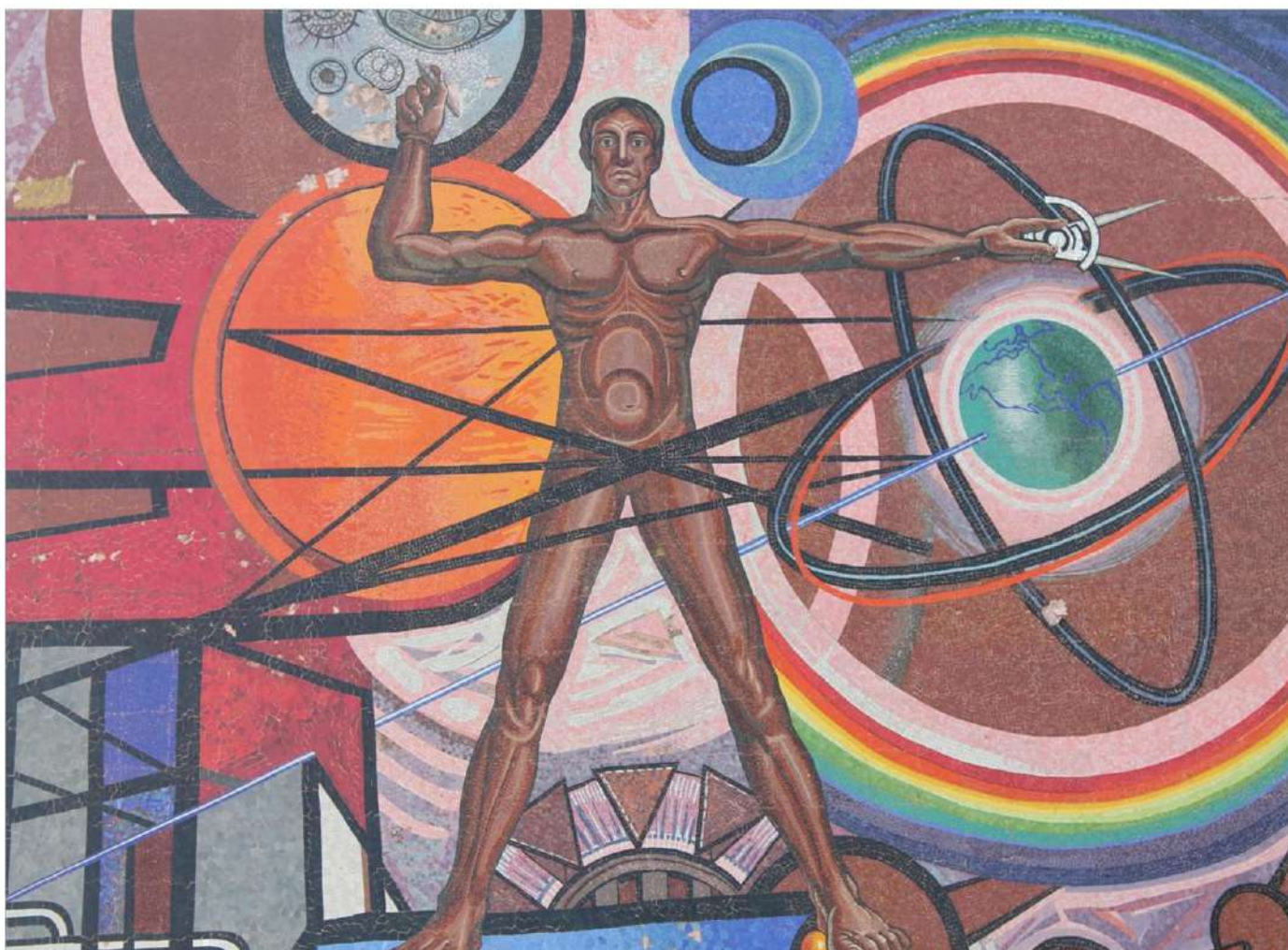


Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento

De la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales

Vol. 4 Núm. 1, Enero-Junio de 2013



Universidad Autónoma de Tamaulipas
Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales
Coordinación de Psicología

DIRECTORIO

ING. JOSÉ MARIA LEAL GUTIÉRREZ
Rector

DIRECTORIO DE LA UACJS

LIC. EUGENIO RUIZ TORRES
Director de la UACJS

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO **De la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales**

EDITOR GENERAL

Ennio Héctor Carro Pérez

EDITORES

Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico Aplicado al Comportamiento de la
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

COLABORACIÓN DE REVISIÓN EDITORIAL

Jocelyn Pamela Castelán Félix

Oscar Eliezer Mendoza De Los Santos

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES, Volumen 4, Número 1, enero-junio 2013, es una publicación semestral de difusión científica, editada por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Sitio web: <http://www.revistapcc.uat.edu.mx>. Editor responsable: Dr. Ennio Héctor Carro Pérez. Centro Universitario Tampico, Madero, Boulevard Adolfo López Mateos esquina con Ave. Universidad s/n, C.P. 89138, Tampico, Tamaulipas, México; Edificio Administrativo, Primer piso, Teléfono (52) + 8332412000, Extensiones: 3768 y 3776. Reserva de Derechos de Uso Exclusivo (versión electrónica) No. 04-2022-082311241500-102, ISSN Electrónico: 2683-1813, todos ellos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). El contenido de los artículos y colaboraciones publicadas en esta revista son responsabilidad de cada autor. Se autoriza la reproducción total o parcial del material citando la fuente. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Centro Universitario Tampico-Madero.

ÍNDICE

Editorial

Editorial Volumen 4 Número 1

Jesús Apolinar Martínez Puebla

5

Investigación empírica y análisis teórico

Violencia en las relaciones de noviazgo: validación de un instrumento para su medición

Bertha Margarita Viñas Velázquez, Lizeth Areli Águila Aguilar, Miguel Ángel Preciado Hernández

7-26

Concepciones de aprendizaje en alumnos de primaria: del modelo de enseñanza al modelo de aprendizaje

Aileen Azucena Salazar Jasso, José Francisco Martínez Licona

27-46

Perfil de ingreso y factores de riesgo y protección de estudiantes de una dependencia de educación superior

Luis Humberto Garza Vázquez, Ma. Del Rosario Contreras Villarreal, Marcia Leticia Ruiz Cansino

47-58

Satisfacción laboral y compromiso en las organizaciones de rio verde, S.L.P.

David Gómez Sánchez, Ramón Gerardo Recio Reyes, Mario Fernando Avalos Sekeres, Jorge Horacio González Ortiz

59-76

Satisfacción laboral y compromiso en las organizaciones de rio verde, S.L.P.

David Gómez Sánchez, Ramón Gerardo Recio Reyes, Mario Fernando Avalos Sekeres, Jorge Horacio González Ortiz

77-94

EDITORIAL

El compromiso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y en particular de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales es ofrecer a sus estudiantes calidad académica, que al egresar les permita dar soluciones novedosas a los diferentes problemas que enfrenta nuestra sociedad a nivel regional y nacional. En apoyo a ésta tarea sustancial ponemos al alcance de ustedes el presente número de la *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la UACJS*, el cual contiene temas de gran interés, que ayudaran a nuestros estudiantes, profesores, investigadores, y a todo lector a tener una aproximación a continentes conceptuales y empíricos, al parecer ya recorridos desde hace tiempo, pero que merecen ser atendidos a mayor profundidad. Eventos como la violencia en las relaciones de noviazgo han sido estudiados previamente, sin embargo, las soluciones no han sido del todo efectivas y los resultados poco concluyentes, de igual manera, la satisfacción laboral y el compromiso en las organizaciones han merecido horas de trabajo sin lograr agotar las inquietudes. La escuela y los procesos que en ella ocurren han sido objetos de investigación recurrentes, sin embargo entre más respuestas se obtienen se generan nuevas incertidumbres, con lo que el trabajo no ha finalizado, habrá de continuarlo, de la lectura del presente contenido deberán emerger iniciativas provocadores que incrementen el conocimiento y sobre todo el poder de las soluciones.

Se tiene plena confianza en que los planteamientos escritos en cada una de las contribuciones de éste número, ayudaran a fortalecer las tareas académicas de los actores universitarios, profesores y alumnos deben verse enriquecidos y sobre todo motivados al quehacer científico, pilar del desarrollo de una comunidad, de nuestra comunidad.

Reitero entonces, que la Universidad Autónoma de Tamaulipas, y la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales, se fortalecen con productos como el que ahora presento, al coadyuvar en la formación integral de los estudiantes y la promoción de la investigación en sus diferentes ámbitos, acciones que dan sentido a la existencia institucional.

Venga la mirada acuciosa, el juicio crítico, tengan en éstas líneas la invitación a la construcción científica, a la gestión del cambio social, a la búsqueda de un mejor humano.

DR. JESÚS APOLINAR MARTÍNEZ PUEBLA

VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE NOVIAZGO: VALIDACION DE UN INSTRUMENTO PARA SU MEDICIÓN.

Viñas Velázquez, Bertha Margarita; Águila Aguilar, Lizeth Areli; Preciado Hernández, Miguel Ángel.

**Facultad de medicina y psicología de la Universidad
Autónoma de Baja California.**

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito presentar los resultados de la validación y la confiabilidad de un instrumento que mide violencia en las relaciones de noviazgo en estudiantes universitarios. Tal estudio, se realizó con el fin de contar con un instrumento confiable y válido, que pueda ser utilizado en estudios posteriores. Los procedimientos para la validación y confiabilidad utilizados son el Índice de Alpha de Cronbach para la confiabilidad; artículos y revistas como base para la validez de contenido, además de un inter-jueceo para consolidar la consistencia de los reactivos. El instrumento está dividido en 3 secciones, con aplicación a mujeres y hombres, de formación universitaria. Los reactivos describen situaciones donde pudieran presentarse conductas violentas. **Resultados:** Se obtuvo un Índice de Alpha de Cronbach de 0.913 de confiabilidad; se redujeron de 84 a 71 reactivos, gracias a la consistencia que estos ofrecían de acuerdo al procedimiento de inter-jueceo. **Conclusión:** Con el grado de validez interna y la confiabilidad obtenida contamos con un instrumento para detectar el comportamiento violento en la pareja.

Palabras clave: violencia en el noviazgo; validación y confiabilidad de un instrumento; comportamiento violento en estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The present study aims to present the results of the validation and reliability of an instrument for measuring violence in dating relationships in college students. This study was performed in order to have a reliable and valid instrument that can be used in future studies, and to detect the prevalence of violent behavior in college couples. The procedures for validation and reliability are the index used Cronbach's Alpha for reliability, and magazine articles as the basis for content validity, and a interjueceo to strengthen the consistency of reagents. The instrument divided into three sections, with application to women and men, in university education. The reagents described situations where violent behavior may occur. **Results:** We obtained a Cronbach Alpha Index of Reliability 0913; were reduced from 84-71 reagents, because they provided consistency according to procedure interjueceo. **Conclusion:** With the internal validity and reliability we obtained an instrument to identify violent behavior in couples.

Keywords: dating violence: validation and reliability of an instrument; violent behavior in college students.

El propósito de la presente investigación fue construir y validar un instrumento para identificar la violencia (física, sexual, psicológica y económica) que se puede experimentar entre las parejas de los estudiantes de primer semestre, en las diferentes facultades donde se le abrieron las puertas al proyecto “equidad de género y su relación con el noviazgo”.

Entre los resultados se encontraron que algunas conductas que teóricamente son consideradas como violentas o con algún grado de agresión, son percibidas por los jóvenes en muchos de los casos como aceptables o “normales” dentro de las relaciones de pareja incluso como muestras de cariño.

La presente investigación se realizó en la Universidad Autónoma de Baja California campus Tijuana, con estudiantes de primer semestre de diversas facultades en dicha institución. La violencia en el noviazgo es un fenómeno que siempre ha existido, más recientemente algunos investigadores han puesto su atención en cómo ésta está relacionada con la violencia en el matrimonio. Entre las principales razones por las que se decidió comenzar con la presente investigación es por la escasa atención que se le da a los jóvenes que sufren violencia durante sus relaciones, la falta de programas gubernamentales y la alta demanda de este servicio por parte de la población que vive esta situación solicitaba una inmediata toma de medidas.

Además de estudios y estadísticas como: En el informe de la Organización Mundial de la Salud, “World Report on Violence and Health” (2003), se recogen datos de 48 encuestas que se realizaron en distintos lugares del mundo, según los cuales entre el 10% y el 69% de las mujeres indica haber sido maltratada físicamente por un compañero íntimo en algún momento de su vida.

En México, un estudio del Instituto de las Mujeres del Distrito Federal reveló que el 60% de las mujeres había sufrido violencia. Otra investigación efectuada entre mil mujeres de Nuevo León indicó que el 46 % había vivido algún tipo de violencia en el noviazgo. Así mismo no existe relación entre la violencia psicológica en el noviazgo y el deseo de las estudiantes de casarse con su novio, ya que a pesar

de haber sido víctimas de violencia psicológica por parte de su novio el 76.2% desea casarse con él.

De acuerdo a los resultados de la ENDIREH 2006, en México el 43.2 por ciento de las mujeres de 15 años, y más, sufrió algún incidente de violencia por parte de su pareja (esposo o pareja, ex esposo o ex pareja, o novio) durante su última relación.

El Instituto de la juventud en el Estado, reveló que el 9% de los jóvenes entre los 12 a 24 años de edad señalaron haber recibido golpes en el hogar y por consecuencia replicarlo en una relación de pareja, y aunque podría creerse que es las zonas marginadas donde se presenta este fenómeno refirió se reciben más denuncias en las zonas urbanas.

En el municipio de Tijuana se encontró según la información recabada por la Encuesta Nacional de Violencia en el Noviazgo del 2007, el 15% de las y los jóvenes han experimentado al menos un incidente de violencia física en la relación de noviazgo, además de que es en la zona urbana en donde se da la mayor proporción con un 16.4% contrario al 13.2% en las zonas rurales.

Estas investigaciones y recolecciones de datos poblacionales tanto internacionales como nacionales y aun más en específico del municipio donde esta investigación se realizó, demuestra la necesidad de intervenir lo antes posible en la población estudiantil.

La violencia en la pareja es una variable cada vez con mayor preocupación en el campo profesional y público de la población mundial, debido a que afecta en todas las clases sociales, en todos los niveles educativos y a todos los entornos geográfico, siendo un gran problema social y psicológico que requiere cada vez más de las instituciones y sistemas de protección social. Por lo que se le puede considerar hoy en día un grave problema de salud pública dada su altísima prevalencia y por el hecho de que las repercusiones psicológicas del maltrato y el abuso físico constituyen un factor de riesgo de salud a largo plazo (Guerrero, 2008).

Estando de acuerdo con Jacobson y Gottman, (1998) en que: el agresor utiliza la violencia para conseguir algo que necesita o para que las cosas sucedan tal como él las desea, además busca que dentro de la relación con la víctima, esta última se dé cuenta de que la relación entre ambos no es equitativa y que el agresor está muy por encima de la víctima; podemos decir entonces que una de las cosas que busca el agresor es un incremento en la propia estima, nutrida por la visión de “respeto” y miedo por parte de la pareja, así como de sus iguales, al alardear sobre su dominio y poder sobre la pareja.

Guerrero (2008) menciona que se puede observar como algunas agresiones, ya no son vistas como tal o se han vuelto “cotidianas” en algunas culturas, por lo que se reportan con menor frecuencia (sobre todo las psicológicas) que las agresiones “puramente” físicas.

El modelo ecológico: una explicación sistémica de la violencia.

Una adaptación del modelo ecológico en el que vive una mujer maltratada, exponiendo los factores de riesgo y de protección que se pueden adquirir en cada uno de los subsistemas de la persona es el propuesto por Corsi (2001) donde propone que:

En el microsistema, se encuentran los protagonistas con sus características individuales (víctima y victimario). En el exosistema se localizan las creencias culturales machistas y religiosas, en el que se pueden ubicar algunos factores de riesgo. Finalmente, en el macrosistema, se encuentran las creencias culturales en la desigualdad de género, que afectan no solo a las parejas o los hogares donde se presenta la conducta de violencia, sino también en la insensibilidad de los prestadores de servicios, tanto de salud como los jurídicos, acusando a la víctima de ser quien provoca tal reacción agresiva.

El periodo de enamoramiento.

En cuanto al proceso de enamoramiento previo al noviazgo, es diferente entre los sexos, mientras que en las adolescentes se inclinan por cuestiones sentimentales más que carnales, los jóvenes de ésta misma etapa, se inclinan más por las cuestiones carnales que sentimentales, es importante este punto ya que refleja el objetivo de la relación y hacia donde puede estar orientada por cada una de las partes (novios) y dependiendo del grado de enamoramiento en el que se viva, se puede determinar el grado de violencia que se permite o que se ejerce (Gutiérrez, 2007).

En la mayoría de los casos, aquellas conductas de enamoramiento que se muestra durante el noviazgo, comienza a ser utilizado como excusa del origen de toda acción violenta, sin embargo, estas acciones son tan recurrentes que se normalizan, por lo que no son percibidos por las víctimas y victimario como tales (conductas violentas) sino como una expresión del amor que se tiene o se siente por el otro (a) (Reyes, 2011).

Makepeace (1981) quien fue el pionero en conducir una investigación sobre la naturaleza y la prevalencia de la violencia en el noviazgo, detectó que uno de cada cinco estudiantes universitarios ha experimentado abusos físicos por parte de su pareja. Además el 61% de la muestra revelaba conocer a alguien que la había sufrido.

Estos resultados demuestran que el uso de la violencia no suele surgir de forma espontánea durante el matrimonio o en la vida de pareja sino que con frecuencia se inicia durante el noviazgo. De ahí la importancia del análisis de estudios que se avocan a edades en que el noviazgo inicia (Oliva, González, Yedra, Rivera y León, 2012).

En un sentido teórico, el noviazgo se considera como un tiempo de latencia donde una pareja se conoce y comparte, aprendiendo uno del otro, donde cualquiera de los dos miembros puede decidir dejar de compartir ese tiempo con la pareja (Reyes, 2011). Sin embargo al ser una relación humana este proceso suele

implicar una serie de reacciones conductuales que lo hagan más complicado (dependiendo de las circunstancias, la forma en que se plantea, entre otras); dentro de la población joven, se puede observar una tendencia a crear expectativas de las vivencias y las experiencias, estas pueden ser tanto ventajosas como desfavorables, ya que en las primeras experiencias de convivencia de pareja, los jóvenes al tener estas expectativas, dejan pasar de lado las formas asertivas de expresar sus derechos, por lo que esto los puede llevar a ser propensos a la violencia (García, 2011), además como mencionan Ajzen y Fishbein (1974), las relaciones se tornaran de la manera en la que se permite o no expresar los derechos de cada miembro, por el simple hecho de ser parte de la relación.

Por implicaciones de género, se refiere a los estereotipos o lo esperado de cada individuo al momento de adjudicarse determinado género, todas aquellas conductas que debe y se espera que ejecute, como parte de la sociedad y para poder ser considerado por la misma (Berger y Luckmann, 2003).

Para Scout (1997) “el género es la forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de las ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres”. Es a partir de esta distinción que se comienza a construir lo propiamente masculino y lo femenino, además de predeterminedar la forma en que estos se comunican unos con los otros.

Partiendo de que las concepciones de género en las diferentes culturas, a cada uno de los individuos se les apropian una serie de beneficios y obligaciones; es a partir de las obligaciones (conductas esperadas) que se plantee la idea del sexo débil y del sexo fuerte, aprovechando esta concepción y a consecuencia de la misma, toda persona que espera tener control sobre su pareja, para demostrar que es del “sexo fuerte” o que pretenda romper ese estereotipo de una manera violenta, aprovecha las concepciones sociales, para expresar su dominio, a esto se le puede considerar violencia basada en el género (ONU, 1994).

Cualquier acto u omisión que causa algún daño directo o indirecto sobre otra persona será considerado, como una agresión el cual se puede presentar de manera repetitiva y constante, pasando a ser considerado como parte de un cuadro de violencia física, psicológica o sexual (Torres y Espada, 1996).

Para Walker (1979) las personas que viven en un ciclo de violencia no logran llegar a comprender lo que les pasa o como detenerla, ya que están inmersos en la rutina y si tienen antecedentes donde esta conducta se presentaba, no es capaz de percibir lo patológico de esta pauta. El mayor riesgo de no lograr identificar tales conductas como violentas, es que conforme pasa el tiempo la intensidad y frecuencia de dichos actos, se establecen progresivamente, lo que es considerado por Walker como *escalada de la violencia*.

Algo que mencionan Arias et al. (1987) y Sugarman y Hotaling (1989) es que en las relaciones de noviazgo las agresiones físicas y psicológicas aparecen de forma gradual, en función del compromiso de los miembros de la pareja, esto quiere decir que de esta forma, ambos miembros hicieron algún acuerdo verbal o conductual donde se permiten efectuar este tipo de conductas uno con el otro, añaden además que si bien es aceptada por las parejas esto es en un grado “leve” donde las agresiones son consideradas socialmente como “expresiones de amor”; el darle otro uso, como para conseguir un control sobre la pareja, que la pareja le cumpla sus deseos o que simplemente lo utilice para descargar sus frustraciones cotidianas, puede ser el principio de un patrón de violencia dentro de la relación (Sarausa y Zubizarreta, 2000).

Bernard y Bernard (1983) sostienen que las agresiones durante el noviazgo suelen ser un puente de unión entre la existencia de violencia en la familia y violencia durante el matrimonio, como se menciono anterior mente, el desarrollo de pautas de conducta, desde la familia, hasta la vida en pareja, fomenta en los individuos que fueron víctimas de violencia de manera directa o indirecta (entendiendo directa, como la agresión dirigida a la persona e indirecta la observación de violencia entre los padres o con algunos familiares) un pensamiento de “normalidad” sobre tales conductas, es mas su propio sistema familiar podría

empujarlos a buscar una relación donde pueda vivir este ciclo, para pertenecer al sistema (Minuchin, 1974).

Muchas investigaciones señalan la juventud y la adolescencia en general como las edades en donde mayor riesgo hay de que se comiencen las conductas violentas hacia la pareja (Henton, et al., 1983; Bethke y De Joy, 1993; White y Koss, 1991) por lo que la edad donde se comienza con las relaciones de noviazgo, la edad de la pareja, el tiempo de duración de la relación de noviazgo es crucial, para considerar las formas de prevenir la violencia de que manera dirigirse hacia las víctimas y en el caso de la atención terapéutica considerar el patrón de conducta y que tan introyectada y/o cotidiana es considerada la violencia para la víctima y/o el victimario.

El estudio de Smith et al. (2003) corrobora la idea, de que la edad en que comienzan las agresiones influye en la propensión de las personas a continuar viviéndola, por lo que entre más pronto se comiencen las agresiones mayores (violencia) hay mayor probabilidad de que se dé en edades posteriores, por lo que es conveniente mantener la noción de que la edad donde se comienzan las agresiones y las relaciones de noviazgo están fuertemente relacionados con un proceso escalonado y progresivo de distorsiones de conducta entre la pareja, donde se puede incluir a la violencia de pareja.

En cuanto la relación sexo-tipo de agresión, Harned (2001) mostro que tanto los hombres como las mujeres, presentan una cantidad comparable de agresión en el noviazgo, la diferencia está en el tipo de agresión que tienden a ejercer sobre su pareja y a recibir de su pareja (en el caso de las relaciones hombre-mujer, mujer-hombre respectivamente), mostrando además que los hombres sufren más de agresiones psicológicas y las mujeres experimentan con mayor frecuencia que los hombres agresiones de tipo sexual, sin embargo algo particularmente interesante es que las agresiones físicas se mantienen más o menos iguales entre hombres y mujeres que viven en una relación de noviazgo; en cuanto a la utilización más frecuente de agresión en los hombres, se considera que utilizan mas las

agresiones de tipo sexual, mientras que las mujeres las agresiones físicas-no sexuales zapes, cachetadas, mordiscos, etc.

En este mismo estudio, Fosher et al., (1996) descartaron la posibilidad de que los efectos de las agresiones psicológicas sean diferentes entre hombres y mujeres, por lo que podemos decir que las agresiones psicológicas, afectan por igual a hombres y mujeres, causando efectos en la propia estima, el estado de ánimo y la forma en que estos se relacionaran con el medio social que los rodea, a su vez este estudio puede ser una pauta para descartar el estereotipo de vulnerabilidad y labilidad emocional de las mujeres en comparación con la postura estoica de los hombres.

La agresión bidireccional o cruzada.

Corsi (1995), define la violencia cruzada como: *“la que ambos miembros de la pareja emplearían conductas agresivas, como modalidad vincular”*. Por lo que en este tipo de relación de violencia para ser considerada como tal, la víctima responderá en los mismos términos al agresor, por lo que en esta relación ambos miembros están significativamente implicados en la dinámica, es decir, uno de los miembros responderá a la postura o el rol que tome el otro miembro de la pareja, es interesante este planteamiento, pues es común ver en las parejas con violencia este tipo de intercambio de roles “víctima-victimario-víctima” (Fernández, Fuentes Y Fernández, 2006); la diferencia reside que en una relación “vertical” de violencia, la agresión que pueda proporcionar la víctima al victimario puede ser mínima a la repercusión que tendrá una vez que el agresor tome el control de la situación, ni siquiera es comparable y en este caso, la víctima suele temerle más al agresor que en las relaciones de violencia cruzada (Harned, 2002).

Las justificaciones de la agresión en las relaciones de noviazgo.

Como se menciono anteriormente las agresiones durante el noviazgo tienden a ser más frecuentes entre parejas jóvenes o adolescentes, una de las explicaciones de esta tendencia puede ser por la valorativa que le dan los jóvenes a las relaciones de pareja, mensajes como: “el amor lo puede todo” y “el amor es el eje fundamental de nuestras vidas”, crean la ilusión de que todo se vale siempre y cuando se tenga a alguien con quien “vivir el amor” y que la relación que se vive es única irrepetible y por eso se debe de hacer todo por mantenerlo, en ese todo se puede agregar el soportar ser agredidos o agredir (González y Santana, 2001). En los resultados del estudio de Swart et al. (2002), se señala una asociación entre la agresión y las creencias que justifican la agresión, en específico los varones adolescentes y en mayor proporción, las mujeres que manifiestan conductas agresivas en sus parejas, mantienen la creencia de que las agresiones físicas forman parte de las relaciones de noviazgo y es una forma de demostrar amor hacia sus parejas y un porcentaje significativo de víctimas de violencia en el noviazgo en este mismo estudio consideran que las agresiones simbolizan mas amor que peligro, a su vez el 36 % de la población entrevistada considera que después de las agresiones la relación solamente mejorara. Estos resultados son una muestra de que las expectativas sobre las relaciones engecece el juicio de los jóvenes sobre lo que es dañino y beneficioso para ellos, la cultura de la agresividad en la que se están moldeando las mentes y familias del mañana ha creado una serie de distorsiones cognitivas con respecto a lo socialmente aceptado de la agresividad y las agresiones.

Objetivo general

El presente estudio forma parte del desarrollo de un programa de prevención de violencia en el noviazgo dirigido a estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Tijuana 2012-2, que se realizó de junio a noviembre de

2012. El instrumento desarrollado, busca detectar la presencia o ausencia de violencia en el noviazgo y el conocimiento que se tiene sobre la misma. Las evidencias para la validación de dicho instrumento se obtuvieron de la comunidad estudiantil de la UABC (Universidad Autónoma de Baja California, Campus Tijuana) entre los y las estudiantes. El instrumento pasó por varias modificaciones en su desarrollo, al someterlo al proceso de validación.

METODOLOGÍA

Muestra

Los participantes del estudio, fueron 644 estudiantes, 280 hombres y 349 mujeres de entre 17 y 46 años de edad, de diferentes facultades de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Tijuana.

Procedimiento

Para establecer el dominio de la variable violencia en el noviazgo, la cual nos indica la validez de contenido, se revisaron 55 artículos sobre estos conceptos comprendidos entre 1979 y 2012. Encontrándose en la literatura que se han considerado diferentes tipos de la violencia, por lo que se realizó un análisis para determinar cuáles eran las más frecuentes, éstas fueron: violencia física, psicológica, sexual y económica; dejando de lado otros tipos como la violencia de género o la violencia social. A partir de ello, se compuso el instrumento con alcance para medir los principales tipos de violencia en el noviazgo con un amplio dominio de la variable.

Se aplicó el instrumento a 644 estudiantes como prueba piloto, de los cuales se eliminaron 11 por errores en su resolución. Esta aplicación ayudó a los investigadores, a replantear la estructuración de algunos reactivos, así como a la

eliminación de algunos otros que no tenían utilidad, en relación con el objetivo del mismo.

La estructura general del cuestionario es un formato de respuesta dicotómico, dado el objetivo principal de la aplicación del instrumento y de la investigación en general (detectar la presencia o ausencia de violencia en el noviazgo). Está dividido en 3 secciones. En la primera se mide la ausencia o presencia de violencia en el noviazgo ya sea por parte del sujeto que responde, o si éste, recibe violencia de su pareja; en la segunda y tercera sección se mide el grado en que diferencian las conductas violentas de las que no lo son, sobre los diferentes tipos de violencia en el noviazgo. Por tanto, en la validez de contenido, se buscó medir los principales tipos de la violencia en el noviazgo, es decir: violencia física, psicológica, sexual y económica. Representadas por 4 y 5 reactivos (dependiendo el tipo de violencia), en la primera sección del instrumento; siendo planteadas a través de diversas conductas refiriéndose a cada tipo de violencia en la segunda y tercera sección.

Se aplicó el instrumento para evaluar la violencia en las relaciones de noviazgo bajo la siguiente clasificación: física, psicológica, sexual y económica, con base a varios estudios (Torres y Espada, 1996; Jacobson y Gottman, 1998; Ajzen y Fishbein, 1974; Gutiérrez, 2007; Reyes, 2009; Makepeace, 1981) donde se indica que están fuertemente vinculadas y que se unen entre sí para formar un constructo multidimensional denominado violencia en el noviazgo, y que además, está relacionado con violencia de pareja en el matrimonio.

RESULTADOS

En la primera sección cada reactivo debe responderse con respuesta de Sí o No si hay ausencia o presencia de violencia por parte del sujeto que responde o de su pareja, a cada Sí se le asignará 1 punto y a los reactivos contestados con la opción de No, 0 puntos; se sumaron, los puntos de cada columna (yo lo hago/hice a mi pareja y mi pareja me lo hace/hizo a mi), posteriormente se calculó el

porcentaje de violencia en la relación de noviazgo correlacionando ambos porcentajes. Tales resultados se interpretaron de acuerdo a los porcentajes obtenidos, en tanto si la persona que responde el cuestionario es en un porcentaje violenta y si es víctima de violencia en un porcentaje determinado. En la segunda y tercera sección también se asignaron valores de 0 y 1 para No y Sí (respectivamente), y la sumatoria se utilizaron para obtener el porcentaje de conocimiento sobre frases o acciones violentas en las relaciones de noviazgo.(Ver tabla1).

Las evidencias obtenidas para la validez por expertos, se encontró el grado en que el instrumento mide la violencia en una relación de noviazgo de acuerdo a 3 voces calificadas (jueces o también llamadas expertas en esta temática), lo cual contribuyo a eliminar reactivos sin consistencia, de tal forma que se conservaron 71 de 82 reactivos.(Ver tabla 1).

Tabla 1. Número de reactivos consistentes en cada una de los tipos de Violencia en el noviazgo.

Tipos de la violencia durante el noviazgo:	Cantidad de reactivos que tienen consistencia interna.
Psicológica	10
Física	8
Sexual	10
Económica	10

**Tabla 2. Reactivos validados de la primera sección del instrumento:
presencia o ausencia de violencia.**

En la segunda sección del instrumento, en base a la validación por jueceo, los resultados fueron los siguientes: de los 20 reactivos iniciales solo 15 poseen consistencia en relación con la variable (violencia en el noviazgo), de los cuales todos pertenecen a la dimensión de violencia psicológica.

	En tu relación de noviazgo con tu pareja actual o en la inmediata anterior, uno de los dos:	Yo se lo hago/hice a mi pareja		Mi pareja me lo hace/hizo a mí	
		Si	No	Si	No
1.	Se pone celoso(a) respecto a las amistades				
1.	Se enoja constantemente				
2.	Le ha dicho a la pareja 'te voy a matar' o alguna amenaza parecida				
3.	Ha vigilado lo que hace la pareja				
4.	Parecería que siempre busca algo para pelear				
5.	Ha empujado o jaloneado al otro(a)				
6.	Ha golpeado al otro por accidente				
7.	Ha golpeado al otro intencionalmente				
8.	Ha pellizcado a la pareja				
9.	Ha persuadido al otro a tener relaciones sexuales				
10.	Ha hecho uso de la fuerza física para tener relaciones sexuales				
11.	Ha obligado a la pareja a realizar prácticas sexuales que no son de su agrado				
12.	Ha hecho caricias que lastiman a la pareja				
13.	Al tener relaciones sexuales la pareja no ha estado aseada.				
14.	Constantemente le pide dinero prestado a la pareja y no le paga				
15.	Exige saber en qué gasta el dinero su pareja				
16.	Ha administrado el dinero de su pareja sin su consentimiento				
17.	Le ha quitado el celular su pareja				

Tabla 3. Reactivos validados de la segunda sección del instrumento: frases que expresan violencia en las relaciones de noviazgo.

1.	Estás gorda(o)	Sí	No
2.	Ya deberías dejar de comer	Sí	No
1.	Siempre quiero estar contigo	Sí	No
3.	Me gustabas más cuando estabas delgada(o)	Sí	No
4.	No es por ser grosero, pero estás bien tonta(o)	Sí	No
5.	Ni te esfuerces, no vas a entender	Sí	No
6.	Tontita (o)	Sí	No
7.	Estoy contigo por lástima	Sí	No
8.	Sólo te soporto porque te quiero mucho	Sí	No
9.	Estás fea(o)	Sí	No
10.	Tienes suerte de que esté contigo	Sí	No
11.	No vales nada	Sí	No
12.	No me gusta cómo te vistes	Sí	No
13.	Pareces prostituta(o)	Sí	No
14.	Cállate, tú no opines	Sí	No

Los resultados de la tercera sección, pueden observarse en la tabla 4, en la cual se muestra que de los 21 reactivos iniciales solo 18 reactivos poseen la consistencia necesaria en relación con la variable (violencia en el noviazgo). De los cuales 6 reactivos ejemplifican violencia física, 8 reactivos muestran violencia psicológica y 4 reactivos manifiestan violencia sexual, (ver tabla 4).

**Tabla 4. Reactivos validados de la tercera sección del instrumento:
Valoración hacia conductas violentas.**

1.	Te empuja porque no te apuras	Sí	No
2.	Te agarra fuertemente del brazo y te lleva así	Sí	No
1.	Te avienta las cosas	Sí	No
3.	Te da 'zapes' cuando no entiendes	Sí	No
4.	Te obliga o te presiona a tener relaciones sexuales	Sí	No
5.	Te obliga a realizar cosas que no quieres	Sí	No
6.	Te obliga a ver cosas que no quieres	Sí	No
7.	Trata de asfixiarte	Sí	No
8.	Te pide 'una prueba de amor'	Sí	No
9.	Te deja esperando o te deja plantada(o)	Sí	No
10.	No se asea para estar contigo	Sí	No
11.	Te humilla con las demás personas	Sí	No
12.	Te deja chupetones	Sí	No
13.	Alardea de tener relaciones sexuales contigo	Sí	No
14.	Te llama varias veces para saber dónde estás	Sí	No
15.	Te vigila; revisa tu celular o tu correo	Sí	No
16.	Te habla con sarcasmo o albur	Sí	No
17.	Te prohíbe que salgas con tus amistades	Sí	No

Por último, y no menos importante, al evaluarse la consistencia interna del instrumento se obtuvo un índice de Alpha de Cronbach de 0.913% de confiabilidad de forma global.

Resumen		
de procesami ento	Reliability Statistics	
	Cronbach's Alpha	N of Items
	,913	71
	N	%
Cases	Validados 380	59,0
	Excluidos 264	41,0
a		
	Total 644	100,0

a. Eliminación por lista sobre la base de todas las variables del procedimiento.

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum V_i^2}{V_t} \right]$$

$$\alpha = 0.913$$

Tabla 5: Resultados de la confiabilidad del instrumento (Alpha de Cronbach).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se demostró que en el instrumento, hay un dominio amplio de la variable de violencia en el noviazgo, el cual refleja las 4 principales tipos de la violencia en el noviazgo, por lo tanto, los resultados de la validez de contenido y constructo se tomaron de base en relación con investigaciones de Jacobson y Gottman, (1998), Guerrero, (2008), además de Orava, (1996), Torrico et al. (2002), del postulado básico de Bronfenbrenner en el modelo ecológico; y por supuesto, Makepeace (1981) quien fue el pionero en conducir una investigación sobre la naturaleza y la prevalencia de la violencia en el noviazgo. Tales investigaciones indican que las 4 tipos de la violencia están fuertemente vinculadas y que se unen entre sí para formar un constructo multidimensional llamado "Violencia en el noviazgo". Así

mismo los resultados arrojados durante el periodo de prueba, también evidencian las puntuaciones que se han de interpretar al finalizar la resolución del instrumento.

Después del análisis y los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento, se puede observar que contamos con un instrumento confiable y validado para detectar la presencia o ausencia de la violencia en las relaciones de noviazgo en la población universitaria, así como conocer las conductas que se consideran o no violentas entre los estudiantes de educación superior.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1974). Factors influencing intentions and the intention behavior relation. *Human Relations*, 27, 1-15.
- Arias, I., Samios, L. y O'Leary, K. (1987). Prevalence and correlates of physical aggression during courtship. *Journal of Interpersonal Violence*, 2, 82-90.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bernard, M.L. y Bernard, J.L. (1983). Violent intimacy: The family as a model for love relationships. *Family Relations*, 32, 283-286.
- Bethke, T.M. y DeJoy, D.M. (1993). An experimental study of factors influencing the acceptability of dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 8(1), 36-51.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Buchbinder, E. y Eisikovits, Z. (2003). Battered women's entrapment in shame. A phenomenological study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 73, 355-366.
- Corsi, J. (1995). Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención. Buenos Aires: Paidós.
- Corsi, J. (2001). Violencia familiar: una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social (4ª. Reimpresión). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Fernández, A.A., Fuertes, A. y Fernández, R. (2006). La evaluación de la violencia en las relaciones de pareja adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI) versión española. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology (En prensa)*.
- Foshee, V.A. (1996). Gender differences in adolescent dating abuse prevalence, types and injuries. *Health Education Research*, 11, 275-286.
- F-oshee, V., Linder, G. F., Bauman, K. E., Langwick, S., Arriaga, X. B., Heath, J., McMahon, P. y Bangdiwala, S. (1996). The safe dates project: Theoretical basis, evaluation design, and selected baseline findings. *American Journal of Preventive Medicine* 12 (5, Suppl), 39-47.
- García, C. (2011). Actitudes hacia las relaciones destructivas en el noviazgo. *Psicologia.com* obtenido el 13 de noviembre de 2012. Pagina web: <http://hdl.handle.net/10401/4404>.
- González, R. y Santana, J.D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13(1), 127-131.
- Guerrero, R., García, J. (2008) Ensayo clínico de la eficacia de la terapia constructivista-sistémica en casos de violencia contra las mujeres. *Apuntes de psicología*, universidad de Sevilla, vol.26 número 2, pags, 269-280.
- Gutiérrez, L. (2007). "La construcción cultural de la sexualidad masculina: un análisis discursivo", en: Montesinos, R. (coordinador). Perfiles de la masculinidad, pp. 75-114. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Plaza y Valdés Editores.
- Harned, K. (2002). A multivariate analysis of risk markers for dating violence victimization. *Journal of Interpersonal Violence*, 17, 1179-1197.
- Harned, M.S. (2001). Abused women or abused men? An examination of the context and outcomes of dating violence. *Violence and Victims*, 16(3), 269-285.
- Henton, I., Cate, R., Koval, J., Lloyd, S. y Christopher, S. (1983). Romance and violence in dating relationships. *Journal of Family Issues*, 4, 467-482.
- INEGI, UNIFEM, Instituto Nacional de las Mujeres. (2008). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006*, ENDIREH. Estados Unidos Mexicanos. México.
- Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C., Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, 2003.
- Instituto Mexicano de la juventud (2008). Encuesta nacional de violencia en las relaciones de noviazgo 2007: resumen ejecutivo. Estados Unidos Mexicanos. México.
- Jacobson, N.S. y Gottman, J. (1998). *When men battered women*. Nueva Cork: Simon & Schuster (Edición en castellano: Hombres que agreden a sus mujeres. Barcelona: Paidós, 2001).
- Makepeace, J.M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*. 30, 97-102.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge MA: Harvard University Press.

- Oliva, L., Gonzales, M., Yedra, L., Rivera, E., León, D. (2012) *Agresión y manifestaciones violenta en el noviazgo en universitarios*. Consultado el 15 de septiembre de 2012. Página web revista psicologia.com. <http://hdl.handle.net/10401/5265>.
- ONU (1994). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Resolución de la - Asamblea General, 20-12-1993. (Doc. G.a. Res. 48/104).
- Orava, T.A., McLeod, P.J. y Sharpe, D. (1996). Perceptions of control, depressive symptomatology, and self-esteem in women in transition from abusive relationships. *Journal of Family Violence*, 11, 167-186.
- Reyes, J. y Cabello-Garza, M. (2011). Paternidad adolescente y transición a la adultez: Una mirada cualitativa en un contexto de Marginación social. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. Año VI, No. 11. Enero-Junio de 2011. David De Jesús-Reyes y Martha Leticia Cabello-Garza. pp. 1-27.
- Sarausa, B. y Zubizarreta, I. (2000). *Violencia en la pareja*. Málaga: Aljibe.
- Scout, J. (1997). "El género; una categoría útil para el análisis histórico", en: Lamas, M. (compiladora). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, pp. 265-302. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Programa Universitario de Estudios de Género.
- Smith, P.H., White, J.W. y Holland, L. (2003). A Longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age Women. *American Journal of Public Health*, 93(7), 104-110.
- Sugarman, D. y Hotaling, G. (1989). Dating violence: Prevalence, context, and risk markers. En M.A. Pirog-Good y J. Stets (Eds.), *Violence and dating relationships* (pp. 3-32). New York: Praeger.
- Swart, L.A., Mohamed-Seedat, G.S. y Izabel, R. (2002). Violence in adolescents' romantic relationships: findings form a survey amongst school going youth in a South African community. *Journal Adolescent*, 25, 385-395.
- Torres, P. y. Espada, F. J. (1996). *La violencia en casa*. Aguilar.
- Torrico, E., Santin, C., Andres, M., Mendez S., López M. (2002). El modelo ecológico de brofenbrenner como marco teórico de la psicooncología. *Anales de psicología*.
- Walker, L. E. (1979). *The battered woman*. New York: Harper And Row Publishers.
- White, J.W. y Koss, M.P. (1991). Courtship violence: Incidence in a national sample of higher education students. *Violence Victims*, 6, 247-256.

CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE PRIMARIA: DEL MODELO DE ENSEÑANZA AL MODELO DE APRENDIZAJE.

Salazar Jasso, Aileen Azucena; Martínez Licon, José Francisco.

Instituto de Investigación y Posgrado. Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

RESUMEN

Actualmente los planteamientos del nuevo modelo educativo buscan no limitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje como práctica institucional, sino también como una práctica social y humana, dando lugar a la relevancia de intervenir para fomentar el enriquecimiento de las concepciones que tienen alumnos de primaria en torno al aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Este trabajo presenta el proceso de intervención diseñado para fomentar una visión de aprendizaje integral y constructivo. Para la fase diagnóstica de esta intervención se utilizó una metodología cualitativa con entrevistas semiestructuradas y un análisis de contenido a dos grupos de 30 alumnos pertenecientes a un contexto urbano y rural. Los resultados del diagnóstico permitieron la implementación de un programa con un enfoque mediacional centrado en el alumno, con el objetivo de modificar la percepción del alumno en torno al aprendizaje. Los resultados del proceso arrojan que la intervención es viable en relación con el desarrollo de una visión constructiva sobre el aprendizaje en alumnos de este nivel educativo.

Palabras clave: Concepciones, Aprendizaje, Alumnos.

ABSTRACT

Nowdays the approaches of the new educational model, propose not to limit the teaching-learning processes as institutional practice but also as a social and human practice, leading to the relevancy of intervening to promote the enrichment of the conceptions that elementary students have about learning inside and out of the school. This text presents the process of intervention designed to promote an integral and constructive learning vision, from to own responsibility of students. For the diagnostic phase, with the aim to diagnose conceptions that elementary students have about learning, a qualitative methodology was used, through semi-structured interviews and an analysis of content of two groups of 30 students from urban and rural context. Results allowed to implement a program with a mediational focus focused on the students, with the aim to modify the perception of the students concerning the learning. The process results indicate that the intervention is feasible in relation with the development of a constructive vision on the learning in students of this educational level.

Key words: Conceptions, learning, elementary students.

INTRODUCCIÓN

Considerar al sistema educativo como un elemento indispensable en el desarrollo de la sociedad, ha sido tema esencial a lo largo de los años, al señalarlo como factor importante para la formación de individuos, que sean capaces de desarrollar su potencial y que influyan en el devenir de la sociedad. Actualmente, en este marco han tenido lugar nuevos planteamientos sobre los fines y procesos de la educación, a raíz de los actuales procesos de transición en el que nos encontramos socialmente.

Considerando a los individuos inmersos en una *Sociedad del Conocimiento* donde se ha declarado la necesidad de desarrollar una concepción integral, no en relación únicamente a los sistemas productivos, sino como sociedades que se nutren de sus diversidades y capacidades, para compartir conocimiento a fin de seguir siendo propicio para el desarrollo del ser humano (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005), se ha adoptado la aparición de auténticas *Sociedades del Aprendizaje* de Hutchins, (1968) y Husén (1974, en Informe Mundial UNESCO, 2005) al referirse a un nuevo tipo de sociedad en la que la adquisición de los conocimientos no está confinada sólo a las instituciones educativas (en el espacio), ni se limita a la formación inicial (en el tiempo), sino que ésta es continua.

La detección de dichas necesidades a nivel social, ha llevado a que los diferentes organismos encargados de la planificación e implementación de los procesos educativos se enfrenten a nuevas metas educativas a partir del nuevo modelo educativo, tal es el caso de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que en últimos años se ha planteado que en el nuevo proceso educativo requieren de nuevas implementaciones, tanto de procesos didácticos como de procesos evaluativos. Una de sus propuestas recientes enmarcado en el Plan Educativo 2009 (SEP, 2009), y que se ha intentado llevar a la práctica, es el nuevo enfoque de aprendizaje por competencias al plantear la necesidad de procesos didácticos

que promuevan la movilización del conocimiento (Perrenoud, 2001) y una evaluación integral, ya no dando lugar a la evaluación hacia el alumno, sino a lo que éste hace, lo que ha adquirido, cómo lo ha adquirido y si es capaz de aplicarlo, enfrentando situaciones diversas a través de movilizar conceptos, conocimientos y actitudes (SEP, 2009).

Para lo anterior, se ha promovido una dinámica que lleve a la construcción de conocimiento en el aula, con el fin de no darle un papel limitado a las instituciones educativas al encuadrar la enseñanza y el aprendizaje sólo como una práctica institucional, sino también como una práctica social y humana. Estos planteamientos, si bien hasta años recientes se han formalizado como necesidades en el sistema educativo, ya se habían afirmado como factores que intervienen en los procesos escolares para favorecer el desarrollo integral de los alumnos, al colocar importancia a las necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en las instituciones educativas, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total (Contreras, 1990).

A partir de la ilustración anterior, al buscar reivindicar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, es necesario preguntarse acerca de cuáles son aquellos referentes de pensamiento que están detrás de las prácticas académicas de los alumnos, al ser los principales receptores de la educación, sin aminorar importancia a aquellos ejes de racionalidad que predominan en el profesorado al ser también un factor importante en dichos procesos.

Así mismo, entonces, resulta relevante también el estudio y modificación de las concepciones sobre el aprendizaje que tradicionalmente se han reducido a entenderlo desde una perspectiva escolar y ligada a prácticas rutinarias con muy poco sentido. Éstas, comúnmente, son producto de la construcción en distintos ámbitos, de forma intencional al ser adquiridas en contextos académicos, y de forma espontánea, al ser construidas en el ámbito de la vida cotidiana y son definidas como el resultado de procesos de activación de síntesis de conocimiento

o de creencias, que se elaboran en respuesta a ciertas demandas de manera que el producto cognitivo resultante sea sensible a las condiciones situacionales y a las metas del individuo (Rodrigo, Rodríguez y Marrero,1993). Es por ello que conocer las diferencias individuales en los procesos de aprender, traerá un indicio de sus formas de conducirse antes las exigencias percibidas en su desarrollo académico y personal.

Al obtener las concepciones de los alumnos respecto al aprendizaje, posibilitará crear una perspectiva sobre la visión que se tiene de aprender y por lo tanto, planteará direcciones en las que debe dirigirse la enseñanza, no precisamente con el propósito de adaptar la enseñanza a estas concepciones, sino, para identificar cómo es que se necesita intervenir para redimensionar estas concepciones de aprendizaje, con el fin de llegar a una dinámica académica que promueva un cambio conceptual a favor del conocimiento construido significativamente. Mientras las concepciones sobre el aprendizaje no tenga las mismas implicaciones para los alumnos que para las instituciones, se entenderá y utilizará de manera distinta en las prácticas educativas, lo que implicaría mayores problemas para cumplir con los requerimientos planteados en el nuevo modelo educativo.

Ante esta situación, diferentes teóricos de la educación han afirmado que el enfoque adecuado para el aprendizaje centrado en el alumno es el socioconstructivismo, enfoque que deriva del constructivismo, y que en el ámbito educativo también se le ha denominado constructivismo pedagógico, autores como Coll, (1988), Rodrigo, Rodríguez y Marrero,(1993), Marzano (2000), Carrasco (2004); Pozo, Sheuer y Pérez, Mateos, De la Cruz (2006), han trabajado sobre estos enfoques aplicados a la construcción del conocimiento y a las estrategias de aprendizaje. Dichos planteamientos teóricos derivan del enfoque Piagetiano y Neovygotskiano, abordado desde una perspectiva de la psicología genético dialéctica, al estudiar las reglas de construcción y transformación del objeto en los procesos de información, dando importancia a los escenarios culturales en la construcción del conocimiento. Actualmente las Teorías Implícitas, son el dominio teórico que deriva de los enfoques anteriores para tratar las

concepciones, otorgando importancia a su influencia en los patrones de comportamiento. Recientemente, se ha ido perfilando el reconocimiento del modelo de las Teorías Implícitas (TI), que se basa en el estudio comparativo de las construcciones legas en relación con las científicas, su origen cultural, su estructura y funcionalidad en el sistema cognitivo así como sus procesos de cambio (Rodrigo y cols.,1993).

Las TI se definen como “unidades organizativas de conocimiento social” (Rodrigo y cols., 1993:35), cuentan con dos esencialidades que las conforman, se denominan teorías porque son un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo físico y social, reflejando con ello que no cuentan con conceptos aislados, sino que están interconectados entre sí; y se les distingue como implícitas ya que su carácter intrínseco hace referencia al hecho de que no suelen ser accesibles a la conciencia (Marrero, 2009). Así mismo, como elemento fundamental de las teorías implícitas, las concepciones son el resultado de procesos de activación de síntesis de conocimiento o de creencias, que se elaboran en respuesta a ciertas demandas de manera que el producto cognitivo resultante (teoría) sea sensible a las condiciones situacionales y a las metas del individuo (Rodrigo, et. al, 1993).

Por otro lado, hablar de aprendizaje significativo equivale a enfatizar el proceso de construcción de significados como elemento clave de la educación escolar (Coll, 1988). El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado, no obstante, el alumno puede aprender los mismos contenidos sin atribuirle significado alguno, que es lo que sucede cuando se aprende de una forma memorística y mecánica, sin entender en absoluto lo que está diciendo o lo que se está haciendo (ídem). Bajo este proceso, es el alumno el responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Este tipo de aprendizaje actualmente abunda en los discursos sobre el nuevo modelo educativo, sin embargo, no se ha dejado atrás el estigma de que el alumno aprende al margen de las aulas escolares, sin darle importancia a lo que Coll (1988) explica como aprender bajo una serie de aprendizajes fundamentalmente intrínsecos. Antes de que el alumno comprenda estos procesos

de aprendizaje, debemos tomar en cuenta que las concepciones de aprendizaje también se elaboran en función de sus experiencias en distintos ámbitos, uno intencional, adquirido en contextos académicos y escolares, y otro, espontáneo construido en el ámbito de la vida cotidiana.

Ante este marco contextual es donde surge la necesidad de generar proyectos de investigación e intervención que beneficien nuevas propuestas de acción a nivel áulico, donde no sólo se hagan reformas burocráticas, sino, donde también se generen cambios en la práctica educativa a partir de las visiones de aprendizaje de los alumnos que aporten a una adaptación viable a las etapas de transición en el sistema educativo actual. Por lo anterior el presente trabajo se planteó como objetivo conocer las concepciones del aprendizaje en alumnos de cuarto grado de primaria que sirvan como base para el diseño de un programa de intervención que promueva el cambio conceptual (Pozo y Flores, 2007) en alumnos de primaria con fines de fomentar una visión de aprendizaje articulada desde el enfoque constructivo.

MÉTODO

Fase diagnóstica.

Se realizó un diagnóstico a alumnos de una institución perteneciente a la zona urbana y a la zona rural, con el fin de contar con un referente empírico sobre la necesidad y viabilidad de un programa de intervención en los dos tipos de contexto (cabe mencionar que la intervención se implementó en el grupo perteneciente al contexto urbano).

Instrumento

Con una metodología de corte cualitativo y con un alcance exploratorio descriptivo, se empleó la técnica de entrevista semiestructurada, con el fin de obtener una perspectiva dinámica de las concepciones a partir del contacto directo con los alumnos y sus expresiones. Se realizó un análisis de contenido por medio de categorizaciones y frases clave como unidades analíticas (Kvale, 2011).

La estructura de la entrevista se formuló bajo la conceptualización teórica de las concepciones desde las teorías implícitas, donde resultaron las siguientes dimensiones:

Dimensiones

Concepción de aprendizaje

Ambientes de aprendizaje

Contenido de aprendizaje

Mecanismos de aprendizaje

Finalidad del aprendizaje

Tabla 1. Dimensiones de aprendizaje

Fase de intervención

El diseño de la intervención que tuvo como objetivo fomentar concepciones en torno al aprendizaje que posibilitara una visión articulada con el aprendizaje constructivo en los alumnos de cuarto grado de primaria, requirió un programa que potenciara el cambio conceptual como proceso indispensable en el modelo de aprendizaje de los alumnos, mismo que se aplicó con una duración de 30 horas a la institución pública del contexto urbano diagnosticada.

Se aplicó a nivel grupal bajo el Modelo Mediacional centrado en el alumno fundamentado en el enfoque constructivista. La estrategia didáctica consistió en la aplicación del Modelo de Aprendizaje de Marzano (2000 en Gallardo, 2009) que se concretaron curricularmente en las siguientes etapas: Problematicación, adquisición de la información, procesamiento de la información, aplicación de la información y conciencia de lo aprendido.

A continuación se presenta en la tabla 2 la temporalidad y el contenido desarrollado en el programa, y posteriormente se muestra en la tabla 3 el desarrollo de una las sesiones con las 5 etapas del modelo de aprendizaje.

Planificación de Sesiones		Temáticas desarrolladas
- 10 sesiones	- 1 sesión : Conocimiento o de grupo	- Técnicas grupales
- 3 horas por sesión	- 5 sesiones: Contenido temático referente a la asignatura abordada con su respectiva etapa dentro de la sesión sobre conciencia de lo aprendido.	- Autorregulación y Libertad. - Autorregulación de la libertad y apego a la legalidad. - Respeto y Valoración de la diversidad cultural. - Convivencia escolar - Actividad evaluativa
- 30 horas de proceso de intervención.	- 3 sesiones sobre implicaciones y naturalezas	- El aprendizaje y sus implicaciones

del aprendizaje.	- Yo el responsable de mi propio aprendizaje
	- El esfuerzo es eficaz si con él aprendo. ¿Para qué me sirve aprender?
- 1 sesión de cierre	- Cierre de curso: actividad recreativa fuera de la institución.

Tabla 2. Planificación y contenidos del desarrollo de la intervención

Competencia a desarrollar	Atributos (Aprendizajes esperados)	Temática a desarrollar	Modelo de concreción curricular. Proceso de Aprendizaje (Marzano, 2000).	Actividades a desarrollar	Tiempo
1. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.	A1. Reflexiona sobre la libertad personal como un derecho humano y lo ejerce con responsabilidad. A2. Valora la existencia de leyes que garantizan los derechos fundamentales de las	Autorregulación y Libertad y apego a la legalidad.	Problematización. Adquisición de la información Procesamiento de la información: trabajo	1. Leer una nota periodística sobre faltas a la ley, y a los derechos y libertades, para introducir a la importancia del tema. y2. Sesión expositiva sobre el tema y participación de los alumnos con situaciones diarias y casos conocidos. 3. Se relacionará la información del caso haciendo preguntas que serán contestadas en equipos por medio de dibujos. - Se pedirá a los niños que escriban su propia construcción sobre libreta y	2° Sesión.

personas.	legalidad.
Aplicación de la4. información	Se construirá un reglamento interno de grupo sobre la convivencia resaltando la importancia de una ley (regla) como reguladora de libertades y el respeto por reglas creadas por nosotros mismos (legalidad y democracia).
Conciencia del5. proceso aprendido etapas	Colocar frases de las etapas del proceso de aprendizaje y en equipo las ordenarán de acuerdo a cómo se fueron realizando.
	Se discutirá sobre lo aprendido y la finalidad de la temática desarrollada.

Tabla 3. Ejemplificación del desarrollo de sesiones con las 5 etapas de Aprendizaje de Marzano (2000).

Sujetos

Los participantes del estudio para el diagnóstico fueron dos grupos de alumnos de cuarto grado de primaria de escuelas pertenecientes al contexto rural y urbano, la selección de alumnos se realizó a través de un muestreo intencional, al elegirse uno de los tres grupos de dicho grado con que contaban las instituciones. Para la fase de intervención se eligió al grupo diagnosticado que pertenece a la zona urbana por razones de factibilidad.

Materiales y procedimiento

Se acudió a los espacios de las primarias en horas clase donde de forma individual se realizó una entrevista a cada uno de los alumnos. Todas las entrevistas fueron registradas por medio de una grabación de voz, de manera que permitiera un posterior análisis con toda la información recabada. Se obtuvieron 60 entrevistas (30 entrevistas en cada contexto) que posteriormente se transcribieron y sistematizaron de forma manual para su análisis.

Para la fase de intervención se solicitó autorización y apoyo a la institución, con el fin de coordinar la aplicación del programa con la dinámica regular de las clases durante el tiempo que duró el desarrollo del mismo.

RESULTADOS

Resultados de la fase diagnóstica

Como resultado del análisis de contenido de las entrevistas, se observó que entre los alumnos existen tres grupos de concepciones en torno al aprendizaje, mismos que se describen a continuación:

Primer grupo: Escolar - dependiente

El aprendizaje es resultado de un proceso de retención y reproducción de contenidos asociados al cumplimiento de actividades escolares, la principal finalidad son las calificaciones y la aprobación del grado escolar, se reconoce la imitación y la memorización como mecanismos de aprendizaje, dependientes del quehacer del profesor.

Segundo grupo: Productivo - adaptativo

El aprendizaje es producto de la dinámica escolar y familiar asociado principalmente a normas de comportamiento y demandas del contexto. Se reconoce la imitación, el modelamiento, el ensayo y error, y la práctica como mecanismos de aprendizaje. Su finalidad es la aplicación como respuesta a demandas diarias de la vida cotidiana y Involucra a familiares y profesores como actores principales de su aprendizaje.

Tercer grupo: Constructivo

El aprendizaje es resultado de las situaciones cotidianas, y se atribuye a todo lo que experimentan. Se reconoce la propia responsabilidad en los procesos de aprendizaje experimentados principalmente a través del modelamiento y de la práctica, y , su principal finalidad es responder a condiciones que contribuyan al desarrollo personal y social. se involucra a todas las personas con las que se convive como parte del aprendizaje.

Dimensiones del aprendizaje	Características de grupos de argumentos		
	Escolar dependiente	Productivo - Adaptativo	Constructivo
Concepción	Escolar	Escolar y comportamiento	Ámbitos de vida en general
Ambientes	Escuela	Escuela y hogar	Todos los ambientes
Contenido	Actividades escolares	Actividades escolares, labores del hogar, reglas familiares.	Actividades y contenidos escolares, reglas sociales de comportamiento, labores de hogar y cosas útiles para la vida en general.

Mecanismos	a) Atención b) Imitación c) Modelamiento, I d) Memorización.	e) Imitación f) Memorización g) Modelamiento h) Práctica i) Ensayo y error	- Modelamiento - Práctica - Descubrimiento - Actividades lúdicas
	Elemento importante para aprender: apoyo de profesor.	Elemento importante para aprender: apoyo de profesor y familiares.	Elemento importante para aprender: convivencia con familiares, profesor, amigos y personas con que se relaciona.
Finalidad	Cumplir con actividades escolares, calificaciones y aprobación de grado.	Aplicación en su vida diaria y cumplir con actividades escolares y calificaciones.	Desarrollo personal y social.

Tabla 4. Características de las concepciones de aprendizaje encontradas.

En cuanto a la aparición de estos grupos de concepciones, aparecieron notables diferencias entre las inclinaciones de los alumnos hacia cada concepción. A continuación la tabla muestra estas diferencias.

Grupos de argumentos			
	Escolar dependiente	Productivo adaptativo	Constructivo
Contexto urbano	17 casos	10 casos	3 casos
Contexto rural	13 casos	16 casos	2 casos

Tabla 5. Resultados de presencia de concepciones en cada contexto.

Podemos observar cómo es que los alumnos no mantienen una uniformidad en las concepciones en torno al aprendizaje, sino que presentan claras diferencias entre ellos al representar el aprendizaje. Este aspecto es posible explicarlo bajo el supuesto de que los ejes de racionalidad no son una propiedad homogénea e invariable, sino que éstos variarán en función de las experiencias, tanto

individuales como colectivas en donde se desarrolle el alumno (Rodrigo, 1993), de manera que hasta en el mismo individuo sus concepciones no serán constantes ni inalterables, ya que éstas se irán consolidando con base en un proceso de construcción.

Además se puede señalar como rasgos relevantes de los resultados que:

- a) La concepción de aprendizaje escolar – dependiente tuvo una fuerte presencia en los alumnos. Se conforma en su estructura por un contenido alejado de los requerimientos del nuevo modelo de aprendizaje, es una visión limitada sobre cuestiones escolares sin traslado a situaciones cotidianas.
- b) Las concepciones sobre un aprendizaje productivo-adaptativo que se inclina hacia una visión abierta, al tocar aspectos como comportamiento y situaciones familiares en su aprendizaje, sigue limitando su finalidad a cuestiones escolares y como respuesta a demandas externas. Este grupo apareció en mayor medida en el contexto rural.
- c) Las concepciones sobre un aprendizaje constructivo tiene una baja presencia, por lo que se observa cómo esta visión no ha sido construida entre los alumnos. Cabe mencionar que se le denominó constructivo para diferenciar una tendencia hacia una visión amplia e integral, pero no se afirma que la concepción sea totalmente constructiva, al carecer de características que se apeguen conceptualmente a un aprendizaje constructivo como tal.

Con estos resultados y tomando en cuenta las actuales exigencias educativas, se observa la necesidad de una concepción amplia del aprendizaje que integre procesos colectivos y no sólo escolares, sin conceptualizarlo sólo como producto del cumplimiento de actividades escolares o tareas para recibir recompensas ante su comportamiento.

Resultados de intervención

Una vez concluido el programa de intervención, se realizó una evaluación procesual que permitió dirigir el proceso de la intervención mediante su desarrollo y observar factores restrictivos y facilitadores de su implementación; así como una evaluación global que permitió verificar el cumplimiento de los objetivos planteados en la fase de diseño del programa.

Dos tipos de evaluación	Materiales e instrumentos evaluados	Indicadores
Procesual (Álvarez-Méndez, 2001)	.. Ejercicios en clase	4. Capacidad de construcciones propia.
	}. Ejercicio final	5. Elementos involucrados al representar el aprendizaje
	}. Grabación de audio	6. Conciencia de lo aprendido por parte de los alumnos.
Global (Carrasco, 2004)	}. Entrevistas finales (semiestructuradas)	Argumentos en torno a las dimensiones de aprendizaje:
		8. Qué es el aprendizaje
		9. Contenidos
		10. Escenarios
		11. Mecanismos
		12. Finalidad

Tabla 6. Proceso de evaluación de la intervención.

Como resultados de la intervención se observó que es viable un programa didáctico bajo este enfoque en el ambiente áulico escolar, que permita el cambio conceptual en los alumnos y una responsabilidad propia de aprendizaje bajo una visión constructiva, presentando una adaptación por parte de los alumnos al programa y demostrando con ello su pertinencia al desarrollo didáctico. Así también se puede decir que este tipo de programas puede ajustarse con éxito al contenido de asignaturas derivadas de las ciencias sociales.

Otro punto favorable fue el impacto del uso de materiales, al ser en su mayoría visuales, audiovisuales y recreativos, los alumnos se adaptaron a su manejo, que a pesar de influir la arraigada cultura receptiva de la información y de reproducción, fue posible, aunque de forma gradual, la aceptación y uso de estos materiales en las diferentes etapas.

No obstante se encontraron algunos factores restrictivos como la poca flexibilidad y adaptación temporal de la curricular escolar a proyectos de intervención de esta naturaleza. Por otro lado, también el peso temporal que la institución le destina a los contenidos curriculares es muy variable en relación con la relevancia de estas mismas temáticas para el programa.

Por último, si bien es cierto gracias a la participación, autorización y cooperación de la institución se logró el desarrollo del programa de forma completa y de manera continua, se reconoce también una evidente cultura académica burocrática que repercute de alguna manera en la falta de implicación en dichos procesos didácticos centrados en el alumno por parte de algunos profesores y/o directivos.

Al finalizar el programa de intervención, de acuerdo al objetivo y particularmente sobre el fomento de una concepción de aprendizaje constructivo, se pudo observar por medio de las interacciones en clase y las entrevistas finales; que el programa resulta adecuado para promover el cambio conceptual en los alumnos, dado que éste logró lo que Keil (1998 en Martí y Garcia-Mila, 2007) denomina cambios relativos a la toma de conciencia de los alumnos, al incluir rasgos particulares del aprendizaje que les permitió una nueva categorización en su concepción. Así mismo, se logró que los alumnos incluyeran a su concepción de aprendizaje elementos relacionados a los ambientes con los que se relacionan, principalmente el contexto social, ya que de estar en su mayoría limitados a una visión escolar, al finalizar el programa la mayoría de los alumnos se inclinaron por una visión contextualizada del aprendizaje.

CONCLUSIÓN

Es necesario potencializar un aprendizaje desde la propia responsabilidad del alumno, promoviendo la visión integral y constructivo del mismo, sin concebirlo solamente desde una visión escolarizada, sin embargo es importante resaltar que así como una visión *escolar-dependiente* del aprendizaje limita al alumno, permanecer con una visión productiva- adaptativa, sólo con el fin de cumplir con demandas externas acerca de su comportamiento y cumplimiento de actividades, es limitado para el desarrollo personal y social, por lo que es necesario reducir la visión *escolar-dependiente* del aprendizaje y potenciar, o bien, consolidar en su caso, una visión constructiva, sin que ésta se relacione a una producción condicionada del aprendizaje.

Con esto podemos entender que para progresar en los modos de enseñar y aprender, no basta con presentar nuevas propuestas de acciones eficaces o evaluativas sobre procesos didácticos, sino que hay que modificar concepciones implícitas profundamente arraigadas que subyacen a estos procesos (Pozo y cols., 2006), con el propósito de disminuir esta discrepancia entre la visión que mayor aparece entre las concepciones de los alumnos en torno al aprendizaje, y la visión que requiere el nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje. Estudiar las concepciones, al ser una dimensión que no siempre se ha tenido en cuenta en la práctica educativa (Pozo, 2003), no sólo ayuda a comprender mejor las dificultades de nuestros sistemas educativos para responder a las nuevas demandas de la sociedad, sino que podremos conocer en qué medida ese conocimiento contribuye a comprender mejor esos cambios.

Por otro lado, se recomienda que sea en estas edades tempranas y en los niveles iniciales donde se promueva con mayor celeridad intervenciones que fomenten la consolidación de una nueva visión del aprendizaje, ya que como se pudo comprobar en el diagnóstico las concepciones de los alumnos en este nivel se encuentran en construcción y aun no son claramente definidas ni arraigadas.

La continuidad en un enfoque de trabajo escolar arraiga al alumno en cierta cultura de aprendizaje, de manera que al anclarse a ella le es difícil adaptarse a nuevas opciones, no obstante al finalizar el programa, se afirma que el alumno es capaz de adoptar nuevos elementos a su construcciones de aprendizaje; de esta manera, si el programa se desarrollara de manera continua en horas clase, la influencia en el alumno para un cambio conceptual puede ser posible.

REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J.M. (2001). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones en: Álvarez-Méndez, J.M. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Ediciones Morata. pp. 11-39.
- Coll, C. (1988). Significado y Sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. **Infancia y Aprendizaje**. (41). pp. 131-142. Universidad de Barcelona
- Contreras, J. (1990). **Enseñanza, Currículum y Profesorado: Introducción a la crítica didáctica**. AKAL, S.A. de C.V. Madrid, España.
- Gallardo, K. (2009). **La taxonomía de Marzano en la Evaluación del Aprendizaje**. México
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P.; (2003). **Metodología de la Investigación**. México; Mc Graw Hill
- Kvale, S. (2011). **Las entrevistas en Investigación Cualitativa**. Morata. Madrid, España
- Marrero, J. (2009). **El Pensamiento Rencontrado**. Editorial Octaedro. Barcelona
- Martí, E. y García-Mila, M. (2007). Cambio conceptual y cambio representacional desde una perspectiva evolutiva: La importancia de los sistemas externos de representación. En Pozo, I. y Flores, F. (Coord.) **Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia**. Primera edición, Cátedra UNESCO. pp. 91-106. Universidad de Alcalá
- McCormick, R. y James, M. (1997). Enfoques generales en: McCormick, R y James, M. **Evaluación del currículum en los centros escolares**. Madrid: Ediciones Morata. pp. 165-193.
- Ordoñez, C. (2004). Pensar Pedagógicamente desde el constructivismo de las concepciones a las prácticas pedagógicas. **Revista de Estudios Sociales**, Diciembre (19), pp. 7-12, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). **Hacia las Sociedades del Conocimiento. Informe Mundial**. UNESCO
- Padilla, Ma. T. (2002). **Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa**. ED. CCS. México.
- Pérez, A. (1991). **Los desafíos de las Reformas Escolares: Enseñanza para la comprensión**. Arquetipo Ediciones. Biblioteca Universitaria
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. **Revista de Tecnología Educativa**. Universidad de Ginebra. XIV, (3), pp. 503-523. Extraído el 25 de Noviembre de 2012 desde http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Pozo, J. J. (2003). **Adquisición de conocimiento**. Morata: España
- En Pozo, I. y Flores, F. (2007). El cambio conceptual y Representacional desde la Epistemología, la Psicología y la Educación. En Pozo, I. y Flores, F. (Coord.) **Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia**. Primera edición, Cátedra UNESCO, Universidad de Alcalá. p. 7-18.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez, M. P.; Mateos, M.; Martín, E.; De la Cruz, M. (2006). **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos**. GRAÓ. España
- Rodrigo M.J.; Rodríguez A.; Marrero J., (1993). **Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano**. Primera edición. Madrid:Visor.

-Rodrigo, M. J. (2009). **Contexto y Desarrollo social. Etapas, contextos, dominio y teorías implícitas en el conocimiento social.** SÍNTESIS. España

-Secretaría de Educación pública (2009). **Plan de Estudios 2009: Educación Básica Primaria.** México, D.F.

-Secretaría de Educación pública (2011). **Plan de Estudios 2011: Educación Básica Primaria.** México, D.F.

PERFIL DE INGRESO Y FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN DE ESTUDIANTES DE UNA DEPENDENCIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

Garza Vázquez, Luis Humberto¹; Contreras Villarreal, Ma. Del Rosario²; Ruiz Cansino, Marcia Leticia³.

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

U. A.M.C.E.H

Centro Universitario “Adolfo López Mateos”

RESUMEN

El trabajo tiene como propósito dar a conocer el perfil de ingreso y los factores de riesgo y de protección que presentan los estudiantes que inician su trayectoria escolar en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades. Se requiere establecer criterios operativos tendientes, por un lado, a fortalecer los programas educativos que se ofertan y fundamentar intervenciones psicosocio-educativas, instrumentadas para consolidar las tutorías bajo el modelo de la resiliencia (Henderson y Milstein, 2004). Participaron 306 estudiantes de nuevo ingreso del 2011, a los cuales les administró en forma individual un cuestionario estructurado. El trabajo está sustentado en la metodología cuantitativa con estadística descriptiva, se analizaron los datos bajo tres dimensiones: personal, familiar y educativa.

Los resultados muestran que, en el perfil de ingreso de los estudiantes predominan los elementos favorables como el apoyo familiar, la vocación, promedios adecuados, la carrera como primera opción de estudio etc. sin embargo, es necesario instrumentar intervenciones psicosocio-educativas para apoyar aquellos que presentan factores que ponen en riesgo su desempeño académico y permanencia en la institución.

Palabras clave: educación superior, perfil de ingreso, factores de riesgo y de protección, y estudiantes.

¹ Garza Vázquez, Luis Humberto. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, U. A.M.C.E.H. Centro Universitario “Adolfo López Mateos”, lugarza@uat.edu.mx

² Contreras Villarreal, Ma. Del Rosario. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, U. A.M.C.E.H. Centro Universitario “Adolfo López Mateos”, mcontrer@uat.edu.mx

³ Ruiz Cansino, Marcia Leticia. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, U. A.M.C.E.H. Centro Universitario “Adolfo López Mateos”, mruizc@uat.edu.mx

ABSTRACT

This work intends to show the entry profile and risk and protection factors present in freshmen from the Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades. Operative criteria are needed to strengthen the existing educational programs and give proper base to implement socio - educational interventions leading to consolidate tutories using a resilience model (Henderson y Milstein, 2004). 306 new students from the 2011 period answered an structured cuestionary individually. This work was done using a quantitative method and descriptive statistics, data was analyzed using three dimensions: personal, family and educational.

Results shows that the entry profile of the students has favorable elements like family support, vocation, good school notes, career was their first option, etc. nonetheless it is needed to implement socio - educational interventions that support those presenting elements that put in risk their academic proficiency and institution permanency.

Key words: higher education, entry profile, risk factors, students.

INTRODUCCIÓN

Los cambios que se presentan hoy en día en México, repercuten en todos los ámbitos de la sociedad y representan para las Instituciones de Educación Superior, un reto para buscar estrategias de intervención a problemas educativos que actualmente existen , principalmente durante el primer año de licenciatura, tales como la reprobación, el rezago y la deserción escolar (ANUIES, 2000, 2001 y 2007); desafíos que representan obstáculos para brindar una educación de calidad a su población objeto de atención, así como para obtener su acreditación.

El presente trabajo, sustentado en la metodología cuantitativa, forma parte de una línea de investigación que actualmente se lleva a cabo en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas; en este documento se da a conocer el perfil de ingreso y los factores de riesgo y protección de los estudiantes universitarios que inician su trayectoria escolar.

Cabe señalar que los datos recabados, permitirán establecer criterios operativos para fortalecer los programas educativos que se ofertan en la Dependencia de Educación Superior (DES); así mismo, instrumentar estrategias de intervención psicosocio-educativas, sustentadas en el modelo de la resiliencia; lo anterior, con el propósito de consolidar el Programa Institucional de Tutorías, así como,

promover la resiliencia en los estudiantes de nuevo ingreso, sobre todo en aquellos que se encuentran en riesgo de reprobación, rezago y deserción escolar, debido a las circunstancias y/o los sucesos de adversidad a los que se enfrentan al inicio de sus estudios universitarios.

Al respecto, cabe hacer mención que la acción tutorial se ha ido fortaleciendo como una intervención instrumentada para dar respuesta a los problemas y a las necesidades que existen en las Instituciones de Educación Superior (IES), las cuales se enfrentan con el reto de atender una gran cantidad de estudiantes, que se caracterizan cada vez más por su heterogeneidad, así como por la diversidad de su procedencia. Además, es oportuno subrayar que en los últimos años ha ido adquiriendo importancia el modelo de la resiliencia, mismo que se sustenta en diversas disciplinas, tales como la educación, la sociología, la psicología, la terapia familiar y la psiquiatría. Este nuevo paradigma se ha ido instrumentando con la finalidad de apoyar a las personas, las familias y las comunidades, para enfrentarse, sobreponerse y ser fortalecidas o transformadas ante situaciones y experiencias de adversidad.

El documento consta de los siguientes apartados: retos de la Educación Superior en México; perfil de ingreso y factores de riesgo y protección de estudiantes universitarios que inician su trayectoria escolar en una Dependencia de Educación Superior, conclusiones y recomendaciones. Anexo: tablas.

RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Actualmente, la sociedad mexicana se encuentra frente a grandes desafíos que afectan a todos los ámbitos que la conforman; entre estos retos, Cerón (1998) menciona: la globalización de mercados; la interdependencia económica; el rompimiento de paradigmas; el crecimiento de la economía mundial; la volatilidad y la disparidad de los mercados cambiarios y financieros; el crecimiento del comercio mundial; la apertura de las fronteras; la necesidad de la competitividad; el mayor impacto de la tecnología de comunicación; el mayor consumo y los nuevos mercados; las economías en proceso de ajuste.

En cuanto a los retos que hoy en día se les presenta a las Instituciones de Educación Superior, Órnelas (2003) señala que a estas se les exige que sean mejor, que tienen la obligación de formar a los recursos humanos que demanda el país, que deben hacer frente al desafío de formar a productores eficientes para modernizar a México; además, que se necesita una educación eficiente para estar a la altura de los cambios que se avecinan; sin embargo, al mismo tiempo se reconoce que no es posible satisfacer estas demandas con un sistema educativo que no se renueva, que está falto de recursos para sus acciones principales, que sigue centralizado y cargando la inercia burocrática que lo caracteriza.

Güemes García (2004), sobre este tema de análisis, señala que los retos son los siguientes: reestructurar el modelo curricular tradicional de tipo disciplinario y, por lo tanto, las formas de organización estructural que actualmente tienen las Instituciones de Educación Superior; replantear el valor económico de los conocimientos; fortalecer la capacidad de generar ciencia y tecnología; modificar procesos de enseñanza-aprendizaje; pugnar por el desarrollo de un pensamiento crítico y alternativo; posibilitar la formación de un nuevo ciudadano;

Pérez (2006), al respecto señala, que atender dichos desafíos, permitirá resolver problemas tales como: la desigualdad en calidad y pertinencia académica; la falta de articulación de procesos de evaluación, así como entre los sistemas de información; los alcances limitados en la cobertura y equidad social; la escasa correspondencia entre coordinación y la diversidad del sistema; la desarticulación con los niveles educativos previos; la insuficiente demanda de estudios a nivel superior; la rigidez que limita la movilidad de estudiantes y profesores; el limitado financiamiento público; la insuficiencia de políticas científicas y tecnológicas; la debilidad en la vinculación; y, la carencia de una política general para la renovación y jubilación de la planta académica.

Córdova, Murayama y Salazar (2012), por su parte, consideran que en los tiempos actuales se requiere: emprender una renovación educativa sustancial, atrevida, con proyecto y rumbo de largo aliento, que direcciona utopías posibles, a nivel de una política de Estado (estrategias, metas, programas, acciones y financiamiento)

que garantice condiciones de equidad para el acceso y la permanencia de calidad, con rigor académico y pertinencia social para las condiciones presentes y de futuro del país; además, manifiestan que es necesario: renovar los paradigmas educativos, en lo que toca al trabajo intelectual del docente, la enseñanza situada históricamente y construida socialmente, el aula como espacio de experimentación, creatividad, innovación e imaginación pedagógicas; la pertinencia, significatividad y relevancia de los aprendizajes según edades y contextos; la evaluación educativa en su sentido formativo y procesual.

Los autores citados anteriormente, agregan que también es imperativo: incrementar la cobertura y el rigor académico en media superior y superior; promover el crecimiento del posgrado y la educación para la vida; sustentar las acciones en el fomento decidido de la investigación y el desarrollo educativo; asumir una política de Estado, que dote de recursos e impulse decididamente acciones para la consolidación educativa, la formación ciudadana, el crecimiento de la cobertura en educación media superior y superior y el impulso a la investigación.

En relación a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2001), indica que la Educación Superior Mexicana requiere transformar su forma de operación y de interacción con la sociedad; también que el desafío de las Instituciones de Educación Superior (IES), es no sólo hacer mejor lo que actualmente se viene haciendo, sino principalmente reconstruirse como instituciones educativas innovadoras, con la capacidad de proponer y ensayar nuevas formas de educación e investigación; la educación deberá tener como eje una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, entre cuyos elementos está el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser).

Dicha agrupación, además señala que entre las características que se espera prevalezcan en todas las IES en el país, se encuentran: la promoción de la creatividad y del espíritu de iniciativa, el desarrollo integral de las capacidades

cognoscitivas y afectivas, el fomento del espíritu crítico y del sentido de responsabilidad social, la formación de valores que sustenten una sociedad más democrática y con mayor equidad social. También establece que para la mayoría de estas instituciones educativas representa un reto resolver complejos problemas educativos, entre los cuales sobresalen: la reprobación, el rezago y la deserción escolar.

Cabe hacer mención que, según investigaciones realizadas por Tinto, V. (1992), Chain Revuelta, R. y Ramírez Muro, C. (2000), Lozano Medina y Rodríguez Ortega (2005), y trabajos publicados por ANUIES (2007) de Allende, C. y Gómez, J. (2007), Martínez Rizo (1989), De los Santos (1993), Clemente Ruíz, A. (1997), Romo López y Fresán Orozco (2007), Valle Gómez-Tagle, R., et al (2007), la reprobación y la deserción escolar se presentan principalmente durante el primer año posterior al ingreso a la licenciatura.

Para finalizar, como política educativa sería de gran beneficio para la mayoría de las IES en el país, entre ellas la Universidad Autónoma de Tamaulipas, realizar estudios para conocer el perfil de ingreso y los factores de riesgo y protección de su población estudiantil; estudios que les permitan, además de detectar y analizar los factores que determinan la retención o la deserción de sus estudiantes en cualquier momento de su trayectoria escolar, instrumentar proyectos de intervención psicosocio-educativas tendientes a fortalecer los programas educativos que se ofrecen en las mismas, así como el Programa Institucional de Tutorías.

POBLACIÓN BAJO ESTUDIO

La población estudiantil objeto de estudio a la que nos referiremos en este apartado, pertenece a la generación 2011-2015, que ingresó a las licenciaturas que se ofertan en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH), a saber: Historia, Sociología, Lingüística Aplicada y

Ciencias de la Educación con opción en Tecnología Educativa, Ciencias Sociales, Químico-Biológicas y Administración y Planeación Educativa.

RESULTADOS

La información recabada, permite señalar lo siguiente: en relación a la demanda de los programas educativos que se ofertan en la Dependencia de Educación Superior, la mayor proporción de los estudiantes de nuevo ingreso eligieron la Licenciatura de Ciencias de la Educación; principalmente en las opciones que corresponden a Tecnología Educativa (31.7%) y Administración y Planeación Educativa (20.8%).

Dimensión personal:

- Por género, la diferencia no es significativa: hombres (40%) y mujeres (39.5%); prevalecen los que tienen entre los 18 y los 21 años de edad (66.8%) , los solteros (74.5%), los que provienen de la zona urbana del Estado de Tamaulipas (56.9%), los que no trabajan (59.7%) , los que dependen totalmente en lo económico de sus padres o tutor (61.6%), los que están muy de acuerdo en aprender habilidades para la vida (76.1%), en que toda meta/aspiración puede ser alcanzada (76.1%) , los que tienen confianza en sí mismos (74.6%) , los que se alientan a si mismos y a otros para hacer algo “lo mejor posible” (74.8%) , los que les gustaría enfrentarse a nuevos retos (73.5%) y los que se quieren y aceptan tal y como son (74.8%).

Dimensión familiar:

- Predominan los que indican que su núcleo familiar está integrado (60.5%) ; los que la escolaridad del padre es de bachillerato o equivalente (17.4%) y los que la escolaridad de la madre es de secundaria (22.1%) ; los que la ocupación del padre es empleado (22.1%) y los que su madre se dedica a labores del hogar (21.6%) ; los que sus padres están casados (57.7%) , los que los ingresos

familiares son menores de \$2499 pesos(21.6%) , los que su familia no cuenta con el Programa de Oportunidades (58.2%) , los que indican que en su familia no existen problemas (62.9%) . La mayoría señala que sus progenitores muestran interés en sus estudios(75.1%) , que la comunicación con ellos es muy buena, con su madre (71.1%) y con el padre (62.9%) y que tienen confianza para platicar con ellos de cosas personales, con su madre (67.5%) y con el padre (56.8%), también la mayoría declaró que sus padres les muestran afecto (72.2%) , que les reconocen cuando se esfuerzan por hacer algo bien (70.0%) y que se sienten bien cuando están con su familia (73.5%).

Dimensión educativa:

- En relación a la formación académica previa, prevalecen los que obtuvieron en el bachillerato o equivalente un promedio de ocho a menos nueve (32.2%), los que cursaron el plan de estudios según la duración del mismo (71.7%) y los que no reprobaron ninguna materia (57.7%). En cuanto a la licenciatura, predominan los que estudian en el programa educativo que eligieron como primera opción (71.4%) , los que conocían el campo de trabajo de la misma (59.2%), el plan de estudio (52.7%) y tuvieron la información necesaria para elegir la carrera (70.4%); también, los que están muy de acuerdo en: contar con el apoyo de un profesor (67.6%), participar en alguna actividad que se realice en la escuela (67.0%) o en actividades escolares con sus compañeros (70.7%), conocer nuevas maneras para aprender mejor (76.1%), respetar las reglas establecidas en la escuela (76.1%) , que la pasarán bien en la escuela (75.6%), que les gustaría ser tomados en cuenta cuando se tomen decisiones en el aula/escuela (75.3%), así mismo, participar para apoyar a otros compañeros de la escuela (74%).

En otra línea de análisis, si bien es cierto que lo expuesto en el presente apartado presenta, en términos generales, una visión en cierta forma favorable sobre los estudiantes de nuevo ingreso a la UAMCEH, también es necesario tomar en cuenta elementos que, a la larga, sobre todo en el primer año escolar, son factores de riesgo para la permanencia en la DES y el buen desempeño académico; como

es el caso de los factores siguientes: no estar en el programa educativo que se deseaba estudiar (3.1%) , desconocer el campo de trabajo del mismo (19.5%) o el plan de estudios (26.0%) , no haber contado con la información necesaria al momento de elegir la carrera (8.3%) ; en caso de depender económicamente de los padres, que el ingreso familiar mensual sea igual o menor que el salario mínimo (39.5%) y que la familia no cuente con apoyo institucional como el Programa de Oportunidades (58.2%) ; también los que, además de estudiar, apoyan al sostén de su familia (1.6%) , los que en su familia existen problemas como: violencia, alcoholismo, adicción a las drogas o abandono (5.5%) .

Otros factores que de igual forma se les considera de riesgo y que deben de tomarse en cuenta, son: estar casados (3.1%) o en unión libre (0.8%) , divorciados (0.3%) , proceder del medio rural (22.3%) , indígena (0.3%) ; tener necesidad de trabajar para sostener sus estudios (19.5%) , tener un bajo promedio o antecedentes de reprobación de la escuela de procedencia (19.7%) . Igualmente, que los padres no muestran interés en sus estudios (2.1%) , ni les demuestran el afecto deseado (3.7%) , ni les reconocen cuando se esfuerzan por hacer algo bien (2.1%) ; que la comunicación de ellos con sus progenitores no es adecuada con la madre (3.1%) y con el padre (8.3%) , que no les tienen confianza para platicar de cosas personales con la madre (3.6%) y con el padre (9.4%) ; además, aquellos que no se sienten bien cuando están con su familia (2.9%) ; del mismo modo, los que están en desacuerdo o muy en desacuerdo para: recibir el apoyo por parte de un profesor (2.4%) , conocer nuevas maneras para aprender mejor (2.1%) , aprender habilidades para la vida (2.1%) , elevar la confianza en sí mismo (2.3%) .

CONCLUSIONES

En base a lo expuesto, se desprende lo siguiente:

- Los cambios acelerados que se están dando en México, representan para las Instituciones de Educación Superior grandes retos para buscar estrategias de intervención que les permitan atender los problemas

educativos a los que hoy en día se enfrentan, tales como: la reprobación y la deserción, principalmente durante el primer año escolar.

- En relación a las estrategias de intervención, sería conveniente que estas estuvieran enfocadas para fortalecer los programas educativos que se ofertan en la DES, así como el Programa Institucional de Tutorías; poniendo mayor énfasis en el primer año escolar.
- En lo que concierne al perfil y a los factores de riesgo y protección de los estudiantes que inician su trayectoria escolar en la UAMCEH, si bien es cierto que en términos generales predominan los elementos favorables, es pertinente tomar en consideración aquellos que, a la larga, sobre todo en el primer año lectivo, son factores de riesgo para la permanencia de los alumnos en la DES y su buen desempeño académico.
- Para la población estudiantil que presenta en su perfil de ingreso factores que ponen en peligro su permanencia en la institución educativa, se requiere de estrategias de intervención, como lo es la resiliencia que, según Henderson y Milstein (2004), es la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy.

REFERENCIAS

- Allende, C. y Gómez, J. (2007). Bibliografía comentada sobre la trayectoria escolar en la educación superior, en ANUIES. *"Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior"*, México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *"Programa Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior"*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2001). *"Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio"*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2007). *"Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior"*, México: ANUIES.
- Calderón, J. (1999). Programa Institucional de Tutoría. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en ANUIES, *"Programas Institucionales de Tutoría"*. México: ANUIES, 2001.
- Chaín Revuelta, R. y Ramírez Muro, C. (2000). Trayectorias escolares: un estudio sobre la eficiencia en educación superior; en ANUIES. *"Programa Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior"*. México: ANUIES.
- Clemente Ruíz, A. (2001): Deserción escolar, factores que originan en el Instituto Tecnológico de Nogales, en Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. *"Programas Institucionales de Tutoría"*. México: ANUIES
- Córdova, L., Murayama, C, y Salazar, P. (Coords.) (2012). *"México 2012: Desafíos de la consolidación democrática"*. México: Tirant lo Blanch.
- De los Santos, V.E. (2001): La deserción: Causalidades. Eficiencia Terminal y Calidad Académica en las IES; en ANUIES, *"Programas Institucionales de Tutoría"*. México: ANUIES.
- Güemes García, C.R. (2004). Educación Superior y Sociedad: hacia la configuración de un nuevo escenario. En A. Didriksson; C. Arteaga y G. Campos (Coords.). *"Retos y paradigmas: El futuro de la educación superior en México"*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad y Plaza y Valdés.
- Henderson, N. y Milstein, M.M. (2004). *"Resiliencia en la escuela"*. Buenos Aires: Paidós.
- Lozano Medina, A. y Rodríguez Ortega, M. T. (2005). *"Perfil de ingreso: Serie histórica 1995-2003: Estudios sobre la UPN"*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Rizo, F. (2001): Diseño de investigación para el estudio de la deserción. Enfoque cuantitativo transversal; en ANUIES, *"Programas Institucionales de Tutoría"*. México: ANUIES.
- Ornelas, C. (2003). *"El sistema educativo mexicano"*. México: Centro de investigación y docencia económicas/Nacional Financiera/Fondo de Cultura Económica. 9ª. Reimpresión.
- Pérez, M. *"La propuesta de la ANUIES"*. en Educación 2001, julio 2006, año XII, número 134.
- Romo López y Fresán Orozco (2007). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago, en *"Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior"*, México: ANUIES.

-Tinto, V. (1992): *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*; México; UNAM, ANUIES.

-Valle Gómez-Tagle, R., et al (2007), El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM. Un método de análisis", en ANUIES, "*Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*", México: ANUIES.

SATISFACCIÓN LABORAL Y COMPROMISO EN LAS ORGANIZACIONES DE RIO VERDE, S.L.P.

**Gómez Sánchez, David¹; Recio Reyes, Ramón Gerardo²; Avalos Sekeres,
Mario Fernando³; González Ortiz, Jorge Horacio⁴.**

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es identificar la relación que existe entre la satisfacción laboral comprendiendo sus tres dimensiones (con la supervisión, con el ambiente físico de trabajo y con las prestaciones recibidas) y el compromiso organizacional, comprendiendo también tres dimensiones (afectivo, de continuidad y normativo), considerando variables sociodemográficas de los trabajadores de las organizaciones de Rioverde, S.L.P. Es una investigación descriptiva, correlacional, transversal además de enfocarse a la investigación cuantitativa, se utilizaron las técnicas estadísticas r de Pearson, Rho de Spearman, ANOVA de un solo factor y t para muestras independientes. La muestra se integró de 196 trabajadores de las diferentes organizaciones de Rioverde S.L.P., se implementó la encuesta autoadministrada, utilizando el instrumento del cuestionario integrado por 30 variables, dividida en 12 variables para medir la satisfacción laboral y 18 variables para medir el compromiso organizacional, además de 7 variables de tipo socio demográfico. Los resultados obtenidos muestran que si existe relación entre la satisfacción laboral y el compromiso organizacional, así como también las variables sociodemográficas influyen en el compromiso organizacional.

Palabras clave: Satisfacción laboral, compromiso organizacional

¹ Secretario Escolar y Profesor Investigador de Tiempo Completo adscrito a la Licenciatura en Mercadotecnia en la Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Media de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) Profesor con perfil PROMEP periodo 2010-2013 y certificación ANFECA periodo 2011-2014. e-mail: david.gomez@uaslp.mx

² Coordinador del Posgrado y Profesor Investigador de Tiempo Completo adscrito a la carrera de Licenciado en Administración en la Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Media de la UASLP. Profesor con perfil PROMEP periodo 2010-2013. e-mail: reciog@uaslp.mx

³ Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Media en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Director Académico en el periodo 2012-2016. e-mail: mfavalos@uaslp.mx

⁴ Secretario Académico y Profesor Investigador de Tiempo Completo adscrito a la carrera de Licenciado en Administración en la Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Media de la UASLP. Profesor con perfil PROMEP periodo 2010-2013. e-mail: jorgonz@uaslp.mx

ABSTRACT

The main objective of this study is to identify the relationship between job satisfaction comprising three dimensions (with supervision, with the physical work environment and benefits received) and organizational commitment, also comprising three dimensions (affective, continuity and regulatory), sociodemographic consideration of workers' organizations Rioverde, S.L.P. It is a descriptive, correlational, cross focusing addition to quantitative research, statistical techniques were used Pearson's r , Spearman Rho, a single factor ANOVA for independent samples t . The sample was made up of 196 workers from different organizations Rioverde SLP, self-administered survey was implemented using the instrument of the questionnaire consists of 30 variables, divided into 12 variables to measure job satisfaction and 18 variables to measure organizational commitment, and type 7 sociodemographic variables. The results show that the correlation between job satisfaction and organizational commitment, as well as sociodemographic variables influence organizational commitment.

Keywords: Job satisfaction, organizational commitment

INTRODUCCIÓN

Poder captar el impacto que tienen tanto los individuos, grupos y estructura sobre el comportamiento que tienen hacia la empresa, accede a lograr una mejora en la organización y la importancia en los objetivos trazados por la misma. Este comportamiento prevalece en la organización debido a múltiples factores determinantes como por ejemplo: creencias, hábitos, valores, tradiciones entre otros, característicos de cada lugar donde se labora; esto es mejor conocido como cultura organizacional. Es revelador poder analizar aquellos factores que se interponen en dicho comportamiento, para poder corregir algunos errores que impidan alcanzar las metas trazadas por la organización.

Así mismo las empresas en la ciudad Rioverde S.L.P. no son la excepción, así también como organización estas tienen la necesidad de alcanzar sus propios objetivos que conlleven a ofrecer servicios o productos de mano factura y seguridad, tanto a sus clientes externos como a sus clientes internos, es decir, a su personal de trabajo, ya que el hecho de que los trabajadores de dichas organizaciones se sientan comprometidos y satisfechos con lo que hacen (o con la organización misma); motivados, recompensados y parte importante para el logro de los objetivos, permitirá que se desempeñen de la mejor manera propia, asimismo alcanzando los objetivos eficientemente.

Por lo tanto, se hace referencia a dos temas, compromiso organizacional y satisfacción laboral que, en los últimos años, han venido tomando gran relevancia en el mundo laboral, permitiendo conocer las percepciones que el trabajador tiene de las características de la organización, que a su vez influyen en sus actitudes y comportamiento, siendo esto de gran importancia, ya que el compromiso influirá en la motivación y satisfacción del individuo, contribuyendo a alcanzar o fracasar en el alcance de los objetivos propuestos desde un principio.

El compromiso organizacional al igual que la satisfacción laboral, son condicionantes en el comportamiento de los individuos dentro de las organizaciones, lo cual determina en las personas un “enraizamiento, arraigo y permanencia” (Guedez, 1998), generando en el comportamiento “eficacia, diferenciación, innovación y adaptación” (Valle, 1995).

Con respecto a lo ya mencionado, el presente trabajo se orienta a identificar la relación que existe entre los constructos satisfacción laboral y compromiso organizacional en cada una con sus respectivas dimensiones, dirigidos a los trabajadores de la ciudad de Rioverde, S.L.P.

Objetivo general

Identificar la relación que existe entre la satisfacción laboral, comprendiendo sus tres dimensiones (con la supervisión, con el ambiente físico de trabajo y con las prestaciones recibidas) y el compromiso organizacional comprendiendo también tres dimensiones (afectivo, de continuidad y normativo), teniendo en consideración variables sociodemográficas de los trabajadores de las organizaciones de Rioverde, S.L.P.

Objetivos específicos

1. Establecer la relación entre el compromiso organizacional y la satisfacción laboral que tienen los trabajadores en la ciudad Rioverde, S.L.P.
2. Establecer la relación entre la satisfacción laboral y las variables sociodemográficas de los trabajadores en las organizaciones de Rioverde, S.L.P.
3. Establecer la relación entre el compromiso organizacional al y las variables sociodemográficas de los trabajadores en las organizaciones de Rioverde, S.L.P.

2 MARCO TEORICO

Compromiso Organizacional

El compromiso organizacional ha sido estudiado como un constructo relacionado con las personas y su trabajo; y en relación hacia diferentes enfoques como puede ser la organización, el director general, el director, supervisor o coordinador de área. Por consiguiente es un tema que ha interesado desde hace más de cuatro décadas a directivos y a los estudiosos del comportamiento humano en las organizaciones.

Para el presente estudio se tomó como base el concepto desarrollado por Meyer, Allen y Smith (1993), quienes definen el compromiso organizacional, como un estado psicológico que caracteriza la relación entre una persona y una organización, la cual presenta consecuencias respecto a la decisión para continuar en la organización o dejarla. Se asume que el compromiso organizacional es un factor determinante en el logro de los objetivos de las instituciones o empresas cualquiera que sea.

Dimensiones del Compromiso Organizacional

Meyer, Allen y Smith (1993) desarrollaron una propuesta sobre el compromiso organizacional, la cual se conoce como el modelo tridimensional, en la que definen las tres dimensiones que, a su vez, se dividen en seis variables cada una. Según Marín, Melgar & Castaño (1998, las cuales se describen a continuación:

Compromiso afectivo

Se refiere a la relación emocional que las personas forjan con la organización, ya que refleja el apego emocional y sentimental al percibir la satisfacción de necesidades (especialmente las psicológicas) y expectativas, disfrutan de su permanencia en la organización. Los trabajadores con este tipo de compromiso se sienten orgullosos de pertenecer a la organización (puede ser un deseo) (Meyer et al, 1993).

Compromiso de continuidad

Señala el reconocimiento de la persona, con respecto a los costos (financieros, físicos, psicológicos) y las pocas oportunidades de encontrar otro empleo, si decidiera renunciar a la organización. Es decir, el trabajador se siente vinculado a la institución porque ha invertido tiempo, dinero y esfuerzo y dejarla implicaría perderlo todo; así como también percibe que sus oportunidades fuera de la empresa se ven reducidas, se incrementa su apego con la empresa (es una necesidad) (Meyer et al, 1993).

Compromiso normativo

Es aquel que encuentra la creencia en la lealtad a la organización, en un sentido moral, de alguna manera como pago, quizá por recibir ciertas prestaciones; por ejemplo cuando la institución cubre la colegiatura de la capacitación; se crea un sentido de reciprocidad con la organización. En este tipo de compromiso se desarrolla un fuerte sentimiento de permanecer en la institución, como efecto de experimentar una sensación de deuda hacia la organización por haberle dado una

oportunidad o recompensa que fue valorada por el trabajador (siendo esto un deber) (Meyer et al, 1993).

Satisfacción Laboral

La satisfacción laboral ha constituido un tópico de interés social y laboral para las personas que se preocupan por el bienestar o la calidad de vida en el trabajo y en el éxito de la organización. A pesar de los muchos resultados de acumulados que hay pocas afirmaciones de esta naturaleza pueden hacerse, debido a las diferentes metodologías utilizadas en los diferentes estudios (Cavalcante, 2004) mencionado por Balderas (2011).

Para llevar a cabo esta investigación se tomó como base la definición dada por Peiró, Gonzales, Zurriaga, Ramos & Bravo (1989), donde la definen como el estado placentero que depende de las relaciones sociales que mantienen los empleados dentro de la organización, de sus valores y de las expectativas que tienen cerca del trabajo.

Dimensiones de la satisfacción laboral

El modelo de análisis de satisfacción laboral propuesto por Meliá & Peiró (1989), define en tres grandes dimensiones. Las cuales se describen a continuación:

Satisfacción con la supervisión

Es la forma en que los directivos juzgan las labores realizadas, la supervisión recibida, la proximidad y la frecuencia de supervisión, el apoyo recibido de los superiores y la igualdad y justicia de trato recibida en la empresa (Meliá & Peiró 1989).

Satisfacción con el ambiente físico del trabajo

Es lo relativo al espacio físico y el lugar de trabajo, la limpieza, la higiene, salubridad y la temperatura del lugar de trabajo (Meliá & Peiró 1989).

Satisfacción con las prestaciones recibidas

Es el grado en el que la empresa cumple en convenio, las disposiciones, leyes laborales y la forma en que se da la negociación sobre aspectos laborales (Meliá & Peiró 1989).

Hipótesis

H₁ Existe relación entre la satisfacción laboral y el compromiso organizacional de los trabajadores en las organizaciones de Rioverde S.L.P.

H₂ Existe relación entre la satisfacción laboral con las variables sociodemográficas de los trabajadores en las organizaciones de Rioverde, S.L.P.

H₃ Existe relación entre el compromiso organizacional con las variables sociodemográficas de los trabajadores en las organizaciones de Rioverde S.L.P.

Unidad de Análisis

La unidad de análisis “quienes van a ser medidos”. (Hernández et al, 2010), está formada por los trabajadores de los distintos niveles ocupacionales en las diversas organizaciones de Rioverde, S.L.P., como son: gerente, jefe de área, secretario, empleado u obrero; los cuales fueron partícipes en contestar el cuestionario que se les aplicó sobre la relación entre la satisfacción laboral y el compromiso organizacional.

Tipo de Investigación

El estudio es transversal realizado bajo el tipo de investigación descriptiva y correlacional, además de enfocarse a la investigación cuantitativa.

Población

Población es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”. Se determinó que dentro de este estudio la población son los trabajadores que laboran en cualquiera de las organizaciones de la ciudad de Rioverde S.L.P. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Muestra

La muestra se define como el conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método de muestreo (Latorre, Rincón & Arnal, 2003). Se determinó que la muestra de estudio sería de 196.

Lo anterior se determinó a partir de la ecuación 1 de (Berenson & Levine, 1996) para poblaciones infinitas ya que no se conoce la población exacta, para lo cual se asignaron valores al nivel de confianza, error muestral y probabilidad de éxitos quedando en un 95%, 7% y 50%.

$$n = \frac{z^2 p(1-p)}{e^2} \qquad n = \frac{1.96^2 \times 0.5 \times (1-0.5)}{0.07^2} = 196$$

Muestreo

La clase de muestreo que se llevó a cabo fue el muestreo no probabilístico, en el cual el número la selección de elementos de la población se basa, en parte, en el juicio del investigador o del entrevistador de campo (Kinnear & Taylor, 2008).

Técnica

La técnica que se utilizó fue la encuesta autoadministrada la cual requiere de la participación directa del encuestado, llenando el cuestionario o respondiendo a las preguntas él mismo (Zikmund, 1998).

Instrumento de medición

El cuestionario que se aplicó en este estudio se conformó con dos instrumentos, para medir la satisfacción laboral se utilizó el cuestionario de Meliá & Peiró (1989), el cual está compuesto por tres dimensiones (satisfacción con la supervisión, con el ambiente físico de trabajo y con las prestaciones recibidas) y 12 variables referidas a distintos aspectos del trabajo. Para medir el compromiso organizacional se utilizó el cuestionario de Meyer et al, (1993), integrado por 18 variables divididas en sus tres dimensiones (afectivo, de continuidad y normativo). Con la finalidad de hacer menos denso los dos cuestionarios a los participantes, se procedió a fusionar ambos instrumentos en uno.

Se incluyeron además 7 variables de tipo sociodemográfico: sexo, estado civil, edad, escolaridad, puesto actual, años de antigüedad en la empresa y años que lleva desempeñándose en el mismo puesto. Está realizado bajo una escala de tipo Likert, de cinco categorías que van desde: 1 para totalmente en desacuerdo hasta 5 para totalmente de acuerdo.

Validez y confiabilidad del instrumento.

La validez según Hernández et al, (2010) se refiere al grado en que el instrumento realmente mide la variable que se pretende medir. La validez se comprobó a través de expertos.

La confiabilidad se define como el grado en que un instrumento de varios ítems mide consistentemente una muestra de la población (Gliner, Morgan & Harmon, 2001). La confiabilidad se determinó a través del programa SPSS versión 17.0 en español, aplicándose el coeficiente Alfa de Cronbach para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados (Cortina, 1993). Para esta investigación se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.701, por lo tanto es un valor aceptable.

Análisis correlacional

Las técnicas estadísticas que se utilizaron para este estudio fueron el análisis correlacional y dentro de ellas las técnicas bivariadas r de Pearson, Rho de Spearman, Análisis de varianza ANOVA y la prueba t para muestras independientes.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Análisis de Datos Sociodemográficos

El 55.7% de los trabajadores encuestados pertenecen al sexo femenino y el 44.3% al sexo masculino. En cuanto al estado civil el 57.5% se encuentran solteros, e 32.6% están casados, el 6.2% viven en unión libre, el 2.6% se encuentran divorciados y el 1% son viudos. La edad de los trabajadores oscila entre 17 y 24 años con un porcentaje de 46.4%, entre 25 y 32 años con un 29.8%, con un 15.8% tiene entre 24 y 32 años y el 10% tiene más de 41 años. Respecto a la escolaridad el 24.4% tiene una licenciatura, el 1.6% un posgrado, el 19.2% una carrera técnica, el 33.2% ha cursado la preparatoria y el 21.7% la secundaria. En cuanto al puesto actual el 59.4% es empleado(a), el 16.1% es jefe de área, el 9.4% es gerente y el 3.6% son obreros. Respecto a la antigüedad en la organización el 71.4% tienen entre 1 y 5 años, el 15.6% entre 6 y 10 años, 6.2% más de 11 años y sólo el 0.5% tiene 6 meses. Asimismo en la antigüedad en el mismo puesto el 75.4% manifestó tener entre 1 y 5 años, el 14.1% entre 6 y 10 años, 9.2% más de 11 años y únicamente el 1% menos de 1 año.

Análisis Descriptivo del Clima Organizacional y la Satisfacción Laboral

El compromiso organizacional tiene una media de 3.41 mientras la satisfacción laboral tiene una media de 3.66, encontrándose mejor posicionado el constructo de satisfacción laboral.

Tabla 1 Media de los constructos

Compromiso Organizacional	Satisfacción Laboral
3.41	3.66

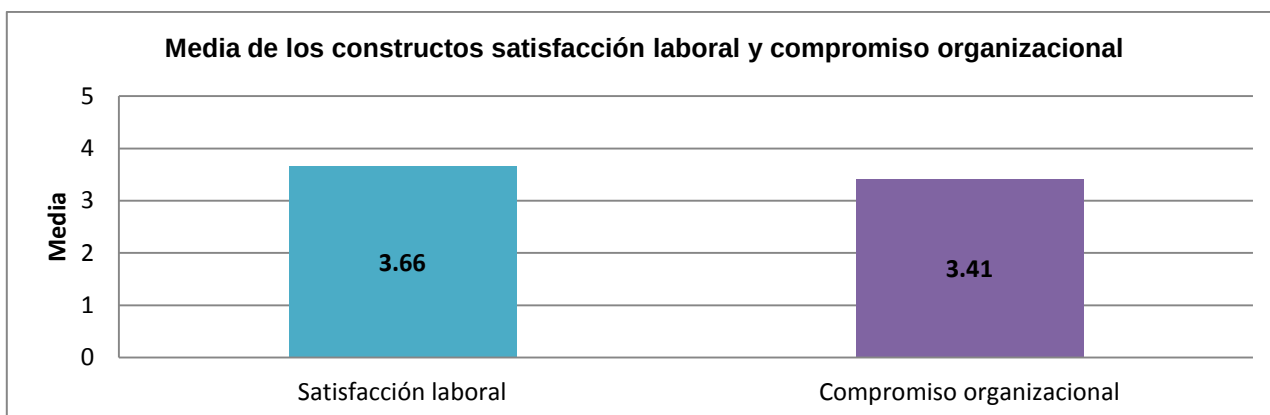


Grafico 1. Media de compromiso organizacional y satisfacción laboral

En las dimensiones del constructo satisfacción laboral, la satisfacción con la supervisión muestra una media de 3.61, la satisfacción con el ambiente físico de trabajo arroja una media de 3.85 la cual es la más alta de las tres dimensiones y la satisfacción con las prestaciones recibidas mostro una media de 3.50 (Ver Tabla y gráfico 2).

Tabla 2 Medias de las dimensiones de la satisfacción laboral

Satisfacción con la supervisión	Satisfacción con el ambiente físico de trabajo	Satisfacción con las prestaciones recibidas
3.61	3.85	3.50

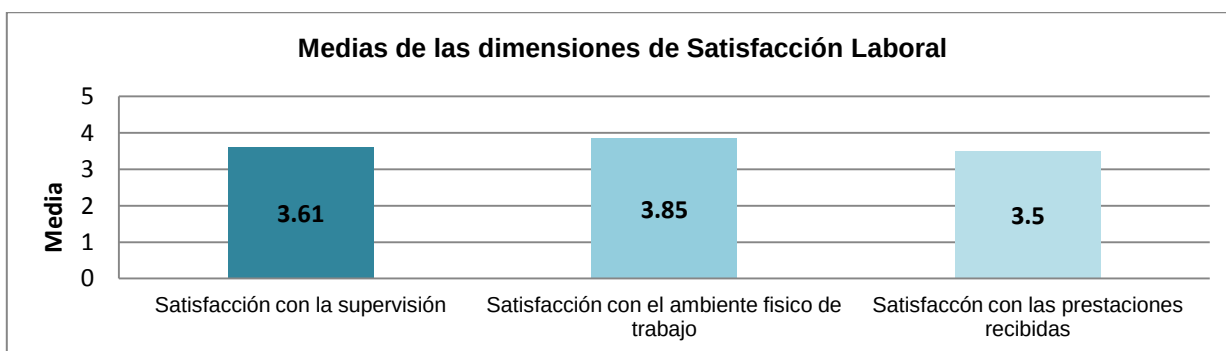


Grafico 2. Medias de las dimensiones de satisfacción laboral

En las dimensiones de compromiso organizacional podemos observar las diferencias entre las medias, el compromiso afectivo tiene una media de 3.54, el

compromiso de continuidad tiene una media de 3.39 y el compromiso normativo muestra una media de 3.26 (Tabla y grafico 3).

Tabla 3 Medias de las dimensiones del compromiso organizacional

Compromiso afectivo	Compromiso de continuidad	Compromiso normativo
3.54	3.39	3.26

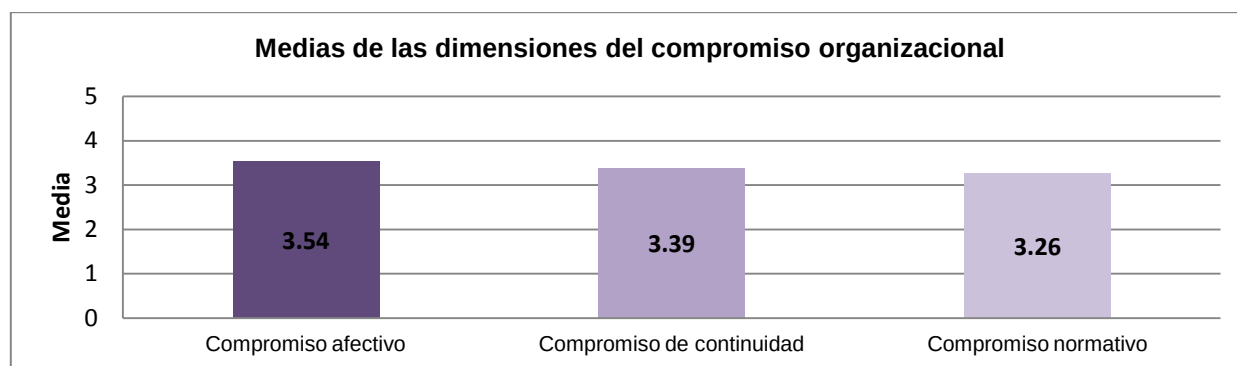


Grafico 3. Medias de las dimensiones del compromiso organizacional

Análisis Correlacional**Hipótesis 1H₁** Existe relación entre la satisfacción laboral y el compromiso organizacional de los trabajadores en las organizaciones de Rioverde S.L.P.

Tabla 4 Resumen de la relación entre las variables compromiso organizacional y satisfacción laboral.

		Satisfacción laboral		
		Satisfacción con la supervisión	Satisfacción con el ambiente físico de trabajo	Satisfacción con las prestaciones recibidas
Compromiso organizacional	Compromiso afectivo	r= 0.504** Sig.= 0.000	r= 0.317** Sig.= 0.000	r= 0.554** Sig.= 0.000
	Compromiso de continuidad	r= 0.294** Sig.= 0.000	r= 0.205** Sig.= 0.005	r= 0.373** Sig.= 0.000
	Compromiso normativo	r= 0.367** Sig.= 0.000	r= 0.288** Sig.= 0.000	r= 0.478** Sig.= 0.000

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

Fuente: Elaboración propia a partir de datos generados por SPSS versión 17.0 en español.

En la tabla 4 se muestra los resultados obtenidos de la correlación entre las dimensiones de los constructos satisfacción laboral y compromiso organizacional. La satisfacción con la supervisión tiene una correlación moderada con el compromiso afectivo ($r = 0.504^{**}$, Sig.= 0.000), una correlación débil con el compromiso de continuidad ($r = 0.294^{**}$, Sig.= 0.000) y débil con el compromiso normativo ($r = 0.367^{**}$, Sig.= 0.000).

En cuanto a la dimensión de satisfacción con el ambiente físico de trabajo se encontró una correlación débil para todas las dimensiones, compromiso afectivo ($r = 0.317^{**}$, Sig.= 0.000), compromiso de continuidad ($r = 0.205^{**}$, Sig.= 0.005) y compromiso normativo ($r = 0.288^{**}$, Sig.= 0.000).

Y por último la satisfacción con las prestaciones recibidas, presenta una correlación moderada con el compromiso afectivo ($r = 0.554^{**}$, Sig.= 0.000), una correlación débil con el compromiso de continuidad ($r = 0.373^{**}$, Sig.= 0.000) y una correlación moderada con el compromiso normativo ($r = 0.478^{**}$, Sig.= 0.000).

Por lo tanto existe evidencia para aceptar la hipótesis 1, afirmando que si existe una relación entre la satisfacción laboral y el compromiso organizacional.

Hipótesis 2

H₂ Existe relación entre la satisfacción laboral con las variables sociodemográficas de los trabajadores en las organizaciones de Rioverde, S.L.P.

Tabla 5 Resumen de la relación entre las variables satisfacción laboral y las variables sociodemográficas

Técnicas estadísticas	Variables sociodemográficas	Satisfacción Laboral		
		Satisfacción con la supervisión	Satisfacción con el ambiente físico de trabajo	Satisfacción con las prestaciones recibidas
t para muestras independientes	Sexo	t = 0.513 Sig.= 0.908	t = -0.367 Sig.= 0.665	t = 1.620 Sig.= 0.717
ANOVA de un solo factor	Estado civil	F = 0.533 Sig.= 0.712	F = 0.531 Sig.= 0.713	F = 1.483 Sig.= 0.209
Rho de Spearman	Edad	Rho = 0.088 Sig.= 0.241	Rho= 0.173* Sig.= 0.020	Rho= 0.100 Sig.= 0.186
Rho de Spearman	Escolaridad	Rho = 0.090 Sig.= 0.218	Rho = 0.030 Sig.= 0.678	Rho = 0.151* Sig.= 0.037
ANOVA de un solo factor	Puesto Actual	F = 0.618 Sig.= 0.650	F = 1.129 Sig.= 0.344	F = 0.688 Sig.= 0.601
Rho de Spearman	Antigüedad en la empresa	Rho = -0.038 Sig. = 0.610	Rho = 0.066 Sig. = 0.362	Rho = -0.007 Sig. = 0.927
Rho de Spearman	Antigüedad en el mismo puesto	Rho = 0.007 Sig. = 0.922	Rho = 0.103 Sig. = 0.158	Rho = 0.073 Sig. = 0.322

*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos generados por SPSS versión 17.0 en español.

En el análisis de correlaciones de la tabla 5, se observa que únicamente se presentó una correlación muy débil entre la satisfacción con el ambiente físico de trabajo y la variable sociodemográfica edad (Rho= 0.173*, Sig.= 0.020) y una correlación muy débil con la satisfacción con las prestaciones recibidas y la variable escolaridad (Rho= 0.151*, Sig.= 0.037).

En base a lo anterior existe evidencia para rechazar la hipótesis 2, existiendo una muy débil correlación solo en dos variables sociodemográficas.

Hipótesis 3

H₃ Existe relación entre el compromiso organizacional con las variables sociodemográficas de los trabajadores en las organizaciones de Rioverde S.L.P.

Tabla 6 Resumen de la relación entre las dimensiones del compromiso organizacional y las variables sociodemográficas

Técnicas estadísticas	Variables sociodemográficas	Compromiso Organizacional		
		Compromiso Afectivo	Compromiso de Continuidad	Compromiso Normativo
t para muestras independientes	Sexo	t = 1.326 Sig.= 0.011	t = 0.855 Sig.= 0.942	t = 1.984 Sig.= 0.047
ANOVA de un solo factor	Estado civil	F = 4.919 Sig.= 0.001	F = 2.364 Sig.= 0.055	F = 4.262 Sig.= 0.003
Rho de Spearman	Edad	Rho = 0.232** Sig.= 0.002	Rho = 0.157* Sig.= 0.037	Rho = 0.084 Sig.= 0.271
rho de Spearman	Escolaridad	Rho = 0.146* Sig.= 0.044	Rho = -0.024 Sig.= 0.743	Rho = 0.172* Sig.= 0.044
ANOVA de un solo factor	Puesto Actual	F = 0.911 Sig.= 0.459	F = 0.497 Sig.= 0.738	F = 1.706 sig.= 0.151
rho de Spearman	Antigüedad en la empresa	Rho = 0.170* Sig. = 0.020	Rho = 0.079 Sig. = 0.283	Rho = -0.050 Sig. = 0.497
rho de Spearman	Antigüedad en el mismo puesto	Rho = 0.164* Sig. = 0.024	Rho = 0.098 Sig. = 0.185	Rho = 0.093 Sig. = 0.213

*La correlación es significativa para un 0.05

Fuente: Elaboración propia a partir de datos generados por SPSS versión 17.0 en español.

En la tabla 6 se presenta las correlaciones entre las dimensiones del compromiso organizacional con las variables sociodemográficas. El compromiso afectivo

muestra una relación estadísticamente significativa con las variables sexo ($t=1.326$, Sig.= 0.011) y con el estado civil ($F=4.919$, Sig.= 0.001), así mismo una correlación débil con la variable edad ($Rho=.232^{**}$, Sig.= 0.002), muy débil con la escolaridad ($Rho=0.146^*$, Sig.= 0.044), correlación muy débil con la antigüedad en la empresa ($Rho=0.170^*$, Sig.= 0.020) y muy débil para antigüedad en el mismo puesto ($Rho=0.164^*$, Sig.= 0.024).

En cuanto al compromiso de continuidad se presentó únicamente una correlación muy débil con la variable edad ($Rho=0.157^*$, Sig.= 0.037).

Y por último con el compromiso normativo se presentaron relaciones estadísticamente significativas con las variables de sexo ($t=1.984$, Sig.= 0.047) y estado civil ($F=4.262$, Sig.= 0.003) asimismo se presentó una correlación muy débil con la escolaridad ($Rho=0.172^*$, Sig.= 0.044).

Por lo tanto existe evidencia para aceptar la hipótesis 3, existiendo relación entre el compromiso organizacional con las variables sociodemográficas de los trabajadores en las organizaciones de Rioverde S.L.P.

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación muestran que si existe relación entre la satisfacción laboral y el compromiso organizacional de los trabajadores en las organizaciones de Rioverde, S.L.P, mostrando correlación en el análisis bivariable al cruzar las dimensiones de satisfacción laboral (con la supervisión, con el ambiente físico de trabajo y con las prestaciones recibidas) con las del constructo compromiso organizacional (afectivo, de continuidad y normativo) presentando relación con todas las dimensiones.

Se encontró relación entre las dimensiones de satisfacción laboral y variables sociodemográficas únicamente entre la edad y la satisfacción con el ambiente físico de trabajo así como la escolaridad con la satisfacción con las prestaciones recibidas. Concluyendo que la hipótesis se rechaza al no encontrar más correlaciones dentro del análisis.

Respecto al compromiso organizacional con las variables sociodemográficas, se encontró relación entre el compromiso afectivo con el sexo, estado civil. Edad, escolaridad, antigüedad en la empresa y antigüedad en el mismo puesto. El compromiso de continuidad únicamente se relacionó con la edad y el compromiso normativo con el sexo y estado civil. Por lo que existe evidencia de aceptar la hipótesis.

REFERENCIAS

- Balderas E. (2011). **Comportamiento organizacional y su relación con la satisfacción laboral en la clínica ISSSTE de Rioverde, S.L.P.** (Tesis de Licenciatura). UASLP UAMZM. México.
- Berenson, M., & Levine, D. (1996). **Estadística Básica en Administración, conceptos y aplicaciones.** México, Pearson Education
- Cavalcante J, (2004), **Satisfacción en el trabajo de los directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina (Bahia- Brasil).** (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona
- Cortina J (1993) What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. **J Appl Psychol.** 78 (1) pp 98-104
- Guedez V (1998) **Gerencia, Cultura y Educación.** Caracas: Fondo Editorial. Tropykos
- Gliner J, Morgan G, Harmon R. (2001) Measurement reliability. **J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.** 40, (4), pp 486-488.
- Hernández R.; Fernández C. & Baptista P. (2010). **Metodología de la investigación.** México. McGraw-Hill.
- Kinnear, T. & Taylor J. (2008). **Investigación de mercados.** México. Pearson.
- Latorre, A., Rincón D. & Arnal, J. (2003) **Bases Metodológicas de la Investigación Educativa.** Experiencia S.L., Barcelona.
- Marín J, Melgar A & Castaño C. (1998). **Teoría y técnicas de desarrollo organizacional.** Guatemala. OPS-OMS.
- Meliá, J. & Peiró, J. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: El Cuestionario de Satisfacción S20/23. **Psicologemas**, 5, (2), pp. 59-74.
- Meyer, J.; Allen, N. & Smith, C.. (1993). "Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three Component Conceptualization", **Journal of Applied Psychology.** Vol. 78, (Núm. 4), pp. 538-551.
- Peiró, J; González V; Zurriaga, R.; Ramos, J. & Bravo, M. (1989) El cuestionario de satisfacción laboral de profesionales de la salud en equipos de atención primaria. **Revista de Psicología de la Salud**, 1 (2), pp. 135-174
- Valle, R. (1995) **Gestión Estratégica de los Recursos Humanos.** Estados Unidos. Ed. Addison Wesley Iberoamericana.
- Zikmund, W. (1998). **Investigación de mercados.** México: Prentice Hall.

UN MODELO DE PARTICIPACIÓN PSICOSOCIAL

**Banda Castro, Ana Lilia; Morales Zamorano, Miguel Arturo; Betancourt
Reyes, Rebeca Andrea; Del Castillo Ramírez, Diana María.**

Universidad de Sonora

RESUMEN

El objetivo fue identificar las variables que integran el modelo psicosocial de participación y adicionalmente identificar la influencia bidireccional entre la calidad de vida y la participación social. Se aplicó una encuesta de 139 reactivos a una muestra de 400 participantes. El empleo del modelo de ecuaciones estructurales mostró que el factor de calidad de vida se encuentra integrado por variables como: autoimagen, familia de origen y familia propia. El factor de participación social se compone de variables como: organización social, autoridad y participación social, y acciones comunitarias. El modelo identificado señala la influencia bidireccional entre los factores calidad de vida y participación social.

Palabras clave: Participación social, calidad de vida, modelo de ecuaciones estructurales.

ABSTRACT

The aim was to identify the variables that comprise the psychosocial model of participation and further identify bidirectional influence between quality of life and social participation. It was employed a survey of 139 items in a sample of 400 participants. The structural process modeling showed quality of life factor is influenced by variables like: self-image, own family and general family. Social participation factor was integrated by social organization, authority and social participation, and community actions. The model identified showed bidirectional influenced between quality of life and social participation factors.

Key words: Social participation, quality of life, structural equation modeling

INTRODUCCIÓN

Un proceso promotor del desarrollo humano y del blindaje para enfrentar algunos de los problemas sociales que aquejan a la sociedad es la participación social, tema que comúnmente se plantea en los discursos formales e informales de los individuos (Kliksberg, 1999). Se percibe como necesario su ejercicio, coloquialmente la población señala que debe llevarse a cabo y concede la responsabilidad de promoción de la participación a las instituciones gubernamentales. Usualmente la participación social se genera a causa de las necesidades que experimenta la población. En otros casos la población percibe las iniciativas de participación social y se involucra dentro del proceso sinérgico ya que se comparten objetivos. Para algunos legistas, se trata de crear políticas públicas que la decreten con el fin de ser instaurada. Lo cual no obligadamente rendirá fruto ya que la raza humana como componente ejecutor debe convencerse de que la misma representa un acto de voluntad, conciencia, conocimiento y acción que dirija el comportamiento social e individual hacia la realización de metas colectivas (Grubits & Vera, 2005; Díaz, Martínez & Cumsille, 2003). Alcanzar metas u objetivos colectivos inevitablemente repercutirá en la calidad de vida del ser humano, manifestándose comunitariamente, en primera instancia, para después impactar en lo individual.

El estudio de estos dos procesos ha planteado la inquietud de responder a los siguientes cuestionamientos: ¿la participación social influye a la calidad de vida? o ¿son las personas que cuentan con calidad de vida las que pueden ser más predispuestas para participar socialmente?. Estos cuestionamientos se considera que conservan similitud con las premisas del modelo psicosocial de la participación de Flores y Javiedes (2000) (figura 1) en el cual, la relación se centra más en determinar la causa efecto ya que se presentan cuestionamientos como: ¿cuáles son los procesos o factores generadores de la participación social? y ¿cuáles factores pueden ser efecto de la participación social?.

Para este estudio no se considera viable mantener la rigidez de la relación causal entre ambos procesos precisamente porque son considerados de composición multifactorial (Banda & Morales, 2010b; Palomar, 2000). Este modelo al ser contrastado permitirá identificar si existe relación entre ambos factores y si la relación se puede plantear como generadora o como efecto. Lo cual tiene trascendencia ya que la participación social es un promotor del desarrollo humano y comunitario (Kliksberg, 1999) y dentro de los programas que tienen por misión llevar a cabo las instituciones se puede considerar el diseñar acciones conjuntas entre las mismas y las comunidades para promover dicha participación, de acuerdo con esto último tendría un carácter generador (Manríque & Carrera, 2003-2004).

En virtud de que tanto la participación social como la calidad de vida constituyen un problema que deben afrontar tanto los individuos, las comunidades como las instituciones se pensó que la naturaleza de la influencia de ambos factores pudiera ser bidireccional, especialmente, cuando los autores antes referidos señalan que el problema en términos universales es el articulador de cualquier cantidad de acciones entre los programas institucionales, los sujetos sociales (individuos y comunidades) y la realidad social tal como se muestra en la figura 2 (Flores & Javiedes, 2000).

Las hipótesis que se pondrán a prueba plantean que la calidad de vida influye a la participación social, la participación social influye a la calidad de vida y entre la calidad de vida y la participación social existe una relación de afectación bidireccional

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud OMS (2008) la calidad de vida se refiere a la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas y sus inquietudes. Para esta

organización la calidad de vida se ve afectada por la salud física del individuo, por su estado psicológico, su grado de independencia, sus relaciones sociales y su interrelación con el entorno. Esto representa que tanto aspectos externos como internos coadyuvan en el proceso de calidad de vida de los seres humanos (Banda & Morales, 2011;

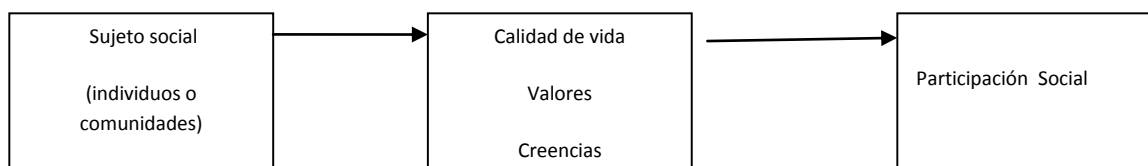


Figura 1 Modelo Psicosocial de la Participación

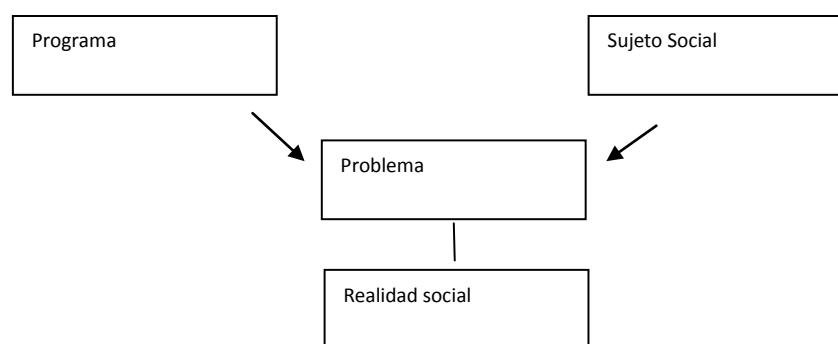


Figura 2 El problema como articulador

Fuente: Flores, B. G. & Javiedes, M.L. (2000). Análisis de participación en el área de desarrollo comunitario desde un enfoque psicosocial p. 229-230. *Psicothema*, 12, 2, 226-230

Bramston, Chipuer & Pret, 2005; Cummins, 2005; Bognar, 2005; Orwig & Fimmen, 2005; Trujillo, Tovar & Lozano, 2004; Velázquez & Martínez, 2004; Schwartzmann, 2003; Velarde & Ávila, 2002; Veenhoven, 2000; Felce & Perry, 1992).

El dimensionamiento descriptivo que involucra el término de calidad de vida, nos hace pensar que dicho proceso representa una serie de necesidades e incluso la misma calidad de vida puede llegar a representar una necesidad que el ser humano debe satisfacer, para lograr adaptarse, funcionar y lograr la supervivencia dentro de las sociedades actuales. Por consiguiente, la calidad de vida además de constituir un proceso pudiera considerarse un objetivo, al que se puede llegar gracias a una serie de acciones, o al que se tiene acceso gracias a la diferenciación de las necesidades y de lo que se pretende alcanzar (Banda, 2008). Vista la calidad de vida como objetivo se plantea una perspectiva que tenga implícita la acción y /o la diferenciación de lo que se necesita, o se pretende alcanzar. Esta perspectiva se vincula con el carácter mediador o generador que tiene la participación social ya que brinda la opción de realimentarse y posibilitar el fortalecimiento de las comunidades, conduciéndolas a notables procesos de cambio social y autogestión (Banda, Morales, Flores, Del Castillo & Quintero Mármol, 2012; Montero, 2009; Maton, 2008).

Entre las variables asociadas al factor de calidad de vida se pueden citar: la autoimagen vinculada con la calidad de vida en la medida que el individuo manifiesta aceptación de su persona, reconociéndose con iniciativa, seguridad, estabilidad y felicidad (Banda & Morales, 2011; Banda & Morales, 2010b); la familia de origen es una variable que mide la orientación del individuo en relación con la familia de la cual proviene identificando los nexos entre padres y hermanos (Banda & Morales, 2010b) y la familia en general se identifica por la calidad de vida que obtiene el individuo en torno a la familia que ha sido capaz de integrar en áreas de comunicación, convivencia y lazos afectivos (Banda & Morales, 2010b).

Se presume que pueden ser incontables las oportunidades que los seres humanos tienen para participar socialmente y que pueden dejar a un lado precisamente, por que no cuentan con calidad de vida; cuando se hace referencia a esta población se piensa en aquellos individuos que no tienen la seguridad de poder alimentarse tres veces al día, que adolecen de un lugar fijo donde vivir, y de un ingreso fijo que

les permita satisfacer necesidades de salud, educación para los hijos por mencionar los más importantes. Ante este panorama se puede tener la certeza que los seres humanos enfocarán sus metas a alcanzar la supervivencia, más que a participar socialmente. Aunque cada vez es más frecuente que la población mundial posea las características antes mencionadas, en este estudio la población tuvo la oportunidad de contar con indicadores de calidad de vida como son una vivienda, la pertenencia y permanencia en una colonia o vecindario. Por consiguiente esta fuente de resistencia según Kliksberg (1999) se mantiene homogénea para toda la muestra.

Conceptualmente hablando la participación social contempla que los individuos sean parte, o pertenezcan a ciertas redes o grupos sociales. Los efectos de la participación social se concentran en sentimientos de bienestar, de potencia y utilidad los cuales contribuyen a que individualmente el hombre se oriente a la integración grupal (Banda, González, Valenzuela, Morales & Avendaño, 2010a; Hoyos, 2003; Rotino, Urrea & Ledezma, 2000; Kliksberg, 1999).

La participación social permite al individuo sentirse parte de un grupo o de una colectividad, este sentimiento de pertenencia se encuentra notablemente vinculado con las relaciones sociales y familiares. La pertenencia posibilita que el ser humano forme su identidad, autogestión y conciencia ciudadana que son efectos importantes de la participación social (Flores y Javiedes, 2000). Asimismo, la participación exige al individuo la interacción y la adaptación a diferentes personas situaciones y tareas. Siendo esta exigencia cubierta gracias a las características propias de cada ser humano como son la autoestima, el locus de control por citar algunos ejemplos (Velázquez y Martínez, 2004).

La participación social según Zimmerman y Rappaport (1988) se manifiesta gracias a las acciones comunitarias y el proceso de organización comunitaria que puede ser atribuido al empoderamiento psicológico que alcanza el individuo. En torno a la dimensión denominada organización social Vidoni, Mascherini y Manca (2009) señalan que se caracteriza por la participación de los individuos en

organizaciones que contribuyen al mejoramiento de la sociedad como son las organizaciones sociales, culturales, de derechos humanos, políticas, religiosas, ambientales, económicas o de paz por citar algunos ejemplos.

La clave de la participación social se encuentra en la ejecución de acciones comunitarias que representan la operacionalización del proceso de empoderamiento de un grupo comunitario, con esto, se reconoce la responsabilidad que como miembro o miembros de una comunidad se tiene. Al mismo tiempo este proceso de empoderamiento confiere poder, para implicarse, tomar decisiones y llevar a cabo acciones de repercusión tanto individual como colectiva que afectan la calidad de vida. La puesta en marcha del empoderamiento de una comunidad se manifiesta, mediante la planeación, organización y dirección de recursos que se orienten a la obtención de objetivos de orden social, político, religioso y cultural que redunden a favor de las mismas comunidades (Banda, Valenzuela, González & Morales, 2010c; Illescas, Ruíz & Martínez, 2004; Irvin & Stansbury, 2004; Manrique & Carrera, 2003-2004; Ríos & Moreno, 2009; Zimmerman & Rappaport, 1988).

Otro variable asociada a la participación social la constituye la percepción del rol que juega autoridad como instituciones gubernamentales y el rol de autoridad que los integrantes de las comunidades identifican y ejercen en el funcionamiento de los vecindarios o comunidades (Illescas et al., 2004; Irvin y Stansbury, 2004; Manrique & Carrera, 2003-2004; Ríos & Moreno, 2009; Rodríguez, 2004).

Haciendo referencia a la participación social cabe distinguir que puede ser considerada como proceso mediador para el desarrollo humano por el fortalecimiento que es viable al ejercer el trabajo comunitario y por consiguiente en su carácter mediador el responsable de la consolidación u obtención de la calidad de vida de cualquier colectividad (Montero 2009; Maton, 2008). Asimismo, la participación social suele definirse como un proceso objetivo-meta que es alcanzado por el individuo cuando pone en juego sus conocimientos, sus valores y las características propias con la mira de obtener beneficios y objetivos colectivos

(Picazo, Zornoza & Peiró, 2009). En este caso se percibe que existen procesos mediadores como la calidad de vida, el empoderamiento o el desarrollo humano psicológico los que coadyuvan para alcanzar la participación social requerida por cualquier comunidad para atender a la resolución de problemas sociales como la violencia en todas sus manifestaciones, la modificación de hábitos de alimentación, de consumo de sustancias nocivas para la salud y la promoción del cambio de actitudes que conlleve a los individuos a incentivar la colaboración, el respeto, el compromiso, la autoestima, la salud entre algunos ejemplos.

En la presente investigación se pretendió contrastar el modelo psicosocial de la participación, identificar las dimensiones de calidad de vida y de participación social agrupando las variables manifiestas en dimensiones latentes y señalar la influencia entre los factores de participación social y de calidad de vida de la población estudiada.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo integrada por 400 habitantes de una ciudad al noroeste de México, la cual fue seleccionada por conglomerados de colonias que de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2010) contenían la mayor cantidad de habitantes con los cinco rangos de ingresos que la misma institución registra en sus censos. Las edades oscilaron entre 18 y 83 años y la media de edad de los participantes fue de 32 años (DT= 16.28), con escolaridad promedio de sexto semestre de preparatoria. La muestra se integró por 252 participantes del sexo femenino (63 %) y 148 que fueron del sexo masculino (37 %).

El ingreso promedio no supera los 1650 pesos mensuales (123 dólares). 150 participantes (37.5%) fueron estudiantes de tiempo completo, 45 participantes

(11.25%) trabaja tiempo parcial, 27 participantes (6.75 %) se encuentra desempleado, 54 participantes (13.50%) realiza trabajo en el hogar o es ama de casa y 92 participantes (23 %) trabaja tiempo completo.

Instrumentos

Para medir el factor de calidad de vida se seleccionó la escala: Inventario de calidad de vida (Banda & Morales, 2010b; Palomar, 2000) con 80 reactivos y cinco opciones de respuesta midiendo las dimensiones: a) autoimagen, b) familia en general, c) familia de origen. Se observó una alfa de Cronbach para todo el instrumento de .85 (Banda & Morales, 2010b).

Para medir el factor de participación social se empleó la escala de participación social con 59 reactivos y cinco opciones de respuesta, midió dimensiones de participación social relacionadas con: a) acciones comunitarias, b) organización social y c) autoridad y participación social (Banda et al., 2010c). Esta escala previamente ha sido piloteada y analizada en una muestra por conveniencia (259 integrantes), las alfas de Cronbach por dimensión oscilaron entre .68 y .93.

Procedimiento

Se acudió a las colonias o vecindarios previamente determinados, realizando censo de los habitantes de las mismas, siendo encuestados aquellos sujetos que mostraron su acuerdo en contestar la encuesta. La misma fue aplicada en sesiones de una hora por psicólogos que fueron capacitados para realizar la recolección de datos.

Análisis estadístico de datos

Se realizaron análisis de frecuencias para variables como sexo, escolaridad e ingreso de los encuestados. Se verificó la confiabilidad (consistencia interna) de las dimensiones que integraron cada escala obteniendo las alfas de Cronbach (1951) en el paquete estadístico System of Statistical Analysis [SAS] (versión 9.1).

Los datos recabados fueron contrastados con el modelo teórico mediante el paquete estadístico Structural Equations [EQS] (versión 6). Se realizó la técnica de análisis factorial confirmatorio AFC de los modelos de ecuaciones estructurales ya que permite poner a prueba las hipótesis antes referidas que se vinculan al modelo (Ferrando & Anguiano, 2010). Para evaluar el modelo de ecuaciones estructurales se obtuvo el estadístico chi cuadrado χ^2 esperando que dichos valores fueran bajos y con niveles de significación mayores que .01 (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2007) en virtud de que se busca coincidencia entre el modelo teórico con el observado. Como opción para corregir la tendencia del estadístico chi-cuadrado para rechazar cualquier modelo especificado con una muestra suficientemente grande (entre 100 a 200 participantes) se obtuvo el error de aproximación cuadrático medio RMSEA, cuyos valores aceptables oscilaran entre .05 y .08 (Hair et al., 2007; Ruíz, Pardo & San Martín, 2010). Adicionalmente, se consideraron los índices: Bentler-Bonett de ajuste normado BBN, Bentler-Bonett de ajuste no normado BBNN y el índice de ajuste comparativo CFI que tienen normalmente un valor recomendado de .90 o mayor (Hair et al., 2007).

RESULTADOS

El coeficiente alpha de Cronbach (1951) arroja los siguientes valores para las dimensiones de la escala de participación social: acciones comunitarias .63, organización social .91 y autoridad y participación social .83. Para la escala de calidad de vida las dimensiones fueron autoimagen .90, familia de origen .74 y familia en general .90. Los valores observados por dimensión son muy aceptables (Hair et al., 2007)

Considerando en primer término las dimensiones de calidad de vida se observó que para la autoimagen la media más alta correspondió a: sentirse bien con uno mismo (4.73), ser una persona responsable (4.72) y sentirse emocionalmente estable (4.69). Para la familia en general las medias más altas fueron para las

variables: que la familia este bien (4.85), que haya buena comunicación en la familia (4.73) y tener una familia unida (4.73). La familia de origen presentó medias altas en las variables: que sus hermanos estén bien (4.76), tener una buena relación con la madre (4.62) y que haya una buena relación entre hermanos (4.60).

En segundo lugar las dimensiones para la participación social, mostraron que para las acciones comunitarias y participación social, las medias más altas se observaron para las variables: población informada del funcionamiento del vecindario (4.35), se reconoce la concertación conjunta entre ciudadanía e instituciones de gobierno (3.95) y la participación mantiene informada a la ciudadanía (3.79). La autoridad y participación social presentan las medias para las variables: autoridad da a conocer propuestas de acción (4.32), logros de los representantes locales (4.23) y participación en planeación (4.07). Para la organización social las medias más altas fueron para las variables: denuncia y vigilancia en instituciones (4.21), activo en dotación de bienes para la población (4.20) y asignación de recursos que afecten al vecindario (4.19).

Mediante la estimación por máxima verosimilitud que utiliza el modelamiento de ecuaciones estructurales (Bollen, 1989) se registra el indicador global chi cuadrado para el modelo propuesto que fue de 14.64 (g.l. = 8, $p > .01$). Los valores de los estadísticos fueron: RMSEA (.04), Bentler-Bonett normado BBN (.98) Bentler-Bonett de ajuste no normado BBNN (.98) e índice de ajuste comparativo CFI (.99). Se empleó el análisis factorial confirmatorio que permitió contrastar el modelo teórico en donde las dimensiones de cada escala fueron transformadas a factores mediante el análisis factorial confirmatorio (González y Vázquez, 1999).

Los modelos sometidos a prueba plantean una estructura en la cual el factor de calidad de vida presenta las dimensiones latentes denominadas: autoimagen (.75), familia en general (.88) y familia de origen (.71). El factor participación social

comprende las dimensiones latentes: organización social (.98), autoridad y participación social (.74) y acciones comunitarias (.69). La correlación entre los factores fue positiva y significativa entre la participación social y la calidad de vida con un peso factorial de .14.

En las figuras 1, 3 y 4 el modelo teórico y el obtenido presentan un buen ajuste mediante los indicadores BBN, BBNN y CFI y RMSEA de acuerdo con Hair et al. (2007), Herrero (2010) y Ruíz et al. (2010). Los valores estadísticos son buenos y sugieren que la estructura factorial puede representar los constructos propuestos. Los pesos factoriales de cada una de las dimensiones de cada factor medido alcanzaron valores superiores a .69 por lo que se consideran altos (Herrero, 2010; Merino, Díaz y DeRoma, 2004).

DISCUSIÓN

Considerando los cuestionamientos, hipótesis y objetivos de la presente investigación ha sido posible identificar un modelo de participación social, los factores de segundo orden correspondientes a la participación social y la calidad de vida y la influencia que el primero ejerce sobre el segundo. En el modelo registrado en la figura 3 la participación social sugiere que genera la calidad de vida lo cual coincide con los planteamientos de Banda et al. (2012) Montero (2009) y Maton (2008). En la figura 4 es la participación social el efecto que genera la calidad de vida esto coincide con la perspectiva planteada por Picazo et al. (2009) en el sentido de considerar a la participación social como un proceso objetivo-meta en el cual el individuo cuenta con recursos que le brinda la calidad de vida para obtener beneficios y objetivos colectivos. Dada la naturaleza multifactorial de ambos factores se considera conveniente decir que para esta muestra existe influencia bidireccional entre ambos factores. Esto significa que la calidad de vida influye a la participación social y al mismo tiempo la participación social puede influir a la calidad de vida (Flores & Javiedes, 2000). Se integraron dos factores, el

de calidad de vida con las dimensiones: autoimagen (Banda & Morales, 2011; Banda & Morales 2010b), familia en general y familia de origen (Banda & Morales, 2010b) lo cual coincide con los hallazgos previamente referidos.

Las dimensiones que conformaron el factor de calidad de vida se relacionan con características personales como ambientales. En este estudio se identificó como aspectos internos a la autoimagen y como aspectos externos se puede señalar las relaciones familiar en general y la familia de origen lo cual coincide con los planteamientos de autores como: Banda & Morales (2011), Bramston, et al. (2005), Cummins (2005), Bognar (2005), Orwig & Fimmen (2005), Trujillo et al. (2004), Velázquez & Martínez (2004), Schwartzmann (2003), Velarde & Ávila (2002), Veenhoven (2000), Felce & Perry (1992).

El factor de participación social comprendió las dimensiones: organización social lo cual coincide con la literatura científica (Banda et al., 2010a; Banda et al., 2010c; Manrique & Carrera, 2003-2004; Hoyos, 2003; Rotino et al., 2000; Kliksberg, 1999). En la dimensión de autoridad y participación social diversos estudios han mostrado haberla identificado (Banda et al., 2010c; Ríos & Moreno, 2009; Manrique & Carrera, 2003-2004; Illescas et al., 2004; Irvin & Stansbury, 2004; Rodríguez, 2004) y de igual forma se registra para las acciones comunitarias (Banda et al., 2010c; Ríos & Moreno, 2009; Manrique & Carrera, 2003-2004; Illescas et al., 2004; Irvin & Stansbury, 2004; Rodríguez, 2004).

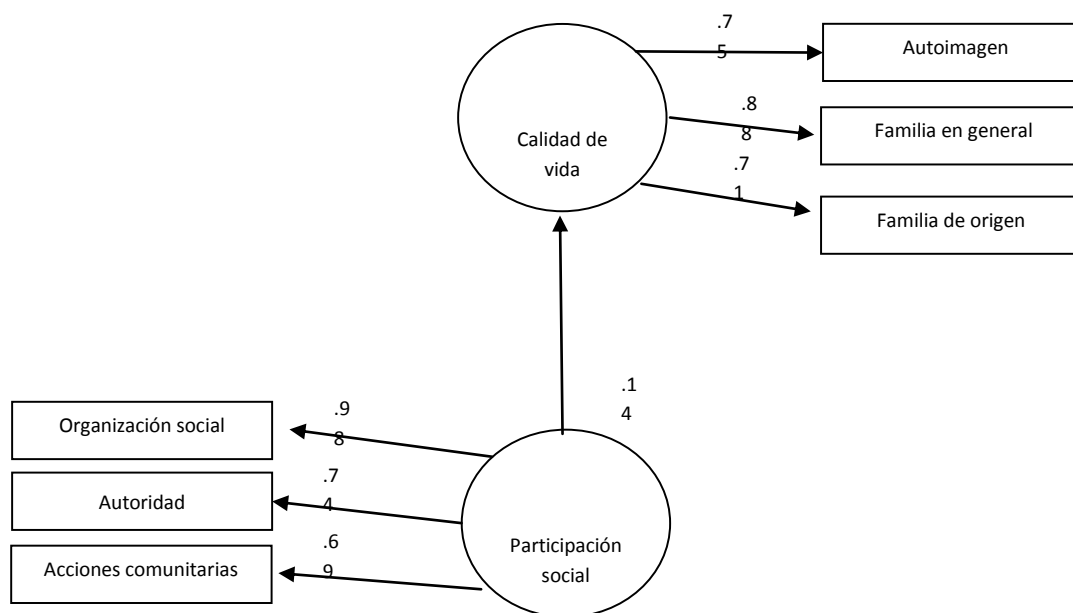


Figura 3 Modelo de participación social como generadora de calidad de vida

$$\chi^2 = 14.64 \text{ GL} = 8 \text{ P} > 0.01$$

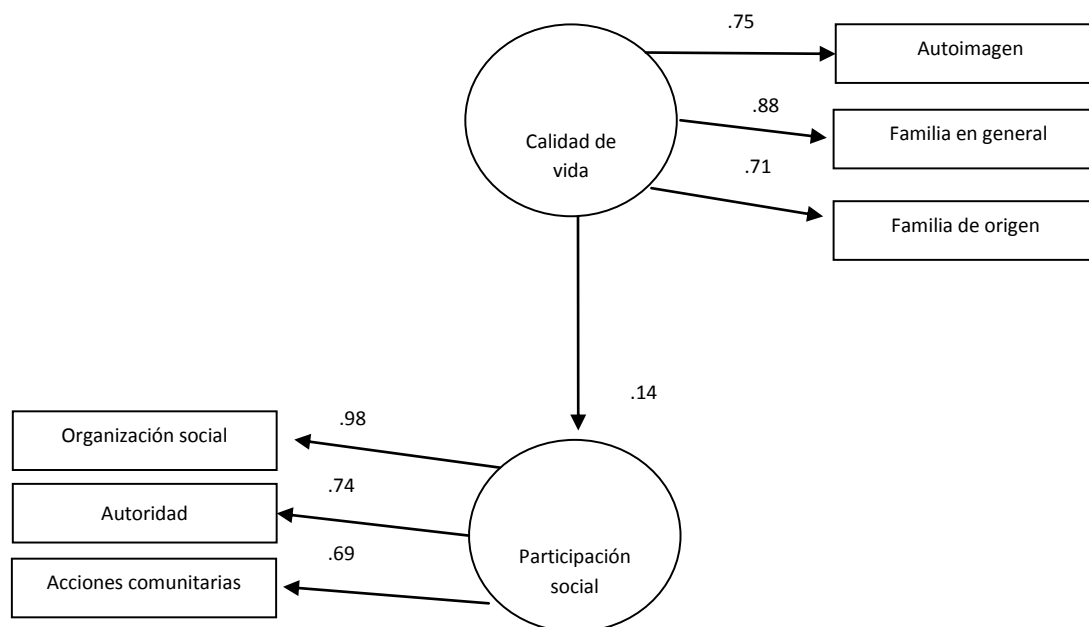


Figura 4 Modelo de participación social como efecto de la calidad de vida

$$\chi^2 = 14.64 \text{ GL} = 8 \text{ P} > 0.01$$

BBN = 98 BBNFI = 98 CFI = 99

CONCLUSIONES

Con este estudio se identifica un modelo de participación social que brinda argumentos empíricos a los teóricos previamente planteados por otros autores, se observa la interacción entre la calidad de vida y la participación social. Los datos obtenidos permiten reconocer el carácter objetivo-meta y mediático o generador de la participación social en interacción con la calidad de vida. Con lo cual se puede reconocer que la participación social es un proceso que nos puede promover procesos tan complejos como el desarrollo humano por citar un ejemplo. Al mismo tiempo la calidad de vida tiene como efecto que se manifiesta la participación social.

El carácter social de las variables que integran el factor de calidad de vida es congruente con el funcionamiento de toda sociedad ya que si se cuenta con armonía familiar, se puede tener armonía entre amistades y a su vez con vecinos y el resto de la comunidad. Asimismo, este carácter social es la mancuerna para las variables manifiestas registradas en el factor de participación social, las cuales embonan con la orientación de la ciudadanía involucrada en el funcionamiento del vecindario, con la concertación conjunta entre ciudadanía e instituciones de gobierno y con la necesidad de mantener informada a la ciudadanía.

Problemas sociales como la violencia, la desigualdad, el desarrollo humano generalmente se corroboran de acuerdo con cifras oficiales y es innegable que las sociedades con mayor índice de problemas muy probablemente correspondan a que se encuentran integradas por individuos que tienen potencialidades de mejorar en áreas como la autoimagen, por citar una de las dimensiones latentes que fueron identificadas en este estudio. Por consiguiente la promoción de la calidad de vida y la participación social bien podría ser una oportunidad de fortalecer al individuo, a la familia y a la comunidad.

REFERENCIAS

- Banda, A. L., Morales, M. A., Flores, R., Del Castillo, D. M. & Quintero-Mármol, A. (2012). **La participación social mediadora en la calidad de vida de una población urbana**. En R. Díaz-Loving, S. Rivera & I. Reyes (Eds.), *La Psicología Social en México* Vol. XIV (pp. 703-708). México: Universidad Autónoma de Nuevo León, Arturo González López & AMEPSO.
- Banda, A. L. & Morales, M. A. (2011). **Calidad de vida de los estudiantes: factores internos y externos**. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Eds.), *Educación, aprendizaje y desarrollo de una sociedad multicultural* (pp. 10415-10428). España: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Banda, a l, González, a v, Valenzuela, g a, Morales, m a & Avendaño, a. (2010a). Participación ciudadana: perspectiva cuantitativa de estudio. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15, (2), 377-392.
- Banda, A.L. & Morales, M. A. (2010b). **Modelo estructural de calidad de vida subjetiva**. En: A.L. Banda, J. Palomar, A. V. González (Eds.), *Calidad de vida: un enfoque psicológico* (pp. 13-27). México: Universidad de Sonora.
- Banda, A. L., Valenzuela, G. A., González, A. V. & Morales, M. A. (2010c). **Factores individuales, sociales y políticos de participación ciudadana**. En Daniel Carlos Gutiérrez Rohán, Blanca A. Valenzuela, Juan Piovani, Manuela Guillén Lúgigo (Eds.), *Memoria del II Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 1-17). México: Universidad de Sonora.
- Banda, A. L. (2008). **¿Es necesario educarnos en la búsqueda de un proceso de calidad de vida?**. En: G. A. Valenzuela, A. V. González, A. L. Banda (Eds.), *Perspectivas y Retos de la Educación I* (pp. 97-107). México: Universidad de Sonora, CONACYT, UNED.
- Bognar, g. (2005). The concept of quality of life. *Social Theory and Practice*, 31, (4), 561-580.
- Bollen, K. A. (1989). **Structural equations with latent variables**. New York: John Wiley & sons.
- Bramston, p, Chipuer, h & Pret, g. (2005). Conceptual principles of quality of life: an empirical exploration. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, (10), 728-733.
- Cronbach, l j. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, (3), 297-334.
- Cummins, r a. (2005). Moving from the quality concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, (10), 699-706.
- Díaz, d, Martínez, m l & Cumsille, p. (2003). Participación comunitaria en adolescentes: desafíos para la promoción de la salud. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII, (2), 53-70.
- Felce, d. & Perry, j. (1995) Quality of life: it's definition and measurement. *Research in Development Disabilities*, 16, (1), 51-74.
- Ferrando, p j & Anguiano, c. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31, (1), 18-33.
- Flores, b g & Javiedes, m l. (2000). Análisis de participación en el área de desarrollo comunitario desde un enfoque psicosocial. *Psicothema*, 12, (2), 226-230.

- González, A. & Vásquez, M. (1999). El análisis factorial confirmatorio: una herramienta para la validación de pruebas psicodiagnósticas. *Revista Cubana de Psicología*, 16, 2, Recuperado el 5 de junio de 2012 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43221999000200004&lng=pt&nrm=iso
- Grubits, s & Vera, j a. (2005). Construcción de la identidad y la ciudadanía. *Ra Ximhai*, 1, (3), 471-488.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (2007). **Medidas conjuntas de calidad del ajuste para los modelos de ecuaciones estructurales**. En J. F. Hair Jr., R. E. Anderson, R. L. Tatham & W. C. Black (Eds.), *Análisis Multivariante* (pp. 679-690). España: Prentice Hall International.
- Herrero, j. (2010). El análisis factorial confirmatorio en el estudio de la estructura y estabilidad de los instrumentos de evaluación: un ejemplo con el cuestionario de autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention*, 19, (3), 289-300.
- Hoyos, m. (2003). Ciudadanía y participación: más fantasmas para la juventud. *Última década Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional*, (19), 1-11.
- Illescas, i, Ruiz, s & Martínez, a. 2004. Concepción metodológica para el estudio de la participación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9, (2), 367-388.
- Irvin, r a. & Stansbury, j. (2004). Citizen participation in decision making: is it worth the effort?. *Public Administration Review*, 64, (1), 55-65.
- Kliksberg, b. (1999). Seis tesis no convencionales sobre participación. *Revista de Estudios Sociales*, (4), 107-124
- Manrique, g & Carrera, m j. (2003-2004). Participación ciudadana y marginación social: conceptualización y parámetros de medición. *Revista de la Universidad de Cristóbal Colón*, (17-18), 77-88.
- Maton, k i. (2008). Empowering community settings: agents of individual development, community betterment and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, (41), 4-21.
- Merino, m, Díaz, m & DeRoma, v. (2004). Validación del inventario de conductas parentales: un análisis factorial confirmatorio. *Persona*, (7), 145-162.
- Montero, m. (2009). Community action and research as citizenship construction. *American Journal of Community Psychology*, (43), 149-161.
- Organización Mundial de la Salud OMS. (2008). *Estrategia de cooperación*. Documento disponible en http://www.who.int/countryfocus/cooperation_strategy/ccsbrief_cuba_es.pdf
- Orwig, r l & Fimmen, m d. 2005. Quality of life comparison: objective assessment versus subjective assessment. *The Journal of Baccalaureate Social Work*, 11, (1), 30-39.
- Palomar, j. (2000). The development of an instrument to measure quality of life in Mexico City. *Social Indicators Research*, (50), 187-208.
- Picazo, c, Zornoza, a & Peiró, j m. (2009). Los procesos de participación social y participación orientada a la tarea y el aprendizaje como antecedentes de la cohesión grupal. Una perspectiva longitudinal. *Psicothema*, 21, (2), 274-279.

-Ríos, m l & Moreno, m p. (2009). Influencia de la participación comunitaria y la identidad con el lugar en la satisfacción vital en inmigrantes. **Escritos de Psicología**, 3, (2), 8-16.

-Rodríguez, G. I. (2004). Participación ciudadana: nuevo espacio de socialización. *Universidad de La Habana, Cuba*. Recuperado el día 12 de abril de 2010 en <http://www.monografias.com/trabajos18/nueva-participacion-ciudadana/nueva-participacion-ciudadana.shtml#ddefin>

-Rotino, a, Urrea, c & Ledezma, t. (2000). Midiendo lo social: propuesta para construir un índice de participación. **Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura**, VI, (1), 161-188.

-Ruíz, m a, Pardo, a & San Martín, r. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. **Papeles del Psicólogo**, 31, (1), 34-45.

-Schwartzmann, I. (2003). Calidad de vida relacionada con la salud: aspectos conceptuales. **Ciencia y enfermería**, IX, (2), 9-21.

-Trujillo, s, Tovar, c & Lozano, m. (2004). Formulación de un modelo teórico de la calidad de la vida desde la psicología. **Universitas Psychologica**, 3, (1), 89-98.

-Veenhoven, r. (2000). The four qualities of life. **Journal of Happiness Studies**, (1), 1-39.

-Velarde, e & Ávila, c. 2002. Evaluación de la calidad de vida. **Salud Pública en México**, 44, (4), 349-361.

-Velázquez, e & Martínez, I. (2004). Participación y género: desafíos para el desarrollo de una política de juventud en Chile. **Psyke**, 13, (1), 43-51.

-Wong, n t, Zimmerman, m a & Parker, e a. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. **American Journal of Community Psychology**, (46), 100-114.