

Volumen 3, Número 9 — Octubre — Diciembre — 2017

ISSN 2414-8857

Revista de Filosofía y  
Cotidianidad

**ECORFAN®**

## Indización

- Google Scholar
- Research Gate
- REBID
- Mendeley



**ECORFAN-Boliva**

## **ECORFAN- Bolivia**

### **Directorio**

#### **Principal**

RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD

#### **Director Regional**

IGLESIAS-SUAREZ, Fernando. BsC

#### **Director de la Revista**

PERALTA-CASTRO, Enrique. MsC

#### **Diseñador de Edición**

SORIANO-VELASCO, Jesus. BsC.

Revista de Filosofía y Cotidianidad, Volumen 3, Número 9, Octubre-Diciembre 2017, es una revista editada trimestralmente por ECORFAN-Bolivia. Loa 1179, Cd. Sucre. Chuquisaca, Bolivia. WEB: [www.ecorfan.org](http://www.ecorfan.org), [revista@ecorfan.org](mailto:revista@ecorfan.org). Co-Editor: IGLESIAS-SUAREZ, Fernando. ISSN 2414-8857. Responsables de la última actualización de este número de la Unidad de Informática ECORFAN. ESCAMILLA-BOUCHÁN, Imelda, LUNA-SOTO, Vladimir. Loa 1179, Cd. Sucre. Chuquisaca, Bolivia. Última actualización 31 de Diciembre, 2017.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente las opiniones del editor de la publicación.

Queda terminantemente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin permiso del Instituto Nacional de Derechos de Autor.

## **Consejo Editorial**

GALICIA-PALACIOS, Alexander. PhD  
*Instituto Politécnico Nacional, México*

NAVARRO-FRÓMETA, Enrique. PhD  
*Instituto Azerbaidzhan de Petróleo y Química Azizbekov, Rusia*

BARDEY, David. PhD  
*University of Besançon, Francia*

IBARRA-ZAVALA, Darío. PhD  
*New School for Social Research, U.S.*

COBOS-CAMPOS, Amalia. PhD  
*Universidad de Salamanca, España*

ALVAREZ ECHEVERRÍA, Francisco. PhD  
*University José Matías Delgado, El Salvador*

BELTRÁN-MORALES, Luis Felipe. PhD  
*Universidad de Concepción, Chile*

BELTRÁN-MIRANDA, Claudia. PhD  
*Universidad Industrial de Santander, Colombia*

ROCHA-RANGEL, Enrique. PhD  
*Oak Ridge National Laboratory, U.S.*

RUIZ-AGUILAR, Graciela. PhD  
*University of Iowa, U.S.*

TUTOR-SÁNCHEZ, Joaquín. PhD  
*Universidad de la Habana, Cuba*

VERDEGAY-GALDEANO, José. PhD  
*Universidad de Granada, España*

SOLIS-SOTO, María. PhD  
*Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, Bolivia*

GOMEZ-MONGE, Rodrigo. PhD  
*Universidad de Santiago de Compostela, España*

ORDÓÑEZ-GUTIÉRREZ, Sergio. PhD  
*Université Paris Diderot-Paris, Francia*

ARAUJO-BURGOS, Tania. PhD  
*Universita Degli Studi Di Napoli Federico II, Italia*

SORIA-FREIRE, Vladimir. PhD  
*Universidad de Guayaquil, Ecuador*

FRANZONI-VELAZQUEZ, Ana. PhD  
*Instituto Tecnológico Autónomo de México, México*

OROZCO-GUILLÉN, Eber. PhD  
*Instituto Nacional de Astrofísica Óptica y Electrónica, México*

QUIROZ-MUÑOZ, Enriqueta. PhD  
*El Colegio de México, México*

SALAMANCA-COTS, María. PhD  
*Universidad Anáhuac, México*

## **Consejo Arbitral**

MTT. PhD

*Universidad de Granada, España*

AH. PhD

*Simon Fraser University, Canadá*

AG. PhD

*Economic Research Institute - UNAM, México*

MKJC. MsC

*Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, Bolivia*

MRCY. PhD

*Universidad de Guadalajara, México*

MEC. PhD

*Universidad Anáhuac, México*

AAB. PhD

*Universidad Autónoma de Sinaloa, México*

EDC. MsC

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México*

JRB, PhD

*Universidad Panamericana, México*

AGB. PhD

*Instituto de Biotecnología UNAM, México*

ACR. PhD

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

ETT. PhD

*Instituto Politécnico Nacional, México*

FVP. PhD

GHC. PhD

JTG. PhD

MMG. PhD

*Instituto Politécnico Nacional, México*

FNU. PhD

*Universidad Autónoma Metropolitana, México*

GLP. PhD

*Centro Universitario de Tijuana, México*

GVO. PhD

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*

IAA. MsC

*Universidad de Guanajuato, México*

IGG. MsC

*Centro Panamericano de Estudios Superiores, México*

TCD. PhD

*Universidad Autónoma de Tlaxcala, México*

JCCH. MsC

*Universidad Politécnica de Pénjamo, México*

JPM. PhD

*Universidad de Guadalajara, México*

JGR. PhD

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

JML. PhD

*El Colegio de Tlaxcala, México*

JSC. PhD

*Universidad Juárez del Estado de Durango, México*

LCLU. PhD

*Universidad de Guadalajara, México*

MVT. PhD

*Instituto Politécnico Nacional, México*

MLC. PhD

*Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada, México*

MSN. PhD

*Escuela Normal de Sinaloa, México*

MACR. PhD

*Universidad de Occidente, México*

MAN. MsC  
*Universidad Tecnológica del Suroeste de Guanajuato, México*

MTC. PhD  
*Instituto Politécnico Nacional -UPIICSA, México*

MZL. MsC  
*Universidad del Valle de México, México*

MEC. PhD  
*Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México*

NGD. PhD  
*UDLA Puebla, México*

NAL. MsC  
*Universidad Politécnica del Centro, México*

OSA. PhD  
*Universidad Tecnológica Emiliano Zapata del Estado de Morelos, México*

OGG. PhD  
*Universidad Autónoma Metropolitana, México*

PVS. PhD  
*Universidad Politécnica de Tecámac, México*

MJRH. PhD  
*Universidad Veracruzana, México*

SCE. PhD  
*Universidad Latina, México*

SMR. PhD  
*Universidad Autónoma Metropolitana, México*

VIR. PhD  
*Instituto Mexicano del Transporte, México*

WVA. PhD  
*Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, México*

YCD. PhD  
*Centro Eleia, México*

ZCN. MsC  
*Universidad Politécnica de Altamira, Méxic*

## Presentación

ECORFAN, es una revista de investigación que publica artículos en el área de:

Filosofía Práctica, Humanística y Social Comparada

En Pro de la Investigación, Enseñando, y Entrenando los recursos humanos comprometidos con la Ciencia. El contenido de los artículos y opiniones que aparecen en cada número son de los autores y no necesariamente la opinión de la Editora en Jefe.

Como primer artículo presentamos, *Más allá de la satisfacción: Evaluación cualitativa de la Calidad de Vida Laboral entre Docentes Universitarios*, por HERNÁNDEZ-PADILLA, Juan Alberto, MORALES-MARTÍNEZ, Mario Alberto, MEDINA-CENTENO, Raúl y MARTÍNEZ-MIRAMONTES, Cecilia Itzel, con adscripción en la Universidad de Guadalajara, como siguiente artículo presentamos, *El impacto de la atención psicológica en la permanencia de los alumnos de la UTNA: Análisis de casos*, por DEL VALLE-ÁVILA, Paula Carmina & GARCÍA-RODRÍGUEZ, Juan Carlos, con adscripción en la Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes, como siguiente artículo presentamos, *Identificación del Nivel de Interés en el Aprendizaje del Idioma Inglés por Parte de los Estudiantes del Área Económico - Administrativa de la UTXJ*, por OLTRA-GARRIDO, Martha Fricia, CRUZ-CABRERA, Clotilde, ARELLANO-SOLÍS, Sonia, CARMONA-GONZÁLEZ, Juan Carlos, con adscripción en la Universidad Tecnológica de Xicotepec de Juárez, como siguiente artículo presentamos, *¿Los jóvenes universitarios indígenas y no indígenas difieren en sus niveles de bienestar subjetivo?: Un estudio comparativo con estudiantes de México*, por MORALES-MARTÍNEZ, Mario Alberto, HERNÁNDEZ-PADILLA, Juan Alberto, REYNOSO-LUNA, María Gabriela, ARRIAGA-TAPIA, Miriam Yolanda, con adscripción en la Universidad de Guadalajara, como siguiente artículo presentamos, *Eventos extracurriculares: ¿Cómo medir competencias personales, instrumentales y sistémicas en alumnos de Educación Superior?*, por MARTÍNEZ-TORRES, Rosa Elia & OJEDA-GUTIÉRREZ, Maricela, con adscripción en el Instituto Tecnológico de San Luis Potosí & la Universidad Politécnica de San Luis Potosí, como último artículo presentamos, *Resiliencia y bienestar laboral en trabajadores de Educación Superior*, por PADILLA-CASTRO, Laura, CORRAL-CARTEÑO, Fanny Elizabeth, MORENO-AGUIRRE, Alma Janeth y DELGADO-SÁNCHEZ, Ulises, con adscripción en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

## Contenido

Artículo	Pág.
<b>Más allá de la satisfacción: Evaluación cualitativa de la Calidad de Vida Laboral entre Docentes Universitarios</b> HERNÁNDEZ-PADILLA, Juan Alberto, MORALES-MARTÍNEZ, Mario Alberto, MEDINA-CENTENO, Raúl y MARTÍNEZ-MIRAMONTES, Cecilia Itzel	1-13
<b>El impacto de la atención psicológica en la permanencia de los alumnos de la UTNA: Análisis de casos</b> DEL VALLE-ÁVILA, Paula Carmina & GARCÍA-RODRÍGUEZ, Juan Carlos	14--22
<b>Identificación del Nivel de Interés en el Aprendizaje del Idioma Inglés por Parte de los Estudiantes del Área Económico - Administrativa de la UTXJ</b> OLTRA-GARRIDO, Martha Fricia, CRUZ-CABRERA, Clotilde, ARELLANO-SOLÍS, Sonia, CARMONA-GONZÁLEZ, Juan Carlos	23-29
<b>¿Los jóvenes universitarios indígenas y no indígenas difieren en sus niveles de bienestar subjetivo?: Un estudio comparativo con estudiantes de México</b> MORALES-MARTÍNEZ, Mario Alberto, HERNÁNDEZ-PADILLA, Juan Alberto, REYNOSO-LUNA, María Gabriela, ARRIAGA-TAPIA, Miriam Yolanda	30-42
<b>Eventos extracurriculares: ¿Cómo medir competencias personales, instrumentales y sistémicas en alumnos de Educación Superior?</b> MARTÍNEZ-TORRES, Rosa Elia & OJEDA-GUTIÉRREZ, Maricela	43-51
<b>Resiliencia y bienestar laboral en trabajadores de Educación Superior</b> PADILLA-CASTRO, Laura, CORRAL-CARTEÑO, Fanny Elizabeth, MORENO-AGUIRRE, Alma Janeth y DELGADO-SÁNCHEZ, Ulises	52-59

*Instrucciones para Autores*

*Formato de Originalidad*

*Formato de Autorización*

## Más allá de la satisfacción: Evaluación cualitativa de la Calidad de Vida Laboral entre Docentes Universitarios

HERNÁNDEZ-PADILLA, Juan Alberto†\*, MORALES-MARTÍNEZ, Mario Alberto, MEDINA-CENTENO, Raúl y MARTÍNEZ-MIRAMONTES, Cecilia Itzel

*Universidad de Guadalajara, Av. Juárez No. 976, Colonia Centro, C.P. 44100, Guadalajara, Jalisco, México.*

Recibido 29 de Junio, 2017; Aceptado 20 de Noviembre, 2017

### Resumen

Derivado del tema de Calidad de Vida, desde la década de 1960, el tema de la Calidad de Vida Laboral, ha estado en boga, primero en el campo empresarial para ir pasando hacia otros espacios como los servicios de salud y los sistemas educativos. Pareciera que es una novedad el hecho de ahondar en esta temática, cuando ya se han escrito varios trabajos relacionados con el tema de la satisfacción laboral o calidad de vida en general, en relación con docentes universitarios, sin embargo vemos que vinculados con nuestro campo, han sido pocas las investigaciones de corte cualitativo. Empleando la propuesta de Calidad de Vida Laboral de González et al. (2010), el propósito de este trabajo ha sido, a través del análisis de siete grupos focales, dar cuenta de la realidad con la cual conviven y construyen su Calidad de Vida Laboral los profesores de una Universidad Pública en Jalisco. Los ejes temáticos para el análisis fueron: Soporte Institucional; Seguridad en el trabajo; Integración al puesto de trabajo.

**Calidad de vida laboral, Docentes Universitarios, Satisfacción laboral, estudio cualitativo, Calidad de vida**

### Abstract

Derived from the theme of Quality of Life, since 1960, Quality of working life has been a research issue, at the beginning was just focused inside of the business field but in the last decade, it has been moved to other areas such as health services and education systems. It seems that it is a novelty to evaluate this subject, when several works related to job satisfaction or quality of life in general have already been written, related to faculty, however, we see that related to our field, there have been few Qualitative researches. Using the proposal of Quality of Work Life of González et al. (2010), the purpose of this work has been, through the analysis of seven focus groups, give an account of the reality with which they coexist and build their Quality of Work Life teachers of a Public University in Jalisco. The thematic axes for the analysis were: Institutional Support; Job security; Integration to the job.

**Quality of working life, Faculty, Job satisfaction, Qualitative Study, Quality of Life**

**Citación:** HERNÁNDEZ-PADILLA, Juan Alberto, MORALES-MARTÍNEZ, Mario Alberto, MEDINA-CENTENO, Raúl y MARTÍNEZ-MIRAMONTES, Cecilia Itzel. Más allá de la satisfacción: Evaluación cualitativa de la Calidad de Vida Laboral entre Docentes Universitarios. Revista de Filosofía y Cotidianidad. 2017, 3-9: 1-13.

\* Correspondencia al Autor (correo electrónico: [juanalberto@cunorte.udg.mx](mailto:juanalberto@cunorte.udg.mx))

† Investigador contribuyendo como primer autor.

**Introducción**

El origen del concepto de Calidad de Vida, parece complicado puesto que algunos se lo atribuyen al Presidente Norteamericano Lyndon B. Johnson, por un lado, y al economista Kenneth Galbraith por el otro (Vinaccia et al., 2007). Sin embargo, consideramos importante reconocer que el concepto de Calidad de Vida es multidimensional, y con el tiempo se han venido construyendo una serie de definiciones e instrumentos que contemplarán distintos indicadores tanto económicos como subjetivos.

Hay algunos autores que incluso se arriesgan a proponer que la calidad de vida es el tema más estudiado por el campo de las ciencias sociales y el campo clínico (Gerharz, Eiser & Woodhouse, 2003) y si hacemos caso de la propuesta de Camfield y Skevington (2008) nociones hermanas tales como calidad de vida, bienestar subjetivo, felicidad, continuamente aparecen intercambiadas y casi como sinónimos, lo cual termina por complicar aún más, este tema de estudio. En la actualidad, la Organización Mundial de la Salud (WHOQOL, 2008) define la Calidad de Vida relacionándola con la percepción que tienen los individuos de las condiciones de su existencia, el contexto en el que se desarrollan, así como el sistema de valores compartido. Esto conlleva que los campos de la economía, la salud y las ciencias sociales, coincidan en este concepto y lo hayan empleado para estudiarlo desde hace más de seis décadas.

**Calidad de Vida Laboral**

Dentro del desarrollo de la Calidad de Vida, vemos como su aplicación y evolución permitió adentrarse en nuevas áreas de investigación, por ello para la década de los 1960 puede situarse el inicio del tema de Calidad de Vida Laboral, principalmente en Suecia e Inglaterra (Herbst, 1976) en distintas fábricas.

La noción de Calidad de Vida Laboral en un principio se centraba en mejorar las condiciones físicas del lugar donde laboraban los obreros, lo cual también traía como consecuencia, la necesidad de una nueva organización del trabajo en la que el empleado tendría una participación directa (Gustavsen, 1992; Herbst, 1976).

En tal sentido podemos hablar según la propuesta de Zare, Haghgooyan y Karimi Azl (2012) de una serie de etapas históricas para la definición de la CVL: a) La primera etapa la sitúa desde 1959 hasta 1972, era una variable que medía las reacciones de los trabajadores y la experiencia de este en el trabajo. b) En un segundo momento entre 1969 y 1974, denotaba un enfoque en que el trabajador y la gerencia se unían para lograr objetivos en común. c) Para el tercer período lo importante era generar tecnologías, métodos y enfoques para mejorar el medio ambiente laboral y hacerlo más productivo. d) Durante la cuarta fase, entre finales de 1970 y hasta principios de 1980, es percibida como un movimiento, aquí aparece el término Democracia Industrial. e) Finalmente llegamos al último estadio en que se encumbra como panacea de una serie de dificultades y problemas vinculados con el trabajo, la competitividad, problemas de calidad, entre otros.

A pesar de la falta de consenso podemos dar cuenta que los investigadores han coincidido en tres dimensiones para evaluar la Calidad de Vida Laboral. Por un lado, tenemos a aquellos autores que en principio han centrado su atención en el aspecto objetivo. En el otro, ubicamos a los que se enfocan en las cualidades subjetivas del trabajo por medio de sus empleados. Finalmente, existe una tercera perspectiva que combina lo objetivo y subjetivo para analizar este constructo (Segurado & Agulló, 2002).

Para nuestra investigación partimos de la propuesta de González et al., (2010, p. 333) en la que dan a conocer que la Calidad de Vida Laboral:

“Es un concepto multidimensional que se integra cuando el trabajador, a través del empleo y bajo su propia percepción, ve cubiertas las siguientes necesidades personales: soporte institucional, seguridad e integración al puesto de trabajo y satisfacción por el mismo, identificando el bienestar conseguido a través de su actividad laboral y el desarrollo personal logrado, así como la administración de su tiempo libre.”

### **Investigaciones sobre Calidad de Vida Laboral entre Docentes Universitarios**

La temática vinculada con el análisis de la profesión del docente universitario, ha ido en aumento, toda vez que recuperamos distintos trabajos donde se hace hincapié en la necesidad de analizar su labor a la luz de distintos fenómenos.

Algunas instituciones vinculadas con la salud y la educación, que regularmente habían sido percibidas como espacios de reflexión y ética, además de ejercitar un liderazgo a nivel social, debido al proceso llamado capitalismo organizacional (Blanch, 2008), se enfrentan con un proceso de implantación de un paradigma empresarial.

Una prueba de ello, es el concepto de taylorización del cliente o alumno (De la Garza, 2011) además de que la posición en la que se sitúa al docente, se convierte más en un proveedor de servicios educativos en otras palabras, es como un outsourcing de la educación.

A nivel macroeconómico, y dadas las condiciones de una reciente reforma laboral aprobada por el Gobierno Mexicano, nos enfrentamos a lo que a algunos economistas refieren como la precarización generalizada del trabajador mexicano (Anguiano & Ortiz, 2013). Lo mencionado anteriormente hace que el ambiente académico sea complicado, debido a que lo que se espera y lo que se recibe en el contexto educativo no coinciden. También podemos comentar que uno de los principales cambios en la labor de los docentes es la masificación y comercialización de la educación superior (Kelsey, 1998 citado por Courtney, 2013).

El hecho de evaluar la CVL en docentes universitarios implica estudiar una población que poco ha sido investigada (Verdugo et al., 2008), esta es la razón por lo que en este apartado se busca brindar una visión acerca de los estudios más recientes y relevantes en esta área. Frente a ello podemos dar pie para plantear que tanto entre docentes y otros profesionales del terreno de la salud como los médicos (Barraza, Carrasco & Arreola, 2007), la temática del llamado Síndrome de Burnout ha sido uno de los temas que mayormente se han abordado (Botero, 2012; Guzmán et al., 2011; Mota et al., 2011).

Recordemos que este Síndrome fue propuesto por Freudenberg (1974; como se citó en Moriana & Herruzo, 2004) para describir un conjunto de signos y síntomas que manifiesta el individuo como respuesta al estrés crónico laboral; de esta manera, cuando los recursos para el afrontamiento no han sido lo bastante adecuados, se presentan una serie de dificultades que interfieren en su desempeño y en el caso de los docentes las cargas laborales no solo se centran en el trabajo que realizan frente a los alumnos.

La otra temática que más se ha analizado es la Satisfacción laboral (Aguilar-Morales, et al., 2015; Araujo et al., 2011; Jaik et al., 2010; Ortega & Ortega, 2009; Padilla et al., 2008, 2011; Ramírez & Benítez, 2012, Ruiz et al., 2014, Unda et al., 2007), que como ya hemos hecho mención en nuestra definición, constituyen una de las dimensiones que estamos analizando, al mismo tiempo que esta misma reflexión ha sido ya propuesta previamente (Sirgy et al., 2001).

En el terreno metodológico, una de las riquezas de este trabajo es que se erige como un intento exploratorio de evaluar la calidad de vida laboral desde una perspectiva cualitativa con docentes universitarios, en lugar de solo emplear una metodología cuantitativa, que como aclaran Alcocer y Crego (2011), se erige como el estándar para investigar en esta área y que obvia las explicaciones que los mismos maestros hagan de sí mismos y que a su vez hace eco de los primeros años en que se fue desarrollando este concepto.

### **Metodología**

Para el diseño metodológico se empleó la propuesta de la Teoría Fundamentada (Glasser & Strauss, 1967). Donde se realizó un diseño muestral opinático (Krause, 1995) por parte de los Docentes que abone desde su experiencia subjetiva hacia cada una de las siete dimensiones que comprenden el modelo de Calidad de Vida Laboral de acuerdo a González et al. (2010), la conformación de los grupos fue de un promedio de 7 participantes, donde el total fueron 46 docentes femeninas y 40 docentes masculinos, todos los docentes forman parte de una Institución de Educación Superior del Estado de Jalisco, México. Se incluyeron docentes tanto de asignatura como de tiempo completo.

La invitación para participar en estos grupos focales se les hizo de forma personal. Se realizaron los grupos focales en un aula de la Universidad, tratando de que no hubiera interrupciones. Una vez terminados los grupos focales, se comenzó la transcripción de los audios. Para el análisis de los grupos focales, se seleccionaron microtextos que fueron colocados en una matriz de análisis elaborada mediante el programa Excel, del Paquete Office 2013 de Microsoft.

Por cuestión de la extensión del trabajo decidimos exponer tres dimensiones de las siete que utilizamos para analizar el fenómeno (González et al., 2010) para este artículo: Soporte Institucional para el Trabajo, que puede entenderse como todos aquellos elementos que al ser proporcionados por la Institución, le dan estructura y configuración a la realización del mismo, dentro de sus subdimensiones encontramos los procesos de trabajo, la supervisión laboral, evaluación del trabajo, así como las oportunidades de promoción y autonomía.

La siguiente dimensión es Seguridad en el trabajo y se refiere a las características del empleo que le permiten tener solidez en su relación con la Institución, incluyendo elementos como procedimientos de trabajo, salario, los insumos para llevar a cabo el mismo, los derechos contractuales de los trabajadores y la capacitación recibida. La última dimensión analizada es Integración al Puesto de trabajo, se evalúa la inserción del docente dentro de su área laboral y se valoran los aspectos de pertinencia, motivación y ambiente de trabajo.

### **Resultados**

#### **Soporte Institucional para el trabajo**

Frente a este proceso de evaluación, los docentes comentan que es su jefe quien consulta a sus estudiantes para calificarlos.

Las valoraciones se llevan a cabo sobre varios ámbitos: el curso, el contenido, los apoyos institucionales ofrecidos y el desempeño del profesor. Tal como lo apreciamos en los siguientes relatos:

P6: "además de la evaluación que se hace por los alumnos yo tengo entendido que hay una evaluación que se hace por curso, por contenido y no me acuerdo porque más, este yo soy mucho de la evaluación pero es más cualitativa que cuantitativa ¿qué te pareció el curso? ¿Qué aprendiste? ¿Qué mejorarías del profesor, de las actividades? ¿Te gustó? ¿Qué faltó?" (grupo 2).

Por algunos de nuestros participantes la evaluación se concibe, antes que un método o mecanismo de vigilancia, como una oportunidad de aproximación con los alumnos para que estos expresen sus apreciaciones y experiencias sobre el tema.

P2: "están tan al pendiente de lo que imparto de cómo lo hago, que mi jefe me dice, que mi nivel de exigencia con ellos no es el mismo, entonces cómo se entera mi jefe que el nivel de exigencia no es el mismo como se entera mi jefe si yo no se lo fui a decir, o los muchachos no fueron a decir" (grupo 3)

Encontramos que en otras Universidades se han desarrollado encuestas para que los alumnos evalúen el desempeño docente, Zambrano, Meda y Lara (2005) encontraron que la evaluación ha incidido positivamente en el cumplimiento del programa educativo, la calidad de la docencia y la asistencia del profesor, así como las habilidades didácticas. Sin embargo, hay otros estudios (Galaz-Fontes, 2002) que sugieren que la satisfacción laboral disminuye debido a factores contextuales del trabajo, tales como la evaluación docente.

Esta cercanía entre docente-alumno, no todos los profesores la conciben de igual forma. Según nuestros testimonios, en la institución evaluada, los trabajadores de asignatura tienen mayor compromiso, responsabilidad y carga laboral que los profesores de tiempo completo. P1: "Una compañera me dice que estás haciendo, preparando mi clase pues tengo que estar con lo de la plataforma y tengo clase al rato, y tú, le pregunté, entonces me dice nada, ya soy PTC, *sorry*." (Grupo 2)

Los posicionamientos de nuestros profesores, en relación a las pocas oportunidades de promoción y crecimiento, son equiparables con lo encontrado por Ortega y Ortega (2009) quienes sugieren que la satisfacción laboral de sus docentes se ve disminuida por las formas y las pocas promociones y ascenso laboral hacia un puesto directivo o administrativo.

Por el contrario, hay otro grupo de profesores que desde una perspectiva más alentadora conciben que en antaño las oportunidades de ascenso en la Institución eran limitadas, sin embargo, en los últimos años esta dinámica ha cambiado, abriéndose la posibilidad de que mayor número de personas accedan al puesto de profesores de tiempo completo

P5: "en los últimos años ha venido cambiando porque ha habido oportunidad de que les den tiempo completo, porque de otra manera te puedes pasar esperando veinte años y no te dan tiempo completo" (Grupo 3).

Bajo esta lógica, se identifica y comprende que los profesores de asignatura muestran mayor grado de esfuerzo y preocupación por tener un mejor desempeño que los profesores de tiempo completo. Esto porque buscan ascender en la cadena organizativa.

P2: "Todos los que son maestros de asignatura, no todos, habrá algunos que dicen yo quiero ser tiempo completo, y cuando son maestros de asignatura hacen más o menos un buen trabajo y cuando llegan al premio de tiempo completo se sueltan" (Grupo 1)

### **Seguridad en el trabajo**

Los profesores que tienen menor cantidad de tiempo laborando dentro de la institución muestran un comportamiento más aceptable y favorable ante las condiciones labores que ofrece la institución.

P3: "Tengo poco de estar laborando en la institución, sin embargo considero que las condiciones que me han dado para poder desarrollar mi trabajo han sido excelentes" (Grupo 3).

Asimismo, los profesores-hora, en muchas de las ocasiones, tienen que buscar otros empleos. Lo complicado de tener dos trabajos se expresa cuando se les demanda la asistencia a cursos de formación, capacitación y mejoramiento de desempeño. Requerimientos a los que no siempre pueden dar respuesta porque tienen otros empleos. El no cumplir con ambas expectativas les genera tensión por no responder a todas las demandas conjuntas y simultáneas.

P1: "si está esa presión como Profesor de asignatura, digo de repente yo conozco maestros de asignatura que dicen hójoles nos exigen los cursos porque si no, nos van a quitar materias, pero también si falto al otro trabajo... y entonces que hago" (Grupo 2). Muchos de los profesores participantes de nuestra investigación no sienten que los salarios sean óptimos o les permitan solventar sus necesidades más apremiantes, por lo que se han tenido que buscar emplearse en otra actividad de manera simultánea a su trabajo dentro de la institución.

P1: "un maestro de asignatura difícilmente va ser gestión muy difícilmente va hacer trabajo colegial, muy difícilmente hace investigación y luego dijeran ustedes por 70 pesos, por 70 esta cabrón, aunque esta derogado que todo personal académico debe de hacer docencia, investigación, gestión, trabajo colegiado" (Grupo 1).

Ante la complejidad laboral, algunos de los maestros de asignatura consideran que uno de los factores en los que está inmerso es la incertidumbre, tal como lo leemos en el siguiente extracto

P2: "la situación económica pues para nada es sencilla, y pues a veces te dices, como es posible que las personas que entran a la Universidad vean a la Universidad como su segundo trabajo respecto a los ingresos. Y esto porque pues por la misma situación de la universidad, de la incertidumbre que se tiene. Tienes que hacer otras cosas, y tienes que hacer otras cosas para poder mantener un nivel de vida aceptable" (Grupo 7)

Cabe señalar que en los estudios de satisfacción laboral la dimensión de remuneración salarial también ha tenido un lugar central. En estudios como el de Ac (2011) se evidencia que es una dimensión en la que se muestra insatisfacción y disconformidad. Algo similar proponen Gómez y Ponce (2010) a partir de los hallazgos de su estudio cuantitativo señalan que el salario es un atributo que predice la calidad de vida laboral.

Aun cuando la percepción monetaria no es la deseada, hay algunos docentes que dicen recibir otras formas de retribución de su trabajo que son significadas por estos como valiosas e importantes.

Tales como: prestigio, formación de nuevo capital humano, relaciones de cercanía y afectividad con los estudiantes y capacitación constante, elementos que hacen de su trabajo un espacio disfrutable y que acrecientan el sentido de pertenencia.

P1: "Porque finalmente los que somos profesores de asignatura lo hacemos como complemento a la economía y más que nada por el simple gusto de dar clases. Porque en realidad la remuneración no tiene nada que ver con el tiempo que un le invierte a la actividad. Yo realmente doy clases porque me gusta dar clase, no porque la paga sea muy buena." (Grupo 7).

La remuneración de la labor docente no solo es monetaria, también hay una remuneración que versa en torno al reconocimiento, la cercanía y las relaciones afectivas con los alumnos (Araujo et al., 2011). Ahora bien, Padilla, Jiménez y Ramírez (2008) encontraron en los docentes de su estudio que hay satisfacción en el ámbito de ingreso salarial, pese a ello estos autores sugieren que los valores situados en lo positivo están por debajo de lo esperado, por ello sugieren que la motivación de la labor docente está situada en factores intrínsecos tales como el reconocimiento, el prestigio docente, el legado de conocimiento hacia los otros.

El Centro Universitario y las aulas de clases cuentan con espacios amplios, la tecnología y el equipamiento que se requiere. Elementos que lo dotan de modernidad y que les permiten a los docentes desempeñar las clases de manera adecuada y satisfactoria. P3: "aquí la Universidad es mucho más moderna, es mucho mejor el hecho de toda la tecnología que hay en los salones. Pues es muchísimo mejor para las clases y ese tipo de cosas," (Grupo 5).

En otro sentido, nos parece necesario considerar que el sistema de contratación de la Institución tiene dos categorías distintas, por un lado están los contratados por hora o también nombrados profesores de asignatura, y por otro, los profesores de tiempo completo. Por esto se identifica que el sistema universitario es desigual lo cual genera malestar y un sentir de injusticia.

P3: "es muy muy inequitativa la universidad en ese sentido muy inequitativa y luego hay estímulos por ejemplo para los maestros de tiempo completo, o sea para acabar de hacer más grande la indiferencia para esos maestros hay estímulos, pero para los de asignatura para no hay estímulos, no hay un paquete de estímulos, entonces es terrible." (Grupo 2).

Así como ya lo hemos mencionado previamente, los profesores de asignatura viven procesos de incertidumbre en sus espacios laborales debido a que no tienen claridad sobre cuáles son sus materias y por cuánto tiempo esto será de esa manera.

P3: "si considero que los PTC tienen más bienestar porque los que somos profesores de asignatura estamos siempre como a la espera, a ver si nos van a dar materias, o si el jefe de departamento nuevo puede, genera entonces yo creo esa incertidumbre, si te genera agobio" (Grupo 4).

Mientras, que especialmente dentro del grupo de los profesores de asignatura se presenta una inconformidad porque consideran que su nivel de esfuerzo no es equiparable al nivel de recompensa monetaria que reciben. A parte, los participantes manifiestan una molestia por las desiguales condiciones de trabajo entre los profesores de asignatura y los profesores de tiempo completo.

Esta molestia se acrecienta porque los trabajadores por hora se dan cuenta que a los otros grupos se les otorgan mejores condiciones salariales, más prestaciones, espacios de trabajo, insumos para desempeñar sus actividades tales como computadoras y programas especializados y apoyos de gasolina.

P2: "Pero yo creo que como profesores de asignatura no es muy equitativo por que le dedicamos mucho tiempo y esfuerzo para el sueldo que se nos asigna, como profesor de asignatura, pero como dice el Ingeniero es distinto con los de tiempo completo, porque ellos también tienen incentivos, como el otro sueldo, el cubículo, las computadoras, nosotros no tenemos nada, nos dicen que nos dan ayuda para el transporte, pero con eso, al menos yo, me quedaría en la primera curva" (Grupo 3).

Este nivel de disconformidad e insatisfacción laboral por parte de docentes hora también ha sido encontrado en los estudios de Galaz-Fontes (2002), lo cual es altamente desfavorable si consideramos que Gómez y Ponce (2010) a partir de los hallazgos de su estudio cuantitativo señalan que el salario es un atributo que predice la calidad de vida laboral, además Cuadras & Mojardín (2011) encontraron que el no tener seguridad laboral genera malestar y menor satisfacción en el trabajo.

Sí hay posibilidades de capacitación constante dentro y fuera de la institución. La capacitación es de tipo disciplinar y pedagógica. P4: "tenemos diferentes cursos de formación docente, disciplinaria y demás y además que el Profesor tenga condiciones para poder hacer estudios fuera de la dependencia o una institución otra, ya sea posgrado o cualquier otra, me parece que siempre ha tratado de atender hace tanto las necesidades del propio centro tanto también a las necesidades del maestro, me parece que hay una gama de oportunidades que hay en el programa que es diverso" (Grupo 6).

Se ponderan positivamente los cursos que se ofrecen a los profesores como parte de sus procesos de capacitación para la elaboración de sus cursos. Estos elementos les permiten tener un mejor desempeño docente.

P2: "yo pienso los cursos de capacitación son oportunos y eficientes porque a final de cuentas los cursos son muy amplios, es decir sí puedes tienes la opción por ejemplo entrar a un curso que te estén capacitando sobre tu materia, porque hablando con muchas personas que trabajan en varias universidades pues no les ofrecen nada de esto se los exigen entonces tienen que ir cada quien a buscar sus cursos a donde puedan, entonces en lo particular yo creo que si" (Grupo 6).

Creemos que esto puede estar ligado a que los procesos de capacitación se organizan conforme las necesidades que los propios profesores externalan. Esto es benéfico porque por un lado asegura que los cursos sean acorde a las necesidades reales de los docentes y por otra asegura que la motivación y asistencia de los profesores a estos estén siempre presentes.

P3: "con respecto a los cursos de aquí que se están ofertando considero que si son buenos que hay una gran variedad, seguido hacen encuestas de en qué se quiere formar uno, entonces yo creo que el programa está diseñado en las necesidades de los docentes " (Grupo 6).

### **Integración al puesto de trabajo**

Para este apartado identificamos dos tipos de razones de ingreso a la docencia: Los que han elegido ser profesores por el deseo de formar nuevos profesionales y transmitir sus conocimientos a las nuevas generaciones y los que lo han establecido como una opción.

P6: "Claro que uno no gana mucho, si nos ponemos a comparar lo que ganó en el consultorio con lo que ganas aquí, yo me salgo, pero ver la necesidad de que muchos alumnos no salen bien preparados es algo que también ve uno eso, que salgan mejor preparados." (Grupo 3).

Las jerarquías impuestas mediante los tipos diferenciados de contratación, como profesores de tiempo completo o profesores de asignatura, impactan de manera negativa en la interacción cotidiana entre los profesionales. Eso generó que haya divisiones y procesos de categorización entre los mismos profesores y que el trabajo en equipo este fraccionado:

P2: "como dice el maestro se empiezan a hacer grupos, se empiezan a hacer parejitas y entonces a la larga los ambientes laborales en lugar de mejorar se van lesionando y eso está bien demostrado y tenemos los SNI, tenemos las amigas. O sea, como dicen hay niveles, hasta la basura se separa" (grupo 1).

Se identifica que hay diferentes motivaciones que guían la labor docente entre los profesores de asignatura y los profesores de tiempo completo. Los primeros desarrollan la labor por experimentar un bienestar interno y personal con el desempeño de su trabajo. Mientras que los segundos están motivados por factores monetarios tales como los estímulos económicos, esto último genera procesos de competitividad y esfuerzo que al final dejan a los docentes menos satisfechos y más cansados.

P3: "en mi consideración en los profesores de asignatura existe un mejor ambiente de trabajo [...] porque no existe la menor competencia por así llamarlo que a los profesores de tiempo completo bueno a partir que se da la reforma no, se convierte el PTC como el conejito con la zanahoria no, detrás de la zanahoria por los estímulos" (Grupo 1).

## Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos podido revisar la evolución del concepto de Calidad de Vida Laboral. Al analizar el presente trabajo, ha permitido analizar tres dimensiones del mismo como son: Soporte institucional para el trabajo, Seguridad en el trabajo y la Integración al puesto de trabajo. Para ello hemos empleado una investigación de tipo cualitativa entre docentes de una Institución de Educación Superior de Jalisco. A partir de siete grupos focales, bajo su óptica consideran que la institución para que laboran los apoya para realizar sus funciones sustantivas, incluyendo la supervisión que reciben y consideran que actualmente hay opciones para la promoción.

En relación con la seguridad en el trabajo, la percepción depende del tipo de contrato, mientras que los profesores de tiempo completo consideran que el sueldo es suficiente, las demandas son mayores que con los profesores de asignatura, que a su vez, recalcan que el sueldo que obtienen es muy poco y la incertidumbre es el terreno común. Se considera que la capacitación ofertada es suficiente y oportuna.

En relación con la última dimensión los docentes consideran que su trabajo es pertinente, y que aunque muchos en origen, no consideraban contar con este tipo de labor, la motivación de educar y formar a la siguiente generación, es un motor muy relevante para realizar sus funciones. Se detecta que al haber más competencia entre docentes con contratos definitivos que en los temporales el ambiente laboral se diferencia. Finalmente es pertinente y necesario que se amplíen estas investigaciones, puesto que se ha podido comprobar que en la medida que se ahonda en el estudio de la realidad de los docentes, la influencia que tendrá en el proceso educativo al interior y exterior del aula y la universidad, se hará notar.

## Referencias

- Ac, V. I. (noviembre, 2011). *Bases empíricas en pro del constructo de bienestar como perspectiva de investigación en el agente educativo*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Monterrey N.L. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_16/1918.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1918.pdf)
- Aguilar-Morales, N., Magaña-Medina, D. E., Guzmán-Fernández, C. (2015). Satisfacción laboral en profesores investigadores universitarios. *Revista Internacional Administración & Finanzas*. 8 (6). 11-28. Recuperado de [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2661784](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2661784)
- Alcocer, C.M. & Crego, A. (2011). Reflexividad, crítica y relevancia en la Psicología del Trabajo y de las organizaciones: Una propuesta en defensa de la diversidad de perspectivas. En E. Agulló, J. Álvaro, A. Garrido, R. Medina & K. Schweiger (Eds.), *Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad* (pp.13-37). Oviedo, Asturias: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Anguiano, A., & Ortiz, R. (2013). Reforma laboral en México: precarización generalizada del trabajo. *El Cotidiano*, (182), 95-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32529942010>
- Araujo, M.A., Ponce, T., & García, S.L. (noviembre, 2011). *Perfil del nivel de satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior privada*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Monterrey, N.L. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/>
- Barraza Macías, A., Carrasco Soto. R., Arreola Corral. M. G. (2007). Síndrome de burnout: Un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango. *Investigación Educativa Duranguense*. (6), 63-73 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2293010.pdf>
- Blanch, J.M. (2008). Proyecto KOFARIPS: El capitalismo organizacional como factor de riesgo psicosocial. Efectos psicológicos colaterales de la empresarización de universidades y hospitales. Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.es/kofarips/es/biblio/2008/03/02>
- Botero, C.C. (2012). Riesgo psicosocial intralaboral y “burnout” en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de Administración*. Universidad del Valle, 28(48), 117-132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225025860002>
- Camfield, L., & Skevington, S. (2008). On subjective well-being and Quality of life. *Journal of Health Psychology*, 13(6), 764-775. doi:10.1177/1359105308093860
- Courtney, K. (2013). Adapting higher education through changes in academic work. *Higher Education Quarterly*, 67(1), 40-55. doi:10.1111/hequ.12002

Cuadras, A., & Mojardin, A. (noviembre, 2011). *Las emociones en los profesores universitarios: un estudio desde el malestar docente*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Monterrey, N.L. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_16/2207.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/2207.pdf)

De la Garza, E. (2011). Problemas conceptuales, relaciones de trabajo y derechos laborales de los trabajadores informales. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 2(3), 5-15. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/especiales/revistinter/Revista%20Digital%204/Doctos/RDE\\_04\\_Art01.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/especiales/revistinter/Revista%20Digital%204/Doctos/RDE_04_Art01.pdf)

Galaz-Fontes, J. (2002). La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal. *Perfiles Educativos*, 24(96), 47-72. Recuperado de <http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=galazfontes>

Gerharz, E., Eiser, C., & Woodhouse, C. (2003). Current approaches to assessing the quality of life in children and adolescents. *BJU International*, 91(2), 150-154. doi:10.1046/j.1464-410X.2003.04001.x

Glasser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, New York: Aldine.

Gómez, C.A., & Ponce, E. (2010). Modelo integrativo de la calidad de vida laboral percibida a partir de la inseguridad laboral, la jornada laboral y el salario, para hombres y mujeres trabajadores de empresas de la ciudad de Bogotá en diferentes rangos de edad. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(2), 113-129. Recuperado <http://www.redalyc.org/pdf/2972/29722409008.pdf>

González, R., Hidalgo, G., Salazar, J., & Preciado, M.L. (2010). Elaboración y Validación del Instrumento para medir Calidad de Vida en el Trabajo “CVT- GOHISALO”. *Ciencia & Trabajo*, 12(36), 332-340. Recuperado de <http://www.fiso-web.org/imagenes/publicaciones/archivos/3089.pdf>

Gustavsen, B. (1992). *Dialogue and development. Theory of communication, action research and the restructuring of working life*. Assen, Drente: Van Gorcum.

Guzmán, C., Ramírez, M.D., & Padilla, L.E. (noviembre, 2011). El síndrome de desgaste profesional (burnout) en profesores de educación media superior de la ciudad de Aguascalientes. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Monterrey, N.L. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_16/0174.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0174.pdf)

Herbst, G. (1976). *Alternatives to hierarchies*. Leiden, South Holland: Martinus Nijhoff Social Sciences Division.

Jaik, A., Tena, J. A., Villanueva-Gutiérrez, R. (2010). Satisfacción laboral y compromiso institucional de los docentes de posgrado. *Diálogos educativos*. (19)119-130. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3294739>

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de educación*, 7, 19-39. Recuperado de <http://investiga-aprende2.wikispaces.com/file/view/Inv-cualitativKrause.pdf>

Moriana, J., & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621. Recuperado de [http://www.researchgate.net/publication/26420282\\_Estrs\\_y\\_burnout\\_en\\_profesores](http://www.researchgate.net/publication/26420282_Estrs_y_burnout_en_profesores)

Mota, F., Ordoñez, A., & Mollinedo, L. (noviembre, 2011). *Burnout en Profesores de Villahermosa, Tabasco: análisis correlacional con variables sociodemográficas y laborales*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, N.L. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_16/1042.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1042.pdf)

Ortega, F., & Ortega, M. (septiembre, 2009). *Satisfacción laboral en instituciones formadoras de docentes. Un primer acercamiento*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Ver. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0627-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0627-F.pdf)

Padilla, L., Jiménez, L., & Ramírez, M. (2008). La satisfacción con el trabajo académico. Motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una Universidad Pública Estatal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 843-864. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART38015>

Padilla, L., Loza, L. J., & Gordillo-Ramírez, M. D. (2013). La satisfacción laboral en el personal académico y su relación con la intención de abandonar la profesión. *Perfiles Educativos*, 35(141), 8-25. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n141/v35n141a2.pdf>

Ramírez, A. L. & Benítez, J. P. (2012). Satisfacción laboral en una institución educativa de nivel superior del Estado de México. *Acta Universitaria*, 22(8) 33-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41625070002>

Ruiz, D., Pando, M., Aranda, C., & Almeida, C. (2014). Burnout y Work Engagement en Docentes Universitarios de Zacatecas. *Ciencia & trabajo*, 16(50), 116-120. <https://dx.doi.org/10.4067/S071824492014000200010>

Segurado, A., & Agulló, E. (2002). Calidad de vida laboral: hacia un enfoque integrador desde la Psicología Social. *Psicothema*, 14(1), 828-836. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72714422>

Sirgy, M. J., Efraty, D., Siegel, P., & Lee, D. (2001). A new measure of Quality of Work Life (QWL) based on Need Satisfaction and Spillover Theories. *Social Indicators Research*, 55(3), 241-302. doi:10.1023/A:1010986923468

Unda, S., Sandoval, J. & Gil-Monte, P. (2007) Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) (burnout) en maestros mexicanos. *Información Psicológica*, 91,53-63. Recuperado de <http://www.informacionpsicologica.info/OJS/submit/index.php/leonardo/article/download/264/217>

Verdugo, J.C., Guzmán, J., Moy, N.A., Meda, R.M., & González, O.P. (2008). Factores que influyen en la calidad de vida de profesores universitarios. *Psicología y Salud*, 18(1), 27-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/291/29118103.pdf>

Vinaccia, E., Quiceno, M., Fernández, H., Pérez, B., Sánchez, M., & Londoño, A. (2007). Calidad de vida relacionada con la salud y apoyo social percibido en pacientes con diagnóstico de tuberculosis pulmonar. *Anales de psicología*, 23(2), 3-4. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v23/v23\\_2/10-23\\_2.pdf](http://www.um.es/analesps/v23/v23_2/10-23_2.pdf)

WHOQOL Group, (1995) The World Health Organization Quality of life assessment (WHOQOL): Position paper from the world health organization. *Social Science and Medicine*, 41,1403 – 1409. doi:10.1016/0277-9536(95)00112-K

Zambrano, R., Meda, R.M., & Lara, B. (2005). Evaluación de profesores universitarios por parte de los alumnos mediante el Cuestionario de Evaluación de Desempeño Docente (CEDED). *Revista de Educación y Desarrollo*, 4(1), 64-69. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/4/004\\_Zambrano.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/4/004_Zambrano.pdf)

Zare, H., Haghgooyan, Z., & Karimi AsI, Z. (2012). Determining and Prioritizing the Criteria and Scales of Quality of Work Life (QWF) by AHP Method. *European Journal of social Sciences*, 27, pp.346-359. Recuperado de [http://www.europeanjournalofsocialsciences.com/ISSUES/EJSS\\_27\\_3\\_05.pdf](http://www.europeanjournalofsocialsciences.com/ISSUES/EJSS_27_3_05.pdf)

**El impacto de la atención psicológica en la permanencia de los alumnos de la UTNA: Análisis de casos**

DEL VALLE-ÁVILA, Paula Carmina †\* &amp; GARCÍA-RODRÍGUEZ, Juan Carlos

*Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes*

Recibido 10 Julio, 2017; Aceptado 25 de Noviembre, 2017

**Resumen**

El área de asesoría psicopedagógica de la Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes tiene como su principal función la atención psicológica a alumnos que presenten vulnerabilidad personal, afectiva y emocional. La canalización oportuna de los casos al área, por parte del tutor, es de suma importancia para brindar una intervención que permita dar herramientas al alumno para superar situaciones adversas que ponen en riesgo su estancia en la Universidad. En el presente trabajo se muestra un análisis estadístico de la labor realizada por el área de asesoría psicopedagógica, presentando información sobre la cantidad de alumnos atendidos por el área, las situaciones presentadas por los alumnos, la afluencia de los mismos por cuatrimestre y por sexo. A su vez, también se presenta el análisis de tres casos de alto riesgo atendidos por el área. Esto demuestra la relevancia de la atención psicológica y su impacto para lograr la permanencia de los alumnos en situación de riesgo, dándoles la oportunidad de continuar y terminar sus estudios, tanto de nivel TSU como de ingeniería.

**Vulnerabilidad, intervención, atención psicológica, tutor****Abstract**

The area of Psychopedagogical Counseling of the Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes has as a principal function the psychological attention to students that present personal, affective and emotional vulnerability. The timely canalization of cases to the area from the advisor is utmost importance to offer an intervention that allows giving them tools to overcome adverse situations that put them at risk their stay at the University. In the present work shows a statistic analysis of the work carried out by Psychopedagogical Counseling area, showing information about the number of students attended, their situations, and the influx of them by term and sex. At the same time, also shows the analysis of three cases of high risk, attended by the area. This demonstrates the relevance of psychological care and the impact to achieve the permanence of students at high risk, giving them the opportunity to continue and finish their studies both TSU and engineering level.

**Vulnerability, intervention, psychological attention, advisor**

**Citación:** DEL VALLE-ÁVILA, Paula Carmina & GARCÍA-RODRÍGUEZ, Juan Carlos. El impacto de la atención psicológica en la permanencia de los alumnos de la UTNA: Análisis de casos. *Revista de Filosofía y Cotidianidad*. 2017, 3-9: 14-22.

\* Correspondencia al Autor (correo electrónico: paula.avila@utna.edu.mx)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

**Introducción**

La Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes, como parte de los servicios que brinda a todos sus estudiantes, cuenta con el área de Asesoría Psicopedagógica, la cual se encarga de dar la orientación y atención especializada y oportuna a los estudiantes que requieran apoyo en cuestiones emocionales, conductuales y de aprendizaje, esto con la finalidad de disminuir el impacto en su desempeño académico.

La labor desarrollada por el área se ha convertido en un trabajo importante, pues gracias a la intervención del personal de la misma, se ha podido retener en la universidad a estudiantes en situaciones vulnerables, con los cuales, mediante el trabajo especializado, se ha conseguido impactar favorablemente en una cantidad importante de estudiantes, con lo cual, se consiguió que dichos estudiantes continúen y, en su caso, terminarán sus estudios.

El incremento constante de la matrícula en la Universidad, trae consigo el consecuente incremento en el número de alumnos que requieren el apoyo del área de Asesoría Psicopedagógica, por lo que se convierte en una necesidad, tanto para el área como para la Universidad, el medir el impacto que se ha tenido en la atención de alumnos en situaciones vulnerables.

En este informe, se presenta una descripción del área de Asesoría Psicopedagógica, así como del proceso de canalización y detección de alumnos vulnerables; a su vez, se presenta un resumen estadístico del trabajo realizado por el área en la atención a dichos alumnos, lo cual sirve como marco contextual a la presentación de casos altamente vulnerables, en los cuales se observa la relevancia de la atención psicopedagógica y el impacto que se ha tenido.

**Justificación**

La medición del impacto de las distintas áreas de la UTNA que intervienen dando apoyo a los estudiantes para que culminen sus estudios es sumamente importante, ya que a través de esta medición se pueden tomar las decisiones pertinentes para lograr mejoras en los indicadores de calidad de la labor educativa, como lo es la eficiencia terminal.

Una de las áreas vitales en la atención de problemáticas que inciden directamente en la finalización de estudios por parte de los estudiantes vulnerables es el área de Asesoría Psicopedagógica; tener pleno conocimiento acerca de la labor que se realiza en esta área, de la cantidad de alumnos atendidos, las problemáticas que presentan los mismos, el tipo de atención prestada a los estudiantes, entre otras variables, permite a dicha área determinar el impacto que se ha tenido, con lo cual, se podrán tomar decisiones tendientes a mejorar el área e incrementar el mencionado impacto en los estudiantes vulnerables.

**Problema**

Los cambios en la sociedad y en la cultura vividos en la actualidad, como lo son: la sobreestimulación sensorial provocada por los medios de comunicación, la excesiva información en la que se desarrollan los jóvenes, los cambios culturales en los modelos familiares como el hecho de que ambos padres tienen que salir a trabajar, el estrés de los estudiantes por tener que lograr los conocimientos y calificaciones esperadas dentro del sistema educativo, entre otras, han generado un incremento en el número de jóvenes que requieren el apoyo especializado de personas expertas en el área de Asesoría Psicopedagógica.

Pues las condiciones mencionadas han generado en los estudiantes universitarios la presencia, con mayor incidencia de situaciones emocionales, conductuales y de aprendizaje que afectan su desempeño académico.

Los estudiantes vulnerables, es decir, que presentan alguna de las situaciones mencionadas con anterioridad, tienen una alta posibilidad de abandonar sus estudios, por lo que es una tarea prioritaria atender dichas situaciones, ya que, mediante la intervención del área de Asesoría Psicopedagógica, se puede disminuir dicha posibilidad.

De esta forma, el problema que se presenta en este informe, es el poder determinar el impacto que ha tenido la Asesoría Psicopedagógica en la atención de estudiantes vulnerables y en la culminación de estudio por parte de los mismos.

### **Objetivos**

El objetivo general de este informe es establecer el impacto de la atención psicológica en la permanencia de los alumnos de la UTNA a través de análisis de casos. A su vez, como objetivos específicos se tienen:

- Realizar una descripción del área de Asesoría Psicopedagógica así como de los procedimientos de canalización y atención de estudiantes vulnerables de la UTNA.
- Analizar estadísticamente el trabajo realizado por el área de Asesoría Psicopedagógica.

### **Marco Referencial**

#### **Área de Asesoría Psicopedagógica**

El área de Asesoría Psicopedagógica surge en el 2012 de la necesidad de tener un área especializada en la atención al alumno que presenta situaciones de vulnerabilidad personal, afectiva y emocional que dificulten su desarrollo y desempeño académico. El personal a cargo del área es un profesional capacitado en el manejo de diferentes técnicas y estrategias para abordar las diversas situaciones que presente el estudiante en las áreas emocional, conductual y de aprendizaje, que afecten el desempeño académico del alumno.

En un inicio el área dependía de la Dirección Académica de la universidad contando con una psicóloga a su cargo, actualmente depende de la Subdirección de Atención al Cliente y cuenta con dos psicólogas para atender a la comunidad estudiantil. Los servicios que se brindan son: orientación vocacional y profesional, atención psicológica, aplicación de psicometría, orientación psicológica a tutores, intervenciones grupales, intervención en crisis, detección y canalización a instancias externas en casos de alto riesgo, prevención a las adicciones, organización de conferencias, talleres, capacitaciones, reunión con padres de familia y apoyo en diversos proyectos institucionales.

#### **Proceso de detección y canalización de casos al área de asesoría psicopedagógica**

Los casos que son remitidos al área de asesoría psicopedagógica son detectados en primera instancia por el tutor del grupo mediante la tutoría individual, o bien, al observar cambios de conducta en los alumnos en la tutoría grupal, ya sea por variabilidad en el estado de ánimo o bajo desempeño académico.

Otras formas de detección son por medio de la notificación de profesores de asignatura a los tutores, o por petición expresa por parte del alumno a su tutor de ser canalizado; de igual forma, en algunas ocasiones es remitido por otras instancias como lo son las Direcciones Académicas o enfermería.

Para el proceso de canalización, la UTNA cuenta con el sistema miescuela.com, en el cual los tutores pueden acceder a su grupo de tutorados y canalizar directamente al área de asesoría psicopedagógica, referenciando el motivo de la misma; por este mismo medio se le hace llegar la cita para que informe al alumno y acuda a atención.

### Definición de conceptos

Para la comprensión de lo expuesto en éste análisis de casos es importante hacer una descripción de los conceptos utilizados.

**Vulnerabilidad:** situaciones potencialmente adversas que son promovidas por las condiciones del entorno, que pueden ser de tipo económico, familiar, sociales y de infraestructura, a las que están expuestos los alumnos, y que actúan sobre el rendimiento y desempeño educativo. (UTNA, 2017).

**Vulnerabilidad personal.** Son las situaciones que presenta el alumno en la etapa de desarrollo en la que se encuentra y que afecta su crecimiento personal y profesional.

**Vulnerabilidad afectiva y emocional.** Poca capacidad del individuo para reaccionar ante ciertos estímulos ya sean del medio interno o externos y que se caractericen por los sentimientos y emociones. (Ucha, 2010)

**Intervención.** Actuar en momentos de crisis personal, emocional y afectiva, así como en su acompañamiento y seguimiento posterior.

**Conducta autolesiva.** Es toda conducta deliberada destinada a producirse daño físico directo en el cuerpo, sin la intención de provocar la muerte. (VILLARROEL G, 2013).

**Cutting.** Conducta autolesiva de tipo impulsivo que consiste en cortarse o quemarse la piel, introducirse objetos punzantes en espacio subdérmico, creando incluso cavidades en los tejidos. (VILLARROEL G, 2013).

**Tutor:** Profesor de Tiempo Completo que está a cargo de acompañar y monitorear el desempeño académico grupal e individual del alumno durante su estancia en la UTNA, a fin de orientarlo en la solución de sus problemas académicos y permitan con ello la reducción de los índices de reprobación y de la tasa de deserción escolar (UTNA, 2016).

**Tutoría individual:** Seguimiento y acompañamiento personalizado para detectar algún tipo de vulnerabilidad, para así orientar y/o canalizar al alumno a las áreas correspondientes o instancias externas (UTNA, 2017).

### Metodología de Investigación

De forma general, la investigación se desarrollo en tres grandes fases:

1. Recopilación de información.
2. Análisis estadístico de la información.
3. Análisis de casos.

A continuación se detalla el tipo de investigación y en que consistió cada fase.

## Tipo de Investigación

El tipo de investigación desarrollado fue una investigación mixta (cuantitativa-cualitativa). Dentro de la parte cuantitativa, se reunió información acerca de la labor realizada por el área de Asesoría Psicopedagógica para posteriormente, realizar su análisis estadístico; para este último, se utilizó estadística descriptiva.

En lo referente a la cuestión cualitativa, se realizó un análisis de casos, considerando a tres alumnos altamente vulnerables; mediante este análisis, se establece el impacto que tiene la atención psicológica brindada por el área de Asesoría Psicopedagógica.

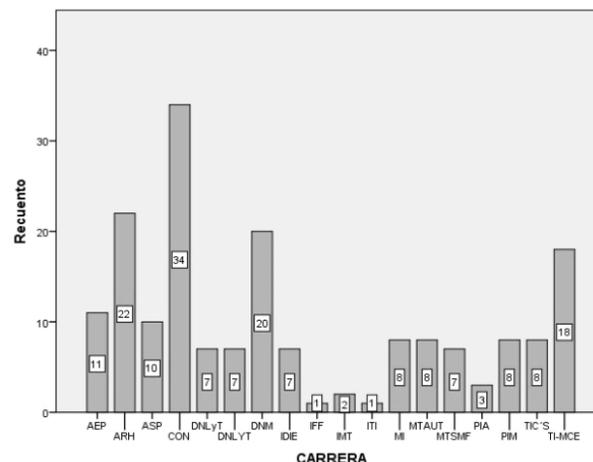
Las fuentes que se consultaron para esta investigación son las fuentes institucionales de información, así como fuentes de consulta electrónicas para la definición de conceptos.

## Resultados

### Análisis Estadístico

En primera instancia, se realizó un análisis estadístico del área de asesoría psicopedagógica, analizando variables como: número de alumnos atendidos, número de alumnos atendidos por carrera, por sexo, situación presentada por los alumnos al recibir atención, alumnos atendidos por cuatrimestre, entre otras.

Los resultados de dicho análisis se muestran a continuación; en primer lugar, se puede observar la cantidad de alumnos atendidos por carrera en el área de asesoría psicopedagógica.



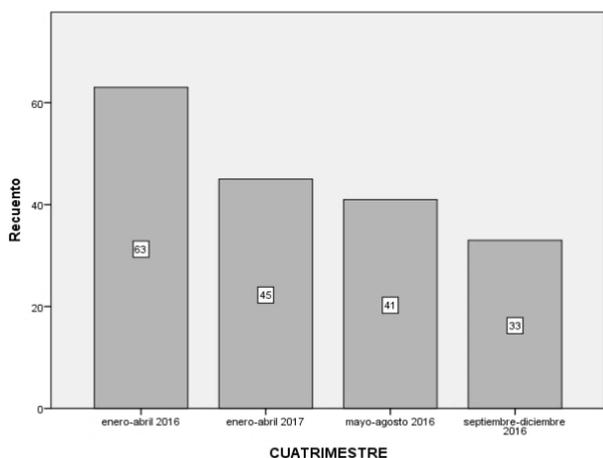
**Gráfico 1** Total de atendidos por carrera de enero 2016 a abril 2017

*Fuente: Elaboración Propia*

El servicio del área de Asesoría Psicopedagógica se brinda a todos los alumnos inscritos en alguno de los programas educativos que ofrece la UTNA, siendo los alumnos del Económico Administrativo, como se muestra en la Gráfico 1, los que se atienden en mayor número.

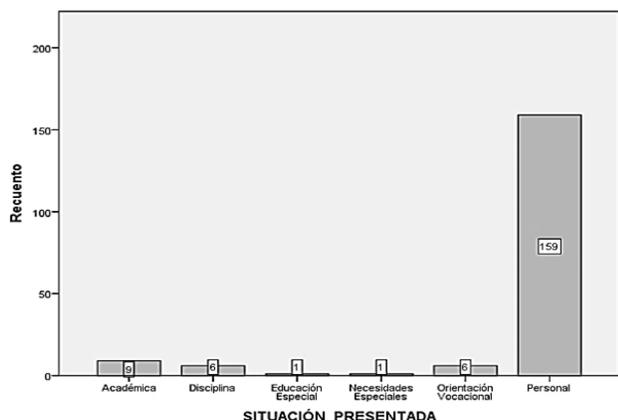
Cabe hacer mención que, en la continuidad de estudios (nivel ingeniería), también se ofrece el servicio, pero la afluencia de los alumnos de este nivel es mucho menor en comparación a los de TSU; esto puede tener como causas la dificultad de los alumnos en cuanto a horarios, pues muchos alumnos de continuidad se encuentran trabajando y el mismo horario de clases es más demandante, dejando prácticamente en cero el espacio para poder asistir a sesión de asesoría.

Dado que el trabajo en el subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas se realiza de forma cuatrimestral, es importante analizar la cantidad de alumnos atendidos por cuatrimestre:



**Grafico 1** Total de atendidos por cuatrimestre  
Fuente: *Elaboración propia*

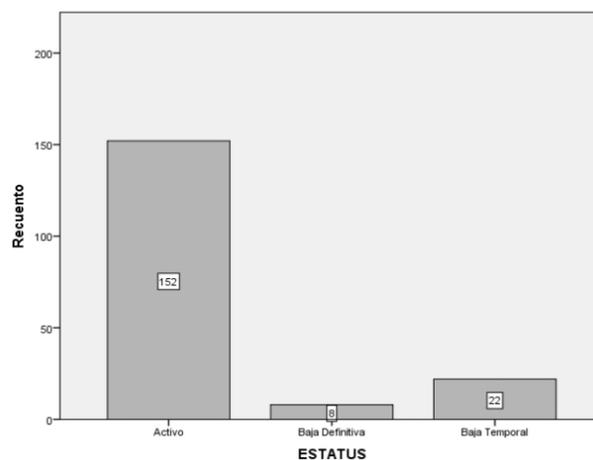
El flujo de alumnos para la atención al área de asesoría psicopedagógica puede variar de un cuatrimestre a otro, como se puede ver en el grafico 2 , siendo el de mayor afluencia los cuatrimestres correspondientes al período de Enero – Abril, debido a que los alumnos presentan más riesgo de desertar, ya sea porque la carrera no es de su interés, por problemas económicos y reprobación. Las problemáticas presentadas por los alumnos que asisten al servicio de asesoría psicopedagógica son variadas, pero para efectos de este trabajo se categorizaron y se muestran de forma resumida en el grafico 3.



**Grafico 2** Total de atendidos por situación presentada  
Fuente: *Elaboración propia*

Las situaciones que más presentan los alumnos son las de tipo personal, en su mayoría por conflictos en el núcleo familiar, baja autoestima, inseguridad, ansiedad, toma de decisiones y manejo de emociones. Otras situaciones que se atienden en menor porcentaje son las de orientación profesional, bajo rendimiento académico, disciplina y necesidades especiales.

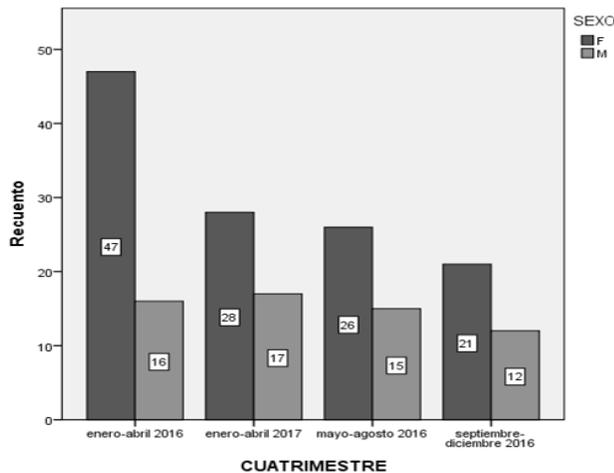
En la Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes se cataloga a los alumnos en tres estatus: activos, baja temporal y baja definitiva. Se revisó el estatus de los alumnos atendidos en asesoría psicopedagógica, encontrándose los siguientes resultados: en el período de enero 2016 a mayo 2017 se atendieron a 182 alumnos, teniendo un impacto de permanencia en el 83.5 %, en cuanto a bajas temporales fue del 12%, y en bajas definitivas se tuvo un 4.3%, esto se puede observar en el grafico 4.



**Grafico 3** Estatus alumnos atendidos  
Fuente: *Elaboración propia*

En la UTNA se tiene un compromiso importante con la equidad de género, por lo que se consideró también la cantidad de alumnos atendidos por sexo, tal y como se muestra en el grafico 5.

De acuerdo a la estadística presentada por género, se atendieron a 122 mujeres y 60 hombres, siendo el primer grupo el de mayor canalización al área.



**Gráfico 4** Alumnos atendidos por sexo por cuatrimestre  
Fuente: *Elaboración propia*

## Análisis de Casos

Para esta investigación, se analizaron tres casos donde la intervención de la atención psicológica, brindada por el Área de Asesoría Psicopedagógica, ha sido de impacto para la permanencia de los alumnos en la universidad.

### Caso 1

La alumna A de 24 años, soltera, sin hijos, estudiante de la Dirección Económico Administrativa, procedente de una comunidad de 197 habitantes, es la tercera de tres hermanas, vive con sus padres, un tío abuelo paterno, hermana mayor, esposo e hija. El padre trabaja en Estados Unidos desde hace aproximadamente once años pasando algunas temporadas en ese país, la madre tiene un cibercafé, y es quien se ha encargado mayormente de la crianza de las hijas, la alumna la describe como fría, dura, más es noble y humilde y siente gran admiración por ella.

La alumna A es canalizada al área de asesoría psicopedagógica para atención urgente, debido a que se autolesionó ambas muñecas con un pedazo de espejo durante un evento de su carrera, refiere que desde hace 5 años es atendida en psicología y psiquiatría por el Sistema Estatal de Salud. La alumna manifestó que, en su diagnóstico psiquiátrico, presenta ansiedad crónica derivado de la falta de oxígeno al nacer; esto puede llegar a afectar al sistema límbico, el cual regula las funciones emocionales y afectivas; es controlada con ansiolíticos y antidepresivos.

En enero de 2015 presenta una fuerte depresión, teniendo en ese mismo año dos intentos de suicidio, uno de ellos una semana posterior a su cumpleaños. En la Universidad presenta ausentismo lo que afecta en su desempeño académico, también presenta cambios en el estado de humor pasando de una etapa de excitación y alegría a un estado de tristeza y frustración, el cual manifiesta encerrándose en el baño y cortándose con algún objeto punzocortante.

La intervención que se tuvo con la alumna fue el hacer una red de apoyo con la familia, creando compromisos por medio de una carta responsiva, asimismo se canalizó a instancias externas para su tratamiento, en su caso un médico psiquiatra y un psicólogo particular, y se hizo contención y acompañamiento emocional por parte del área de asesoría psicopedagógica.

Como resultado de estas acciones, la alumna continuó sus estudios con regularidad, sólo volvió a presentar un evento de autolesión dentro de la Institución y actualmente se encuentra realizando la estadía.

**Caso 2**

El alumno B de 20 años, soltero, sin hijos, estudiante de la Dirección de Ingenierías, procedente de una localidad de 11,589 habitantes en un municipio próximo a la Ciudad Capital, es el mayor de tres hermanos, tiene una hermana de 16 años y un hermano de 11 años, vive con sus padres y hermanos; el padre cuenta con estudios de técnico automotriz y trabaja en la industria automotriz; el alumno B describe a su padre como alguien de carácter fuerte, alcohólico (en abstinencia desde hace un año) y trabajador; la madre es ama de casa, la describe como “agresiva” y a la vez “cariñosa”, se exalta fácilmente.

El alumno solicita a su tutor lo canalice al área de asesoría psicopedagógica por problemas familiares que no le permiten concentrarse en clase, refiere que se “encierra en su mundo”. El alumno tiene un concepto negativo de sí mismo, pues se describe como sensible, temperamental, afectivo, impulsivo, controlador, rencoroso, “bipolar”, “retrasadito” y prepotente.

Refiere tener problemas para relacionarse con los demás por ser temperamental, le afecta la poca comunicación con su padre y las peleas que tiene con su madre, así como con su hermana a la que trata de corregir, pero ella no lo ve como autoridad. En sus estudios presenta muy bajo nivel académico, no se integra con sus compañeros lo que le afecta en los trabajos de equipo y se encuentra muy desmotivado en su carrera.

El alumno presenta extrema delgadez, el médico le diagnostica anemia. La intervención que se tuvo con el alumno fue de contención y acompañamiento emocional, trabajando las áreas de comunicación asertiva, autoestima, plan de vida y carrera, y manejo de emociones.

Aunque B reprueba el tercer cuatrimestre, se logra motivar para que continúe sus estudios por lo que reingresa en mayo de 2017 y mejora su promedio sobre todo en la materia de probabilidad y estadística.

**Caso 3**

El alumno C de 19 años, soltero, sin hijos, estudiante de la Subdirección de Tecnologías de la Información, procedente de la cabecera de un municipio de 93,251 habitantes, vive con sus padres y hermano menor, es el tercero de cuatro, tiene dos hermanas mayores (27 y 26 años) casadas y con hijos, y un hermano de 11 años que es hiperactivo. El padre trabaja en una empresa en Aguascalientes y lo describe de carácter fuerte, violento (los golpeaba de pequeños), la madre trabaja como empleada doméstica, la describe como alguien que responde de manera hostil y poco afectuosa, ambos son ruidosos, discuten entre ellos y regañan a su hermano menor por casi todo.

No sabe cómo describirse, no tolera verse en el espejo “siente repudio”, refiere tener conductas autolesivas como cutting y se golpea, en ocasiones escucha voces que son el eco de los gritos y regaños de los padres, lo que lo estresa, tiene ataques de ira en los que se autolesiona golpeándose la cara.

El alumno acude con su tutora para que lo dé de baja, ya que pretende irse a vivir fuera del Estado, debido a que ya no aguanta la situación en casa, por lo que es canalizado al área de asesoría psicopedagógica, al platicar con el alumno sobre sus planes, comenta que tiene una novia en otro estado y que le gustaría irse a vivir allá.

La intervención que se tiene con el alumno, es primeramente de contención de la situación estresante que hay en casa, se le orienta sobre el modelo de las Universidades Tecnológicas, el cual le permite hacer su estadía en otro lugar de la República o a nivel internacional, asimismo se trabaja el manejo de emociones, autoestima y autoconcepto, y se da acompañamiento emocional hasta el tercer cuatrimestre, logrando una mejor integración con sus compañeros y a la universidad, también hay una mejora en el manejo de emociones en casa.

### Conclusiones

El análisis de los casos presentados anteriormente, demuestran la importancia de la intervención psicológica ofrecida por el área de asesoría psicopedagógica, pues gracias a la oportuna detección, canalización y atención, fue posible la atención, intervención y recuperación de los alumnos, dándoles con ello la oportunidad de continuar sus estudios.

Una adecuada y oportuna atención psicológica tiene que estar vinculada a la creación de redes de apoyo integradas por: dirección académica, familia, tutor y psicólogo; pues esto permite a los alumnos atendidos contar con los apoyos suficientes para lograr superar la situación presentada. Esto toma especial relevancia en situaciones como: conductas autolesivas, intentos suicidas, trastornos de la alimentación y trastornos afectivos.

El área de asesoría psicopedagógica cuenta con profesionales preparados para atender las distintas situaciones presentadas por los alumnos, pero su trabajo tiene que ser apoyado por los tutores y autoridades educativas, principalmente en la cuestión de detección y canalización.

Pues son estos últimos los que tienen un contacto permanente con los alumnos, lo cual les permite detectar situaciones de riesgo. El impacto de la atención psicológica en la permanencia de los alumnos canalizados al área de asesoría psicopedagógica es evidente, pues gracias a la intervención del área se pudo lograr mantener en la Universidad al 83.5% de los alumnos atendidos. Cabe destacar que los alumnos atendidos que causaron baja, tuvieron como causas extras la falta de cumplimiento de expectativas, reprobación y cuestiones económicas, las cuales no pueden ser atendidas por el área.

### Referencias

- Ucha, F. (06 de Septiembre de 2010). Definición ABC. Recuperado el 21 de Julio de 2017, de Definición ABC: <https://www.definicionabc.com/social/afectividad.php>
- UTNA. (13 de Abril de 2016). Sistema de Gestión de la Calidad. Recuperado el 27 de Julio de 2017, de SGC: <http://sgc.utna.edu.mx>
- UTNA. (7 de marzo de 2017). Sistema de Gestión de la Calidad. Recuperado el 21 de julio de 2017, de SGC: [www.utna.edu.mx](http://www.utna.edu.mx)
- VILLARROEL G, J. e. (1 de MARZO de 2013). SCIELO CHILE. Recuperado el 21 de JULIO de 2017, de SCIELO CHILE: <http://dx.doi.org/10.4067/S071792272013000100006>.

## Identificación del Nivel de Interés en el Aprendizaje del Idioma Inglés por Parte de los Estudiantes del Área Económico - Administrativa de la UTXJ

OLTRA-GARRIDO, Martha Fricia †\*, CRUZ-CABRERA, Clotilde, ARELLANO-SOLÍS, Sonia, CARMONA-GONZÁLEZ, Juan Carlos

*Universidad Tecnológica de Xicotepec de Juárez*

Recibido 20 de Agosto, 2017; Aceptado 15 de Noviembre, 2017

### Resumen

Este trabajo otorga conocimiento sobre la presente situación de aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes del área académica económica – administrativa de la Universidad Tecnológica de Xicotepec de Juárez (UTXJ), para incrementar las fortalezas y determinar las oportunidades de mejora que en el área hay., todo en vía de fortalecer este elemento tan primordial en el desempeño de cualquier profesional en el mercado laboral, de modo que se puedan aplicar estrategias de mejora a mediano y largo plazo, que potencien así el desarrollo del talento humano y empodere a las generaciones desde que están en el inicio de su proceso de formación. Mediante el análisis de los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes, se reivindica la importancia que ellos le otorgan al manejo del idioma inglés en su formación profesional, la prioridad que le dan en comparación con otras materias y el objetivo de dominarla al concluir este nivel académico, y así contar con una gama más amplia de oportunidades profesionales.

**Idioma, talento, oportunidades, estudiante, profesionalista**

### Abstract

This work shares knowledge about the present situation of learning English of the students of the Economical - Administrative Academic Area of the Universidad Tecnológica de Xicotepec de Juárez (UTXJ), to increase the strengths and determine the improvement opportunities to apply in the area, all in the aim of strengthening this element so essential in the performance of any professional in the labor market, so that strategies can be applied for improvement in the medium and long term, thus enhancing the development of human talent and empowering generations since the very beginning of their education process. Through the analysis of the results of the survey applied to the students, the importance they give to the management of the English language in their professional training is vindicated, the priority they give to the subject in comparison with other subjects and the target of taking control over it when concluding this level, and thus have a wider range of career opportunities.

**Language, talent, opportunities, student, professional**

**Citación:** OLTRA-GARRIDO, Martha Fricia, CRUZ-CABRERA, Clotilde, ARELLANO-SOLÍS, Sonia, CARMONA-GONZÁLEZ, Juan Carlos. Identificación del Nivel de Interés en el Aprendizaje del Idioma Inglés por Parte de los Estudiantes del Área Económico - Administrativa de la UTXJ. Revista de Filosofía y Cotidianidad.2017, 3-9:23-29.

\* Correspondencia al Autor (correo electrónico: maroltr@hotmail.com)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

**Introducción****Justificación**

Dentro del trabajo de investigación del empoderamiento integral para el desarrollo humano de los alumnos del área económico-administrativa en la UTXJ, se identificó como primordial el dominio de una lengua extranjera y en este caso, inglés, pues este conocimiento amplía las posibilidades laborales, tanto en las grandes compañías transnacionales, como en empresas que ellos mismos puedan formar con visión de crecimiento internacional.

Como estudiante se puede acceder a becas de intercambio en otros países, y a mejores oportunidades de estadías técnicas tanto en nivel técnico o ingeniería, además proporciona otros beneficios, desde acceder a diversos escenarios culturales, sociales y de esparcimiento que amplían sus conocimientos y le facilitan su inclusión al mundo globalizado, hasta la prevención de algunas enfermedades mentales como el Alzheimer.

Para poder aprender otro idioma, se requiere seguir un proceso bien diseñado que implica contenidos, instrucción, práctica y especialmente tiempo. Por esto es preciso revisar las circunstancias que dificultan o inclusive impiden el acceder a la utilización adecuada del segundo idioma, para poder así aplicar acciones que prevengan o mitiguen sus consecuencias en este nivel educativo.

**Problema**

Las razones principales que se pueden considerar a priori, son: la edad, algunos filtros afectivos, lo familiarizado y expuesto que pueda estar el aprendiz con el idioma inglés y el tiempo que se debe invertir al proceso de aprendizaje.

Del tiempo que los alumnos aprendieron inglés en los niveles previos, se puede resumir que no hay continuidad en el proceso, ya que al pasar de secundaria a bachillerato, volvieron a iniciar los temas y en algunos casos no contaron con preparación alguna por falta de clases, lo anterior, son los retos que implica el aprendizaje de un segundo idioma en la UTXJ.

Cuando los alumnos ingresan a la universidad, se les aplica un examen diagnóstico para identificar el nivel de inglés con el que llegan. Los niveles de inglés se miden con el Marco Común de Referencia las Lenguas (MCER).

De acuerdo a los exámenes aplicados en septiembre de 2016, de un total de 870 alumnos, casi el 5% mostró un nivel muy inferior de A1, el 88% se ubicaron dentro del rango de A1, el 6% alcanzaron nivel A2 y poco más del 1% demostró conocimientos que llegaran al nivel B1.

**Hipótesis**

Implementando las estrategias de estudio adecuadas del idioma inglés en los alumnos del área académica económico – administrativa se logrará que al egresar del nivel TSU, los alumnos puedan evidenciar conocimientos de nivel A2 y los alumnos que egresen de Ingeniería el nivel B1.

**Objetivos****Objetivo General**

Identificar los factores que favorecen y obstaculizan el aprendizaje del idioma inglés de los alumnos del Área Económica-Administrativa de la UTXJ, a través de la aplicación de una encuesta, para definir las áreas de oportunidad y sugerir acciones de mejora.

**Objetivos específicos**

- Obtener datos respecto a los antecedentes de formación en el idioma inglés de los alumnos que ingresan al área Económico-Administrativa de la UTXJ
- Reconocer el interés que los alumnos manejan del idioma inglés y su actitud hacia el mismo para valorar la importancia en su vida académica, profesional y laboral.
- Conocer la perspectiva de los alumnos en cuanto a las clases y docentes de inglés que los atienden en esta institución.
- Analizar como los alumnos valorizan la materia de inglés en relación a las demás materias de la carrera.

**Marco Teórico**

En el 2002 se generó dentro del Consejo de Europa, organización perteneciente a la Unión Europea, el documento que lleva por nombre Marco común europeo de referencia para las lenguas MCER, resultado de más de diez años de trabajo de un grupo de lingüistas especializados en pedagogía, procedentes de los 41 estados que integraban el grupo.

Dentro de este importante trabajo de halla la rúbrica que identifica, desglosa y ejemplifica a detalle los contextos comunicativos, temas, tareas y propósitos, e ilustra bien las competencias del hablante del idioma extranjero en seis niveles de desempeño, distribuidas como: dos básicos A1 y A2, dos intermedios B1 y B2 y dos niveles avanzados C1 y C2, los cuales rigen hoy día todo lo referente a la enseñanza, evaluación, desarrollo de material didáctico para cualquier idioma extranjero. La utilización del MCER evita ambigüedades en la medición del dominio de cualquier idioma extranjero.

**Metodología de Investigación**

Para la obtención de los datos que representen el sentir de nuestros alumnos, se utilizó la herramienta de encuesta, basada en la escala de Likert, este es útil al medir determinadas actitudes utilizando el agrupamiento numérico de datos en forma verbal para manejarlos como si se tratara de datos cuantitativos y así conocer el grado de conformidad de las afirmaciones presentadas y también medir sus actitudes de una manera mejor graduada.

El cuestionario ha sido diseñado con 32 preguntas y tiene como objetivo identificar el interés por aprender el idioma inglés como una ventaja competitiva profesional en los alumnos y alumnas del área económico-administrativa de la Universidad Tecnológica de Xicotepec de Juárez; para tal fin, es indispensable reconocer la experiencia y los hábitos de aprendizaje que los estudiantes manejan en cuanto al aprendizaje de otro idioma.

Dicha encuesta se hizo llegar a los alumnos a través de sus docentes de inglés, en forma de un archivo de Excel, mismo que debían enviar por vía correo electrónico para su recolección y posterior análisis

**Resultados****Qué opinión tienen los estudiantes del área ECAD idioma inglés en su futura vida laboral**

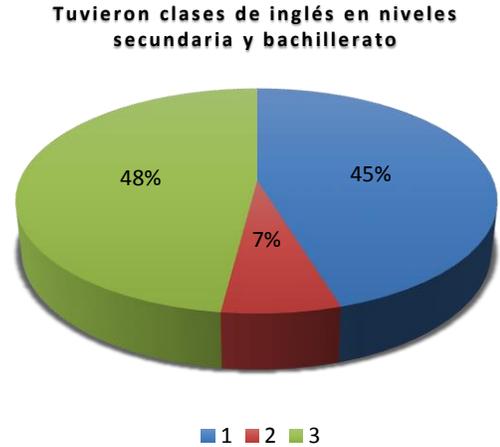
Se puede observar que los alumnos consideran al idioma inglés como parte importante de una contratación (75%), que tiene una importancia medular para su desempeño laboral (95%) y que en su futuro laboral, es un factor primordial hablar inglés para poder mejorar de puesto en el trabajo (87%).



**Gráfico 1** de 223 alumnos: el 92% están de acuerdo en la importancia del inglés en su vida laboral, el 3% no están ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 5% está en desacuerdo

### Historial general previo del aprendizaje del idioma inglés de los actuales estudiantes del área ECAD de la UTXJ

Las preguntas 5-8, reflejan que una tercera parte del total de ellos tomó clases solo en la secundaria (32%), lo cual indica que tenían al menos tres años sin practicar el segundo idioma. Poco menos de la mitad (45%) expresaron haber estudiado inglés únicamente en nivel bachillerato y en consideración a los niveles previos, también casi la mitad (45%) opinó que casi no había tenido clases de inglés en los niveles educativos previos.



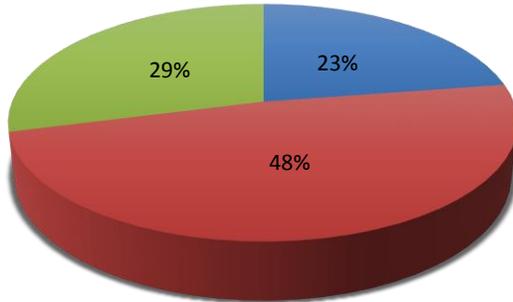
**Gráfico 2** de 223 alumnos: el 53% tomaron clases de inglés en los dos niveles educativos, mientras que el 39% tomó inglés solo en secundaria o bachillerato, el otro 8% se acerca al dato de alumnos que además de lo que estudiaron en la escuela, tomaron clases particulares

### Actitud y visión del alumno sobre el desempeño propio en el aprendizaje del idioma inglés

A través de las preguntas 32 y 1-4 de la encuesta, se puede identificar una actitud bastante positiva hacia el aprendizaje del idioma extranjero dado que el 89% expresa su agrado por estudiar inglés. El 42% siente que se le facilita aprender el inglés, comparado con el 25% no lo encuentra tan sencillo y un 32% que no lo siente ni fácil ni difícil.

El 14% siente que entiende y habla bien el inglés, 30% siente que lo entiende bien, pero lo habla poco, mientras que el 18% expresa que no entiende ni habla el inglés.

Porcentajes de alumnos que no entienden, entienden y los que además hablan inglés



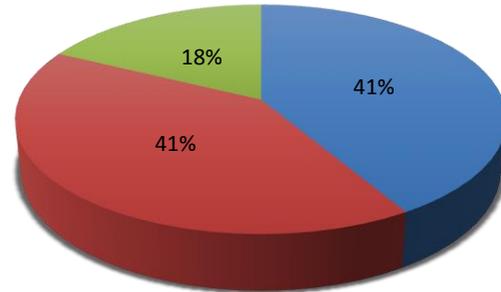
**Gráfico 3** Analizando los resultados de los alumnos que a su juicio expresaron su nivel de dominio, se obtuvo que casi la mitad entiende lo que se les indica en inglés, que más de una cuarta parte siente que ni entiende ni habla el segundo idioma, mientras que poco menos de una cuarta parte de ellos sí entiende y habla inglés

### Importancia otorgada al segundo idioma por dirección de carrera y tutores

Las preguntas 30 y 31 nos indican que una tercera parte de los alumnos (32%) apuntaron que el director de la carrera sí los sensibiliza con respecto a la importancia del aprendizaje del idioma inglés, una quinta parte (19%) aseveró que el director no desempeñó esta labor de concientización y casi la mitad (49%) no indicó ninguna tendencia.

En relación a esta labor llevada a cabo por los tutores, la mitad de ellos (51%) indicó que su tutor/a sí sensibiliza con respecto a la importancia del segundo idioma, menos de una quinta parte (17%) indicó que no se llevaba a cabo dicha labor y una tercera parte (33%) no opinó ni a favor ni en contra.

Impulso y promoción que director y tutor/ra da al aprendizaje del inglés



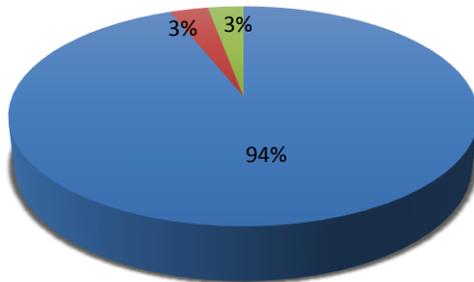
**Gráfico 4** se puede apreciar en el segmento azul, el 41 % de alumnos que están de acuerdo en que dirección y tutor(a) del área promueven la importancia del segundo idioma, que obtiene el mismo porcentaje de los que están en desacuerdo, identificado con el segmento en rojo.

### Visión del alumno de la calidad e importancia de las clases de inglés impartidas en las aulas de la UTXJ

Las preguntas 25-29 denotan que el 98% contestó que su docente de inglés conoce bien el idioma, contrastado con el 2% que indicó que estaba en desacuerdo. También con alto índice a favor (93%), que indicó que el docente explica bien la materia (4% en desacuerdo).

En cuanto a la preparación de la clase y los materiales empleados, el 91 % expresó que su docente sí cumplía con este deber y solo 3% indicó lo contrario. La gran mayoría de los estudiantes expresaron que la clase resultaba amena e interesante (93%) y una amplia mayoría (83%) reconocieron que se practicaban las diferentes habilidades en la clase de inglés.

Preguntas 25 a 29, opinión de las clases de inglés en la UTXJ

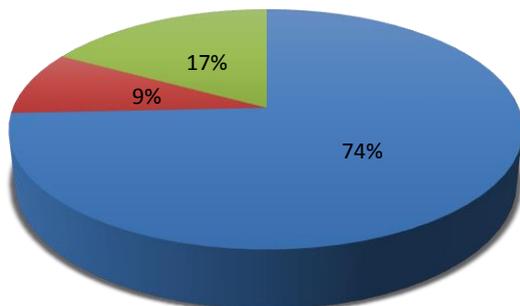


**Gráfico 5** El 95% mostraron estar de acuerdo en el buen desempeño de sus docentes de inglés y solo el 3% expresó estar de desacuerdo.

### Cómo estudia inglés el alumno de la UTXJ en el área ECAD

Las preguntas 15-24 señalan que el 97% quiere aprovechar lo mayor posible de las clases de inglés que toma en la UTXJ. Solo el 30% planea hacer el mínimo esfuerzo para aprobar la materia de inglés, (contra el 63%). Además que menos de una quinta parte de los alumnos (18%) han planeado estudiar inglés al finalizar sus estudios en la UTXJ. Cuando tienen dudas en la materia, más de la mitad (59%) buscan asesorías con los docentes de inglés. Solo el 37% admitió que cuando la materia de inglés se torna muy difícil, programan tomar varias asesorías durante el cuatrimestre.

Aprovechamiento de clases de inglés durante sus estudios en la UTXJ



**Gráfico 6**

### Conclusiones

Al término del análisis de los datos, se pudo comprobar que los alumnos expresan un nivel de conciencia muy alta con respecto a la importancia del dominio del segundo idioma y los beneficios que le aportarán en la vida laboral futura. También se pudo apreciar que aunque los niveles de inglés que presentan al iniciar sus estudios en la UTXJ son bajos, solo una minoría presenta nivel ínfimo.

Casi la mitad de los alumnos expresan tener un nivel bueno de entendimiento del idioma inglés, aunque no lo hablen mucho, este resultado, junto con el porcentaje de alumnos que ya hablan en el segundo idioma, permite comprobar un avance en el proceso.

También indica que se debe de dar un seguimiento más cercano a cómo va incrementando el nivel del segundo idioma en el trayecto del TSU, hacia la ingeniería y la relación que guarda con el siguiente punto, que es la importancia que la dirección y tutores dan al aprendizaje del segundo idioma. Los alumnos en su mayoría muestran que le dan la misma importancia a la materia de inglés que a las demás materias y también expresan que valoran como muy bueno el nivel de las clases de inglés que se les imparten.

En general expresan buenos hábitos para el cumplimiento de sus tareas y que algunos aprovechan las asesorías impartidas. También que algunos de ellos si repasan lo aprendido y otros prefieren otras maneras menos formales (asesorías y tareas) para estudiar inglés, como videos musicales y películas.

Se puede obtener una mayor concientización y conocimiento de los alumnos de los beneficios de un segundo idioma, a través de campañas por parte de dirección, de los docentes del idioma, de los tutores de grupo y de otros estudiantes, donde puedan difundir los casos de éxito de egresados y alumnos que han sido beneficiados a través del aprendizaje del idioma extranjero.

### Referencias

Albán, G., Ortega, T.. (2014). Relationship between bilingualism and Alzheimer's. *Suma de Negocios*, 5, 126-133.

Consejo de Europa. (2002). MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. España: Instituto Cervantes.

Cooper, G. (2016). ¿Cuál es la importancia de aprender un segundo idioma?. Junio 19, 2016, de La Nota Latina Sitio web: <http://www.lanota-latina.com/12034-2/>

Fernandez de Pinedo, Ignacio. (1982). Notas Técnicas de Prevención. Serie 1ª ; . En Escala de Likert(15). España: INSHT

Hervás, M. (2011). Ellen Bialystok: «El bilingüismo protege contra el Alzheimer». Septiembre 6, 2011, de elcorreo.com Sitio web: <http://www.elcorreo.com/alava/rc/20110609/sociedad/entrevista-bilinguismo-alzheimer-201106090132.html>

Meza, M. (2014). La importancia de saber inglés. Diciembre 4, 2014, de Profesionistas.org.mx Sitio web: <http://profesionistas.org.mx/la-importancia-de-saber-ingles/>

Richards, J., Schmidt R. (2002). *DICTIONARY OF LANGUAGE TEACHING & APPLIED LINGUISTICS*. Malaysia: Pearson Education.

## ¿Los jóvenes universitarios indígenas y no indígenas difieren en sus niveles de bienestar subjetivo?: Un estudio comparativo con estudiantes de México

MORALES-MARTÍNEZ, Mario Alberto †\*, HERNÁNDEZ-PADILLA, Juan Alberto, REYNOSO-LUNA, María Gabriela, ARRIAGA-TAPIA, Miriam Yolanda

*Universidad de Guadalajara. CU Norte. Carretera Federal No. 23, Km. 191. Colotlán, Jalisco, C.P. 46200*

Recibido 08 de Agosto, 2017; Aceptado 22 de Noviembre, 2017

### Resumen

Los teóricos de la utilidad relativa han afirmado que altos ingresos producen niveles altos de satisfacción (e.g. Easterlin, 1974; 2004; 2015). Sin embargo, se ha encontrado países con bajos ingresos per cápita y niveles altos de satisfacción. En México, al parecer, esos niveles no difieren en jóvenes pobres y no pobres, así como tampoco entre indígenas pobres y mestizos no pobres. Dado que el INEGI no publica información desagregada, el objetivo de este estudio es probar, en la escala regional, que los niveles de satisfacción y felicidad no difieren en jóvenes indígenas pobres y en jóvenes mestizos no pobres. Para ello se realizó un estudio con diseño ex post-facto con 435 jóvenes universitarios (18 y 29 años) del Norte de Jalisco, México. El bienestar subjetivo se midió con las escalas de Diener et al., Andrews y Whitney y Lyubomirsky y Lepper. La pobreza se midió con lineamientos del Coneval. Para medir la consistencia de las respuestas de los estudiantes se ejecutó un análisis de correlación, cuyo índice resultó alto y significativo. Para comparar el bienestar subjetivo se ejecutó una prueba de diferencia de medias con un efecto no significativo. Dicha prueba refuerza la hipótesis del blindaje afectivo.

**Bienestar subjetivo, felicidad, población indígena, juventud**

### Abstract

Relative utility theorists have argued that high incomes produce high levels of happiness and satisfaction (e.g. Easterlin, 1974, 2004 y 2015). However, countries with low per capita income and high levels of satisfaction and happiness have been found. In Mexico, these levels do not appear to differ between poor and non-poor youth, nor between poor indigenous and non-poor mestizos. Given that INEGI does not publish disaggregated information, the objective of this study is to prove, at the regional scale, that levels of satisfaction and happiness do not differ in poor indigenous youth and non-poor mestizo youth. For this, a study with ex post-facto design was carried out with 434 university students (among 18 and 29 years) from Northern Jalisco, Mexico. Subjective well-being was measured using the scales by Diener et al., Andrews & Whitney and Lyubomirsky & Lepper. Poverty was measured by Coneval guidelines. To measure the consistency of the student's responses, a correlation analysis was performed, whose index was high and significant. To compare the levels of subjective well-being, a test of difference of means was executed with a non-significant effect. This contributes to reinforce the affective armor hypothesis.

**Subjective well-being, happiness, indigenous population, youth**

**Citación:** MORALES-MARTÍNEZ, Mario Alberto, HERNÁNDEZ-PADILLA, Juan Alberto, REYNOSO-LUNA, María Gabriela, ARRIAGA-TAPIA, Miriam Yolanda. ¿Los jóvenes universitarios indígenas y no indígenas difieren en sus niveles de bienestar subjetivo?: Un estudio comparativo con estudiantes de México. *Revista de Filosofía y Cotidianidad*.2017, 3-9: 30-42.

\* Correspondencia al Autor (correo electrónico: mario.mora@cunorte.udg.mx)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

## Introducción

Los teóricos de la utilidad relativa han descubierto desde hace años que más renta y más bienes implican mejores condiciones de vida y niveles más altos de satisfacción con la vida; aunque también han descubierto que la felicidad permanece constante con el incremento en el ingreso per cápita a un cierto nivel (Easterlin, 1974; Easterlin, et al., 2010). Los científicos sociales han dado el nombre de paradoja de Easterlin a este hallazgo.

A partir de estos hallazgos se ha incrementado el número de trabajos que han continuado las controversias en esta línea de investigación. Economistas como Frey y Stutzer (2002) han desarrollado la economía de la felicidad en un sentido similar al de Easterlin; mientras que autores como Veenhoven (2000 y 2008) y Helliwell y Putnam (2004) han propuesto que los niveles de felicidad correlacionan más con variables sociales como la libertad, las redes de pertenencia y la vida familiar. Por el contrario, la postura de dichos autores establece que el solo hecho de obtener altos ingresos no produce felicidad.

En el marco de estas controversias, la evidencia producida por diversos reportes de felicidad en el mundo también ha sido contradictoria. No apoya la paradoja de Easterlin, pero tampoco apoya contundentemente la teoría de Veenhoven. A grandes rasgos, la literatura disponible muestra que hay países donde se perciben altos ingresos y se reportan niveles altos de felicidad, los cuales no se incrementan, como se observa en algunos países bajos de Europa; también hay países con ingresos altos y niveles bajos de felicidad, como algunos países europeos; países con ingresos bajos y niveles altos de felicidad, como algunos latinoamericanos.

Así como países con ingresos bajos y niveles bajos de felicidad, como algunos africanos (Diener & Lucas, 2000; Biswas-Diener et al., 2005; Helliwell et al., 2015 y 2016). Esta evidencia no hace sino probar que el fenómeno es mucho más complejo de lo que se supone y que hay distintos factores que modulan la relación entre ingresos y felicidad, unos que activan la paradoja de Easterlin, otros que más bien la anulan.

Ello ha dado curso a la sospecha adicional de que la felicidad depende de otros factores que activan un tipo de blindaje afectivo en los individuos cuando experimentan entornos adversos (Morales & Portilla, 2015). Esta afirmación implica que los niveles de felicidad no dependen directamente de su contexto. De ser así, personas provenientes de grupos sociales distintos, como los indígenas y no indígenas en México, reportarían niveles similares de felicidad y satisfacción, ello con independencia de lo favorable o adverso que es su entorno.

Como lo han señalado algunos reportes del Coneval (2012), en términos promedio, la población indígena y no indígena difieren en variables socioeconómicas básicas. En coherencia con ello y por considerarlo como un campo de prueba relevante, en este estudio se consideró importante comparar si los integrantes de ambos segmentos reportan iguales niveles de felicidad y satisfacción, a pesar de que la población indígena registra condiciones socioeconómicas menos favorables.

Al respecto, los datos del Coneval (2012) indican que la población indígena, en comparación con la población no indígena, se asienta en los municipios que registran los índices de carencia social más altos y de ingresos inferiores a la línea de bienestar mínimo y que, en términos relativos, la población indígena registra un mayor porcentaje de personas con pobreza multidimensional.

Por otra parte, el INEGI a través del cuestionario de Bienestar Autorreportado (BIARE) ha generado información sobre los niveles de satisfacción y felicidad desde el año 2012. Para ello, este instituto ha implementado en México los lineamientos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), los que colocan al bienestar subjetivo como un concepto central para analizar la calidad de vida en un enfoque multidimensional del progreso humano (Hall y Helliwell, 2014).

De igual forma, el INEGI ha seguido las recomendaciones que propuso la Comisión sobre la Medición del Rendimiento y el Progreso Social de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Stiglitz, et al., 2009) al gobierno de México, para que se realizará la medición del bienestar subjetivo como una dimensión relevante del desarrollo social.

A partir de las mediciones del INEGI a través de un cuestionario de Bienestar Autorreportado (BIARE, 2012), se han obtenido algunas conclusiones más o menos claras. A pesar de las buenas intenciones del Gobierno Federal, desde el 2012 se observa una brecha de información en los resultados que sobre bienestar subjetivo publica dicho organismo público.

Los datos no se encuentran desagregados a nivel de entidades y localidades. Y respecto de la población indígena, se publican solamente algunos datos agregados a escala nacional. A ello se añade el hecho de que la información solamente se refiere a los niveles de satisfacción, lo que hace imposible conocer los niveles de felicidad por grupos quinquenales y de género en la escala regional.

## **Problema**

Como se aprecia, el avance del conocimiento en esta línea de investigación ha sido considerable. Sin embargo, dado que el INEGI no publica datos desagregados y no reporta resultados sobre los niveles de felicidad en la población indígena, ni por sus segmentos de edad ni por género, aún hay una dosis de incertidumbre respecto a lo que sucede con el bienestar subjetivo de los integrantes de los pueblos originarios, específicamente de los jóvenes, en las entidades federativas y regiones del país, lo cual aún hace pertinente el estudio de dicho fenómeno en estos segmentos de población.

En coherencia con ello, en esta investigación partimos de la siguiente pregunta ¿los jóvenes indígenas y no indígenas difieren en sus niveles medios de felicidad y de satisfacción con su calidad de vida, a pesar de que los primeros experimentan unos índices de pobreza más altos?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

El principal objetivo del presente estudio es probar la hipótesis de que los jóvenes indígenas y no indígenas reportan iguales niveles medios de felicidad y satisfacción, a pesar de que los primeros experimentan unos índices de pobreza más altos.

### **Justificación**

Los hallazgos realizados aportan conocimiento relevante para la tesis del blindaje afectivo, la cual sostiene que el bienestar subjetivo no depende directamente de factores de contexto.

Por lo tanto los resultados obtenidos resultan fructíferos en el sentido de que abren nuevas betas para la exploración de factores moderadores desde la psicología, la antropología y la sociología, los cuales ayudarían a explicar por qué la felicidad y la satisfacción con la vida no varía en las personas, a pesar de que experimentan entornos insanos o adversos.

### **Marco Teórico**

Bienestar subjetivo es un término que refiere a un objeto difícil de observar. Por ello su definición aún es confusa y existe una inacabada discusión en torno al mismo. Sin embargo, proponer un significado diferente excede el objetivo de este trabajo, por lo que el punto de partida para su medición son dos definiciones que se considera adecuadas (Morales et al., 2016). Ambas plantean la existencia de dos tipos de pensamiento como fuentes del bienestar subjetivo: afectivos y cognitivos.

Dos textos capturan estas dimensiones de una forma adecuada. Por ejemplo, Rojas y Veenhoven (2013) proponen que la parte afectiva es felicidad, y esta resulta del balance entre las emociones negativas y positivas experimentadas; asimismo afirman que el componente cognitivo es la satisfacción con la vida, la cual proviene de un proceso cognitivo de comparación e interpretación de la vida experimentada contra un modelo de buena vida, el cual está condicionado por la cultura y la historia de un grupo humano. Por otra parte Diener (2000) y Diener et al. (2009) sostienen que el bienestar subjetivo se compone de felicidad y de la sensación de estar bien en diversos dominios de vida. En congruencia con estos significados, medir el bienestar afectivo consiste en obtener un índice que resulta de restar los valores numéricos asignados a las emociones negativas de los asignados a emociones positivas.

Mientras que medir el bienestar cognitivo consiste en obtener un índice a partir de los números asignados a la satisfacción, la cual resulta de registrar brechas entre la vida experimentada y un modelo de buena vida; cuánto menor es la brecha, mayor es la satisfacción reportada por los individuos. De acuerdo con ambos procedimientos, el nivel global de bienestar subjetivo se obtiene sumando los niveles de felicidad y de satisfacción reportados por los individuos (Rojas y Veenhoven, 2013).

Por otra parte, para medir la pobreza, este estudio sigue la definición y los criterios señalados por el Coneval (2014, p. 28). De acuerdo con dicho organismo, se entiende por pobreza una serie de carencias definidas en múltiples dominios como la alimentación, el acceso a sistemas de seguridad social, los servicios médicos, los servicios básicos en la vivienda, la calidad y espacios de la vivienda, el rezago educativo.

A estos se añade un límite de bienestar mínimo acorde a la cantidad de ingresos que se requiere para pagar una canasta alimentaria, rural y urbana. Los costos de estas canastas se ajustan periódicamente, de acuerdo a los cambios que se producen en el mercado de bienes. A grandes rasgos, según el Coneval (ídem), estas siete dimensiones permiten dar cuenta de las condiciones de vida admisibles para asegurar una calidad de vida digna en la sociedad mexicana.

Para asegurar la medición de estas dimensiones, se hizo a los participantes algunas preguntas del Módulo de Condiciones Socioeconómicas de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (MCS-ENIGH), el cual usa el Coneval (2012) para realizar sus mediciones de pobreza en México.

## **Método de Investigación**

### **Participantes**

Para contrastar la hipótesis de esta investigación, se realizó una selección aleatoria y representativa de la población de interés (2492 individuos), conformada por estudiantes de un centro universitario del Norte de Jalisco, México. Se tomó una muestra de 434 jóvenes, 80% son mestizos, 17% son indígenas y 3% dijo no saber su adscripción étnica. De estos, 57% eran mujeres y 43% hombres, con edades comprendidas entre 18 y 29 años, una edad media de 21.7 años y desviación estándar de 3.1.

### **Procedimiento de muestreo**

El marco muestral para la selección de estos jóvenes universitarios fue la lista de estudiantes activos, actualizada al ciclo escolar 2017 A. Para el modelo de muestreo, la inscripción por programa educativo (PE) en pregrado y posgrado conformó las Unidades Primarias de Muestreo (UPM). A partir de ellas se realizó un muestreo polietápico. En la primera etapa se ordenaron la totalidad de las UPM y en función de las cantidades de estudiantes en cada una, se generó un conglomerado de inicio de manera aleatoria simple para el primer conglomerado de UPM.

Después de elegido el conglomerado de inicio, la segunda etapa comenzó con la selección sistemática de los casos válidos para cada uno de los conglomerados por grupos de los PE, hasta contar con la totalidad de casos necesarios para completar la muestra requerida. Inicialmente el tamaño calculado fue de 484. La tercera etapa consistió en la localización de los estudiantes y la aplicación de los instrumentos de medición, en función de la densidad de los grupos. Los estudiantes fueron seleccionados con un método aleatorio a partir de los listados generados por grupo dentro de cada PE.

Durante esta misma etapa se realizó el reemplazo aleatorio de los estudiantes sistemáticamente seleccionados, pero que no fueron localizados en sus grupos cuando dio inicio la encuesta. La selección de estos estudiantes fue la última etapa del proceso de muestreo y se hizo con ajuste final a cuotas. Para la estimación de totales se generó una variable de corrección de pesos de población estudiantil, la que ponderó la composición total de la muestra por PE, género y etnia. En cada grupo se entrevistó a uno y solamente a un estudiante entre 18 y 29 años, los cuales fueron localizados en los grupos y módulos escolares previamente seleccionados.

### **Margen de error**

Al final este procedimiento de muestreo se consiguió un total de 434 encuestas completas y validas, 50 menos de las que se había calculado inicialmente, después de contactar a 490 estudiantes. El margen de error para la muestra es de +/- 4.0% para las estimaciones de todo el centro universitario, y de +/- 5.0% para los estratos. Esto tomando en cuenta un nivel de confiabilidad del 95%.

### **Diseño metodológico**

Se llevó a cabo una investigación de tipo ex post-facto, en un ambiente natural. En concreto, se estudiaron los resultados de los cuestionarios aplicados a dos grupos de jóvenes: indígenas y no indígenas. A los no indígenas se les tomó como grupo de control.

### **Instrumentos de medida**

Los instrumentos de acopio aplicados fueron aquellos que se mostraron fiables en la población objeto de estudio: una batería de reactivos sociodemográficos y personales diseñados ad hoc para conocer la situación de pobreza de la población estudiantil.

Mientras que para medir el bienestar subjetivo se aplicaron las traducciones al español de las escalas de felicidad (Andrew & Whitney), la escala de satisfacción con la vida (SWLS) (Emmons, Larsen & Griffin), la escala subjetiva de felicidad (SHS) (Lyubomirsky & Lepper) y la escala de florecimiento (FS) (Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Oishi & Biswas-Diener). Todos estos instrumentos se tradujeron para la Encuesta de Bienestar Subjetivo Jalisco 2015 y se mostraron confiables en dicho estudio (Gómez et al., 2015).

### Procedimiento

En la aplicación de la encuesta, se siguieron las siguientes fases:

- Se diseñó y aplicó, a una muestra piloto, un cuestionario a través de un formulario de Google Drive con las escalas de bienestar traducidas al español y una batería de preguntas sociodemográficas, con el fin de detectar posibles dificultades de comprensión.
- Posteriormente se contactó a los estudiantes de la muestra completa y se les invitó a contestar voluntariamente el formulario de Google Drive en un laboratorio de cómputo.
- Se les entregó una carta de consentimiento informado y se les notificó que sus respuestas eran anónimas y con fines exclusivamente académicos.
- Posteriormente se configuró la base de datos y se analizaron los datos obtenidos. Para medir el bienestar subjetivo se sumaron las escalas tipo Likert de cada instrumento. Para evaluar la situación de pobreza se construyeron dos subescalas: una de carencias sociales y otra de ingresos inferiores a la línea de bienestar mínimo.

- Finalmente se ejecutaron las pruebas estadísticas de normalidad, confiabilidad, correlación y diferencia de medias a las variables en estudio.

### Resultados

#### Condiciones socioeconómicas

Como se dijo párrafos antes, la medición de la pobreza del Coneval (2014) incluye dos aspectos: el ingreso mensual por persona y las carencias sociales de los individuos. Atendiendo a esas disposiciones, en el presente estudio se midieron los ingresos y el acceso a diversos bienes y servicios.

A partir de dichos criterios, a grandes rasgos, el análisis realizado ofrece indicios de que los ingresos mensuales promedio de los estudiantes indígenas encuestados eran inferiores a los ingresos de los estudiantes no indígenas. El promedio de los ingresos en ambos casos es superior a la línea de bienestar mínimo (equivalente a 937.96\$ en las zonas rurales en mayo del 2017, según cálculos del Coneval<sup>1</sup>) (véase la tabla 1).

	¿Te consideras indígena?	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Ingreso mensual total	No	293	2327.01	2531.690	147.903
	Sí	60	1353.33	787.878	101.715

**Tabla 1** Promedio de ingresos mensuales por grupo étnico.

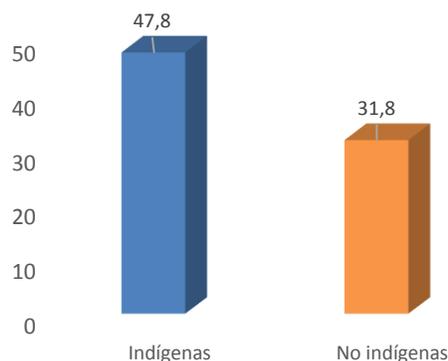
*Fuente: Elaboración propia.*

Sin embargo, un análisis adicional muestra que un porcentaje alto (47.8%) de los estudiantes indígenas perciben ingresos mensuales inferiores a la línea de bienestar mínimo.

<sup>1</sup> Evolución de las líneas de bienestar y de la canasta alimentaria junio 2017. Recuperado de

<http://blogconeval.gob.mx/wordpress/index.php/tag/valor-de-la-canasta-alimentaria/>

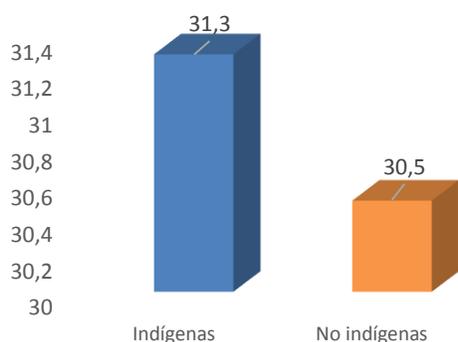
Mientras que esa cantidad asciende en los estudiantes no indígenas a 31.8%, 16 puntos porcentuales menos (véase la grafico 1).



**Grafico 1** Porcentaje de estudiantes con ingresos inferiores a la línea de bienestar mínimo

Fuente: Elaboración propia

Respecto de las carencias sociales, se observa que 3 de cada 10 estudiantes, indígenas y no indígenas están excluidos de los sistemas de seguridad social (véase la grafico 2).

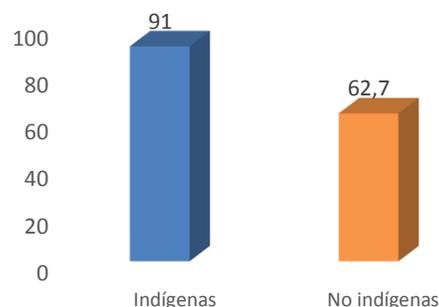


**Grafico 2** Porcentaje de estudiantes según derechohabencia y grupo étnico

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el análisis de los datos muestra que 9 de cada 10 estudiantes indígenas tuvo carencias alimentarias en el último mes.

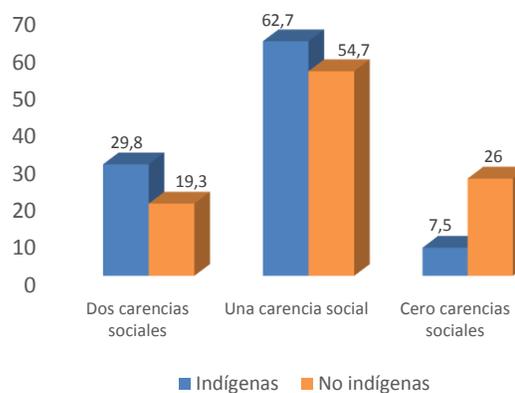
Eso significa que dejaron de comer al menos un día, comieron menos de lo que hubieran querido o solamente realizaron una comida al día. En cambio 6 de cada 10 estudiantes no indígenas reportaron carencias alimentarias (véase gráfico 3).



**Grafico 3** Porcentaje de estudiantes con carencia alimentaria por grupo étnico

Fuente: Elaboración propia

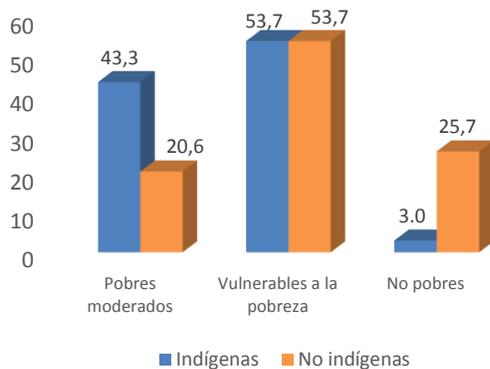
Con respecto al número de carencias, se observa que el 62.7% de los estudiantes indígenas reportaron una carencia social y 29.8% registraron dos y 7.5%, cero carencias. En contraste el 54.7% de los estudiantes no indígenas reportaron una carencia social (8% menos), y 19.3% registraron dos carencias (10.5% menos), y 26.0% no registraron carencias (véase la gráfico 4).



**Grafico 4** Número de carencias sociales reportadas por grupo étnico

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, la suma de los estudiantes indígenas que cuentan con ingresos inferiores a la línea de bienestar mínimo y con carencia alimentaria representan el 43.3%, lo que indica que experimentan una situación de pobreza moderada; 53.7% son vulnerables a la pobreza y 3.0% son no pobres. En comparación 20.6% de los estudiantes no indígenas registraron situación de pobreza moderada (22.7% menos), 53.7% son vulnerables a la pobreza y 25.7% son no pobres (22.7% más que en los estudiantes indígenas) (véase gráfico 5).



**Grafico 5** Porcentaje de estudiantes en situación de pobreza por grupo étnico

Fuente: *Elaboración propia.*

Estos datos son congruentes con los niveles de pobreza reportados por el Coneval (2012) para los municipios de la región Norte de Jalisco; los cuales oscilan entre 50% y 86% de población en situación de pobreza. En dichos municipios la población indígena Wixarika es predominante. Como se puede apreciar, los niveles de pobreza y de carencias arrojados por la encuesta, sí parecen diferentes a primera vista. Sin embargo, cabe preguntar:

¿Qué tan significativa, estadísticamente hablando, es esa diferencia? Al respecto es importante recordar que los datos provienen de una muestra seleccionada aleatoriamente en cada programa de estudio y por grupos del Centro Universitario.

Debido a ello, las mediciones relativas a la pobreza siguen determinados niveles de confiabilidad y precisión, ello de acuerdo con los criterios del diseño muestral. En coherencia con dichos criterios, se realizaron dos tipos de pruebas estadísticas para garantizar que los niveles de ingreso y de carencias sociales reportadas por los estudiantes indígenas y no indígenas son diferentes con un nivel de confiabilidad aceptable (95%).

Con ese fin se ejecutó una prueba *t de student* para valorar la diferencia de los ingresos promedio mensuales de ambos segmentos. El análisis arrojó un nivel de significancia superior a 0.05 (bilateral  $\leq 0.003$ ), por lo que se rechaza la hipótesis de la igualdad de ingresos promedio. Respecto al factor evaluado, eso significa que la situación económica de los estudiantes indígenas es menos favorable que la de los estudiantes no indígenas que fueron encuestados (véase la tabla 2).

		Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilat.)	intervalo de confianza	
							Inf.	Sup.
Ingreso mensual	Varianzas iguales	9.051	0.003	2.947	351	0.003	323.872	1623.481

**Tabla 2** Prueba de muestras independientes para la variable ingresos mensuales y grupo étnico como factor  
Fuente: *Elaboración Propia*

De igual forma se aplicó una prueba de chi-cuadrado para establecer si los porcentajes de carencias sociales son efectivamente diferentes en ambos segmentos con un alto grado de confiabilidad (95%). Como resultado el análisis arrojó que el porcentaje de estudiantes con carencias sociales es significativamente más elevado (bilateral  $\leq 0.017$ ) entre los estudiantes indígenas que entre los estudiantes no indígenas. En otras palabras, la igualdad de porcentajes de estudiantes con carencias debe descartarse y, con ello, la idea de que la calidad de vida es la misma en ambos segmentos de la población universitaria estudiada (véase la tabla 3).

	Valor	gl	Sig. Asint. (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	8.198 <sup>a</sup>	2	.017
Razón de verosimilitud	10.381	2	.006
Asociación lineal por lineal	4.989	1	.026
N de casos válidos	378		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10.81.

**Tabla 3** Pruebas de chi-cuadrado para carencias sociales y grupo étnico de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

### Bienestar subjetivo

Con respecto a los dos componentes del bienestar subjetivo que fueron observados, los datos indican que los estudiantes indígenas reportaron un nivel promedio de felicidad de 9.34, en una escala de 1 a 10; así como un nivel promedio de satisfacción con la vida ligeramente menor (25.45), en una escala de 7 a 35. En cambio, los estudiantes no indígenas reportaron un nivel de felicidad de 8.96 y un nivel de satisfacción de 25.74.

Estos resultados muestran que las diferencias entre ambos segmentos son prácticamente nulas en ambas dimensiones del bienestar subjetivo. Y como se puede apreciar, los estudiantes indígenas se reportan ligeramente más felices y los estudiantes no indígenas ligeramente más satisfechos con la vida (véase las tablas 4 y 5).

	Media	Desviación estándar	N
Satisfacción con la vida	25.45	5.585	67
Felicidad	9.34	2.086	67

**Tabla 4** Estudiantes indígenas, estadísticos descriptivos

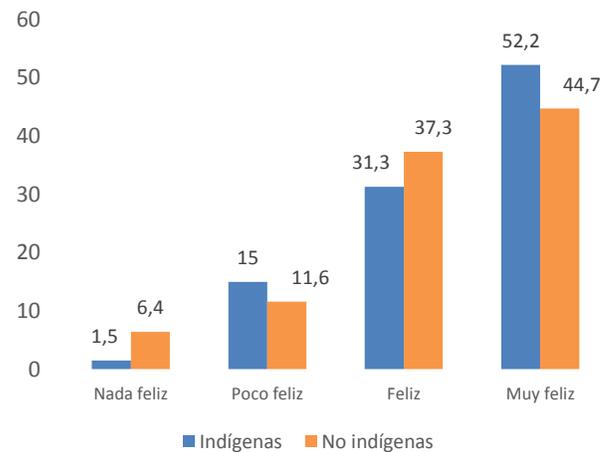
Fuente: Elaboración propia

	Media	Desviación estándar	N
Satisfacción con la vida	25.74	6.150	311
Felicidad	8.96	2.286	311

**Tabla 5** Estudiantes no indígenas, estadísticos descriptivos.

Fuente: Elaboración propia.

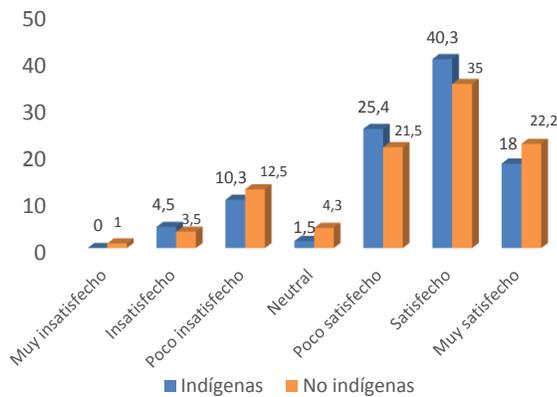
En cuanto a la incidencia de la felicidad, el análisis realizado muestra que el 52.2% de los estudiantes indígenas se reporta muy feliz, 31.3% feliz, 15.0% poco feliz y únicamente 1.5% nada feliz. En contraste, el 44.7% de los estudiantes no indígenas se reportó muy feliz, 37.3% feliz, 11.6% poco feliz y 6.4% nada feliz (véase gráfico 6).



**Gráfico 6** Porcentaje de estudiantes según nivel de felicidad y grupo étnico como factor

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los niveles de satisfacción los datos muestran que el 18.0% de los estudiantes indígenas se reporta muy satisfecho, 40.3% satisfecho, 25.4% poco satisfecho. Para este mismo factor, el 22.2% de los estudiantes no indígenas dijo estar muy satisfecho con su vida, 35.0% satisfecho y 21.5% poco satisfecho (véase gráfico 7).



**Grafico 7** Porcentaje de estudiantes según nivel de satisfacción y grupo étnico  
Fuente: *Elaboración propia.*

Asimismo, se realizaron dos tipos de pruebas estadísticas para garantizar que los niveles de felicidad y de satisfacción reportados por los estudiantes indígenas y no indígenas eran iguales con un nivel de confiabilidad aceptable (95%). Se realizó una prueba *t de student* para valorar la diferencia de promedios de felicidad y satisfacción con la vida entre ambos segmentos.

El análisis arrojó un nivel significancia superior a 0.05 (bilateral  $\leq 0.188$ ) para la dimensión felicidad y también mayor 0.05 para la variable satisfacción (bilateral  $\leq 0.701$ ). Por consiguiente se rechazan las hipótesis de igualdad de promedios en ambas variables.

Eso significa que los estudiantes universitarios indígenas y no indígenas registran iguales promedios de felicidad y satisfacción con la vida (véase la tabla 6).

		Prueba de Levene		prueba t para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Intervalo de confianza	
							Inf.	Sup.
Satisfacción	Varianzas iguales	1.505	.221	.362	376	.718	-1.308	1.898
	Varianzas diferentes			.385	103.479	.701	-1.225	1.815
Felicidad	Varianzas iguales	.903	.343	-1.248	376	.213	-.975	.218
	Varianzas diferentes			-1.324	103.127	.188	-.946	.188

**Tabla 6** Prueba de muestras independientes para las variables satisfacción y felicidad por grupo étnico  
Fuente: *Elaboración propia.*

Finalmente, se aplicó un análisis de correlaciones para garantizar la consistencia en las respuestas de los participantes. Los resultados indican que las respuestas gozan de un grado aceptable de consistencia interna, ya que para ambos segmentos de la población estudiantil los índices fueron significativos (bilateral  $\leq 0.000$ ) y altos (0.596 en estudiantes no indígenas y 0.459 en estudiantes indígenas) (véase las tablas 7 y 8).

		Satisfacción	Felicidad
Satisfacción	Correlación de Pearson	1	.459**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	67	67
Felicidad	Correlación de Pearson	.459**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	67	67

**Tabla 7** Correlación entre las variables felicidad y satisfacción en estudiantes indígenas  
Fuente: *Elaboración propia.*

		Satisfacción	Felicidad
Satisfacción	Correlación de Pearson	1	.596**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	311	311
Felicidad	Correlación de Pearson	.596**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	311	311

**Tabla 8** Correlación entre las variables felicidad y satisfacción en estudiantes no indígenas  
Fuente: *Elaboración propia.*

**Conclusiones**

Las cifras sobre pobreza multidimensional, carencias sociales e ingresos, que arroja este estudio, siguen de manera sistemática los criterios del Coneval. Los promedios y porcentajes obtenidos en este estudio bastan para considerar como pobres a quienes han respondido que cuentan con ingresos inferiores a la línea de bienestar mínimo y registran carencia alimentaria. Con las salvedades que implica una muestra tan pequeña, los datos son coherentes con los índices de pobreza en los municipios de donde proviene la muestra de estudiantes encuestados (Coneval, 2012).

Además, cabe resaltar que si bien en ambos segmentos de la población estudiantil la proporción de estudiantes con carencias sociales es alta, esta es mayor, en términos relativos, entre los estudiantes indígenas. Ello por supuesto no hace sino confirmar la información disponible al respecto. Lo relevante de estos datos radica en que se prueba que efectivamente los estudiantes universitarios indígenas experimentan unas condiciones socioeconómicas mucho más adversas que los estudiantes no indígenas.

Ello otorga, por supuesto, puntos a favor de la teoría del blindaje afectivo (en el campo del bienestar subjetivo), a la cual hemos querido aportar evidencia en favor, al realizar esta investigación. Por otra parte, en sintonía con el marco teórico del bienestar subjetivo, el análisis de los datos aporta varios resultados interesantes. Primero, prueban que el bienestar subjetivo de los jóvenes universitarios indígenas y no indígenas tiene un comportamiento apegado a la teoría de Rojas y Veenhoven (2013). En segundo, la dimensión afectiva (el nivel de felicidad) explica en mayor grado el nivel de bienestar subjetivo reportado por ambos segmentos de la población estudiantil universitaria encuestada.

En tercero, ambas dimensiones registran un nivel alto de correlación en la muestra analizada. En cuarto lugar, se observa sorpresivamente, y de manera contra intuitiva que los niveles de felicidad y de satisfacción con la calidad de vida son iguales en ambos segmentos, lo cual aporta pruebas en favor de la tesis del blindaje afectivo y la línea de investigación que han venido desarrollando autores como Rojas y Veenhoven (2013) y Diener (2009).

Por lo tanto, las tareas de investigación que se sugiere seguir, a partir de los hallazgos realizados en este estudio, son las que han propuesto autores como Demming (2013), en el sentido de explorar factores moderadores psicológicos, socioculturales e institucionales que contribuyan a explicar esa especie de blindaje afectivo que muestran las personas ante las adversidades de su entorno.

Además, cabe considerar que los resultados del presente estudio obedecen a la manera en que han sido redactados los reactivos de las escalas que miden el bienestar subjetivo, por lo que se debe plantear diseños mixtos (cuali y cuantitativos) de investigación. Ello por su puesto, reclama una mayor atención en la población joven.

Finalmente, las limitaciones teórico-metodológicas son claras y sirven como nuevo punto de partida para los estudios que el tema requiere aún.

**Referencias**

Biswas-Diener, R., Vittersø, J., y Diener, E. (2005). "Most people are pretty happy, but there is cultural variation: The Inughuit, the Amish, and the Maasai", en *Journal of Happiness Studies*, 6(3), 205–226. DOI: 10.1007/978-90-481-2352-0\_12 · Source: RePEc

CONEVAL (2012). Módulo de condiciones socioeconómicas. Gobierno de la República. Recuperado de <http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Modulo-de-Condiciones-Socioeconomicas.aspx>

CONEVAL (2012). Pobreza a nivel municipio 2010. Gobierno de la República. Recuperado de <http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Medicion-de-la-pobreza-municipal-2010.aspx>

CONEVAL (2014). Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México. Segunda edición. Gobierno de la República. Recuperado de [http://www.coneval.org.mx/Informes/Coordinacion/Publicaciones%20oficiales/MEDICION\\_MULTIDIMENSIONAL\\_SEGUNDA\\_EDICION.pdf](http://www.coneval.org.mx/Informes/Coordinacion/Publicaciones%20oficiales/MEDICION_MULTIDIMENSIONAL_SEGUNDA_EDICION.pdf)

Easterlin, R. (1974). Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. In P. A. David & M. W. Reder (Eds.), *Nations and Households in Economic Growth: Essays in Honor of Moses Abramovitz* (pp. 89-125). New York: Academic Press Inc. Recuperado de <http://huwdixon.org/teaching/cei/Easterlin1974.pdf>

Easterlin, R., Angelescu, L., Switek, M., Sawangfa, O., y Smith J. (2010). The happiness-income paradox revisited. *PNAS*, 107(52), 22463–22468. Doi: 10.1073/pnas.1015962107

Diener, E. (2000). “Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index”, en *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>

Demming, Ch. (2013). “Addressing the Social Determinants of Subjective Wellbeing: The Latest Challenge for Social Policy”, en *Journal of Social Policy*, 42 (3), 541-565. <https://doi.org/10.1017/S0047279413000202>

Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). “Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfilment, culture, and evaluation theory”, en *Journal of Happiness Studies*, 1, 41–78. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1010076127199>

Diener, E., Lucas, R. E., y Oishi, S. (2009). “Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction”, en *The Oxford Handbook of Positive Psychology*, 63–73. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017

Frey, B., y Stutzer, A. (2002). *The Economics of Happiness*. *World Economics*, 3(1), 1-17. [https://www.bsfrey.ch/articles/\\_365\\_2002.pdf](https://www.bsfrey.ch/articles/_365_2002.pdf)

Gómez, D., Meza, O. y Ortiz, V. (2015). *Razones y emociones*. Ciesas Occidente: México. [http://www.academia.edu/34065369/Blindaje\\_afectivo\\_y\\_primacia\\_cognitiva\\_en\\_la\\_configuracion\\_del\\_bienestar\\_subjetivo\\_en\\_Jalisco](http://www.academia.edu/34065369/Blindaje_afectivo_y_primacia_cognitiva_en_la_configuracion_del_bienestar_subjetivo_en_Jalisco)

Hall J., y Helliwell, J. (2014). *Happiness and Human Development*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de [http://hdr.undp.org/sites/default/files/happiness\\_and\\_hd.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/happiness_and_hd.pdf)

Helliwell, J., Layard, R., y Sachs, J. (2015). *World Happiness Report 2015*. ONU-Sustainable Development Solutions Network. Recuperado de <http://worldhappiness.report/wp-content/uploads/sites/2/2015/04/WHR15.pdf>  
(2016). *World Happiness Report 2015*. ONU-Sustainable Development Solutions Network.

Helliwell, J.F., y Putnam, R.D. (2004). The social context of well-being. *The Royal Society*, 359, 1435–1446. doi:10.1098/rstb.2004.1522

INEGI (2012). Módulo de Bienestar Autorreportado (BIARE). Gobierno de la República. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/investigacion/Experimentales/Bienestar/>

Morales, M.A., y Portilla, R. (2015). Blindaje afectivo y primacía cognitiva en la configuración del bienestar subjetivo en Jalisco. En David Gómez, Oliver Meza y Víctor Ortiz (Eds.). *Razones y emociones*. México: Ciesas. [http://www.academia.edu/34065369/Blindaje\\_afectivo\\_y\\_primacia\\_cognitiva\\_en\\_la\\_configuracion\\_del\\_bienestar\\_subjetivo\\_en\\_Jalisco](http://www.academia.edu/34065369/Blindaje_afectivo_y_primacia_cognitiva_en_la_configuracion_del_bienestar_subjetivo_en_Jalisco)

Morales, M.A., y Hernández, J.A., Robles, F.A., y Lara, W.F. (2016). Capital social, condiciones socioeconómicas y bienestar subjetivo en jóvenes de Jalisco. *Revista de investigaciones sociales*, 2(4), 1-11. [http://www.ecorfan.org/republicofnicaragua/researchjournal/investigacionessociales/journal/vol2num4/Revista\\_de\\_Investigaciones\\_Sociales\\_V2\\_N4\\_1.pdf](http://www.ecorfan.org/republicofnicaragua/researchjournal/investigacionessociales/journal/vol2num4/Revista_de_Investigaciones_Sociales_V2_N4_1.pdf)

OECD (2013). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en>

Rojas, M., y Veenhoven, R. (2013). “Contentment and Affect in the Estimation of Happiness”, en *Social Indicators Research*, 110(2), 415–431. DOI: 10.1007/s11205-011-9952-0

Stiglitz, J., Sen, A., y Fitoussi, J. (2009). Informe de la Comisión sobre la Medición del Desarrollo Económico y el Progreso Social. Recuperado de [http://www.palermo.edu/Archivos\\_content/2015/derecho/pobreza\\_multidimensional/bibliografia/Biblio\\_adic5.pdf](http://www.palermo.edu/Archivos_content/2015/derecho/pobreza_multidimensional/bibliografia/Biblio_adic5.pdf)

Veenhoven, R. (2000). “Freedom and Happiness: A Comparative Study in Forty Four Nations in the Early 1990s”, en Ed Diener y Eunkook M. Suh (Eds.). *Culture and Subjective Well-Being*. Cambridge: The MIT Press, p. 257–288.

<https://personal.eur.nl/veenhoven/Pub2000s/2000a-full.pdf>

Veenhoven, R. (2008). *Freedom and Happiness. Comparison of 126 nations in 2006*. Paper presented at: Legatum Prosperity Workshop, junio 21-22, Londres. <https://personal.eur.nl/veenhoven/Pub2000s/2008b-full.pdf>

## Eventos extracurriculares: ¿Cómo medir competencias personales, instrumentales y sistémicas en alumnos de Educación Superior?

MARTÍNEZ-TORRES, Rosa Elia †\* & OJEDA-GUTIÉRREZ, Maricela

*Instituto Tecnológico de San Luis Potosí. Ponciano Arriaga, 78437 Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, Universidad Politécnica de San Luis Potosí. Urbano Villalón 500, La Ladrillera, 78369 San Luis, S.L.P.*

Recibido 01 de Agosto, 2017; Aceptado 04 Diciembre, 2017

### Resumen

Este artículo presenta una propuesta para medir cuantitativa y sistemáticamente las competencias transversales que los estudiantes de educación superior utilizan durante eventos extracurriculares. Se trata de una metodología que utiliza indicadores educativos internacionales con fundamento en el Modelo Educativo por Competencias (EbC). Se diseñó un instrumento con validez de constructo, contenido y objetividad que valora las categorías de competencias personales, competencias instrumentales y competencias sistémicas. El principal resultado es un cuestionario de fácil aplicación que cuenta con 20 items que responden a la exposición y experiencia que viven los alumnos en eventos extra-áulicos. Como parte de la metodología de diseño de instrumentos de medición, se involucra a expertos que validan la objetividad y cálculos estadísticos que avalan su confiabilidad. Aquellos profesores universitarios que busquen valorar el nivel de desarrollo de competencias transversales en sus estudiantes, tienen en este cuestionario una herramienta científica que lo cuantifica objetivamente.

**Competencias instrumentales, Competencias sistémicas, Competencias personales, Instrumento de medición**

### Abstract

This article presents a proposal for both quantitative and systematic measurement of the transverse competences that higher education-level students use at extra-curricular events. This is a methodology that uses international education indicators based on the Educative Competence Model (EbC). A construct, content and objectivity-validated construct was designed to qualify personal competences, instrumental competences, and systemic competences categories. The primary result is an easy-applicable test consisting of 20 items that will give us an idea of exposure and experience lived by students in extra-curricular events. As part of the measurement instruments design methodology, both statistic calculus and objectivity validating experts are involved to make this instrument reliable. College teachers interested in grading their students' transverse competences level will find a scientific tool to objectively qualify it.

**Personal Competences, instrumental competences, systemic competences, measurement instrument**

**Citación:** MARTÍNEZ-TORRES, Rosa Elia & OJEDA-GUTIÉRREZ, Maricela. Eventos extracurriculares: ¿Cómo medir competencias personales, instrumentales y sistémicas en alumnos de Educación Superior?. Revista de Filosofía y Cotidianidad. 2017, 3-9: 43-51.

\*Correspondencia al Autor (correo electrónico: m.rosaelia@gmail.com)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

**Introducción**

Durante la formación académica en el nivel profesional, los alumnos tienen que realizar algunas actividades extracurriculares. Esas actividades se presentan en algunas ocasiones como eventos que parecen desconectados con el campo formativo de la carrera elegida; en otras con un valor agregado para la formación profesional.

La literatura señala que todo lo que ocurre en la escuela puede ser tomado como un “acto educativo” --aunque no todo pueda explicarse pedagógicamente [acto pedagógico]; y que la oportunidad de aprendizaje se encuentra en cada momento en la vida estudiantil (Gómez Lages, 2014). Cuando señalamos que no todo puede explicarse pedagógicamente, nos referimos a que en la educación actual universitaria, el estudiante desempeña un rol protagónico en su proceso de aprendizaje.

Entendiendo entonces, que en el acto pedagógico el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje. El profesor será aquel que promueva intencionadamente actividades que generen procesos cognitivos de orden superior en sus alumnos. Pero también ha de procurarles una forma para valorar dichos aprendizajes. Se trata de un proceso pedagógico que trasciende el aula por generar la oportunidad para la transferencia de aprendizajes.

Sin embargo, durante esa transferencia de aprendizajes, es posible que los profesores no tengan suficientes herramientas para medir las competencias desarrolladas por su alumnado. Estamos convencidas de no existen instrumentos cuantitativos para todos los momentos educativos en que el alumnado transita durante su formación. Tal es el caso de lo que ocurre durante eventos extracurriculares.

Uno de los cuestionamientos más frecuentes gira en torno a la forma de recuperar el aprendizaje real o bien, evidenciar la transferencia de aprendizaje que los alumnos ejecutan cuando participan en una feria de ciencias, concurso interescolar, congreso de investigación, por citar algunos ejemplos. Los profesores se cuestionan sobre si existe realmente un aprovechamiento cognitivo de orden superior en el desarrollo de los alumnos universitarios y si éste evento tiene efectos como para ser denominado un “acto educativo”.

Con esto en mente, hemos considerado realizar un diseño de instrumento de valoración que permite cuantificar las competencias personales, instrumentales y sistémicas de alumnos universitarios. La intención ha sido contribuir con una evaluación que apoye a los profesores de este nivel educativo a identificar la transferencia de aprendizaje realizada por sus alumnos al llevar a cabo preparaciones y puestas en práctica de competencias personales, instrumentales y sistémicas durante eventos extracurriculares.

Este artículo recupera la metodología para el diseño de un instrumento de evaluación de competencias transversales que pueden ser analizadas cuantitativamente como una radiografía de los conocimientos disciplinares, capacidades personales y disposiciones genéricas que los alumnos hechan a andar, aun sin percatarse de ello, durante este tipo de eventos.

**Justificación**

Durante la etapa de formación profesional universitaria, los alumnos son convocados a numerosas actividades extraescolares como pueden ser de tipo cultural, salud, deportivo o científico.

Estas pueden ser consideradas como una oportunidad para profundizar sobre algunos aprendizajes o bien poner en práctica competencias disciplinares o genéricas. Lo cierto es que, ya sea como asistentes a un evento extracurricular o como participantes de éste, los profesores tendrán que ponderar esa participación pasiva o activa en una calificación. La pregunta que guió nuestra propuesta fue ¿cómo trasladar lo intangible de la participación de los alumnos en eventos extracurriculares hacia una valoración tangible capaz de ser analizada a la luz de las competencias transversales en educación superior?

La propuesta que queremos mostrar en este artículo es que es posible valorar la transferencia de aprendizajes de los alumnos de niveles universitarios que participan en eventos extracurriculares a través de un instrumento cuantitativo. Para ello, hemos considerado que, dado que los programas universitarios en casi todo el país [México] son bajo un Enfoque por Competencias (EbC), es necesario adecuar dicha valoración con estándares internacionales y nacionales desde esa perspectiva educativa.

De ahí que, se considere que las competencias transversales sean aquellas relacionadas con aspectos personales, aspectos instrumentales y aspectos sistémicos como será abordado en el marco teórico. Como resultado de una profunda reflexión teórica sobre la problemática señalada y la aplicación de una metodología para diseñar instrumentos con indicadores educativos (Martínez, 2015) se obtiene un instrumento que se encuentra en el proceso de validación de expertos como aporte práctico. Con el producto tangible denominado: Cuestionario de aplicación de competencias transversales en eventos extracurriculares, los profesores universitarios podrán contar con un instrumento confiable que permita verificar el aprovechamiento sustancial de sus alumnos al participar activamente en eventos fuera del aula.

### **Enunciado formal del problema**

El profesorado universitario es incapaz de valorar las competencias transversales ejecutadas por su alumnado cuando participan en eventos extracurriculares por la falta de instrumentos cuantitativos que lo reporten.

### **Objetivo General**

Medir las competencias personales, instrumentales y sistémicas de alumnos universitarios cuando participan en eventos extracurriculares con un método replicable y científico.

### **Objetivos específicos**

Comprobar que el instrumento sea confiable y objetivo en términos de validez de constructo, contenido y objetividad a fin de que otros profesores en educación superior puedan utilizarlo.

Plantear una metodología propia para elaboración de instrumentos que traslade los aspectos subjetivos en cuantificables.

### **Marco Teórico**

La mayoría de los profesores universitarios reconoce que las actividades extraescolares son un requisito en la formación de los estudiantes. Conviene exponer que las actividades extraescolares pueden ser divididas en dos grupos: las primeras, actividades extraescolares, como actividades realizadas de forma externa fuera del currículum escolar y las segundas, actividades extracurriculares, como son las desarrolladas dentro del ámbito escolar como complemento para el alumno y generalmente dependientes del centro escolar (Moriana, Alós, Alcalá, Pino, Herruzo, Ruiz, 2006).

Para el caso que nos ocupa, señalamos que son las actividades del segundo grupo las que interesan por ser, de alguna manera controlables tanto por la universidad como por el profesor universitario. La existencia de actividades extracurriculares no es fortuita, sino que obedece a la intención pedagógica de que los alumnos puedan socializar con otros su aprendizaje, pero también que el conocimiento pueda servir a la sociedad a la que pertenecen. Se trata de los primeros ejercicios de socialización del conocimiento que el alumno realiza en espacios públicos. Ejercicios que fortalecerán aquellas áreas de desarrollo cognitivo que luego serán necesarias profesionalmente.

Algunos autores señalan que durante los eventos extracurriculares, el aprovechamiento académico es mostrado en su real esplendor (Holland y Andre, citado en Brown, 1987), algunos otros consideran que a través de la socialización de aprendizajes es posible reforzar la identidad y el autoconcepto, ambos importantes para el ejercicio de una profesión sana (Marsh y Kleitman, 2002).

En un sentido profiláctico, autores señalan que las actividades extracurriculares fomentan la regulación de conductas y por tanto la disminución de actos delictivos o abuso de sustancias (Mahoney, Cairos y Farwer, 2003). Coinciden con estos, Brown (1987) cuando exponen que las actividades extracurriculares mantienen a los estudiantes libres de problemas de conducta pero que lo más loable es que a través de la participación activa en eventos fuera del aula, los alumnos son capaces de desarrollar habilidades que de otra forma no podrían. Como lo mencionan Marsh y Kleitman (2002) al afirmar que las actividades extracurriculares que son seleccionadas y planificadas en la escuela se vuelven aún más productivas cuando se realizan fuera de ella a pesar de que éstas no gocen de suficiente planeación, orden, sentido lógico y coherente.

Por ejemplo, el uso de diferentes técnicas, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y conflictos, así como el autocontrol en situaciones que generan mucha ansiedad. Algunos especialistas consideran que las experiencias extracurriculares son una oportunidad para que los jóvenes en etapa de formación profesional sepan integrar conocimientos y su aplicación en proyectos que fomenten la consolidación de significados profesionales (Vázquez y Manassero, 2007).

De ahí que las universidades tengan el compromiso social de dotar esos espacios de expresión, en donde la dinámica sea que tanto profesores como estudiantes puedan poner en marcha competencias transversales, sobre todo cuando el modelo educativo así lo exige.

Son varias las razones por las que en nuestro país el Enfoque basado en Competencias (EbC) se ha instaurado en los centros universitarios: el ordenamiento económico y social; la importancia de la innovación y el conocimiento; el auge de las tecnologías; los cambios en las organizaciones y mercados de trabajo; las demandas en cuestión de ciudadanía, trabajo y flexibilidad para la formación del ser humano (Marcelo, 2004).

El EbC requiere que tanto los profesores universitarios como la propia universidad genere situaciones en donde sea posible poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes que van desarrollando los estudiantes. “El modelo pedagógico que involucra la formación por competencias propone zanjarse las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico” (Proyecto Tuning AL, 2014).

Como fundamento teórico para el diseño del instrumento que a continuación se presenta, hemos considerado que la perspectiva internacional del Proyecto Tuning América Latina ofrece la plataforma compatible para enmarcar la valoración de competencias transversales de los alumnos universitarios. Como lo cita el documento “nuestras sociedades necesitan contar con ciudadanos preparados cultural e intelectualmente, para hacer frente a los desafíos del presente y del futuro, para dirigir sabía y satisfactoriamente sus propios destinos, así como asumir el papel que deben jugar en el desarrollo de sus países.

Las universidades, por el rol que ocupan en la sociedad, son las organizaciones mejor preparadas para desempeñar una función clave en el diseño e implementación de estrategias adecuadas para arribar a esta meta” (Proyecto Tuning, 2014: 33).

El concepto de competencia conlleve no solo la concepción de producir conocimiento sino también la manera en que éste sea transmitido a través de una enseñanza comprometida para formar ciudadanos comprometidos en un entorno cambiante y competitivo. Bajo el EbC, las competencias se presentan según Aboites (2010) como una combinación de atributos respecto al conocer y comprender [campo académico teórico]; saber cómo actual [aplicación práctica y operativa del conocimiento] y al saber cómo ser [utilización de valores].

De ahí que la formación de cualquier profesional esté fincada en un número determinado de competencias genéricas y otro número semejante o mayor de competencias específicas o disciplinares. Por tratarse de competencias genéricas o transversales aquellas que tratamos de evidenciar, éstas se clasifican en tres categorías: personales, instrumentales y sistémicas.

Las competencias personales son aquellas que favorecen los procesos de interacción social y comunicación. Las competencias instrumentales, son las que tienen una función instrumental, es decir, pueden echar a andar procesos cognitivos, metodológicos, tecnológicos y comunicativos. Las competencias sistémicas son una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento que apoyan al estudiante para ver cómo las partes de un todo se relacionan y agrupan (Cruz Tomé, 2004).

### **Metodología**

Esta metodología tiene un enfoque cualitativo en la parte inicial y final del estudio, mientras que la parte central es cuantitativo, por lo que se considera que el tipo de investigación es de corte mixto. Se utilizaron tres grupos categoriales denominados: competencias personales, competencias instrumentales y competencias sistémicas.

Competencias personales: expresadas mediante habilidades de trabajo en equipo, defensa de fundamentos, trabajo bajo presión, crítica y autocrítica, compromiso y comunicación. Competencias instrumentales: cuyos valores se encuentran en utilización de tecnologías de información y comunicación, nivel de abstracción, análisis y síntesis de información, oratoria, solución de problemas o contingencias, organización y planeación, gestión de proyectos y toma de decisiones.

Competencias sistémicas: consideradas como habilidades referentes a búsqueda de información, trabajo autónomo, aplicación de conocimientos en la práctica, generación de nuevas ideas, improvisación, reducción de riesgo, creación de proyectos sustentables.

La muestra fue manejada en forma cuantitativa para generar un estadístico que permita obtener la confiabilidad trasladada en un cuestionario de fácil aplicación para el profesorado. Se seleccionaron estudiantes de nivel superior que necesariamente hayan participado en eventos formales u oficiales de su institución o de alguna externa.

### Etapas para la construcción y validación del instrumento

Para lograr cumplir con el objetivo, se planearon etapas que sirvieron como guía a las autoras durante todo el trabajo de investigación. Estas etapas se resumen en tres para efectos prácticos de divulgación:

- a. Validez de constructo y contenido
- b. Construcción del cuestionario
- c. Proceso de validación de expertos (Confiabilidad y Objetividad).

### Resultados

#### Validez de constructo y contenido

Las autoras fundamentaron la validez de constructo en referencia a las capacidades y habilidades que están registradas y especificadas en el Proyecto Tuning (2014) y que pertenecen a las competencias transversales, divididas en sistémicas, personales e instrumentales, (Martínez, 2015).

La validez de contenido se ha considerado analizando las capacidades y habilidades en función de su pertinencia e impacto, debido al objetivo de la presente investigación, que oscila en torno de actividades extracurriculares, (Martínez, 2015).

### Construcción del cuestionario

Una vez que se tienen claras las competencias y habilidades que declara el Proyecto Tuning para las competencias transversales, se formulan afirmaciones que proponen a los estudiantes, reflexionar y expresar su postura, ante la cuestión y su experiencia durante la participación que tuvieron en algún evento extracurricular. El cuestionario contempla siete ítems para la categoría de competencias instrumentales, siete ítems para competencias sistémicas y seis más para competencias personales (ver anexo).

Para lograr esta cuantificación, se propone utilizar la escala tipo Likert, la cual se valora en cinco posibles momentos diferentes para los estudiantes según la experiencia vivida y uno más cuando no hay experiencia recordada, sino que han adquirido una habilidad y han sido conscientes de ello una vez que responden el cuestionario como se muestra en la siguiente tabla.

1	Reconocí alguna capacidad o habilidad, pero no apliqué.
2	Reconocí y aplique ésta capacidad o habilidad.
3	Apliqué una capacidad o habilidad al mismo tiempo que ésta.
4	Apliqué un conjunto de capacidades o habilidades al mismo tiempo que ésta.
5	Hice uso consciente de todas las capacidades, ésta incluida.
Adquirida	Soy consciente que no reconocía esa capacidad o habilidad en mí.

**Tabla 1** Escala de cuantificación para valorar la puesta en práctica de competencias transversales en estudiantes de educación superior

*Fuente: Elaboración propia*

Esta escala queda expresada en función del reconocimiento de capacidades y habilidades que necesitaron y utilizaron durante sus exposiciones y de la consciencia que hubo de ello.

Así como cuando hicieron uso de alguna habilidad que no reconocían en ellos, la cual fue definida como “adquirida”. El resultado de esta etapa, es un Instrumento de Medición de competencias transversales, demostradas en tres categorías, las cuales a su vez, denotan capacidades y habilidades que los estudiantes expresan en eventos extracurriculares como se muestra en la tabla 2.

Competencia (Expresada en capacidades y habilidades)	
Sistémica	Búsqueda de Información (válida, pertinente, confiable).
	Habilidad para trabajar de forma autónoma.
	Capacidad para aplicar conocimientos en la práctica.
	Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad).
	Capacidad para improvisar ante situaciones, preguntas no contempladas, durante la presentación.
	Capacidad para reducir el riesgo en las etapas del proyecto: planeación, ejecución, presentación, defensa.
	Capacidad para crear proyectos en función de sustentabilidad, medio ambiente, sociedad.
Instrumental	Habilidad en el uso de Tecnología de la Información (TICS).
	Habilidades para abstraer, analizar y sintetizar en función de la información que se obtuvo en el desarrollo.
	Habilidad de oratoria en función de una ponencia o conferencia.
	Capacidad para solucionar problemas.
	Capacidad para organizar y planificar.
	Capacidad para diseñar y gestionar proyectos.
	Capacidad para tomar decisiones en función de observaciones o retroalimentación.
Personal	Capacidad para realizar trabajo en equipo.
	Capacidad para defender un tema.
	Capacidad para trabajar bajo presión.
	Capacidad para realizar una crítica y autocrítica (en función de una mejora).
	Compromiso hacia compañeros, proyecto, evento.
Habilidad de comunicación efectiva.	

**Tabla 2** Selección de competencias genéricas divididas por categorías

Fuente: *Elaboración propia*

El cuestionario está formado por 20 ítems los cuales representan situaciones que responden a la exposición y experiencia que viven los estudiantes en un evento extracurricular y que identifican bajo un esquema de escala tipo Likert; esto en conjunto, toma una estructura de Cuestionario. Este Cuestionario se presenta como un apoyo para los docentes, tanto para calificar el desempeño, crecimiento y aprendizaje de sus estudiantes, como para fundamentar y avalar la participación más profunda o incluso activarla en sus instituciones.

### Proceso de validación (Confiabilidad y Objetividad)

El proceso de validación del Cuestionario creado, se realiza siguiendo la “*Metodología práctica para la identificación y validación de indicadores e instrumentos de medición*”, (Martínez 2015), la cual involucra expertos que validan objetividad, y cálculos estadísticos que avalan la confiabilidad.

El Cuestionario que las autoras presentan en este artículo, ha sido avalado en la parte estadística (Confiabilidad) con una muestra de 22 sujetos. Con los resultados que estos arrojan, se puede demostrar, que los eventos extracurriculares, son un detonante importante para la expresión de competencias transversales y que los estudiantes sean conscientes de ello.

De forma general, se encuentra que los estudiantes apenas son conscientes de las habilidades que requieren demostrar en estos eventos y en su desarrollo profesional, resultado expresado en las respuestas de los ítems en su valor 1 y 2. Ante esta observación, se analiza por categoría, arrojando datos muy estables oscilando en 30 y 36% cada rubro. Se hace el análisis de las habilidades adquiridas, resultando ser también un dato estable y a la par del resto de la consciencia de las habilidades que se tienen.

Esto permite confirmar que los eventos extracurriculares aportan con mucho ahínco, fortaleza a lo que los docentes planean en sus cursos didácticos. Al respecto de la objetividad, las autoras han seguido paso a paso la metodología seleccionada para validar el instrumento, quedando aún pendiente de concluir la etapa de validación por parte de los expertos que han sido considerados para este proceso. Lo que promueve la divulgación posterior de esta etapa de seis pasos para concluir este proceso y poder difundir el instrumento para uso de cualquier institución, docente, organizador de eventos extracurriculares o los mismos estudiantes.

### Conclusiones

Presentar un instrumento de medición, promueve una cultura para la adjudicación de elementos confiables, validados para realizar investigación y para avalar resultados cuantitativos derivados de observaciones cotidianas. La metodología para validar, ha sido seleccionada de un árduo trabajo conjunto de las autoras y llevado a la revisión de personas consideradas expertas en ámbitos educativos y estadísticos. Los resultados de la prueba piloto realizada, arroja importantes observaciones que se pueden fundamentar en función de alumnos, docentes, eventos e incluso instituciones.

Puntualmente, se concluye de este primer análisis, que existen otro tipo de habilidades que se adquieren de la participación en eventos extracurriculares, reconociendo algunos como seguridad posterior a su participación, motivación, lealtad entre compañeros y hacia sus docentes o asesores, ampliación de vocabulario, elocuencia, fluidez, confianza en sus ideas, proyectos. Lo que implica que a la postre, los alumnos tendrán un mejor desenvolvimiento en cualquier ámbito que se explore.

La aportación a la formación que se le da al estudiante de nivel superior por medio de la participación en eventos extracurriculares, puede medirse con un instrumento validado; permite además ser objetivo en la selección de eventos, ya que pudiera ser que unos eventos aporten más que otros, en el sentido de la adquisición o expresión de competencias transversales.

Analizar datos arrojados de este instrumento, puede colaborar en el estudio del liderazgo que representan los estudiantes de una carrera, de una institución.

### Referencias

Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias. Las transformaciones de la Educación Superior en América. IESALC, UNESCO.

Brown (1987). Actividades extracurriculares: ¿Cómo es que la participación ayuda a los jóvenes a desarrollarse positivamente? University of Nevada.

Cruz Tomé, M.A. de la (2004). El proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias. Universidad de Zaragoza: España. Marcelo, C. (2004). Aprender a Enseñar en la Sociedad del Conocimiento. Revista Electrónica Educational Policy Analysis Archives, pp. 1-50.

Gómez Lages, Susana (2014). Rol del profesor del siglo XXI. Metacognición y metaaprendizaje en las aulas. Universidad Politécnica de Madrid: España.

Mahoney, J.L., Cairos, B.D. y Farwer, T.W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95, 409-4018.

Martínez, Rosa (2015). Diseño y Validación De Instrumento, fundamentado en Indicadores, para medir Autonomía Estudiantil Universitaria. UCEM: México.

Marsh, H., Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the Nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72, 464-514.

Moriana Elvira, J. A., Alós Cívico, F., Alcalá Cabrera, R., Pino Osuna, M. J., Herruzo Cabrera, J., Ruiz Olivares, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (1), 35-46.

Proyecto Tuning, A. L. (2014). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina (2011th–2013th ed.). España: Universidad de Deusto.

Vázquez, A., Manassero, M. (2007). Las actividades extraescolares relacionadas con la ciencia y la tecnología. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado el 1 marzo de 2017 de <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-vazquez3.html>

Anexos

CUESTIONARIO

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ años  
 Carrera: \_\_\_\_\_  
 Evento(s) en el (los) que has participado: \_\_\_\_\_

A partir de la experiencia que has tenido al participar en eventos extracurriculares, sean dentro del sistema tecnológico como Evento Nacional Estudiantil de Innovación Tecnológica (fases local, regional, nacional), o externos, como el Encuentro de Jóvenes Investigadores y otro, que aportan competencias transversales de pensamiento sistémico, personales e instrumentales, manifestadas en la personalidad de un **LÍDER**, te solicitamos midas según código presentado, tu apreciación al desarrollar el proyecto con el que participaste en un evento, considerando las competencias que identificaste y aplicaste o bien, adquiriste. Coloca el número que corresponde a tu experiencia y, de ser adquirida marca X.

1	Reconoció alguna capacidad o habilidad, pero no aplicó.
2	Reconoció y aplicó esta capacidad o habilidad.
3	Aplicó una capacidad o habilidad al mismo tiempo que ésta.
4	Aplicó un conjunto de capacidades o habilidades al mismo tiempo que ésta.
5	Hizo uso consciente de todas las capacidades, ésta incluida.
Adquirida	Soy consciente que no reconocí esa capacidad o habilidad en mí.

Competencia transversal	Competencia (Expresada en capacidades y habilidades)	Identificadas y aplicadas					Adquirida
		1	2	3	4	5	
Sistémica	Búsqueda de Información (válida, pertinente, confiable).						
Instrumental	Habilidad en el uso de Tecnología de la Información (TICS).						
Instrumental	Habilidades para abstraer, analizar y sintetizar en función de la información que se obtuvo en el desarrollo.						
Sistémica	Habilidad para trabajar de forma autónoma.						
Personal	Capacidad para realizar trabajo en equipo.						
Instrumental	Habilidad de oratoria en función de una ponencia o conferencia.						
Personal	Capacidad para defender un tema.						
Instrumental	Capacidad para solucionar problemas.						
Personal	Capacidad para trabajar bajo presión.						
Sistémica	Capacidad para aplicar conocimientos en la práctica.						
Sistémica	Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad).						
Instrumental	Capacidad para organizar y planificar.						
Sistémica	Capacidad para improvisar ante situaciones, preguntas no contempladas, durante la presentación.						
Personal	Capacidad para realizar una crítica y autocrítica (en función de una mejora).						
Instrumental	Capacidad para diseñar y gestionar proyectos.						
Sistémica	Capacidad para reducir el riesgo en las etapas del proyecto: planeación, ejecución, presentación, defensa.						
Sistémica	Capacidad para crear proyectos en función de sustentabilidad, medio ambiente, sociedad.						
Personal	Compromiso hacia compañeros, proyecto, evento.						
Instrumental	Capacidad para tomar decisiones en función de observaciones o retroalimentación.						
Personal	Habilidad de comunicación efectiva.						

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN! Será considerada en un estudio de Impacto de competencias transversales en la formación de líderes cuando participen en eventos extracurriculares.

## Resiliencia y bienestar laboral en trabajadores de Educación Superior

PADILLA-CASTRO, Laura<sup>1</sup> †\*, CORRAL-CARTEÑO, Fanny Elizabeth<sup>1</sup>, MORENO-AGUIRRE, Alma Janeth<sup>1</sup> y DELGADO-SÁNCHEZ, Ulises<sup>2</sup>

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). <sup>1</sup>Facultad de Comunicación Humana, <sup>2</sup>Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología Dirección postal: Privada del Tanque No. 10, Colonia Los Volcanes, Cuernavaca, Morelos México. C.P. 62350*

Recibido 01 de Septiembre, 2017; Aceptado 15 de Noviembre, 2017

### Resumen

El objetivo de la presente investigación es analizar las relaciones entre el agotamiento emocional y la resiliencia en una población multiocupacional compuesta por los trabajadores de la Dependencia de Educación Superior (DES) de Salud y el Comportamiento de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Se identificaron como síntomas o consecuencias del síndrome de *Burnout*, considerado, desde la perspectiva Psicosocial, no como un estado de ánimo, sino como un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo. Las propuestas para la atención del estrés o Síndrome de *Burnout* se realizaron a través del plan de acción con el taller Reaprendiendo a Vivir (REAV) coadyuvando al cuidado de la salud mental. Con la intención de tener el mayor cuidado en la organización que se verá favorecida en los índices de productividad organizacional e institucional.

**Resiliencia, agotamiento emocional, Síndrome de Burnout, trabajadores de educación superior**

### Abstract

The objective of the present research is to analyze the relationships between emotional exhaustion and resilience in a multi-occupational population made up of workers from the Higher Education Unit (DES) of Health and Behavior of the Autonomous University of the State of Morelos. They were identified as symptoms or consequences of Burnout syndrome, considered, from the Psychosocial perspective, not as a state of mind, but as a process that develops over time. Proposals for stress or Burnout Syndrome were made through the action plan with the workshop Relearning to live (REAV) aiding mental health care. With the intention of having the greatest care in the organization that will be favored in the indexes of organizational and institutional productivity.

**Resilience, emotional exhaustion, Burnout Syndrome, workers from the Higher Education Unit**

**Citación:** PADILLA-CASTRO, Laura, CORRAL-CARTEÑO, Fanny Elizabeth, MORENO-AGUIRRE, Alma Janeth y DELGADO-SÁNCHEZ, Ulises. Resiliencia y bienestar laboral en trabajadores de Educación Superior. Revista de Filosofía y Cotidianidad. 2017, 3-9:52-59.

\* Correspondencia al Autor (correo electrónico: laurapadil\_2@hotmail.com)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

## Introducción

El estrés laboral o *síndrome de burnout* se atribuye al agotamiento o al “estar exhausto”, implica también una actitud hacia el trabajo deprivada de ánimo; se manifiesta cuando las exigencias del entorno laboral superan la capacidad de las personas para hacerles frente o mantenerlas bajo control. Se reconoce como uno de los trastornos psicológicos más virulentos en las organizaciones (Castro, 2016).

Además de ser considerado como uno de los riesgos emergentes del siglo XXI, su connotación lo ha llevado a posicionarse como uno de los principales retos para la seguridad y la salud a que se enfrentan las organizaciones, ya que las implicaciones lo sitúan a nivel biológico, psicológico y social.

Al respecto, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se refiere al estrés laboral como una: Enfermedad peligrosa para las economías industrializadoras y en vías de desarrollo perjudicando a la producción, al afectar la salud física y mental de los trabajadores. (OIT, 2000). Dicho padecimiento desencadena implicaciones en otras enfermedades, como las enfermedades cardiovasculares, los trastornos músculo-esqueléticos y gastrointestinales y problemas de salud mental.

Su advenimiento provoca un impacto económico significativo pues el coste económico es alto, la repercusión en el empleado que sufre esta enfermedad provoca que este no rinda de manera eficaz, lo que impacta de manera significativa a la organización. La manifestación del estrés es silenciosa y pueden dar síntomas como dolor de cuello, de cabeza, falta de apetito y tarda en empatarse con otras enfermedades (colitis, gastritis, hipertensión, etc.).

Regularmente no se le toma la importancia necesaria hasta que el mal se hace crónico, por ende la persona que se encuentra bajo la presión del “estrés”, difícilmente mantiene un equilibrio entre su vida laboral y su vida cotidiana (Pereira, 2009). Al respecto, el IMSS refiere que el 43% de los adultos padece estrés, cifras del Instituto Nacional de Psiquiatría indican que México se sitúa en los primeros lugares con pacientes que sufren estrés laboral. Los empleados mexicanos ocupan el segundo lugar a nivel mundial con mayor índice de estrés laboral, únicamente superados por los trabajadores chinos, quienes ocupan el primer lugar (Román, 2016).

En las organizaciones existen factores internos que desarrollan el estrés laboral, entre los más frecuentes destacan: presión en la entrega de resultados, directivos exigentes o compañeros de trabajo desagradables, falta de apoyo social y malas relaciones, trabajo repetitivo, falta de complejidad en las tareas desempeñadas, poca participación en la toma de decisiones, estancamiento de la carrera, bajo salario, salario condicionado e inseguridad en la certeza laboral.

A lo anterior, se le suman factores externos al trabajo como: económicos, ambientales, sociales de violencia, delincuencia, tránsito, problemas de pareja o familiares, divorcio, muerte del cónyuge, enfermedad de un familiar cercano, deuda o hipoteca, temporada navideña, pequeñas infracciones a la ley, entre otros. Las señales más frecuentes de estrés son irritabilidad, violencia, intolerancia fluctuación del ánimo (trastorno bipolar, confusión o turbación) falta de concentración. Además otras conductas como tartamudez, dificultades del habla, llantos, reacciones impulsivas, risa nerviosa, trato brusco a los demás, rechinar los dientes o apretar la mandíbula, aumento del consumo del tabaco, alcohol y otras drogas y aumento o disminución del apetito (ISSSTE, 2016).

Respecto al físico aparece cuando los músculos son contraídos, manos frías o sudorosas, dolor de cabeza constante, problemas de espalda o cuello, perturbación del sueño, malestar estomacal, gripes e infecciones, fatiga, respiración agitada palpitaciones, temblores y xerostomía (sensación de sequedad bucal). Si el estrés es muy intenso y se prolonga por mucho tiempo, puede llegar a producir enfermedades físicas y desórdenes mentales; en definitiva problemas de salud o hasta la muerte.

### **Problema y Justificación**

#### **La Comunicación Humana como Resiliencia Ergonómica**

Este siglo se ha manifestado por efectos globalizadores, con constantes cambios que incrementan la presión laboral, por supuesto este repercute en las prácticas laborales que demandan mejorar la productividad y por ende la calidad. (Castells, 1996)

De acuerdo con estadísticas las situaciones del estrés, individual o colectivo ocasionan a países o empresas grandes pérdidas por fallas en la calidad y cantidad de productos y servicios, ausentismos, cambios de cargos, deserción laboral, accidentes de trabajo, jubilaciones prematuras y en el panorama más oscuro el deceso del trabajador.

Sin embargo este se encuentra desvalorizado, no se toma en cuenta, tampoco el coste que repercute en la economía de la organización, identificarlo no es tarea fácil, por ello la OIT se ha pronunciado para que:

"las empresas que ayuden a sus empleados a hacer frente al estrés y reorganicen con cuidado el ambiente laboral en todos sus ámbitos, tienen más posibilidades de lograr ventajas competitivas".

### **Objetivo**

Ante esta nueva necesidad el Cuerpo Académico Estudios Transdisciplinarios sobre Grupos Vulnerables, a través del proyecto financiado por el PRODEP denominado Análisis de la resiliencia laboral de los trabajadores universitarios ante la discapacidad ejecuta un diagnóstico con el objetivo de identificar las variables que vulneran al trabajador universitario.

### **Metodología**

En dicha muestra participan 301 trabajadores<sup>2</sup> que abarca la DES de Salud<sup>3</sup>. Previo consentimiento informado se aplicaron pruebas psicométricas y un instrumento para identificar posibles variables de vulnerabilidad, para que posteriormente se llevara a cabo un programa de intervención. El programa contempla a aquella población de trabajadores de la UAEM identificada como vulnerable, -entre ellas-, quienes poseen alguna discapacidad que involucre su comunicación y bienestar emocional susceptible de provocar algún impacto en su capacidad resiliente en el desempeño de sus labores.

<sup>2</sup> Profesor Investigador de Tiempo completo, Profesor de Tiempo completo, Sindicalizado, Personal de confianza

<sup>3</sup> Facultad de Enfermería, Facultad de Farmacia, Facultad de Nutrición, Facultad de Psicología, Facultad de Ciencias del Deporte, Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología y la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

La recogida de datos se realizó en el periodo de diciembre 2015 y marzo 2016, etapas en las que se presume más estrés en el trabajador por la sintonía de actividades que se realizan, al terminar e iniciar un año lectivo. En el análisis de datos se utilizó el programa estadístico SPSS realizando un análisis de fiabilidad, diferencia de medias, correlaciones entre las variables objeto de interés y regresión lineal múltiple (stepwise). Para minimizar los efectos de la multicolinealidad en los análisis de regresión se transformaron las puntuaciones directas en puntuaciones típicas (Leona S. Alken, 1991). Se utilizó el tratamiento listwise para los datos perdidos.

### Resultados y Discusión

Los trabajadores observados arrojan datos que tienen que ver con una diferencia del 4 % por lo que resulta necesario resaltar que esta variante se inclina por el personal administrativo y no así mismo el académico. En referencia a la edad contamos con una población del 19 % de 31 a 35 años, el 16.5 % de 26 a 30 años, 14.6 % de 36 a 40 años, 14.2 % de 41 a 45, destacando entre estas las más significativas, por lo que se refiere contamos con una población predominante de mujeres con un 59 % contra un 41 % respectivamente.

El estado civil es del 42 % de casados, 6 % de divorciados, 34 % solteros, 9 % en unión libre y el resto no contestó; por lo que respecta a los hijos el 50 % tiene hijos y el 50 % no, el 60 % tiene dependientes económicos.

El 19 % tiene al cuidado o sufre una discapacidad, de ese porcentaje el 88 % es por discapacidad visual, la alternancia entre personal discapacitado es del 39 % los horarios de trabajo matutino con un 49 %, 36 % mixto, 8 % vespertino y el resto no contestó.

El sueldo predominante con un 21 % es el de \$ 3000 a \$ 6,000 pesos mensuales, con jornadas de trabajo reflejadas de 10 a 20 horas predominantemente, el 34 % concluyó una licenciatura contra un 21 % que solo cuenta con nivel de preparatoria y los porcentajes de posgrado son de un 19 %.

El sufrimiento que las personas señalan; es la frustración en el trabajo, la insatisfacción con el patrón y sobre todo las relaciones interpersonales inadecuadas, considerando significativamente que no tiene que ver el género ya que el agente estresor afecta de igual manera a un hombre que a una mujer.

Se considera como factor importante la incertidumbre de la percepción del salario (Miranda, 2017), atenuándose este, más por factores de organización, que por el tipo de actividad que se desempeña; el estrés se fortalece con el aspecto social y el entorno violento que se vive en el Estado de Morelos.

Actitudes que provocan un estado de descontrol a la organización, pues los trabajadores pueden invocar prerrogativas laborales (incapacidad) para dejar de manera momentánea la fuente de trabajo, en este sentido, las funciones que desempeña el trabajador, administrativamente hablando, no es sujeto de que sea suplido por otro trabajador. Este coste se duplica e impacta de manera significativa a la organización y por supuesto a la economía del trabajador derivado de los tratamientos clínicos y médicos a los que se tenga que someter.

Si es el caso de trabajador de confianza, que tiene un alto grado de responsabilidad y como consecuencia implica de manera inmediata jornadas dobles de trabajo, presión por la entrega de resultados de manera oportuna, exceso de responsabilidades, ritmos acelerados, nuevas metas, y dificultad con los subalternos.

Estos trabajadores son los que se identifican con altas incidencias en su salud (prolongados tratamientos, cirugías, entre otras). El *Síndrome de Burnout* refiere que una incidencia de padecerlo es por tener profesionales que se dedican a la salud, sin embargo en este estudio, se cambia el paradigma, toda vez que el trabajador administrativo, académico y de confianza mantiene una absoluta y constante relación con alumnos, padres, maestros, docentes y autoridades, por lo que queda asentado el planteamiento hipotético “el trabajador universitario posee estrés provocado por su entorno laboral”

No existe una fórmula sencilla e infalible que pueda curar el estrés. Se requieren acciones diversas que permitan reducir las situaciones de sobrecarga. En este sentido, en la UAEM a través de la resiliencia<sup>4</sup> propone un cambio de paradigma respecto al enfoque del marco teórico de la Psicología Positivista proponiendo la construcción de competencias y estrategias preventivas.

Esta se caracteriza por proponer y ayudar a desarrollar estrategias de enfrentamiento y adaptación positiva frente a riesgos o adversidades significativas reconociendo la necesidad de flexibilidad, adaptación e improvisación en situaciones caracterizadas por el cambio y la incertidumbre, buscando y encontrando significado, a pesar de entornos que no se prestan a la planificación, la preparación, la racionalización o a interpretaciones lógicas (García, 2015).

Asimismo, la resiliencia (Becoña, 2006) se propone como una variable con altas posibilidades de atribuir valor positivo a factores de riesgo que, de otra manera, serían interpretados sólo como amenazas que incrementan la probabilidad de resultados negativos o de decrementos en la probabilidad de resultados positivos.

De acuerdo con Bonanno (2008), es importante distinguir la resiliencia de la recuperación: mientras esta última está caracterizada por un retorno gradual a la normalidad después de un periodo de crisis más o menos prolongado en el tiempo, la resiliencia refleja la habilidad de mantener una trayectoria estable en las funciones vitales en el tiempo.

Por lo descrito con antelación resulta necesario programar las actividades a desempeñarse en corto y mediano plazo, evitando así que estas se acumulen y se conviertan en un problema de mayor magnitud.

El término de ergonomía (Vedder, 2016) es trabajado por los Europeos en el ámbito de las ciencias humanas, lo que representa un punto de equilibrio entre la Fisiología y la Psicología, que se enfoca a estudiar problemas tales como la presentación de la información y el grado de satisfacción en el trabajo y de manera natural a aquellos que tengan que ver con el estrés.

<sup>4</sup> Deriva del latín *resilio*, término que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar y rebotar. Al principio el término fue utilizado en el ámbito de las ciencias físicas y de las matemáticas, donde hace referencia a la capacidad de un material o de un sistema de volver al estado de equilibrio después de una deformación. En psicología, la resiliencia hace referencia a un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva en entornos adversos. Condiciones imprescindibles, para que dicho proceso se manifieste son la exposición a amenazas o adversidades intensas y el logro de una adaptación positiva (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000).

En este sentido, la ergonomía se centra en el operador humano en acción; centrando el riesgo de un determinado ambiente para el operador humano por los efectos sobre la salud, a corto o a largo plazo; la productividad, el diseño del trabajo o del espacio de trabajo.

Atendiendo al proceso ergonómico y de acuerdo a los trabajadores identificados se procedió a implementar un plan de acción como el taller de Reaprendiendo a Vivir (REAV) de acuerdo a la metodología se siguieron las siguientes fases:

1. Diagnóstico. Aplicación del instrumento Test del Burnout, asociando la variable de la discapacidad.
2. Análisis de datos. Identificar factores de riesgo.
3. Diseño del Plan de Acción con el taller
4. Reaprendiendo a Vivir (REAV).
5. Intervención a través del Plan de Acción.
6. Evaluación de la Intervención (Ver Figura 1).



**Figura 1** Metodología

Fuente: *Elaboración Propia*

Una vez determinado el Plan de Acción se consideró viable separar por tipología del trabajador; en este caso, se trata del trabajador administrativo. Se intervino además a maestros y alumnos, esta separación ha permitido analizar los datos e identificar los factores de riesgo para intervenir con el Taller REAV (Castro, 2016).

Este taller consiste que a través de pruebas psicométricas y psicológicas, el trabajador identifica sus condiciones de trabajo, sus características individuales, haciendo una diferenciación específica entre las tareas: del trabajo, las cotidianas, las del hogar, las de relaciones interpersonales y familiares. La tarea le permite identificar el detonante y predisposiciones al estrés y a la ansiedad promoviendo un significativo índice de autoconocimiento.

La siguiente parte es socializar parte de la Legislación universitaria así como el rol (Misión y visión, Manual de políticas y Procedimientos) a seguir, pues se ha detectado la invasión de funciones. Se propone realizar un inventario de acciones de manera individual con la intención de dar soluciones posibles a los problemas encontrados, ya conceptualizado, se socializa para ofrecer estrategias de mejora a nivel grupal. Las actividades propuestas para que las personas identifiquen los recursos personales con los que cuentan hacia un mejor afrontamiento del estrés y ansiedad mediante la identificación y aplicación de técnicas y estrategias de manejo de estrés y ansiedad en diferentes contextos. Entre las que se propone:

- Desarrollar técnicas de respiración profunda y de relajamiento.
- Visualizar imágenes, situaciones, personas, frases, recuerdos, experiencias significativas.
- Identificar y cultivar aquellas características propias o ajenas valoradas.

- Identificar y atender situaciones como el sueño, la alimentación, ejercicio.
- Cultivar la amistad de personas positivas, entre otras. Las cuáles dependerán de las características de los grupos con los que se trabaja.

### Conclusiones

El agotamiento, la decepción y la pérdida de interés por las actividades que se realizan, principalmente cuando se interactúa de manera directa con otras personas, se identifican como síntomas o consecuencias del síndrome de *Burnout*, considerado, desde la perspectiva Psicosocial, no como un estado de ánimo, sino como un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo. La importancia que ha cobrado en la mayoría de los países y sus organizaciones obedece a las crecientes repercusiones en la productividad organizacional e institucional.

Las propuestas para la atención del estrés o Síndrome de *Burnout* son diversas en cuanto a enfoques teóricos y metodológicos del campo de la salud, principalmente de la salud mental. En este sentido el paradigma de la resiliencia permite desarrollar estrategias de intervención orientadas a identificar los disparadores de ansiedad, angustia y estrés como constructos sociales y culturales (Ponce de León, 1997).

Se propone a la resiliencia como el marco de referencia que permita adquirir y/o desarrollar habilidades y estrategias efectivas orientadas hacia una mejor calidad de vida, tanto en los aspectos personales, de interacción, como en el ejercicio de sus actividades laborales contribuyendo al campo de la Resiliencia y por ende al de la Psicología.

Esta experiencia como parte operativa del Cuerpo Académico Estudios Transdisciplinarios sobre Grupos Vulnerables, permite además de realizar investigación, descubrir nuevas necesidades en poblaciones diversas y al mismo tiempo brinda apoyo, lo que fomenta no fortalecimiento académico y desarrollo científico sino vinculación con la sociedad, generando un impacto en el quehacer diario.

### Referencias

- Becoña, E. (2006). Resiliencia, Definición, Características y utilidad del Concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22.
- Castells, M. (1996). *La era de la información, Economía Sociedad y Cultura*. México: Siglo XXI.
- Castro, L. P. (2016). *Resiliencia VS Agotamiento Emocional (efectos de la Globalización)*. Mexico: Acacia .
- ISSSTE. (2016). *Guía para el Estrés Causas, Consecuencias y Prevención*. México: Gobierno de la República.
- Leona S., Alken, S. G. (1991). *Multiple Regression Testing and interpreting interactions*. EE.UU: Sage Publications.
- Miranda, J. (16 de 05 de 2017). El Universal. *Urge rector apoyo rescate financiero de la UAEM*.
- OIT. (2000). S.O.S. estrés en el trabajo: aumentan los costes del estrés en el trabajo y la incidencia de la depresión es cada vez mayor. *¡Auxilio Estrés! Salud Mental en el Trabajo*, 4.

Pereira, M. L. (2009). Una Revisión Teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de este en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 21.

Román, M. d. (2016). En México, hasta el 60 % de Trabajadores de la Salud padece Estrés Laboral. *Boletín UNAM DGCS-283*.

García Merino, T. (2015). La formación del concepto de resiliencia empresarial análisis cualitativo para el caso de las/los percebeiros/as de la cofradía de Baiona (España). *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 34.

Vedder, W. L. (2016). *Enciclopedia de la Salud y Seguridad en el Trabajo*. U.S.A.: OIT.

## Instrucciones para Autores

---

### [Titulo en Times New Roman y Negritas No.14]

Apellidos en Mayusculas -1er Nombre de Autor †, Apellidos en Mayusculas -2do Nombre de Autor

*Correo institucional en Times New Roman No.10 y Cursiva*

(Indicar Fecha de Envio: Mes, Dia, Año); Aceptado (Indicar Fecha de Aceptación: Uso Exclusivo de ECORFAN)

---

#### **Resumen**

Titulo

Objetivos, metodología

Contribución

(150-200 palabras)

#### **Abstract**

Title

Objectives, methodology

Contribution

(150-200 words)

#### **Keywords**

**Indicar (3-5) palabras clave en Times New Roman y Negritas No.11**

---

**Citación:** Apellidos en Mayúsculas -1er Nombre de Autor †, Apellidos en Mayusculas -2do Nombre de Autor. Titulo del Paper. Título de la Revista. 2015, 1-1: 1-11 – [Todo en Times New Roman No.10]

---

---

\* Correspondencia al Autor (Correo Electrónico: ejemplo@ejemplo.com)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

# Instrucciones para Autores

## Introducción

Texto redactado en Times New Roman No.12, espacio sencillo.

Explicación del tema en general y explicar porque es importante.

¿Cuál es su valor agregado respecto de las demás técnicas?

Enfocar claramente cada una de sus características

Explicar con claridad el problema a solucionar y la hipótesis central.

Explicación de las secciones del artículo

## Desarrollo de Secciones y Apartados del Artículo con numeración subsecuente

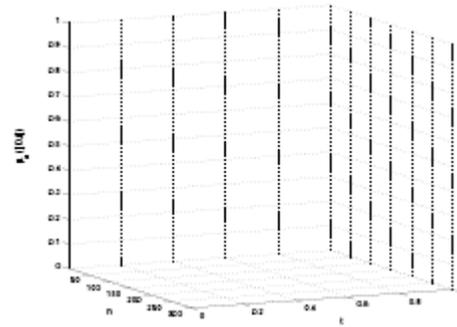
[Titulo en Times New Roman No.12, espacio sencillo y Negrita]

Desarrollo de Articulos en Times New Roman No.12, espacio sencillo.

## Inclusión de Graficos, Figuras y Tablas-Editables

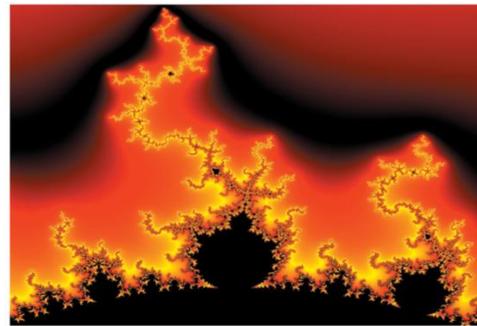
En el *contenido del artículo* todo gráfico, tabla y figura debe ser editable en formatos que permitan modificar tamaño, tipo y número de letra, a efectos de edición, estas deberán estar en alta calidad, no pixeladas y deben ser notables aun reduciendo la imagen a escala.

[Indicando el titulo en la parte inferior con Times New Roman No.10 y Negrita]



**Grafico 1** Titulo y Fuente (en cursiva).

No deberan ser imágenes- todo debe ser editable.



**Figura 1** Titulo y Fuente (en cursiva).

No deberan ser imágenes- todo debe ser editable.


**Tabla 1** Titulo y Fuente (en cursiva).

No deberan ser imágenes- todo debe ser editable.

Cada artículo deberá presentar de manera separada en **3 Carpetas**: a) Figuras, b) Gráficos y c) Tablas en formato .JPG, indicando el número en Negrita y el Titulo secuencial.

## Instrucciones para Autores

---

**Para el uso de Ecuaciones, señalar de la siguiente forma:**

$$Y_{ij} = \alpha + \sum_{h=1}^r \beta_h X_{hij} + u_j + e_{ij} \quad (1)$$

Deberán ser editables y con numeración alineada en el extremo derecho.

### Metodología a desarrollar

Dar el significado de las variables en redacción lineal y es importante la comparación de los criterios usados

### Resultados

Los resultados deberán ser por sección del artículo.

### Anexos

Tablas y fuentes adecuadas.

### Agradecimiento

Indicar si fueron financiados por alguna Institución, Universidad o Empresa.

### Conclusiones

Explicar con claridad los resultados obtenidos y las posibilidades de mejora.

### Referencias

Utilizar sistema APA. **No** deben estar numerados, tampoco con viñetas, sin embargo en caso necesario de numerar será porque se hace referencia o mención en alguna parte del artículo.

### Ficha Técnica

Cada artículo deberá presentar un documento Word (.docx):

Nombre de la Revista

Título del Artículo

Abstract

Keywords

Secciones del Artículo, por ejemplo:

1. *Introducción*
2. *Descripción del método*
3. *Análisis a partir de la regresión por curva de demanda*
4. *Resultados*
5. *Agradecimiento*
6. *Conclusiones*
7. *Referencias*

Nombre de Autor (es)

Correo Electrónico de Correspondencia al Autor

Referencias

**Formato de Originalidad**



Sucre, Chuquisaca a \_\_\_\_, \_\_\_\_ 20\_\_\_\_

Entiendo y acepto que los resultados de la dictaminación son inapelables por lo que deberán firmar los autores antes de iniciar el proceso de revisión por pares con la reivindicación de ORIGINALIDAD de la siguiente Obra.

Artículo (Article):

---

Firma (Signature):

---

Nombre (Name)

## Formato de Autorización



Sucre, Chuquisaca a \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ 20\_\_\_\_

Entiendo y acepto que los resultados de la dictaminación son inapelables. En caso de ser aceptado para su publicación, autorizo a ECORFAN-Republic of Cuba a difundir mi trabajo en las redes electrónicas, reimpresiones, colecciones de artículos, antologías y cualquier otro medio utilizado por él para alcanzar un mayor auditorio.

I understand and accept that the results of evaluation are inappealable. If my article is accepted for publication, I authorize ECORFAN- Republic of Cuba to reproduce it in electronic data bases, reprints, anthologies or any other media in order to reach a wider audience.

Artículo (Article):

\_\_\_\_\_  
Firma (Signature)

\_\_\_\_\_  
Nombre (Name)

# Revista de Filosofía y Cotidianidad

“Más allá de la satisfacción: Evaluación cualitativa de la Calidad de Vida Laboral entre Docentes Universitarios”

**HERNÁNDEZ-PADILLA, Juan Alberto, MORALES-MARTÍNEZ, Mario Alberto, MEDINA-CENTENO, Raúl y MARTÍNEZ-MIRAMONTES, Cecilia Itzel**

*Universidad de Guadalajara*

“El impacto de la atención psicológica en la permanencia de los alumnos de la UTNA: Análisis de casos”

**DEL VALLE-ÁVILA, Paula Carmina & GARCÍA-RODRÍGUEZ, Juan Carlos**

*Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes*

“Identificación del Nivel de Interés en el Aprendizaje del Idioma Inglés por Parte de los Estudiantes del Área Económico - Administrativa de la UTXJ”

**OLTRA-GARRIDO, Martha Fricia, CRUZ-CABRERA, Clotilde, ARELLANO-SOLÍS, Sonia, CARMONA-GONZÁLEZ, Juan Carlos**

*Universidad Tecnológica de Xicotepec de Juárez*

“¿Los jóvenes universitarios indígenas y no indígenas difieren en sus niveles de bienestar subjetivo?: Un estudio comparativo con estudiantes de México”

**MORALES-MARTÍNEZ, Mario Alberto, HERNÁNDEZ-PADILLA, Juan Alberto, REYNOSO-LUNA, María Gabriela, ARRIAGA-TAPIA, Miriam Yolanda**

*Universidad de Guadalajara.*

“Eventos extracurriculares: ¿Cómo medir competencias personales, instrumentales y sistémicas en alumnos de Educación Superior?”

**MARTÍNEZ-TORRES, Rosa Elia & OJEDA-GUTIÉRREZ, Maricela**

*Instituto Tecnológico de San Luis Potosí*

*Universidad Politécnica de San Luis Potosí*

“Resiliencia y bienestar laboral en trabajadores de Educación Superior”

**PADILLA-CASTRO, Laura, CORRAL-CARTEÑO, Fanny Elizabeth, MORENO-AGUIRRE, Alma Janeth y DELGADO-SÁNCHEZ, Ulises**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos*

