: Erlbaum.
- Barling, J. y Boswell, R., (1995). Work performance and the achievement –strivings and impatience –irability dimensions of type a behaviour. *Applied psychology and international review*.
- Bateman, T.S. y Crant, J.M., (1993) The proactive component of organizational behavior. A measure and correlates. *Journal of organizational behavior*.
- Beguet, B., (2001), Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. *Revista científica de la dirección de la evaluación y acreditación de la secretaría general de la universidad del Salvador –USAL*. Año 1. Numero 1. Octubre 2001. San Salvador
- Beiser, M., (1974), Components and correlates of mental well-being, *Journal of health and social behavior*, 15, 320-327.
- Bisquerra, R., (2002). La competencia emocional. *Manual de orientación y tutoría* (pp.144/69-144/83). Barcelona: Praxis. Página visitada el 09/05/2007 a las 17:00 hrs. [En línea] disponible <http://www.mediacioneducativa.com.ar/experien28.htm>
- Bradburn, N. M., (1969), *The structure of the psychological well-being*, Chicago: Aldine.
- Brenner, S. O. y Bartell, R., (1983), The psychological impact of unemployment: A structural analysis of cross-sectional data, *Journal of occupational psychology*, 56, 129-136.
- Brief, A. P., Butcher, A. H., George J. M. y Link, K. E., (1993), Integrating bottom –up and top –down theories of subjective well being: The case of health, *Journal of personality and social psychology*, 64, 646-653.
- Bryant, F. B. y Marquez, J. T., (1986), Educational status and the structure of subjective well-being in men and women, *Social psychology quarterly*, 49, 142-153.

- Campbell, A., Converse, P.E. y Rodgers, W.L. (1976). *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations, and Satisfaction*. Nueva York: Russell.
- Campbell, A. (1981). *The Sense of Well-Being in America: Recent Patterns and Trends*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Carrasco, J., (1985), *La recuperación educativa*. Editorial Anaya: España.
- Casullo, M., (2002), *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*, Paidós: Buenos Aires.
- Cassidy, T. y Lynn, R., (1991). Achievement motivation, educational attainment, cycles of disadvantage and social competence: some longitudinal data. *British journal of educational psychology*.
- Chadwick, C., (1979), *Teorías del aprendizaje*, Editorial Tecla: Santiago.
- Chapman, J.W. y Lambourne, R. (1990): Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
- Chávez, A., (2006). *Bienestar Psicológico y su Influencia en el Rendimiento Académico de Estudiantes de nivel medio superior*. Tesis de maestría. Universidad de Colima. México. Página recuperada el 16/05/2007 a las 14:40 hrs. [En línea]. Disponible http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/ALFONSO_CHAVEZ_URIBE.pdf
- Cherkola, M. G., (1975), *The concept of happiness*, Dissertation abstracts international, 35. 4609 A (University Microfilms No. 75-655).
- Clark, T. Varadajan, P.R. y Pride W.M., (1994). Environmental management: The construct and research propositions. *Journal of business research*.
- Clement, U. y Nilsson –Shonnesson, L., (1998). Subjective HIV attribution theories, coping and psychological functioning among homosexual men with HIV AIDS care.
- Contreras, F., Espinoza, J.C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., Rodríguez, A., (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes, Universidad de Santo Tomás, *Diversitas*, Vol. 1, No. 2. Página visitada el 27/11/08.a las 12:30. [En línea]. Disponible http://www.usta.edu.co/diversitas/doc_pdf/diversitas_2/vol1.no.2/art_6.pdf.

- Correa, F., (2006). Aprovechamiento escolar en estudiantes de nivel medio superior: Desarrollo de un modelo psicosocio-motivacional. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de México.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R., (1984), Personality as a lifelong determinant of well-being. En Malatesta, C. Z. y Izard, C. E., (Eds), Emotion in adult development, Beverly Hills: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. Nueva York: Harper Perennial.
- DE CHARMS, R. (1976): Enhancing motivation change in the classroom. New York: John Wiley.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México: Ediciones UNESCO.
- Diener, E., (1984), subjective well being, psychological bulletin, 95, 542-575.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. Intervención Psicosocial, 3(8), 67-113.
- Diener, E. y Emmons, R. A., (1984), The independence of positive and negative affect, Journal of personality and social psychology, 47, 1105-1117.
- Diener, E. y Larsen, R. J., (1993), The experience of emotional well-being, En Lewis, M. y Haviland, J. M., (Eds), Handbook of emotions, (pp. 404-415), New York: Guilford Press.
- Diener, E., Larsen, R. J., Levine, S. y Emmons, R. A., (1985), Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect, Journal of personality and social psychology, 48, 1253-1265.
- Diener, E., Suh, E.M. (1998). Subjective well-being and age: An international analysis. En K. Schaie, K. Warner y L.M. Powell (Eds.), Annual review of gerontology and geriatrics: Focus on emotion and adult development. Annual review of gerontology and geriatrics Vol. 17 (pp. 304-324). Nueva York: Springer Publishing.

- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Durkheim, E. (1951). *Suicide*. Nueva York: Free Press.
- Dweck, C., y Elliott, E., (1983). Achievement motivation, en P. Musen y E.M Hetherington (ed), *Handbook of child Psychology*, New York, Wiley.
- Easterlin, R.A. (1974). Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. En P.A. David y M.W. Reder (Eds.), *Nations and households in economic growth* (pp. 89-125). Nueva York: Academic Press.
- Elliot, A.J. y Sheldon, K.M., (1997). Avoidance achievement motivation: a personal goals analysis. *Journal of personality and social psychology*.
- Elliot, E., & DWECK, C., (1988): Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Encuesta Nacional de la Juventud (2000). México. Sitio visitado el 8/05/2007 a las 16:00 hrs. [En línea]. Disponible en: http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Boletines/Boletin/Comunicados/Especiales/2000/Noviembre/cp_154.doc
- Encuesta Nacional de la Juventud (2005), México, Sitio visitado el 03/07/2007 a las 14:02 [en línea]. Disponible en: http://www.consulta.com.mx/interiores/99_pdfs/15_otros_pdf/oe_20060523_ENJuventud2005.pdf
- Fierro, A. (2000). *Sobre la vida feliz*. Málaga: Aljibe.
- Fletcher, C., (1991). Candidates reactions to assessment centers and their outcomes. A longitudinal study. *Journal of occupational psychology*.
- Garay, S. A., (2001). *Los actores desconocidos*. ANUIES. México.
- García, M. A., (2002) Desde el concepto de felicidad al abordaje de las variables implicadas en el bienestar subjetivo: un análisis conceptual. Universidad de Málaga España. *Revista digital*. Buenos Aires. Año 8. No. 48. Página

recuperada el 15/05/2007 a las 15:25 hrs. [En línea]. Disponible.
<http://www.efdeportes.com/efd48/bienes.htm>

- García, O., Palacios, R., (1991). Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática, Tesis para optar el Grado de Magister. Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.
- García –Viniegras, C., (2002). La categoría bienestar psicológico, su realidad con otras categorías sociales. Revista cubana de medicina general integral.
- George, Okun y Landerman (1985). Age as a moderator of the determinants of life satisfaction. *Research on Aging*, 7(2), 209-233.
- Glenn, N.D. y Weaver, C. N. (1981). The contribution of marital happiness to global happiness. *Journal of Marriage and the Family*, 43(2), 161-168.
- González-Pineda, J.A., Núñez, J. C., Glez-Pumariega, S., García, M., (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*. Universidad de Oviedo. España.
- González-Pineda, J.A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Glez-Pumariega, González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S. y Bernardo, A., (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15 (3), 471-477.
- González, M. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- González, M. C; Tourón, J. (1994): *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Eunsa
- Greenlee, R. Lantz, J., (1993) Family coping strategies and the rural Appalachian working poor. *Contemporary family therapy: an international journal*.
- Guido, P., (2005) *Adolescencia media y consumo de alcohol y tabaco: una explicación a través de la construcción de un modelo articulador entre el autoconcepto y la teoría de la conducta planeada*. Tesis de licenciatura Universidad Autónoma Metropolitana.

- Haquin, C., Larraguibel, M. & Cabezas, J. (2004). Factores protectores y de riesgo en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de Calama. *Revista chilena de pediatría*, 75, 5, 425-433.
- Haring, M. J., Okun, M. A. y Stock, W. A., (1984), A quantitative synthesis of literature on work status and subjective well-being, *Journal of vocational behaviour*, 25, 316-324.
- Harris, J.R., Pedersen, N.L., Stacey, C. y McClearn, G.E. (1992). Age differences in the etiology of the relationship between life satisfaction and self-rated health. *Journal of Aging and Health*, 4(3), 349-368.
- Headey, B., (1981), The quality fo life in Australia, *Social Indicators Research*, 9 (2), 155-182.
- Headey, B., Holmstrom, E. y Wearing, A. (1985). *Models of Well-Being and Ill-Being*. Social Indicators Research.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. En A. Bandura (Ed.) *Selfefficacy in changing societies* (pp. 232- 258). New York: Cambridge University Press.
- Hernández, P., (2006). Educación Intelectiva Versus Emocional: ¿Conflicto, Limitación o Incompetencia?, Universidad de La Laguna. España. Pagina visitada el 15/05/2007 a las 15:00 hrs. [En línea]. Disponible en: [//www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=1373](http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=1373)
- Herzog, A.R. y Rodgers, W.L. (1981). Age and satisfaction: Data from several large surveys. *Research on Aging*, 3, 142-165.
- Inglehart, R. y Rabier, J.R. (1986). Aspirations adapt to situations - but why are te belgians so much happier than the frech? A cross-cultural analysis of the subjective quality of life. En F.M. Andrews (Ed.), *Research on the Quality of Life* (pp. 1-56). Michigan: Ann Arbor
- Johnson, D.S. y Perlow, R., (1992). The impact of need for achievement components on goal commitment and performance. *Journal of applied psychology*.
- Kammann, R., Christie, D., Irwin, R. y Dixon, G., (1979), Properties of an inventory to measure happiness, *New Zeland psychologist*, 8, 1-9.

- Kammann, R., Farry, M. y Herbison, P., (1984), The analysis and measurement of happiness as a sense of well-being. *Social indicators research*, 15, 91-115.
- Kozma, A., Stones, M. J., (1980), The measurement of happiness: development of the Memorial University of Newfoundland Scale of Happiness (MUNSH), *Journal of gerontology*, 35, 906-912.
- Kozma, A., Stones, M. J., (1983), Predictors of happiness, *Journal of gerontology*, 35, 906-912.
- Kozma, A., Stones, M. J. y McNeil, J. K., (1991), *Psychological well being in later life*, Toronto: Butterworths Canada Ltd.
- Larsen, R. J., (1983), Manual for the affect intensity measure citado en Robinson, J, P., Shaver, P. R. y Wrightsman (Eds), *Measures of personality and social psychological attitudes (I)*, Sn. Diego California: Academic Press, Inc.
- Larsen, R. J., Diener, E. y Emmons, R. A., (1986), Affect intensity and reactions to daily life events, *Journal of personality and social psychology*, 51, 803-814.
- Larson, R., (1978), Thirty years of research on the subjective well-being of older Americans, *Journal of gerontology*, 33, 109-125.
- Lauretti P., Villalobos E., González J. (2007), Programa de Motivación en el Aula: Una Experiencia para el Desarrollo del Docente en Ejercicio, [Revista Mexicana de Orientación Educativa](http://www.remo.ws/revista/n10/n10-lauretti.htm), N° 10, Noviembre 2006-Febrero 2007, <http://www.remo.ws/revista/n10/n10-lauretti.htm>, Pág. Visitada el 4 de junio del 2008 a las 12: 00 hrs.
- Lawton, M. P., (1975) The Philadelphia center morale scale: A revision, *Journal of gerontology*, 30, 85-89.
- Lazarus, R.S., y Folkman, S., (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. New York: springer publishing company inc.
- Lee, G.R., Secombe, K. y Shehan, C.L. (1991). Marital status and personal happiness: An analysis of trend data. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 839-844.

- Locke, B. Z., (1975), *An essay concerning human understanding*, Oxford, England: Oxford University Press.
- Lu, L., (1999). Personal or environmental causes of happiness: A longitudinal analysis. *The journal of social psychology*.
- Lucas, R., Diener, E. y Suh, E., (1996), Discriminant validity of well being measures, *Journal of personality and social psychology*, 71, 616-628.
- Martínez, A., Sanz, M., y Cosgaya, L., (2006) El papel de las relaciones familiares en el rendimiento escolar y el bienestar psicológico de los adolescentes. *La vieja psicoteca*. Página visitada el 09/05/2007 a las 17:55 hrs. [En línea] disponible. [http://psicoteca.blogspot.com/2006/10/el-papel-de-las-relaciones familiares.html](http://psicoteca.blogspot.com/2006/10/el-papel-de-las-relaciones-familiares.html)
- Marsh, H.W. (1990): Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646- 656.
- Maslow, A., (1963), *Motivación y personalidad*, Barcelona: Sagitario.
- Mastekaasa, A. (1993). Marital status and subjective well-being: A changing relationship? *Social Indicators Research*, 29 (3), 249-276.
- McCLELAND, D.C. (1974a): ¿Qué efectos tienen los cursos sobre «motivación de logro» en el rendimiento escolar?. I *Educación Hoy*, 2, 85-92.
- McCLELAND, D.C. (1974b): ¿Qué efectos tienen los cursos sobre «motivación de logro» en el rendimiento escolar?. II *Educación Hoy*, 2, 137-142.
- McGill, V. J., (1967), *The idea of happiness*, New York: Praeger.
- Michalos, A. C., (1980), Satisfaction and happiness, *Social indicators research*, 8, 385-422.
- Michalos, A. C., (1985), Multiple Discrepancies Theory (MDT), *Social indicators research*, 16 (4), 347-414.
- Moriwaki, S. Y., (1974), The affect balance scale: A validity study with aged samples, *Journal of gerontology*, 29, 73-78.

- Myers, D.G. y Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. S. y Tobin, S. S., (1961), The measurement of life satisfaction, *Journal of Gerontology*, 16, 134-143.
- Okun, M. A., Holding, R. W. y Cohn, C. M. G., (1990), A meta-analysis of subjective well-being interventions among elders, *psychological bulletin*, 108, 257-266.
- Organización Mundial de la Salud (2007), Salud mental: un estado de bienestar. Página visitada el 25/08/2008 a las 11: 30 hrs. [En línea]. Disponible. http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/
- Ostron, T. M., (1969), The relationship between affective, behavioural and cognitive components of attitude, *Journal of experimental psychology*, 5, 12-30.
- Pajares, F. (1996b). Self-efficacy beliefs in Academic Settings. *Review of educational research*, 66, 4, 543-578.
- Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 4 , 543-578.
- Pajares, F. & Schunk, D.(2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. Riding & S. Rayner (eds.) *Self-perception* (pp. 239- 266). London: Ablex Publishing.
- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academia context: an outline*. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/efftalk.html> (2005, 4 de junio).
- Palmore, E. (1979). Predictors of successful aging. *The Gerontologist*, 19, 427-431.
- Palys, T. S. y Little, B. R., (1983), Perceived life satisfaction and the organization of personal projects systems. *Journal of personality and social psychology*, 44, 1221-1230.
- Palomar, L., (2004). Pobreza, recursos psicológicos y bienestar subjetivo. Tesis doctoral. Universidad Iberoamericana. México. España. Página visitada el 15/05/2007 a las 15:25 hrs. [En línea]. Disponible. <http://www.uia.mx/campus/publicaciones/IIDSES/idses3.pdf>
- Pintrich, P. y García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German journal of educational psychology*, 7,3, 99-107.

- Pizarro, R., (1985), Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares. Universidad Católica de Valparaíso: Chile.
- Pradós F., (2002). Disfrute y Bienestar Subjetivo. Un estudio Psicométrico de la Gaudibilidad. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Página visitada el 15/05/2007 a las 16:25 hrs. [En línea]. Disponible. http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0602103-202656//fpb1de2.pdf
- Ramírez, A., (2006). Calidad de vida desde una perspectiva psicosocial: Bienestar Subjetivo y Orientación Cultural. Tesis de Licenciatura No publicada. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Raynord, J., (1981), Future orientation and achievement motivation. Toward a Theory of personality functioning and change. En G. D'ydewale, G&W. Lens, (1981). Cognition in human motivation and learning. Lawrence Erlbaum Ass. New Jersey.
- Reyes, Y., (2003), Relación entre rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de UNMSM. Tesis de licenciatura. Universidad Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Lima.
- Roa, M. (1990). *La valoración del sí mismo*. Santiago de Chile: Patris.
- Salili, F., (1996) Achievement motivation: a cross-cultural comparison of British and Chinese students educational psychology.
- Scitovsky, T., (1976), *The joyless economy*, Oxford: Oxford University Press.
- Stones, M. J. y Kozma, A., (1986a), Happiness and activities as propensities, *Journal of gerontology*, 41, 85-90.
- Stones, M. J. y Kozma, A., (1986b), Happy are those who are happy...': a test between two causal models of relationships between happiness and its correlates, *Experimental aging research*, 12, 23-29.
- Stones, M. J. y Kozma, A., (1989), Happiness and activities in later life: A propensity formulation *Canadian Psychology*, 30, 526-537.

- Strack, F., Argyle, M., y Schwartz, N. (Eds.). (1991). Subjective well-being. Oxford: Pergamon.
- Suárez, P., Pérez, A.M., Bermúdez, J., (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, vol. 12, supl. No. 2, pp. 509-513.
- Suh, E., Diener, E., Oishi, S. y Triandis, H. C., (1997), The shifting basics of life satisfaction judgments across cultures, *Emotions vs. norms journal of personality and social psychology*.
- Tapia, A., (1984a): "¿Cómo conseguir que Juan realice su tarea?". Algunas ideas generales sobre la motivación de logro y su modificación. *Infancia y aprendizaje*, (26).
- Tapia, A., (1984b): Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica. *Infancia y aprendizaje*, (26).
- Tapia, A., (1984c) Atribución de la causalidad y motivación de logro II. Estudio evolutivo de las influencias de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación de logro. *Estudios de Psicología* (17).
- Tapia, A., (1996). Contexto, motivación y aprendizaje. En J. Alonso Tapia & E. Caturla Fita La motivación en el aula. PPC, Madrid
- Toseland, R. y Rasch, J. (1979-1980). Correlates of life satisfaction: An AID analysis. *International Journal of Aging and Human Development*, 10, 203-211.
- Veenhoven, R., (1984), *Conditions of happiness*, Dordrecht, Holland: Reidel.
- Veenhoven, R., (1991b), Question on apiñes: clasical topics, modern answers, blind spots, en Strack, F. Argyle M. y Schwarz, N., (Eds), *Subjective well being: An interdisciplinary perspective* (pp. 7-26), Oxford: Pergamon Press.
- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J., (1994), Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, 29-53.
- Vera, J., (2001). Bienestar Subjetivo en Estudiantes Universitarios. Universidad de Sonora. México. Página recuperada el 08/05/2007 a las 17:15 hrs. [En línea] disponible

<http://www.mie.uson.mx/docs/MIE,%20Proyecto,%20%C1ngel%20Vera%20Noriga.doc>

- Ward, E.A., (1995). Correlates of motivation for competitive or cooperative strategy achievement motivating employed adults. *Journal of organizational behavior*.
- Warr, P., Barter, J. y Brownbridge, G., (1983), On the independence of positive and negative affect, *Journal of personality and social psychology*, 44, 644-651.
- White, J.M. (1992). Marital status and well-being in Canada: An analysis of age group variations. *Journal of Family Issues*, 13(3), 390-409.
- Weingarten, H. y Bryant, F. B., (1987), Marital status and the meaning of subjective well-being: A structural análisis, *Journal of marriage and the family*, 49, 883-892.
- Wilson, W. R., (1960), An attempt to determine some correlates and dimensions of hedonic tone, *Dissertation abstracts*, 22, 2814. (University Microfilms No. 60-6588).
- Wilson, W. R., (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306.
- Wood, W., Rhodes, N., y Whelan, M. (1989). Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status. *Psychological Bulletin*, 106 (2), 249-264.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. y Olson, James., (2002), *Psicología social*, Thomson, México.
- Zeldin, A. (2000). *Review of career self-efficacy Literature*. Atlanta: Emory University.

10. Anexos

10.1 Satisfacción en profesores, servicios e instalaciones

¿Cómo es la evaluación que los estudiantes hacen a sus profesores?

Los estudiantes que participaron en este estudio hicieron una evaluación en cuanto al desempeño de los profesores, respondiendo que normalmente los profesores están

preparados para atender a los alumnos y de igual forma para dar sus clases aunque la puntualidad y la claridad con que exponen sus clases en algunas ocasiones no son del todo excelentes.

Reactivo	Nunca	%	Casi nunca	%	Algunas veces	%	Casi siempre	%	Siempre	%
Asisten puntualmente	6	1.5%	7	1.8%	45	11.3%	250	63.0%	89	22.4%
Preparan sus clases	1	.3%	3	.8%	38	9.6%	159	40.1%	196	49.4%
Son claros al exponer	2	.5%	4	1.0%	69	17.4%	206	51.9%	116	29.2%
Son conocedores de la materia	1	.3%	1	.3%	20	5.0%	129	32.5%	246	62.0%
Son accesibles en su trato	3	.8%	8	2.0%	63	15.9%	148	37.3%	175	44.1%
Aceptan la discusión de sus puntos de vista	1	.3%	15	3.8%	62	15.6%	145	36.5%	174	43.8%
Aclaran los conceptos	2	.5%	4	1.0%	49	12.3%	164	41.3%	178	44.8%
Presentan el programa al inicio del curso	3	.8%	2	.5%	30	7.6%	99	24.9%	263	66.2%
Respetan el programa	2	.5%	3	.8%	37	9.3%	167	42.1%	188	47.4%
Presentan al inicio las formas de evaluación	2	.5%	6	1.5%	19	4.8%	120	30.0%	250	63.0%
Respetan las formas de evaluación acordadas	2	.5%	3	.8%	22	5.5%	142	35.8%	228	57.4%
Fomentan asesorías fuera del salón	5	1.3%	33	8.3%	80	20.2%	112	28.2%	167	42.1%

¿Cuál es la opinión de los estudiantes respecto a los recursos, servicios e instalaciones de la escuela?

A continuación se presenta una tabla de frecuencias respecto a la opinión de los estudiantes participantes en la encuesta sobre los recursos, los servicios e instalaciones que la escuela ofrece.

Escala	Laboratorios	%	Talleres	%	Salones	%	Salas de conferencia	%
---------------	---------------------	----------	-----------------	----------	----------------	----------	-----------------------------	----------

Muy malos	1	.3	5	1.3	2	.5	2	.5
Malos	8	2.0	7	1.8	15	3.8	16	4.0
Regular	73	18.4	75	18.9	151	38.0	93	23.4
Buenos	125	31.6	96	24.2	182	45.8	180	45.3
Muy buenos	43	10.9	25	6.3	44	11.1	69	17.4
No hay	2	.5	10	2.5	2	.5		
No uso	144	36.4	178	44.9	1	.3	37	9.3

Escala	Salas audiovisuales	%	Cómputo	%	CELEX	%	Proyectores, cañones, laptop, etc.	%
Muy malos	3	.8	2	.5	3	.8	5	1.3
Malos	12	3.0	19	4.8	14	3.5	20	5.0
Regular	98	24.5	79	19.9	87	21.9	106	26.7
Buenos	178	44.5	177	44.6	107	27.0	161	40.6
Muy buenos	58	14.5	109	27.5	48	12.1	52	13.1
No hay							3	.8
No uso	48	12.0	11	2.8	138	34.8	50	12.6

Escala	Tramites escolares	%	Baños	%	Seguridad	%	Limpieza	%
Muy malos	9	2.3	28	7.1	25	6.3	18	4.5
Malos	24	6.0	84	21.2	56	14.1	49	12.4
Regular	142	35.8	175	44.1	153	38.5	158	39.9
Buenos	170	42.8	94	23.7	113	28.5	148	37.4
Muy buenos	51	12.8	16	4.0	23	5.8	22	5.6
No hay					22	5.5	1	.3
No uso	1	.3						

Escala	Servicio médico	%	Cafetería	%	Auditorios	%	Canchas deportivas	%
Muy malos	5	1.3	6	1.5	1	.3	15	3.8
Malos	23	5.8	28	7.1	17	4.3	29	7.3
Regular	87	21.9	124	31.2	127	32.1	117	29.5
Buenos	122	30.7	170	42.8	167	42.2	139	35.0
Muy buenos	39	9.8	48	12.1	48	12.1	44	11.1
No hay								
No uso	121	30.5	21	5.3	36	9.1	52	13.1

Escala	Gimnasio	%	Jardines	%	Librería	%	Servicio dental	%
Muy malos	4	1.0	3	.8	3	.8	9	2.3
Malos	9	2.3	20	5.0	17	4.3	16	4.0
Regular	55	13.8	96	24.2	113	28.5	48	12.1
Buenos	160	40.0	172	43.3	162	40.8	80	20.2
Muy buenos	80	20.0	98	24.7	84	21.2	24	6.1
No hay	1	.3	1	.3	1	.3	5	1.3
No uso	88	22.0	7	1.8	17	4.3	214	54.0

Escala	Biblioteca	%	Atención	%	Estacionamiento	%
--------	------------	---	----------	---	-----------------	---

			psicológica			
Muy malos	7	1.8	5	1.3	3	.8
Malos	8	2.0	14	3.5	14	3.5
Regular	70	17.6	40	10.1	55	13.9
Buenos	183	46.1	74	18.6	92	23.2
Muy buenos	121	30.5	27	6.8	27	6.8
No hay			1	.3		
No uso	8	2.0	236	59.4	206	51.9

De manera general podemos observar que los servicios, instalaciones y servicios con que cuenta la escuela, son considerados como buenos a diferencia de los sanitarios, la limpieza y la seguridad que tienen una calificación de regular, finalmente se muestra que los servicios dentales y de atención psicológica no son muy utilizados por los estudiantes, en el caso de los laboratorios es porque los estudiantes no pertenecen a esa área de estudio, tal es el caso de el área de ciencias sociales y humanidades.

¿Qué tan satisfechos están los estudiantes sobre los servicios que ofrece la UAM-I?

La satisfacción que los estudiantes encuestados presentan sobre las los servicios e instalaciones de la UAM-I es la siguiente:

Satisfacción por los servicios de:

Escala	Biblioteca	%	Cómputo	%	Mobiliario	%	Comedor	%
Nada satisfecho	6	1.5%	3	.8%	12	3.0%	17	4.3%
Poco satisfecho	26	6.6%	33	8.4%	54	13.7%	38	9.6%
Algo satisfecho	69	17.5%	56	14.2%	114	28.9%	89	22.5%
Satisfecho	205	52.0%	210	53.2%	171	43.3%	151	38.2%
Muy satisfecho	84	21.3%	77	19.5%	43	10.9%	53	13.4%

No uso	4	1.0%	16	4.1%	1	.3%	47	11.9%
Escala	Laboratorios	%	Sanitarios	%	Jardines	%	Salones	%
Nada satisfecho	7	1.8%	48	12.2%	10	205%	10	2.5%
Poco satisfecho	18	4.6%	87	22.0%	21	5.3%	31	7.8%
Algo satisfecho	82	20.8%	116	29.4%	80	20.3%	112	28.4%
Satisfecho	141	35.7%	123	31.1%	200	50.8%	202	51.1%
Muy satisfecho	38	9.6%	19	4.8%	75	19.0%	40	10.1%
No uso	109	27.6%	2	.5%	8	2.0%		

Escala	Tramites escolares	%	Áreas deportivas	%	Gimnasio	%	Consultorio medico	%
Nada satisfecho	12	3.0%	15	3.8%	6	1.5%	7	1.8%
Poco satisfecho	46	11.6%	28	7.1%	9	2.3%	24	6.1%
Algo satisfecho	112	28.4%	63	15.9%	41	10.4%	49	12.4%
Satisfecho	173	43.8%	168	42.5%	163	41.3%	121	30.6%
Muy satisfecho	48	12.2%	53	13.4%	52	13.2%	26	6.6%
No uso	4	1.0%	68	17.2%	124	31.4%	168	42.5%

Escala	Consultorio dental	%	Acupuntura	%	CELEX	%	Atención psicológica	%
Nada satisfecho	10	2.5%	7	1.8%	2	.5%	7	1.8%
Poco satisfecho	18	4.6%	9	2.3%	17	4.3%	10	2.5%
Algo satisfecho	31	7.8%	22	5.6%	43	10.9%	20	5.1%
Satisfecho	73	18.5%	44	11.2%	114	28.9%	71	18.0%
Muy satisfecho	21	5.3%	18	4.6%	42	10.7%	17	4.3%
No uso	242	61.3%	294	74.6%	176	44.7%	270	68.4%

Escala	Auditorios	%	Librería	%	Estacionamiento	%
Nada satisfecho	8	2.0%	13	3.3%	5	1.3%
Poco satisfecho	15	3.8%	22	5.6%	9	2.3%
Algo satisfecho	78	19.8%	83	21.0%	36	9.1%
Satisfecho	176	44.7%	185	46.8%	84	21.3%
Muy satisfecho	59	15.0%	57	14.4%	27	6.9%
No uso	58	14.7%	35	8.9%	233	59.1%

La satisfacción por los servicios que la Universidad ofrece parece que están dentro de la satisfacción de los estudiantes, aunque también se puede apreciar que algunos de los servicios que brinda la escuela como son principalmente los servicios de salud, de idiomas (CELEX), consultorio dental, acupuntura, de atención psicológica y el estacionamiento. Generalmente no todos los utilizan.

10.2 Instrumento de aplicación



Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Iztapalapa

Satisfacción en la escuela

Presentación: El propósito de esta investigación es conocer qué tan satisfecho/a estás con la escuela, con la carrera que cursas actualmente y con algunos factores que podrían estar relacionados con ellos. Es muy importante para nosotros que **reflexiones** cada enunciado y **contestes con total sinceridad; tus respuestas serán manejadas de manera confidencial y solo para análisis estadísticos, nunca personales.**

SECCIÓN I

Te recordamos que los datos que nos proporcionen no serán conocidos por personas ajenas a la investigación y sólo se utilizarán para análisis de grupo, no individuales, por lo que te pedimos que contestes con toda sinceridad a las siguientes preguntas:

1. Edad ____	2. Sexo (1) Masculino (2) Femenino	3. Carrera _____
4. División: (1) CSH (2) CBS (3) CBI		5. Matrícula _____
6. ¿Promedio obtenido en el bachillerato? _____		7. Promedio actual en la UAM-I _____
8. ¿En qué trimestre vas? _____		9. Turno: (1) Matutino (2) Vespertino
10. Estado civil: (1) Soltero/a (2) Casado/a (3) Divorciado/a (4) Unión libre (5) Otro		
11. ¿Quién te apoya económicamente en tus estudios? (1) Mis padres (2) Mi pareja (3) Mis hermanos (4) Un/a amigo/a (5) Alguna institución (6) Sólo yo		
12. ¿Tienes hijos? (1) Si ¿Cuántos? _____ (2) No		13. ¿Económicamente alguien depende de ti? (1) Si (2) No
14. ¿Trabajas? (1) Si (2) No (Pasa a la pregunta 17)		15. ¿Cuántas horas a la semana? (1) Menos de 10 hrs. (2) De 10 a 20 hrs. (3) De 21 a 40 hrs.
16. ¿Tu trabajo tiene relación con lo que estás estudiando? (1) Si (2) No		

A continuación te presentamos varias preguntas, por favor para cada pregunta marca tu respuesta tachando el número.

17. ¿Cuál es la escolaridad máxima de tu papá?

- (1) Sin estudio
- (2) Primaria incompleta
- (3) Primaria completa
- (4) Secundaria incompleta
- (5) Secundaria completa
- (6) Bachillerato o equivalente incompleto
- (7) Bachillerato o equivalente completo
- (8) Estudios técnicos-post-bachillerato
- (9) Normal
- (10) Licenciatura incompleta
- (11) Licenciatura completa
- (12) Posgrado

18. ¿Cuál es la escolaridad máxima de tu mamá?

- (1) Sin estudio
- (2) Primaria incompleta
- (3) Primaria completa
- (4) Secundaria incompleta
- (5) Secundaria completa
- (6) Bachillerato o equivalente incompleto
- (7) Bachillerato o equivalente completo
- (8) Estudios técnicos-post-bachillerato
- (9) Normal
- (10) Licenciatura incompleta
- (11) Licenciatura completa
- (12) Posgrado

19. ¿Cuentas en tu casa con un espacio privado para estudiar y/o realizar tus trabajos escolares?

- (1) Si (2) No

20. Indica los medios con los que te apoyas para estudiar en tu casa (puedes marcar más de una opción)

- | | | | |
|-----------------------|-------------------------|-------------------------------------|----------------------------|
| (1) Equipo de cómputo | (4) Memoria USB | (7) Librero | (10) Libros especializados |
| (2) Impresora | (5) Máquina de escribir | (8) Escritorio, mesa y/o restirador | (11) Diccionarios |
| (3) Fax modem | (6) Calculadora | 9) Enciclopedias | (12) Internet |

21. ¿Cuál es el medio de transporte que utilizas regularmente para trasladarte a la escuela?
(Puedes marcar más de una opción)

- | | | | |
|---------------------|-----------------|------------------------|---------------------|
| (1) Autobús | (4) Taxi | 7) Bicicleta | (10) Auto de amigos |
| (2) Pesero/microbús | (5) Tren ligero | (8) Auto propio | (11) Voy a pie |
| (3) Metro | (6) Motocicleta | (9) Auto de la familia | |

22. Aproximadamente ¿Cuánto tiempo haces diariamente para trasladarte de tu casa a la escuela?

- (1) Menos de ½ hr. (2) De ½ a 1 hr. (3) De 1 hr. a 1½ hrs. (4) De 1½ hrs. a 2 hrs. (5) Más de 2 hrs.

23. ¿Quién influyó más en tu decisión de estudiar una carrera?

- | | | | |
|-----------------------------|----------------|----------------|----------------------|
| (1) Mis padres | (3) Amigos | (5) Profesores | (7) Novio/a o pareja |
| (2) Hermanos y/o familiares | (4) Mi trabajo | (6) Vecinos | (8) Ninguno |

SECCIÓN II

A continuación te presentamos un conjunto de preguntas a cerca de tu historia escolar. Te pedimos que contestes con la mayor sinceridad tachando el número.

1. ¿Has dejado de estudiar en el bachillerato? (1) Si (2) No

2. ¿Durante la licenciatura? (1) Si (2) No

3. ¿Qué lugar ocupan dentro de las prioridades de tu familia tus estudios?

- (1) Muy bajo (2) Bajo (3) Medio (4) Alto (5) Muy alto

4. Los recursos económicos con los que cuentas para desarrollar tus actividades académicas son:

- (1) Insuficientes (2) Suficientes (3) Excelentes

5. En relación con tu experiencia obtenida hasta la fecha en la educación superior, ¿hasta qué punto consideras satisfechas las expectativas que te hiciste al iniciar tu carrera? (Marca sólo una opción)

- (1) Nada satisfactorias (2) Poco satisfactorias (3) Satisfactorias (4) Muy satisfactorias

6. De acuerdo con la carrera que estudias actualmente, ¿en qué espacio laboral pretenderías preferentemente desarrollar tu actividad profesional? (Marca solo una opción)

- | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| (1) En una institución educativa | (3) En una empresa privada | (5) Poner un negocio propio |
| (2) En el sector público | (4) En el negocio de la familia | (6) Ejercicio libre de la profesión |

7. Una vez concluidos tus estudios, ¿cómo consideras tus posibilidades de encontrar trabajo relacionado con tu profesión? (Marca solo una opción)

- (1) Nulas (2) Bajas (3) Medias (4) Altas

Instrucciones: A continuación te presentamos una serie de enunciados y conforme a la siguiente escala selecciona el número que corresponda a tu respuesta y escríbelo dentro del paréntesis.

1= Nunca 2= Casi nunca 3= Algunas veces 4= Casi siempre 5= Siempre

Ejemplo:	
1.- Asisto a eventos culturales	[5]

Esta persona puso el número 5, que quiere decir que siempre asiste a los eventos culturales. De otra manera, si hubiera elegido el número 2 por ejemplo, esta persona casi nunca asiste a eventos culturales.

8. Actualmente, ¿cuál es la frecuencia con que realizas las siguientes actividades?

a) Asistir a clases	[]
b) Asistir puntualmente	[]
c) Escuchar a los maestros	[]
d) Tomar apuntes	[]
e) Realizar preguntas en clase	[]
f) Investigar más de lo que enseña el maestro	[]
g) Discutir los puntos de vista del maestro	[]
h) Discutir con base en la lectura previa	[]
i) Discutir sin lectura previa	[]
j) Preparar la clase, independientemente de que me toque exponer un tema o no	[]

9. ¿Cómo consideras que ha sido el desempeño de tus profesores en la UAM-I actualmente?

a) Asisten puntualmente	[]
b) Preparan sus clases	[]
c) Son claros al exponer	[]
d) Son conocedores de la materia	[]
e) Son accesibles en su trato	[]
f) Aceptan la discusión de sus puntos de vista	[]
g) Aclaran los conceptos	[]
h) Presentan el programa al inicio del curso	[]
i) Respetan el programa	[]
j) Presentan al inicio las formas de evaluación	[]
k) Respetan la formas de evaluación acordadas	[]
l) Fomentan asesorías fuera del salón	[]

10. ¿Dónde obtienes los materiales para realizar tus lecturas?

a) En la biblioteca de la escuela	[]
b) En otra biblioteca	[]
c) Los compro	[]
d) Los fotocopia	[]
e) Los pido prestados	[]
f) Las obtengo vía Internet	[]
g) El profesor me los proporciona	[]

11. ¿Cuál es tu opinión con relación a los recursos que te ofrece la escuela? Utiliza la siguiente escala:

1= Muy malos	2= Malos	3= Regular	4= Buenos	5= Muy buenos	6= No hay	7= No uso
--------------	----------	------------	-----------	---------------	-----------	-----------

a) Laboratorios	[]
b) Talleres	[]
c) Salones	[]
d) Salas de conferencias	[]
e) Salas audiovisuales	[]
f) Centro de Cómputo	[]
g) Centro de idiomas	[]
h) Proyectoras, cañones, laptop, etc.	[]

12. ¿Cuál es tu opinión con relación a los siguientes servicios e instalaciones de la escuela?

1= Muy malos	2= Malos	3= Regular	4= Buenos	5= Muy buenos	6= No hay	7= No uso
--------------	----------	------------	-----------	---------------	-----------	-----------

a) Trámites escolares	[]
b) Baños	[]
c) Seguridad	[]
d) Limpieza	[]
e) Servicio médico	[]
f) Cafeterías	[]
g) Auditorios	[]
h) Canchas deportivas	[]
i) Gimnasio	[]
j) Jardines	[]
k) Librería	[]
l) Servicio dental	[]
m) Biblioteca	[]
o) Programas de apoyo y orientación psicológica	[]
p) Estacionamiento	[]

13. En promedio, ¿cuántas horas **a la semana** le dedicas a la preparación de lecturas, trabajos y tareas escolares?

- | | | |
|----------------------|---------------------|---------------------|
| (1) Menos de 1 hr. | (3) De 6 a 10 hrs. | (5) De 16 a 20 hrs. |
| (2) De 1hr. a 5 hrs. | (4) De 11 a 15 hrs. | (6) Más de 20 hrs. |

Durante el tiempo que has estado en la Universidad, en caso de haber reprobado, recurrido, o atrasado en alguna/as materia/s, contesta lo siguiente:

14. Número de materias reprobadas _____

15. ¿Cuál/es? _____

16. Número de materias recurridas _____

17. ¿Cuál/es? _____ -

18. Número de exámenes extraordinarios _____

19. ¿Cuál/es? _____

SECCIÓN III

Instrucciones: A continuación te presentamos una serie de enunciados y conforme a la siguiente escala selecciona el número que corresponda a tu respuesta y escríbelo dentro del paréntesis.

1= Totalmente en desacuerdo 2= En desacuerdo 3= No estoy seguro 4= De acuerdo 5= Totalmente de acuerdo

Ejemplo:

1 La situación actual de mi vida es excelente

[4]



Esta persona puso el número 4, que quiere decir que esta de acuerdo con la idea de que la situación actual de su vida es excelente. De otra manera si hubiera elegido el número 1 por ejemplo, esta persona está totalmente en desacuerdo con la idea que la situación actual de su vida es excelente.

1 Estoy contento/a con la carrera que estudio	[]
2 Estoy contento/a con las materias que curso en la carrera	[]
3 Mi situación actual en la carrera que estudio es excelente	[]
4 Si pudiera escoger de nuevo, elegiría la misma carrera	[]
5 Estoy satisfecho/a con mis calificaciones	[]
6 Estoy seguro de la carrera que elegí	[]
7 Estoy a gusto con los maestros/as que me tocan en las materias	[]
8 Me agradan los amigos que tengo en la escuela	[]
9 Generalmente me llevo bien con mis profesores/as y compañeros/as	[]
10 En la escuela cuento con personas que me ayudan si lo necesito	[]
11 Mi familia me apoya económicamente para que yo siga estudiando	[]
12 Mis padres están orgullosos de mí porque estudio una carrera	[]
13 La relación con mi pareja favorece mis estudios	[]
14 La edad que tengo es la indicada para estudiar la carrera	[]
15 La escuela está demasiado lejos de mi casa y / o trabajo	[]
16 Siempre me atienden bien cuando quiero hacer algún trámite escolar	[]

17. ¿Qué tan satisfecho estás con los servicios que ofrece la UAM-I?

1= Nada satisfecho 2= Poco satisfecho 3= Algo satisfecho 4= Satisfecho 5= Muy satisfecho 6= No uso

a) Los servicios de la biblioteca	[]
b) Los servicios de cómputo	[]
c) El mobiliario (bancas, pizarrones, etc.)	[]
d) El comedor	[]
e) Los laboratorios e instalaciones	[]
f) Los sanitarios	[]
g) Los jardines	[]
h) Los salones	[]
i) Trámites escolares	[]
j) Áreas deportivas	[]
k) Gimnasio	[]
l) Consultorio médico	[]
m) Consultorio dental	[]
n) Acupuntura	[]
o) Centro de idiomas	[]
p) Centro de atención psicológica	[]
q) Auditorios	[]
r) Librería	[]
s) Estacionamiento	[]

18. De manera general, ¿qué tan satisfecho/a te sientes cursando la carrera en la UAM-I?

(1) Muy mal (2) Mal (3) Regular (4) Bien (5) Muy bien (6) Excelente

19. De manera general, ¿Cómo evalúas tu desempeño en la carrera?

(1) Pésimo (2) Muy malo (3) Regular (4) Bueno (5) Muy bueno (6) Excelente

SECCIÓN IV

Instrucciones: A continuación te presentamos una serie de enunciados y conforme a la siguiente escala selecciona el número que corresponda a tu respuesta y escríbelo dentro del paréntesis.

1= Nunca	2= Casi nunca	3= Algunas veces	4= Casi siempre	5= Siempre
-----------------	----------------------	-------------------------	------------------------	-------------------

1. Motivos por los que te hayas atrasado, reprobado o haber recurrido alguna/s materia/s

a) Por faltar a clases	[]
b) Problemas económicos	[]
c) Problemas familiares	[]
d) Problemas de salud	[]
e) No entregar tareas, trabajos y /o reprobado exámenes	[]
f) Discutir o agredir a mi profesor o algún compañero	[]
g) Problemas con mi pareja	[]
h) El trabajo	[]
i) Por convivir con mis amigos	[]
j) El profesor no enseñaba bien	[]
k) No me gustaba la materia	[]
l) No me gusta la carrera que estudio	[]
m) Flojera	[]
n) Le caía mal al profesor	[]
o) El profesor/a me acosaba sexualmente	[]
p) Se me hacía difícil	[]
q) Me embaracé / Embaracé a mi pareja	[]
r) Por la distancia de mi casa / trabajo llegaba tarde	[]
s) Por problemas de drogadicción / alcoholismo	[]
t) Tengo una discapacidad	[]
u) Por fallecimiento en un familiar cercano	[]
v) Problemas con la ley	[]
w) Fui Víctima de algún delito	[]

Instrucciones: Ahora te presentamos algunas afirmaciones sobre diversas situaciones que se viven en la escuela. Considera la siguiente escala:

1= Nunca	2= Casi nunca	3= Algunas veces	4= Casi siempre	5= Siempre
-----------------	----------------------	-------------------------	------------------------	-------------------

2 Cuando he llegado tarde a la escuela prefiero no entrar a la clase	[]
3 Los exámenes me estresan fácilmente	[]
4 Cuando me ha ido mal en la escuela acepto que es por voluntad de Dios	[]
5 Me ha preocupado pensar en mi futuro debido a mis calificaciones	[]
6 Cuando me ha ido mal en la escuela le cuento a mis familiares o amigos como me siento	[]
7 He tomado medicina para no estresarme en la escuela	[]
8 Cuando obtengo bajas calificaciones me he esforzado más	[]
9 Cuando siento que la materia está muy difícil, la he dado de baja	[]
10 Antes de inscribirme he pedido referencias de los maestros que son fáciles de pasar la materia	[]
11 Cuando he reprobado algún examen, trato de comportarme como si nada hubiera pasado	[]
12 Me he preocupado que no me alcance el dinero para sacar fotocopias o hacer mis trabajos	[]
13 Me he sentido triste si no saco buenas calificaciones	[]
14 Me he puesto mal y hasta agresivo cuando repruebo materias	[]
15 He preferido no entrar a la clase cuando no llevo la tarea o no estudié	[]
16 Los problemas con mi pareja han llegado a afectar mis calificaciones	[]
17 Cuando tengo problemas en la escuela he tratado de resignarme	[]

18 Si estoy preocupado o triste he procurado tranquilizarme o relajarme a mi manera	[]
19 He llegado a expresar lo que siento que me molesta sin que me importe lo que los demás piensen	[]
20 Si me va mal en alguna materia he intentado ver el lado positivo	[]
21 He pedido asesoría a otro profesor cuando tengo tareas o trabajos difíciles	[]
22 He pedido a Dios que me ayude en momentos difíciles en la escuela	[]
23 He guardado para mí los sentimientos, si los resultados no eran los que yo quería	[]
24 He llorado al reprobar una materia o examen	[]
25 He pedido consejo u orientación a un amigo/a para manejar mejor algún problema escolar	[]
26 Cuando estoy a punto de reprobar, tengo fe en que puede ocurrir algo extraordinario	[]
27 Si algo me molesta en la escuela, procuro no dejarme llevar por mis impulsos	[]
28 Cuando estoy molesto o insatisfecho por alguna calificación he tratado de ocultar mi enojo	[]
29 Si voy mal en la escuela, me he ido a dar la vuelta con mis amigos para que se me olvide	[]
30 Dios me ha ayudado en los momentos difíciles en la escuela	[]
31 Si me siento triste por mis calificaciones he hecho cosas que me hacen sentir mejor	[]
32 Me ha sido difícil relajarme cuando estoy tenso en clase	[]
33 Me he insultado cuando algo no me ha salido bien en la escuela	[]
34 Cuando me va mal en la escuela he querido estar solo y que no me molesten	[]
35 Para aliviar mi tensión, en la escuela he pedido ayuda a algún médico o psicólogo	[]
36 Cuando las evaluaciones no son suficientes he reclamado mi inconformidad sin importarme los resultados	[]

SECCIÓN V

Instrucciones: A continuación te presentamos una serie de enunciados y conforme a la siguiente escala selecciona el número que corresponda a tu respuesta y escríbelo dentro del paréntesis.

1= Totalmente en desacuerdo 2= En desacuerdo 3= No estoy seguro 4= De acuerdo 5= Totalmente de acuerdo

1 Estudio porque me agrada aprender	[]
2 Disfruto aprender en clase	[]
3 Soy capaz de hacer cualquier tarea por difícil que sea	[]
4 Soy capaz de aprender cualquier cosa que me enseñen en la escuela	[]
5 Me esmero por hacer perfectas mis tareas	[]
6 Me esfuerzo por tener mis apuntes ordenados	[]
7 Procuró mantener alto mi promedio de calificaciones	[]
8 Deseo ser el mejor en todas mis materias	[]
9 Siempre he logrado mis objetivos en la carrera	[]
10 Estoy esforzándome para terminar la carrera en el tiempo reglamentario	[]
11 Me desagrada estudiar	[]
12 Me desagrada sacar una calificación menor de la que merecía	[]
13 Hasta ahora he logrado lo que he querido dentro de la carrera que estudio	[]
14 Es importante estudiar y tener una carrera	[]
15 Pregunto al maestro cuando no entiendo algo	[]
16 Estudio lo menos posible para no parecer un nerd ante mis amigos	[]
17 Estudio poco para que mis amigos no se burlen de mí	[]
18 Cuando siento que voy a reprobar, dejo de esforzarme por aprender	[]
19 Estudio poco para sentirme parte del grupo	[]
20 Prefiero ganar dinero que estudiar	[]
21 Estudio porque me obligan	[]
22 Pongo atención sólo a las materias que me cuestan menos trabajo	[]
23 Si el maestro es muy barco dejo de esforzarme por aprender	[]
24 Estudio para que mis maestros me acepten	[]
25 Estudio para ser aceptado por mis amigos	[]
26 Mis padres me dicen que estudie para ser alguien en la vida	[]

SECCIÓN VI

Instrucciones: A continuación te presentamos una serie de enunciados y conforme a la siguiente escala selecciona el número que corresponda a tu respuesta y escríbelo dentro del paréntesis.

1= Totalmente en desacuerdo 2= En desacuerdo 3= No estoy seguro 4= De acuerdo 5= Totalmente de acuerdo

1 Soy capaz de terminar mi carrera en el tiempo reglamentario	[]
2 Puedo hacer mis tareas y trabajos sin problema	[]
3 Puedo mejorar mis calificaciones si me lo propongo	[]
4 Tengo confianza en poder manejar situaciones inesperadas en la escuela	[]
5 Al hacer frente a un problema escolar se me ocurren varias opciones para resolverlo	[]
6 Puedo resolver la mayoría de los problemas escolares si me esfuerzo lo necesario	[]
7 Me son fáciles las materias que se imparten en la carrera	[]
8 Puedo encontrar la manera de obtener mejores calificaciones aunque alguien se me oponga	[]
9 Puedo resolver problemas difíciles en la escuela si me esfuerzo lo suficiente	[]
10 Soy capaz de manejar cualquier situación que suceda en la escuela	[]
11 Gracias a mis cualidades puedo superar situaciones imprevistas en la escuela	[]
12 Cuento con habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles en la escuela	[]
13 Las materias que se imparten en la carrera me resultan complicadas	[]
14 Puedo estudiar y trabajar al mismo tiempo sin problema	[]
15 Tengo suficientes recursos para terminar mis estudios	[]
16 Puedo concentrarme en las clases aunque tenga problemas familiares	[]
17 Si me enojo o peleo con mi pareja no me concentro lo suficiente en clases	[]
18 Puedo solventar mis gastos en la escuela aunque cuente con poco dinero	[]
19 Puedo pasar los exámenes sin esforzarme mucho	[]
20 Me conformo con lo que mis profesores me enseñan	[]

SECCIÓN VII

Instrucciones: A continuación te presentamos una serie de enunciados y conforme a la siguiente escala selecciona el número que corresponda a tu respuesta y escríbelo dentro del paréntesis.

1= Totalmente en desacuerdo 2= En desacuerdo 3= No estoy seguro 4= De acuerdo 5= Totalmente de acuerdo

1 Soy popular entre los chavos/as de la escuela	[]
2 En la escuela soy atractivo/a para las personas del sexo opuesto	[]
3 Soy bueno/a para las actividades deportivas	[]
4 Soy hábil para entender con facilidad lo que los maestros dicen en las clases	[]
5 Aprendo rápidamente los temas de la mayoría de las materias de la escuela	[]
6 Razono con rapidez un texto complicado	[]
7 Soy bueno/a en la mayoría de las materias	[]
8 No sirvo para la escuela	[]
9 Para mis compañeros soy aburrido/a	[]
10 Soy aceptado/a entre mis compañeros	[]
11 Soy optimista	[]
12 Soy inteligente	[]
13 Soy de los/las que buscan hacer lo debido y correcto en la vida	[]
14 Estudio sólo por complacer a mis padres	[]
15 Soy un mal estudiante	[]
16 Soy una persona poco saludable	[]
17 Soy nervioso/a y preocupón/a	[]
18 Tengo facilidad de palabra en las clases	[]

19 En la escuela hago amigos con facilidad	[]
20 Mis amigos siempre se aprovechan de mí	[]
21 Mis padres piensan que no sirvo para la escuela	[]
22 Me gustaría ser mejor estudiante	[]
23 Mis compañeros me ven como un matado en la escuela	[]
24 Por mis acciones, mis compañeros me ven como una persona inteligente	[]
25 Mis padres dicen que debería ser más responsable con mis calificaciones	[]

SECCIÓN VIII

Marca un número según sientas que tu opinión está más cerca a la palabra de la derecha o la de la izquierda

Para mí, tener un promedio alto en estos momentos es	Inconveniente (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) Conveniente
Considero que tener calificaciones altas es	Bueno (7) (6) (5) (4) (3) (2) (1) Malo
Pienso que estar entre los mejores promedios es	Insignificante (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) Importante
Muchas de las personas importantes para mí piensan que yo debería tener calificaciones altas	Cierto (7) (6) (5) (4) (3) (2) (1) Falso
La mayor parte de mis familiares y conocidos me valora por mi promedio en la escuela	Falso (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) Cierto
El medio social que me rodea me motiva para tener alto mi promedio	Nada (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) Mucho
Tener un promedio elevado es	Sencillo (7) (6) (5) (4) (3) (2) (1) Complicado
A fin de cuentas, solo depende de mí cuál sea mi promedio	Desacuerdo (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) De acuerdo
El nivel de mis calificaciones está bajo mi control	Cierto (7) (6) (5) (4) (3) (2) (1) Falso
Mi intención de tener un alto promedio es	Fuerte (7) (6) (5) (4) (3) (2) (1) Débil
Lograré tener uno de los mejores promedios	Difícilmente (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) Seguramente
Tengo planeado aumentar mis calificaciones	Cierto (7) (6) (5) (4) (3) (2) (1) Falso

“MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN”

10.3 Pre- test



Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa

Satisfacción en la escuela

Instrucciones: Por favor escribe el número que creas es tu respuesta dentro del paréntesis cómo a continuación se ejemplifica.

1= Totalmente en desacuerdo 2= En desacuerdo 3= No estoy seguro 4= De acuerdo 5= Totalmente de acuerdo

Ejemplo:

1 La situación actual de mi vida es excelente	[4]
---	-------

Esta persona puso el número 4, que quiere decir que esta de acuerdo con la idea de que la situación actual de su vida es excelente. ...De otra manera si hubiera elegido el número 1 por ejemplo, esta persona está totalmente en desacuerdo con la idea que la situación actual de su vida es excelente.

1 Estoy contento/a con la carrera que estudio	[]
2 Tengo confianza en que puedo mejorar mis calificaciones	[]
3 Es importante estudiar y tener una carrera	[]
4 Si pudiera escoger de nuevo, elegiría la misma carrera	[]
5 Puedo resolver la mayoría de los problemas escolares si me esfuerzo lo suficiente	[]
6 Estudio porque me agrada aprender	[]
7 La mayoría de las veces el éxito en la escuela no depende sólo de mi	[]
8 Yo soy el único responsable de los resultados de mi desempeño en la escuela	[]
9 Me da lo mismo si apruebo o no, las materias de la carrera	[]
10 Creo que vale la pena esforzarme y terminar mi carrera satisfactoriamente	[]

10.4 Post- test



Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa

Satisfacción en la escuela

Instrucciones: Por favor tacha el número que creas es tu respuesta dentro del paréntesis cómo a continuación se ejemplifica.

1= Totalmente en desacuerdo 2= En desacuerdo 3= No estoy seguro 4= De acuerdo 5= Totalmente de acuerdo

Ejemplo:

1 La situación actual de mi vida es excelente

1 2 3 ~~4~~ 5

Esta persona tachó el número 4, que quiere decir que esta de acuerdo con la idea de que la situación actual de su vida es excelente. ...De otra manera si hubiera tachado el número 1 por ejemplo, esta persona está totalmente en desacuerdo con la idea que la situación actual de su vida es excelente.

Estudio porque me agrada aprender	1	2	3	4	5
Me da lo mismo si apruebo o no, las materias de la carrera	1	2	3	4	5
Estoy contento/a con la carrera que estudio	1	2	3	4	5
Creo que vale la pena esforzarme y terminar mi carrera satisfactoriamente	1	2	3	4	5
Es importante estudiar y tener una carrera	1	2	3	4	5
Yo soy el único responsable de los resultados de mi desempeño en la escuela	1	2	3	4	5
La mayoría de las veces el éxito en la escuela no depende sólo de mi	1	2	3	4	5
Puedo resolver la mayoría de los problemas escolares si me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4	5
Si pudiera escoger de nuevo, elegiría la misma carrera	1	2	3	4	5
Tengo confianza en que puedo mejorar mis calificaciones	1	2	3	4	5

Por favor anota tus comentarios acerca del taller (¿Qué te gustó?, ¿Qué aprendiste?, ¿Qué sugerencias propones para mejorarlo?, etc.)

¡MUCHAS GRACIAS!



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Iztapalapa

PSICOLOGIA SOCIAL

“Factores psicosociales que intervienen en el bienestar subjetivo y en el rendimiento escolar en estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa”.

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA SOCIAL

PRESENTA:

Arturo Jiménez Brito

ASESORES:



Carlos Contreras Ibáñez



Mtra. Alicia Saldivar Garduño



Mtro. Fernando Ortiz Lachica

México D. F., 2008.