



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA SALUD
ÁREA ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA

SATISFACCIÓN ACADÉMICA, VALORES
MORALES Y ENGAGEMENT DEL
ESTUDIANTE DE PSICOLOGÍA. ESTUDIO
COMPARATIVO ENTRE TRES
UNIVERSIDADES

T E S I S

Que para obtener el grado de
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N:

HERNÁNDEZ MÁRQUEZ JOYSE ELENA
TORRES GRANADOS VIVIANE

Directora

Dra. Angélica Romero Palencia



San Agustín Tlaxiaca Hgo, Mayo de 2017

PSICOLOGIA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
 Instituto de Ciencias de la Salud
 School of Health Sciences
 Área Académica de Psicología
 Department of Psychology

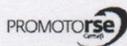
25 de mayo de 2017
 Asunto: Autorización de impresión formal

DRA. NORMA ANGÉLICA ORTEGA ANDRADE
 JEFA DEL ÁREA ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA
 Head of academic psychologyc area

Manifiestamos a usted que se autoriza la impresión formal del trabajo de investigación de las pasantes **JOYSE ELENA HERNÁNDEZ MÁRQUEZ Y VIVIANE TORRES GRANADOS**, bajo la **modalidad de Tesis colectiva** cuyo título es: **"SATISFACCIÓN ACADÉMICA, VALORES MORALES Y ENGAGEMENT DEL ESTUDIANTE DE PSICOLOGÍA. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE TRES UNIVERSIDADES"**, debido a que reúne los requisitos de decoro académico a que obligan los reglamentos en vigor para ser discutidos por los miembros del jurado.

"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"

Nombres de los Docentes Jurados	Cargo	Firma de Aceptación del Trabajo para su Impresión Formal
Dra. Rebeca María Elena Guzmán Saldaña	Presidente	
Dra. Angélica Romero Palencia	Primer Vocal	
Dr. Arturo Del Castillo Arreola	Segundo Vocal	
Dra. Gloria Solano Solano	Tercer Vocal	
Dr. Rubén García Cruz	Secretario	
Mtro. Jesús Javier Higareda Sánchez	Suplente	
Mtra. Ana María Rivera Guerrero	Suplente	



Circuito Ex Hacienda La Concepción S/N
 Carretera Pachuca Actopan
 San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo. México; C.P. 42160
 Teléfono: 52 (771) 71 720-00 Ext.5104, 5118 y 4313
 psicologia@uaeh.edu.mx

www.uaeh.edu.mx

“Existe la verdad, existe la mentira y existe la estadística”

Una entusiasta universitaria

Agradecimientos

Quiero empezar por agradecer a mis padres que me apoyaron y se esforzaron en darme la carrera que yo quise, estando para mí en todo momento y buscando que nada me faltara.

Gracias a mi madre, por tolerar y respaldar todas las decisiones importantes en mi vida, brindarme su apoyo, paciencia, soporte y cariño y haber creído en mí en todo momento. Sin ti nada de esto sería realidad: “gracias totales” mami.

A mis hermanos que fueron ejemplo de esfuerzo y motivantes para hacer más de lo que la vida me pide.

Gracias a mis hermanos Juan y Marlene por darme el ejemplo para llegar a ser una profesionalista, seguir mis intereses y pasiones. A Darío Carbajal, por todos los años de apoyo, sustento y paciencia.

Gracias a Ciri Márquez, Edward Hernández y Joseth Montserrat por brindarme un espacio en su hogar y por su invaluable hospitalidad.

A la Doctora Angélica, que siempre representó una figura de autoridad pero también de admiración, que tuvo la paciencia para nuestro trabajo y el ímpetu hacia la investigación que nos sirvió de ejemplo. Además de una pasión y fe en la enseñanza que no cualquiera muestra con sus alumnos. Gracias asesora, por su guía y paciencia, por creer y mantener nuestro proyecto hasta el final, así como a nuestros sinodales por sus recomendaciones y sugerencias.

A aquellas maestras y maestros que con sus conocimientos y su pasión por la materia me enseñaron y formaron en esta profesión.

A mis amigas de la universidad que caminaron a mi lado durante toda la carrera. A mis amigos y amigas de la secundaria y la preparatoria que hoy en día aún me acompañan. A mis compañeras de lucha, que me ayudan a crecer cada día más.

Gracias a nuestros amigos Jaqueline y Marco Antonio por su compañía, amistad, colaboración e inspiración para realizar y culminar este trabajo (que es tanto suyo como nuestro). Por compartir el peso de una realidad aplastante y motivarme para intentar cambiarla. A nuestros compañeros Marco y Jaqui, que se volvieron cómplices del entramado que es esta tesis, con nuestros sueños y amistad aquí impresos.

Gracias Joyse por trabajar conmigo, por tu paciencia, tu exigencia y colaboración, por abrirme las puertas de tu mundo, por tu amistad, tu amor y compañía, por construir y transitar juntas esta etapa de nuestra vida.

A Viviane que me acompaña, me cuida y me ama. Que construye conmigo todo esto presente y todo esto que somos.

A mi sueño imposible de hacer un mundo mejor. A mi necesidad de transformar un poco la realidad. Y a mi pasión por luchar desde esta mi trinchera.

Por amor al arte, por amor al cambio y por el amor entre nosotras.

“Tarda en llegar, y al final, al final... hay recompensa”

Zona de promesas, Soda Stereo

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
ENGAGEMENT	9
DEFINICIÓN DE ENGAGEMENT	9
DIMENSIONES DEL ENGAGEMENT Y BURNOUT	10
ENGAGEMENT Y AUTOEFICACIA	12
ENGAGEMENT ACADÉMICO	13
IMPORTANCIA DEL ENGAGEMENT Y ENGAGEMENT ACADÉMICO	14
CAUSAS DEL ENGAGEMENT	16
CONSECUENCIAS DEL ENGAGEMENT	17
INVESTIGACIONES EN ENGAGEMENT ACADÉMICO	18
LA RELEVANCIA DE LAS INVESTIGACIONES DEL BURNOUT PARA EL ENGAGEMENT	19
MODELOS TEÓRICOS	21
<i>Modelo JD-R.....</i>	21
<i>El proceso dual</i>	23
<i>El modelo positivo del engagement</i>	25
ESCALA DE ENGAGEMENT, UWES	27
SATISFACCIÓN ACADÉMICA.....	29
DEFINICIÓN DE LA SATISFACCIÓN	29
SATISFACCIÓN LABORAL.....	30
SATISFACCIÓN ACADÉMICA	31
<i>El estudiante como usuario.....</i>	32
IMPORTANCIA DE LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA	34
MODELOS EXPLICATIVOS	35
ESTUDIOS SOBRE LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA.....	38
MEDICIÓN DE LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA.....	40
<i>Antecedentes</i>	40
<i>Instrumentos y estudios realizados para medir la satisfacción académica</i>	40
<i>Mediciones en la UAEH</i>	45
VALORES MORALES.....	48
LOS VALORES	48
MODELOS EXPLICATIVOS	56
LA EDUCACIÓN EN VALORES	58
<i>Importancia de los valores en el ámbito universitario</i>	61
ANTECEDENTES.....	64
MEDICIÓN DE VALORES MORALES	66
<i>Escala de Actitudes sobre ética profesional de Hirsch.....</i>	68
<i>Cuestionario de Autoatribución de comportamientos socialmente responsable de Davidovich</i>	69
<i>Estudio de Valores de Schwartz.....</i>	70
<i>Otros instrumentos basados en valores</i>	71
<i>Cuestionario de valores morales en la formación y el ejercicio profesional de Herrera</i>	71
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	73
MÉTODO.....	77

VARIABLES	77
<i>Clasificación</i>	77
<i>Definición de variables</i>	77
PARTICIPANTES	79
TIPO DE ESTUDIO	88
DISEÑO	88
INSTRUMENTOS	88
<i>Escala de satisfacción académica (Rojas, 1997)</i>	88
<i>Cuestionario de valores morales en la formación y el ejercicio profesional (Herrera, 1995)</i>	88
<i>UWES-S (Utrecht Work Engagement Scale, versión para estudiantes) (De La Cruz et al., en prensa)</i>	89
PROCEDIMIENTO.....	90
RESULTADOS.....	91
RESULTADOS DESCRIPTIVOS	91
DIFERENCIAS POR VARIABLES ENTRE LOS GRUPOS	93
<i>Valores Morales</i>	93
<i>Satisfacción Académica</i>	94
<i>Engagement</i>	96
DISCUSIÓN	98
LIMITACIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS	107
REFERENCIAS	108
ANEXOS	120

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. El proceso dual completo del modelo JD-R.....	23
Figura 2. Dimensiones Teóricas e Indicadores de la Variable Satisfacción Estudiantil.....	37
Figura 3. Contrastes dinámicos entres los 10 valores.....	50
Figura 4. Preocupaciones fundamentales propuestas por Haidt y Kesebir.....	53
Figura 5. Niveles del desarrollo moral de Kohlberg.....	54
Figura 6. Distribución por sexo de la muestra total.....	80
Figura 7. Ocupación de los sujetos del estudio.....	81
Figura 8. Estado civil de los participantes.....	81
Figura 9. Distribución por semestre de los participantes.....	82
Figura 10. Distribución de los participantes por sexo.....	84
Figura 11. Distribución de la muestra por semestre.....	85
Figura 12. Distribución por sexo de la muestra de la UJAT.....	85
Figura 13. Distribución por semestre de la muestra de la UJAT.....	86
Figura 14. Distribución por sexo de la muestra de la UNAM.....	87
Figura 15. Distribución por semestre de los participantes de la muestra de la UNAM.....	87
Figura 16. Medias obtenidas por cada universidad en el factor Satisfacción Académica Prácticas....	95
Figura 17. Medias obtenidas por cada grupo en el factor Satisfacción Académica General.....	95
Figura 18. Medias obtenidas en el factor Vigor.....	97
Figura 19. Medias obtenidas en el factor Dedicación.....	97

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Nivel de Satisfacción del UWES.....	28
Tabla 2. Estado de procedencia.....	83
Tabla 3. Confiabilidad por Factor de Engagement.....	89
Tabla 4. Descriptivos de las variables.....	92
Tabla 5. Diferencias entre universidades en los factores de Valores Morales.....	93
Tabla 6. Diferencias entre universidades en los factores de Satisfacción Académica.....	94
Tabla 7. Diferencias por universidad en los factores de Engagement.....	96

Resumen

Esta investigación tiene como objetivos determinar y comparar los niveles de valores morales, satisfacción académica y *engagement* en estudiantes de psicología de la UAEH, UNAM y UJAT. El diseño del estudio es cuantitativo no experimental, de tipo transversal comparativo. La muestra constó de 669 estudiantes en total y se aplicaron la Escala de Satisfacción Académica (Rojas, 1997), el Cuestionario de Valores Morales en la Formación y el Ejercicio Profesional (Herrera, 1995) y el UWES-S (versión para estudiantes) (De la Cruz, Resendiz, Romero & Domínguez, en prensa). Los resultados se obtuvieron mediante el Análisis de Varianza un factor (ANOVA).

Se encontraron diferencias significativas en las variables Satisfacción Académica, donde la UNAM presentó el nivel más alto de Satisfacción Académica General, y la UAEH mostró el nivel más alto de Satisfacción Académica en Prácticas. También hubo diferencias en los factores vigor y dedicación de la variable Engagement, donde la UJAT presentó los niveles más altos, mientras que la UNAM mostró los niveles más bajos. No se encontraron diferencias significativas en el factor Absorción de Engagement ni en cuanto a Valores Morales.

Los resultados indican que los estudiantes de psicología mantienen un conjunto de valores morales similares, si bien los niveles bajos señalan la necesidad de enfatizar la educación ética dentro de la formación profesional. Los futuros psicólogos se encuentran satisfechos en cuanto a su universidad, pero expresan la necesidad de más preparación práctica. Así mismo, tienen energía, voluntad, persistencia, concentración y alta implicación en sus estudios. Todo lo anterior, puede ser bien aprovechado por las universidades para perfeccionar los planes de estudio y así garantizar la óptima formación profesional de sus estudiantes.

Palabras clave: Formación profesional, universitarios, psicólogos, engagement, valores morales, satisfacción académica.

Abstract

This research has as propose to determine and compare the levels of morality values, academy satisfaction and engagement in students of Psychology from UAEH, UNAM and UJAT. The study's design is quantitative non-experimental, transversal comparative type. The sample consisted of 669 students in total and there were applied the Scale of Academy Satisfaction (Rojas, 1997), The Questionnaire of Morality Values in the training and professional immersion (Herrera, 1995) and the UWES-S (De La Cruz, Resendiz, Romero & Domínguez, in press). The results were gotten by the One-way Analysis of Variance (ANOVA).

It was found a meaningful difference from variables Academy Satisfaction, where UNAM reported the highest level of General Satisfaction, and UAEH the highest level of Satisfaction in Practices. Also, there were differences in the factors of Vigor and Dedication from the variable Engagement, where UJAT reported the highest levels; while UNAM showed the lowest levels. There were not meaningful differences found in the absorption of Engagement neither in Moral Values.

The results suggest that the students of Psychology keep a set of morals values similar between groups, even though, the lower levels shows the necessity to emphasize the ethics education into the professional training. The future psychologists are satisfied with their university, but express the necessity of more preparation in practice. Likewise, they have energy, aptitude, persistence, concentration and a high implication in their studies. All the previous aspects, could be taken as an advantage by the universities to improve the syllabus and to guarantee the ideal professional training for their students.

Key words: Professional training, University students, psychologies, engagement, moral values, academy satisfaction.

Introducción

A mediados del siglo XX, el sistema educativo universitario no era analizado por el Estado ni por la sociedad. La calidad de la educación se daba por hecho con base en la tradición de la universidad, por su exclusividad en cuanto a profesorado, alumnos y recursos materiales. Así mismo, se asumía que un mayor número de años de escolaridad producía necesariamente ciudadanos más preparados y productivos, más democracia y mayor participación ciudadana (Aguila, 2005).

El interés de las universidades por evaluar la calidad de la educación y los servicios brindados comienza a partir de los años 80 en Estados Unidos y la Unión Europea (Hernández, Lara, Ortega, Martínez & Avelino, 2010), alcanzando a América Latina en la década de los 90, ya que la globalización y las políticas neoliberales presentaban al ámbito educativo crecientes demandas y retos, tales como: restricciones al financiamiento estatal de las universidades, cuestionamientos por parte del Estado y la sociedad sobre los costos invertidos y resultados obtenidos en materia de graduados, el aumento en la demanda y consiguiente aparición de muchas instituciones privadas de educación superior, así como otras instituciones realizando funciones básicas de las universidades. Esto ha obligado a las universidades a demostrar su competitividad y garantizar su calidad mediante la acreditación (Aguila, 2005; Garbanzo, 2007).

Estos procesos de acreditación son elaborados por organismos evaluadores externos, dada la falta de iniciativas surgidas dentro de las mismas universidades (Aguila, 2005). Actualmente trabajan a la par gobiernos y organismos internacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Hernández et al., 2010), dado que el tema tiene relevancia mundial. Para la UNESCO, la pertinencia social, medida por el impacto, repercusiones y transformaciones de la sociedad en el entorno del programa o institución; la calidad e internacionalización, son los aspectos primordiales para posicionar a la educación universitaria.

En México, los inicios de la evaluación en la educación superior surgieron de programas gubernamentales e iniciativas de organismos tales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 se institucionalizó la evaluación de la educación universitaria, y a partir del surgimiento del Consejo para la Acreditación de Programas Académicos (COPAES) en 2001, se construye un sistema para acreditar los programas educativos ofrecidos en el país (Hernández et al., 2010). En 2014, la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP creó el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación, apoyado por organismos evaluadores como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), entre otros (Álvarez, Chaparro & Reyes, 2014).

Sin embargo, la formación profesional del psicólogo de nuestro país, ve aun en riesgo su calidad por la influencia de diversos factores contextuales tales como la creciente demanda de la carrera que provoca un deterioro en la calidad de los estudios (Zannata & Yurén, 2012). Esta situación genera fenómenos como el credencialismo: un simple proceso de certificación que prioriza la cantidad de egresados, deja a un lado la calidad en la formación y da paso a la hegemonía de enfoques teóricos en la enseñanza en la que se basa el diseño curricular (Dore 1983, como se citó en Ángeles & Castellanos, 2007).

Sin embargo, la calidad en la formación profesional se debe considerar como “multi-causal”, pues la satisfacción académica, los valores morales y el engagement tienen una influencia psicológica y social-cultural (Bandura, 2000; Casuso, 2011; Herrera, 1995; Rojas, 1997). La perspectiva psicológica permite construir y analizar definiciones de valores, sus estructuras conductuales, emocionales y cognitivas como posible engagement. La perspectiva social-cultural pone en claro la relevancia de las instituciones en la satisfacción de la formación de los estudiantes, al formar valores prioritarios en grupos sociales o colectivos (Osuna, 2007).

Preocupadas por la calidad en la formación de los estudiantes de psicología, el presente estudio busca encontrar diferencias estadísticamente significativas entre tres universidades a partir de las variables Satisfacción Académica, Valores Morales y Engagement, que permitan

visualizar una conjunción entre lo social y lo psicológico en el transcurso de su formación como psicólogos, así como en su desempeño profesional.

La satisfacción académica que presentan los estudiantes en relación a su institución, valores morales en el ejercicio de su profesión y el engagement, término de la psicología positiva que nos habla del compromiso, el vigor, la dedicación y la absorción que se presentan en el ambiente académico son las bases de esta investigación.

El inicio de este trabajo está dedicado al engagement que se encuentra en el segundo capítulo, en él se presenta su definición y los estudios realizados alrededor de este constructo, que incluyen su relación con el Burnout, y la autoeficacia. También se exponen las investigaciones respecto al engagement académico, sus causas y consecuencias y por último se presentan los modelos teóricos que lo sustentan.

En el tercer capítulo se encuentra el marco teórico respecto a satisfacción académica que abarca una definición propuesta, los estudios relacionados con satisfacción laboral y satisfacción académica, la importancia del estudiante como usuario, los modelos explicativos en torno a él y diversos instrumentos que han servido para su estudio.

Para el cuarto capítulo se abordan los valores morales, iniciando con definiciones que giran en torno a este concepto, continuando con los estudios sobre moral realizados desde la psicología, y los modelos teóricos que la sustentan. Por último se abordan también los estudios realizados en relación a valores morales y la importancia de estos en el ámbito educativo, además de algunos instrumentos que sobresalen en la investigación relacionada.

El quinto capítulo, dedicado al planteamiento del problema, incluye los datos estadísticos y teóricos recolectados que justifican nuestro proyecto, las preguntas de investigación que lo guían junto con los objetivos generales y particulares planteados, así como las hipótesis estadísticas y de trabajo que se buscan comprobar.

El método empleado en esta investigación se encuentra en el capítulo sexto. En éste se mencionan las variables, su clasificación, definición conceptual y operacional. Se describen los tres grupos que conforman la muestra y posteriormente se describen las características de los instrumentos utilizados. Así mismo, se incluye el tipo de estudio, diseño y el procedimiento seguido.

Con el séptimo capítulo se da inicio a la descripción detallada de la muestra en los resultados obtenidos por las pruebas estadísticas.

Finalmente en el octavo capítulo se exponen las conclusiones junto con la discusión. Las limitaciones, los alcances y las sugerencias generadas a partir del presente proyecto se encuentran en el capítulo nueve.

Engagement

Definición de engagement

La psicología en años recientes ha ido tomando un nuevo giro, enfocándose más en los aspectos positivos de las personas que en las patologías. De acuerdo con Bravo (2013), “El bienestar psicológico es entendido como una variable en sí mismo y se está comenzando a medir o evaluar constructos con connotaciones afectivas positivas” (p.87).

Engagement es uno de esos constructos, más o menos nuevo, que pertenece a la corriente denominada *Psicología Positiva*, la cual, según Seligman y Csikszentmihalyi (2000) se trata de identificar y nutrir las cualidades que las personas poseen, las que son más fuertes y en las que son mejores y así ayudarlos a encontrar espacios donde puedan vivirlas mejor.

De acuerdo a Casuso (2011), Kahn en los años 90 fue el primer académico que propuso el concepto de engagement en el trabajo. Kahn observando la manera en que los trabajadores se desempeñaban llegó a la conclusión de que aquellos trabajadores con un rol de “engaged” se esfuerzan más en su trabajo por una identificación con su labor.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que el término no tiene una traducción literal al castellano que abarque totalmente la idiosincrasia del concepto sin repetir, simplificar o cometer errores; así como tampoco significa lo mismo que conceptos como “la implicación en el trabajo (*work involvement*), el compromiso organizacional (*organizational commitment*) o la adicción al trabajo (*workaholism*)” (Casuso, 2011, p. 34). De acuerdo con Salanova y Llorens (2008, como se citó en Casuso, 2011), el término más apropiado sería el de vinculación psicológica con el trabajo/estudios.

El engagement surge como contraparte del bournout, que permitió definir tanto sus dimensiones como el concepto y su funcionalidad pensándose desde el ideal del bienestar por lo que se vuelve necesario considerar este último concepto para entender mejor la propuesta desde la psicología positiva.

Dimensiones del engagement y burnout

Ahora bien, para comprender mejor el concepto de *engagement* resulta necesario recurrir al concepto de *burnout*. El burnout, también conocido como el síndrome del quemado o del desgaste laboral, se refiere a un tipo de estrés crónico que las personas sufren en el ambiente de trabajo, a causa de las relaciones negativas que exceden su capacidad de adaptación. El proceso del síndrome incorpora agotamiento físico y mental, autoconcepto y actitudes negativas, desesperanza respecto a la vida, despersonalización, trato frío hacia las personas y las tareas a realizar. De acuerdo con Martínez y Salanova (2003), en el origen de la investigación sobre burnout, en los años setenta, se buscaba explicar el proceso de deterioro en la atención y cuidados a los usuarios de los servicios de salud; sin embargo, más recientemente, según Maslach, Schaufeli y Leiter (2001, citado en Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005), se observan dos tendencias en el estudio tradicional del concepto: (1) la ampliación a todo tipo de profesiones y otras muestras pre-ocupacionales –lo cual corrobora Parra (2010): “el concepto de Burnout se ha ampliado a todo tipo de profesiones y grupos ocupacionales, y ya no está tan restringido al dominio de los servicios con personas”-; y (2) el estudio de su teóricamente opuesto: el ‘engagement’ o vinculación psicológica.

Para visualizar el contraste entre burnout y engagement más claramente, cabe mencionar la escala Maslach-Burnout-Inventory General Survey MBI-GS, elaborado por Schaufeli y colaboradores, en el cual las dimensiones “(Agotamiento –AG-, Cinismo –CI- y Falta de Eficacia Profesional –EF-) son definidas de forma general en relación al trabajo que el sujeto realiza” (1996, como se citó en Manzano, 2002, p.81). De acuerdo a esta autora, la dimensión *agotamiento* se refiere a la fatiga emocional experimentada por la persona, el *cinismo* se refiere a una actitud indiferente frente al trabajo y la *falta de eficacia* tiene que ver con sentir que no se es lo suficientemente efectivo en el lugar de trabajo.

El engagement es definido como "un estado mental positivo relacionado con el trabajo y se caracteriza por vigor, dedicación y absorción" (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002, p. 74). Más que un estado momentáneo y específico, el engagement se refiere a un estado cognitivo más persistente y envolvente que no se centra en un objeto, comportamiento, evento o

situación particular. El Vigor se caracteriza por niveles altos de energía y resistencia mental mientras se trabaja, voluntad de invertir esfuerzo en el propio trabajo y persistencia, incluso en medio de las dificultades. La Dedicación denota una alta implicación laboral, junto con una sensación de significancia, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío. Finalmente la Absorción se refiere a cuando se está plenamente concentrado y absorto en el trabajo que se realiza, debido a ello se tiene una sensación de que el tiempo pasa rápidamente y se tienen dificultades en desprenderse del trabajo debido a las grandes dosis de disfrute y concentración que se experimentan (Salanova, Martínez, Bresó, et al., 2005; Schaufeli & Bakker, 2003; Schaufeli et al., 2002).

El engagement puede equipararse con el término *'flow'* [estado de flujo] propuesto por Csikszentmihalyi (1990, como se citó en Salanova et al., 2000), el cual es “caracterizado por la atención focalizada, claridad mental, control sobre el ambiente, pérdida de auto-consciencia, distorsión del tiempo y disfrute de la tarea”. Pero mientras que el *'flow'* se refiere a una experiencia temporal, un estado específico y momentáneo, el *'engagement'* es un estado afectivo-cognitivo más persistente, al igual que el burnout (Salanova, Bresó, & Schaufeli, 2005; Salanova et al., 2000; Martínez & Salanova, 2003).

Este concepto está especialmente relacionado con los contenidos del trabajo: las personas que experimentan engagement se sienten unidos a sus labores y totalmente capaces de responder a las demandas de su puesto eficazmente, perciben a su trabajo como retador en lugar de estresante o amenazante; aplican sus conocimientos, capacidades y compromiso en su trabajo, así mismo se implican en cada momento de su quehacer diario (Lisbona, Morales & Palací, 2009, como se citó en Casuso, 2011; Martínez & Salanova, 2003).

De acuerdo a Casuso (2011), se puede decir que el engagement en sus connotaciones diarias se refiere a “la vinculación, la implicación, el compromiso, la pasión, el entusiasmo, el esfuerzo y la energía en relación a lo que se hace.” (p.33).

La existencia de una relación negativa entre bournout y engagement ha sido probada en la investigación de Salanova, Bresó y colaboradores (2005). Sin embargo esta correlación ha sido

posible de explicar a partir de la Teoría Cognitiva Conductual de Bandura y su concepto de Eficacia, lo que da cuenta de la posibilidad de modelos explicativos para los estudios de engagement.

Engagement y autoeficacia

De acuerdo con Ruinaudo, Chiecher y Donolo (2003, como se citó en Caballero, Abello & Palacio, 2007), cuando se realiza cualquier actividad, en cada persona se produce un sentimiento de competencia que a su vez da lugar a crear exigencias, aspiraciones y una alta dedicación a esa actividad.

El engagement contiene tres factores dentro de su definición: conductual (vigor), emocional (dedicación) y cognitivo (absorción) por lo que se puede dar una connotación motivacional a este concepto (Casuso, 2011). Siguiendo esta línea, Caballero y colaboradores (2007) mencionan que el engagement permite vincular la autoeficacia con la motivación, pues refiriendo a altos niveles de autoeficacia en un individuo, conseguirán en él un mecanismo automotivador por la misma auto observación de sus acciones, “en donde niveles elevados de autoeficacia proporcionan a la persona un mecanismo automotivador como consecuencia de la auto observación de las propias competencias” (p. 100).

La autoeficacia proviene de la Teoría Social Cognitiva postulada por Bandura, y es definida como “las creencias de las personas en sus capacidades para producir determinados niveles de rendimiento sobre los acontecimientos que afectan sus vidas” (Bandura, 1994, p. 71). Estas creencias no se generalizan hacia otras áreas sino que pueden estar presentes sólo para ciertas tareas bajo condiciones determinadas. Igualmente afectan la forma en la que actuamos, pensamos y sentimos y en base a esto las personas eligen realizar las actividades que consideran poder desempeñar adecuadamente y evitan aquellas en las que creen que fracasarán (Bandura, 1994; 2000). Finalmente estas creencias determinan qué tanto empeño, esfuerzo y tiempo emplean las personas en realizar determinadas tareas, ya que igualmente afectan a las emociones y a los pensamientos. Un bajo nivel de autoeficacia provocará una tendencia a exagerar las dificultades y en contraste una alta autoeficacia permite a las personas perseverar en sus esfuerzos.

Con base a lo que menciona Casuso (2011), el engagement es causado por la autoeficacia, y al mismo tiempo es una consecuencia de ésta, lo que sustenta la idea de la existencia de espirales positivas ascendentes, es decir, que las creencias sobre la propia competitividad influyen positivamente en los altos niveles de vigor, dedicación y absorción del engagement, los cuales, a su vez, ayudarán a consolidar aún más las creencias sobre la propia eficacia.

La relevancia del engagement y su relación con la autoeficacia permite pensar en un modelo de bienestar. Estos resultados se pueden pasar a ámbitos académicos y con ello, construir mejores estrategias para la educación (Weimer, 2009).

Engagement académico

Como ya se mencionó anteriormente, sobre los primeros estudios que versaban en profesionales de ayuda, se ha trasladado la investigación hacia otros campos profesionales y pre-profesionales en cuanto al estudio del burnout (Martínez & Salanova, 2003); así mismo, el engagement se ha popularizado en el ámbito de los negocios y la consultoría y, más reciente pero menos conocido es el estudio de este concepto en el ámbito académico (Casuso, 2011).

Si bien los estudiantes no trabajan formalmente hablando, “desde un punto de vista psicológico estudiar equivale a trabajar” (Salanova, Wilmar & Schaufeli, 2009, como se citó en Casuso, 2011), ya que los estudiantes también realizan actividades estructuradas y ordenadas por alguien más, enfocadas a lograr una meta concreta.

El *engagement académico* es un elemento relacionado con la motivación intrínseca de los alumnos por sus estudios (Bravo, 2013; Parra, 2010) que si bien la investigación al respecto es escasa, la información disponible entrega el sustento para su conceptualización y deja ver una clara influencia positiva de ésta variable en relación con el desempeño académico (rendimiento académico o satisfacción con los estudios) y con aspectos personales como el bienestar psicológico, tal y como indican Parra (2010) y Casuso (2011).

Existen investigaciones que permiten ver la relevancia del concepto en el ámbito académico, tanto teóricamente como en los resultados presentados.

Importancia del engagement y engagement académico

Salanova, Martínez, Bresó, y colaboradores (2005) mencionan diversas investigaciones en cuyos resultados se muestra la influencia positiva del engagement sobre el funcionamiento personal y social en contextos diferentes, por ejemplo: el funcionamiento académico, funcionamiento del grupo y el estrés laboral debido a la exposición a las TIC (Salanova, Grau, Llorens & Schaufeli, 2001; Salanova, Llorens, Cifre, Martínez & Schaufeli, 2003; Schaufeli et al., 2002; como se citó en Salanova, Martínez, Bresó et al., 2005). Así mismo, existen diversos trabajos que nos permiten visualizar la importancia del engagement, sobre todo en el ámbito académico, los cuales se expondrán a continuación:

Manzano (2002) buscó en su investigación, entre otras cosas, correlacionar el desempeño de los estudiantes y su madurez profesional con las tres escalas del engagement y las del burnout, así como la tendencia al abandono con las escalas negativas del burnout, encontrando en una muestra que la madurez profesional se correlaciona positivamente con las escalas Dedicación, Absorción, Vigor y Eficacia Profesional, lo que Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, (2000) denominaron “esencia del éxito”. Al respecto de la madurez profesional, Manzano menciona que aquellos alumnos que se sienten entusiasmados y absortos en sus estudios y que tienen un nivel elevado de eficacia profesional, no estarán en busca de un trabajo ni abandonarán sus estudios al recibir una oportunidad de trabajo que pudiera ser atractiva.

Martínez y Salanova (2003) plantean que en la formación profesional, los alumnos que se describen como mejor preparados son los que presentan menor agotamiento y se perciben más eficaces. En tanto a las variables de engagement, las únicas que se mostraron como predictores fueron el vigor para las expectativas de éxito y la dedicación como predictor para la tendencia al abandono.

Caballero y colaboradores (2007) planteó un estudio en el que correlacionó el constructo del engagement con la autoeficacia y la satisfacción, en el cual se pudo comprobar una correlación positiva y significativa entre las variables autoeficacia académica y satisfacción frente a los estudios, lo que se puede traducir en que los estudiantes que se ven a sí mismos como eficaces en su ámbito escolar, tienen una percepción positiva sobre sus estudios, su universidad, su carrera, promedio y este ámbito. Se concluye que un buen funcionamiento escolar tiene una relación positiva con los factores de engagement.

En el estudio de 2011 de Casuso se afirma que existe la posibilidad de modular la aparición del estrés con el engagement mediante la percepción de los estresores; entonces se puede decir que a mayor nivel de engagement del alumno, menor será la percepción de estresores académicos, y menores las respuestas físicas y psicológicas del estrés. En este mismo estudio, se menciona en cuanto al carácter predictivo del engagement que si bien el éxito académico puede estar relacionado con competencias que los estudiantes hayan adquirido previamente, el nivel de compromiso con sus estudios puede influir en el éxito a obtener.

En el estudio de Bravo (2013) se aprecia una relación significativa y negativa entre la variable engagement, estrés y burnout en alumnos de odontología. González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2013), encontraron un efecto amortiguador del engagement sobre la procrastinación académica. Resaltan la positiva relación entre la Persistencia y el uso de estrategias eficientes para autorregular el aprendizaje, confirmando así que el Engagement favorece el rendimiento óptimo en entornos académicos, como defiende la Psicología Positiva en el ámbito educativo. Tal como citan a Brook, Brooks y Godteins (2012) los estudiantes engaged tienen estrategias más funcionales para aprender, que se relacionan con estrategias de diseño de acciones, como el plantearse objetivos, metas, planeación, organización y monitoreo; además de que hay un esfuerzo, persistencia y retos para sí mismos, combinado con una sensación de disfrute.

En el estudio realizado por Liébana-Presa y colaboradores (2014) se encontraron asociaciones significativas entre compromiso académico y malestar psicológico, donde a

menores niveles de absorción y dedicación, y mayor malestar psicológico, será más bajo el grado de vigor percibido por los alumnos.

En contraste de las diversas investigaciones, de entre sus variables y factores, se puede vislumbrar un acuerdo generalizado en las aportaciones teóricas sobre el engagement, en su calidad de predictor o su impacto en las aportaciones teóricas.

Causas del engagement

La investigación sobre las causas del engagement menciona que este se encuentra relacionado con la Personalidad Resistente, la cual está conformada por tres dimensiones: compromiso, que se refiere a la implicación e identificación con el trabajo; el control que posee el sujeto para influenciar situaciones y modificarlas para su beneficio; y el reto como posibilidad de ver el cambio como una oportunidad de mejorar las competencias laborales y personales, lo cual proporciona tolerancia a la ambigüedad y una mayor flexibilidad cognitiva (Kobassa, 1982, como se citó en Montoya & Moreno, 2012).

Antonovsky (1987 como se citó en Montoya & Moreno, 2012), hace mención del término Sentido de la coherencia, como un elemento de la percepción del sujeto que le permite suponer la realidad de una forma estable, ordenada y predecible; existe una anticipación de situaciones y más flexibilidad hacia los cambios, lo que se manifiesta en conductas adaptativas. El rasgo principal es la actitud positiva de la persona ante las situaciones y la facultad de utilizar sus recursos personales para reducir los resultados negativos del suceso. El sentido de la coherencia involucra capacidades cognitivas y sociales que posibilitan la aparición de Recursos de Resistencia Generalizados, lo cual se refiere a la inclinación del sujeto para actuar de una manera positiva y adaptativa, son modos que fomentan un comportamiento sano y generan conductas.

Solkova y Tomakek (1994, como se citó en Montoya & Moreno, 2012) mencionan que existe una vinculación entre la personalidad resistente y el sentido de la coherencia, afirma que, las personas que poseen ambas características actúan de una manera que promueven estrategias de

afrontamiento adaptativas o transforman las percepción de estresores de una manera que sean percibidos como oportunidades y no amenazas.

Salanova y colaboradores (2001) manifiestan algunas posibles causas del engagement, los cuales son: los recursos laborales (autonomía, apoyo social) y personales (autoeficacia), el recobro a causa del esfuerzo y el contagio emocional afuera del trabajo, que actúan como elementos vigorizantes. De igual modo mencionan que, la autoeficacia es causa y consecuencia del engagement, puesto que refuerza las creencias en la competencia personal y esto a la vez fortalece las creencias en la propia eficacia. En el trabajo de Montgomery, Peeters, Schaufeli y Den Ouden (2003), proponen como causa la generalización de emociones positivas tanto del trabajo como de la casa. Por otra parte, existe un proceso de contagio emocional, entendido como una inclinación automática a imitar automáticamente expresiones emocionales de otras personas, que se comunican por medio de la expresión facial, vocalizaciones, postura y movimientos (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1994).

Las causas se piensan precisamente a partir de la psicología, considerando al individuo como principal factor de relevancia en el estudio del engagement, y no dejar de lado la tendencia de la persona. Sin embargo, diversas variables intervienen en la comprensión de este concepto. La parte mejor sustentada se aprecia mejor en los efectos del engagement.

Consecuencias del engagement

Estudios muestran la existencia de consecuencias positivas cognitivas (bienestar y complacencia con el trabajo) y conductuales (trabajo extra e iniciativa personal) del engagement (Schaufeli & Bakker, 2004). Por otra parte el estudio de Schaufeli, Taris y Van Rhenen (2009) muestra que las personas engaged presentan un buen funcionamiento social (relaciones sociales, pasatiempos, familia); poseen bajos niveles de estrés, depresión y ansiedad; y menos quejas psicósomáticas. En general, experimentan una buena salud mental.

Semejante a lo anterior, Carrasco, de la Corte y León (2010), expresan que el engagement tiene consecuencias tales como: una actitud positiva hacia el trabajo (satisfacción, compromiso y

permanencia en el puesto de trabajo), motivación para continuar el aprendizaje, afrontar retos, iniciativa, desempeño eficaz en las tareas y el aumento en la salud (expresado en menos quejas psicosomáticas). Los sujetos que exhiben engagement, se manifiestan enérgicas y eficaces durante sus actividades laborales, se perciben así mismos con la capacidad total de cubrir las exigencias de su puesto con total eficiencia y disfrutan su ejecución, experimentando emociones de plenitud y autorrealización (Salanova, Martínez & Llorens, 2005).

La aplicación de término engagement, no es exclusivo de la psicología organizacional, sino que se ha extendido hacia otros contextos, como el funcionamiento académico. En un estudio realizado por Salanova, Martínez, Bresó, y colaboradores, en el 2005, encontraron que los estudiantes universitarios con mayores niveles de engagement se perciben autoeficaces, tienen un nivel alto de felicidad, encuentran satisfacción en sus estudios y son menos propensos a abandonarlos. Y al igual que en el ámbito organizacional, el engagement, produce en los estudiantes un mejor desempeño en los trabajos académicos (Cárdenas & Jaik, 2014).

La gran cantidad de efectos beneficiosos que manifiesta el engagement en diversos ámbitos, incluidos el académico, dejan entrever la relevancia de su fomentación. Considerando esto, diversos estudios se han enfocado en el contexto escolar para la investigación.

Investigaciones en engagement académico

En una publicación de la Universidad Jaime I en España Bresó, Llorens y Martínez (2002) presentaron un estudio realizado a los estudiantes de la Universidad en el que pretendían analizar los niveles de satisfacción, burnout y engagement y cómo afecta al bienestar psicológico, esperando que “exista una relación positiva y estadísticamente significativa”. Sus resultados en relación con la expectativa de éxito como variable principal mostró niveles sobre la media, y el engagement tuvo una correlación 0.5 con la satisfacción. Esta investigación no sólo encontró un apoyo a su hipótesis, sino que resalta un posible interés en la influencia del engagement sobre la propia satisfacción y la expectativa de éxito, variables fundamentales en el bienestar del estudiante.

La investigación de Porter (2006) tenía la intención de comprobar o descartar las hipótesis que relacionaban al engagement de estudiantes universitarios con diversas teorías y encontrar, de esta forma, la variable que más impacto tiene sobre el engagement de los estudiantes. Dentro de sus resultados pudo constatar que la institución tiene un gran peso, aún mayor que en las características “pre-universitarias” de los estudiantes, como Astin y Lee sugirieron (2003, como se citó en Porter, 2006). Aunque el autor considera que puede haber sesgos dentro de su investigación tanto por la población usada como por otras variables que no pudieron ser tomadas en cuenta, considera que es necesario comprender la relación que tiene una institución hacia el engagement de sus alumnos.

El estudio del engagement destaca como buen predictor de variables de bienestar. Como lo muestran en su trabajo Durán, Extremera, Montalbán y Rey (2005), realizado en profesores de distintos niveles de educación, el engagement mostró niveles bajos en el error beta (β) con respecto a las otras variables, donde da cuenta de “la capacidad predictiva de esta dimensión respecto a la Satisfacción laboral ($\beta = .28$) y a otros constructos como el Compromiso organizacional ($\beta = .17$) y el Entusiasmo laboral ($\beta = .27$)”. Estos resultados, según Durán y colaboradores (2005) darán nuevas formas de intervención en la educación no sólo por la vía de combatir el estrés laboral.

Como se demostró anteriormente, el estudio del engagement ha estado acompañado del burnout por la relevancia que tienen como variables relacionadas. Sus resultados por tanto, también se traducen en aportaciones desde esta correlación.

La relevancia de las investigaciones del burnout para el engagement

La investigación sobre el burnout propuesta por Marques y Martínez (2005) lo relaciona como una variable predictiva para el futuro de los estudios de los alumnos universitarios, incluyendo además de las características del burnout la eficacia y el desempeño a partir de la propuesta de Bandura. A las dimensiones cinismo y eficacia pudieron correlacionarse con el abandono de los estudios, sobre todo en altos niveles de cinismo; mientras que puntuaciones

bajas en eficacia conllevan a pocas expectativas de éxito. Al contrario, si se muestra un alto nivel de eficacia, se predice de mejor forma el desempeño de los estudiantes.

Al ser el concepto de engagement una propuesta relativamente reciente, mencionado por primera vez en los noventa por Kahn (Casuso, 2011); esta variable carece de estudios que hablen de trabajadores de la salud con engagement. Sin embargo, su contra parte, el burnout, tiene algunas aportaciones hacia la revisión de los trabajadores de la salud.

Acosta, Aranda, Pando, Pérez y Velázquez (2003) se enfocaron en 54 estudiantes de postgrado que trabajan para servicios de salud. Encontraron niveles destacados en las variables del burnout, presentado en 59.9% de la muestra, más de la mitad de los estudiantes. Para la variable “agotamiento emocional” un 39%, “falta de eficacia” 37% y 9.8% de despersonalización. Este estudio realizado en Guadalajara, México resalta la relevancia del bienestar psicosocial necesario en los trabajadores de la salud, pues son más propensos al burnout (Maslach, 1981, como se citó en Acosta et al., 2003). Lo que acusa una atención sustancial hacia intervenciones para el bienestar psicológico.

En un intento por proporcionar un instrumento específico del burnout en psicólogos, Benevides, Moreno, Garrosa y González (2002) presentaron un trabajo para probar el *Inventario de Burnout en Psicólogos*. No encontraron muestras significativas, lo que los llevo a concluir que la muestra seleccionada no fue representativa de esta variable; no obstante, señalan la poca participación de los psicólogos que fueron invitados, pero no dieron respuesta. Como Pereira y Nalgesmith (1994; 1995, como se citó en Benevides et al., 2002) lo atribuyeron a la poca cooperación que existe entre los psicólogos.

El bournout no es más que uno de los tantos factores que se pueden considerar en el trabajo del engagement y el análisis del contexto académico. Por ello debe considerarse a nivel teórico la manera en que funciona el engagement, para el estudio de variables que permitan el trabajo directo con los estudiantes.

Modelos teóricos

El engagement es un campo de estudio aún en construcción, por lo cual, es difícil explicarlo por una teoría en particular, ya que estas no encajan del todo y no logran comprenderlo en su totalidad (Salanova & Schaufeli, 2009, como se citó en Cárdenas & Jaik, 2014). Después de una revisión de la literatura fue posible identificar un posible modelo de explicación, el cual se muestra a continuación:

Modelo JD-R

Una forma de ilustrar la premisa básica del modelo JD-R es, primeramente enfocarse en todos los aspectos de trabajo que sean fuente de sensaciones estresantes y agotamiento (Demandas laborales). Después, examinar aquellos aspectos que pueden ayudar a tener éxitos en el trabajo, incluso en circunstancias estresantes: elementos que permiten al trabajador sentirse con energía, que proveen una sensación de orgullo y propósito, y consiguen que disfrute de sus logros (Recursos laborales). El modelo plantea que algunos de los aspectos estresantes del trabajo consisten en la falta de los recursos necesarios para completar las tareas requeridas (Hakanen & Roodt, 2010).

Este modelo fue introducido primeramente por Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli (2001), en él incluyen dos conjuntos específicos de las condiciones de trabajo (demandas laborales y recursos laborales) para la predicción del bienestar del empleado, independientemente de su grupo ocupacional. Las condiciones se detallan a continuación:

- Demandas laborales: refieren a aquellos aspectos psicológicos, sociales u organizacionales del trabajo que requieren un esfuerzo físico o mental prolongado y, por lo tanto, están asociados con ciertos costos fisiológicos y psicológicos, como el agotamiento (Demerouti et al., 2001). Otra definición aportada por Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou (2007), define a las demandas laborales como aquellas características del empleo que potencialmente evocan tensión, en caso de que excedan la capacidad adaptativa del trabajador. Por otra parte Schaufeli y Bakker (2004),

mencionan que estas demandas no son necesariamente negativas, se convierten en estresores laborales cuando la satisfacción de las exigencias requeridas implica un gran esfuerzo para mantener el nivel de rendimiento esperado, lo cual provoca respuestas negativas como la fatiga crónica y el burnout. Ejemplos de las demandas laborales son: presión en el tiempo y el trabajo, las demandas emocionales que implica el encargo de un cliente, un ambiente laboral físico adverso, la ambigüedad de rol, conflictos de rol y sobrecarga del rol (Hakanen & Roodt, 2010).

- Recursos laborales: son aquellos aspectos físicos, psicológicos, sociales u organizacionales del trabajo que pueden propiciar: a) ser funcional en el logro de metas del trabajo; b) reducen las demandas laborales asociadas a costos fisiológicos y psicológicos; c) estimulan el crecimiento personal y el desempeño (Bakker & Demerouti, 2007; Bakker et al., 2007; Demerouti et al., 2001; Hakanen & Roodt, 2010). De acuerdo a Bakker y colaboradores (2007), dichos recursos pueden ser localizados en los siguientes niveles; la organización (p. e. salario, oportunidades de la carrera), relaciones sociales e interpersonales (p. e. supervisor y apoyo entre compañeros), la organización del trabajo (p. e. claridad del rol, participación en la toma de decisiones), y la tarea (p. e. el desempeño, retroalimentación, variedad de habilidades).

Ambos elementos anteriores están negativamente correlacionados, ya que de acuerdo al trabajo de Bakker y Demerouti (2007), la presencia excesiva de demandas laborales (p. e. sobrecarga de trabajo, exigencias emocionales) provoca una deficiente movilización de los recursos laborales que puede llevar a la pérdida de energía y ocasionar problemas de salud, mientras que la ausencia de recursos laborales provoca una actitud cínica hacia el trabajo; por el lado opuesto, la alta presencia de recursos laborales tiene un elevado potencial motivacional, conduce a un alto grado de engagement, bajo nivel de cinismo y a un excelente desempeño, lo anterior aun cuando exista un gran nivel de demandas laborales.

El proceso dual

En la teoría y en lo empírico, el modelo JD-R es predictor de dos procesos psicológicos diferentes: 1) un proceso energético de sobrecarga y desgaste, en el cual, las altas demandas laborales y la carencia de recursos laborales, agotan la energía, los recursos mentales y físicos del empleado, conduciéndolo al burnout, esto eventualmente deteriora su salud y fomenta la retirada mental; 2) un proceso motivacional positivo en el cual los recursos laborales fomentan el engagement y el compromiso con la organización (Bakker & Demerouti, 2007; Hakanen & Roodt, 2010; Schaufeli & Bakker, 2004).

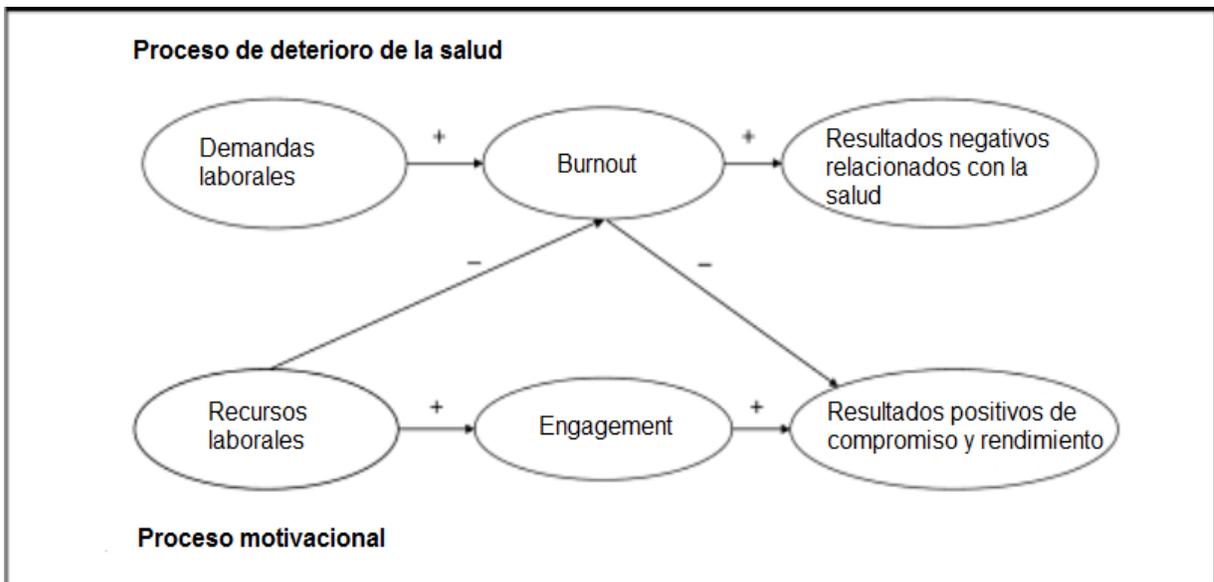


Figura 1. El proceso dual completo del modelo JD-R (Hakanen & Roodt, 2010, p. 87).

Primero se encuentra el *proceso de deterioro de la salud* (Hakanen & Roodt, 2010), los aspectos demandantes del trabajo (demandas cualitativas y cuantitativas) pueden conducir constantemente a una sobrecarga y eventualmente al agotamiento para finalmente repercutir de manera negativa en la salud. Salanova y Schaufeli (2009; como se citó en Cárdenas & Jaik, 2014) proponen que las exigencias del trabajo pueden desencadenar situaciones estresantes para los empleados y al no poder responder adecuadamente a ellas, los conducen al agotamiento, lo que finalmente los lleva al burnout. Este proceso surge cuando los trabajadores afrontan grandes exigencias laborales y para afrontarlas incrementan sus esfuerzos al máximo, de modo que estas

se tornan estresores pudiendo desencadenar daños fisiológicos como: incremento en la presión arterial, ritmo cardiaco y respiración, fatiga, infarto al miocardio, diabetes tipo dos, infecciones del tracto respiratorio superior, infecciones virales, trastornos de sueño y deterioro del sistema inmunológico. Asimismo pueden incitar prácticas poco saludables como el fumar o consumir excesivamente comida o bebida. Los daños psicológicos que pueden ocasionar son: depresión, ansiedad, aumento de quejas psicosomáticas, falta de concentración, fracaso o ejercicio.

Esta situación provoca que la salud física y psicosocial se vea afectada, repercutiendo a la vez en el nivel de eficacia en el trabajo, lo que conduce a que el sujeto se aparte de las tareas que le corresponden y con ello surge la sensación de ineficacia al no lograr cumplir sus objetivos. El esfuerzo extra ocasiona agotamiento y surge el burnout, que se caracteriza por: pérdida de energía (agotamiento), distanciamiento mental del trabajo (cinismo) y reducción del rendimiento (ineficacia).

El segundo es llamado el *proceso motivacional*, el cual conecta los recursos laborales con el compromiso organizacional a través del engagement (Hakanen & Roodt, 2010). Igualmente Salanova y Schaufeli (2009, como se citó en Cardenas y Jaik, 2014) plantean que para afrontar las exigencias laborales, los trabajadores utilizan “recursos laborales” (características físicas, psicológicas u organizacionales del empleo) que son vistos como motivaciones intrínsecas (fomentan el crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo) y extrínsecas (permiten alcanzar los objetivos del trabajo). Estos recursos responden a satisfacer las necesidades humanas básicas de sentirse competentes y crear relaciones afectivas.

El modelo aquí propuesto, aunque abarca tanto el aspecto negativo (burnout) como el positivo (engagement), se centra mayormente en los aspectos externos del sujeto y deja de lado los elementos internos, es decir la percepción del individuo sobre las situaciones y la influencia del contexto.

El modelo positivo del engagement

Las revisiones teóricas son de igual forma puestas a prueba por la predicción positiva que podrían tener para una intervención dentro de un ambiente laboral o escolar, en relación con las propuestas de Bandura y la motivación, como son las investigaciones de Salanova, Cifre, Grau, Llorens y Martínez (2005); Cifre, García-Renedo, Llorens, y Salanova, (2006); Salanova, Martínez, Bresó, y colaboradores (2005); Salanova, Bresó, y colaboradores (2005); Marques y Martínez (2005) entre otras.

No sólo eso, sino que son diversos los trabajos relacionados con engagement que han logrado exponer una atribución positiva de esta variable en dependencia con características referentes a un funcionamiento laboral o escolar a nivel individual y social (Durán et al., 2005; Manzano, 2002; Salanova et al., 2000, 2003; Salanova, Agut & Peiró, en prensa; Schaufeli & Bakker, 2004, como se citó en Salanova, Bresó et al., 2005). Lo que les permitió crear una hipótesis sobre la relación de la eficacia percibida y su relación positiva/negativa con el engagement/burnout y tomar un modelo de espiral positivo de la concordancia del éxito escolar, creencia de eficacia, el engagement y un futuro escolar positivo, puesto a prueba por Salanova, Bresó y colaboradores (2005), quienes encontraron evidencia empírica sobre la hipótesis planteada encaminada al engagement.

Es necesario retomar los aportes de Salanova, Martínez, Bresó y colaboradores (2005), en su trabajo “Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico” en el que tenían la propuesta de modelo predictor, “el ‘círculo virtuoso’ que propone que: a mayor rendimiento en el pasado, mayor bienestar psicológico en el futuro, que influirá a su vez en un mayor rendimiento posterior” (Salanova, Martínez, Bresó et al. 2005); de igual modo pero en un sentido negativo, la disminución en el rendimiento provocaría un mal estar psicológico en proporción y como consecuencia mal rendimiento, es llamado “círculo vicioso”. Es importante destacar otro hallazgo dentro de este trabajo, y es el hecho de que los estudiantes más avanzados en la carrera presentaban más rasgos burnout como posible consecuencia de una desilusión por la licenciatura o insatisfacción de sus expectativas.

Más las aportaciones de Salanova, Bresó y colaboradores (2005), lograron de igual forma atribuir la eficiencia en los estudios tanto al engagement como al burnout:

El principal hallazgo de este estudio ha sido la evidencia empírica mostrada sobre el modelo espiral de la eficacia como un círculo vicioso (con la ineficacia) como un círculo virtuoso (con la eficacia). Las creencias de eficacia se relacionan de forma positiva y significativa con el engagement, y de forma negativa y significativa con el burnout. Y cuando hablamos de creencias de eficacia, hacemos referencia tanto a la eficacia percibida como a la autoeficacia (p. 227).

Con sus resultados pudieron dar relevancia a la Teoría Social Cognitiva en universitarios, la cual menciona que una persona percibida así misma como eficaz le da la motivación (automotivación) que le permite comprometerse con sus metas, en otras palabras, ser una persona engagement. De igual forma Cifre y colaboradores (2006) probaron esta teoría en profesores de secundarias en España, además de que lograron constatar que su desempeño y las expectativas de este van relacionadas con los recursos y demandas en su ambiente laboral, dando cabida al modelo JD-R propuesto por Bakker y Demeouti en 2008 (como se citó en Cárdenas & Jaik, 2014).

Más se suma otro trabajo realizado por Salanova, Cifre y colaboradores (2005), donde se puso a prueba esta autoeficacia tanto en profesores como en estudiantes universitarios; que buscaban medir la eficacia presente y futura influenciados por obstáculos y facilitadores sociales a través del burnout y el engagement.

“El engagement o vinculación psicológica aparece así como un ‘motivador’ con los altos niveles de creencias de eficacia tanto presentes (eficacia percibida) como futuros (autoeficacia) en estos profesores y estudiantes universitarios, confirmándose así las predicciones desde la Teoría Social Cognitiva” (Salanova, Cifre et al., 2005).

Sus resultados indican que la propia percepción cognitiva y emocional tanto de los docentes como de los alumnos afecta más que factores externos. Mencionan además que el burnout no se

relaciona significativamente con la autoeficacia. Pero en cambio, la eficacia percibida logra un papel importante como variable relacional tanto para el engagement como para el burnout.

En consecuencia se centra en el estudio en la medición del engagement como mejor variable para el trabajo con estudiantes a partir de considerar la autoeficacia.

Escala de engagement, UWES

Como se mencionó anteriormente existe un instrumento que da la oportunidad de medir las variables del engagement. Llorens y Salanova (2008) presentan el instrumento UWES (Utrecht Work Engagement Scale) como el cuestionario que mide las variables del engagement, una alternativa al estudio de la psicología positiva. Este ha sido validado en 13 países diferentes, y “con una muestra internacional de 25.000” que aunque no incluye a México dentro de la muestra, se encuentra a España con su versión en español, y consta de 17 ítems (Salanova y Schaufeli como se citó en Llorens & Salanova, 2008). Aparte de ello, el artículo destaca las consecuencias relevantes que se han encontrado en relación con el engagement, la mayoría relacionadas con un buen desempeño en la tarea.

Mientras tanto la publicación “Burnout and engagement in university students: Across national study” (Bakker, Marques, Martínez, Salanova & Schaufeli, 2002) presenta los resultados del UWES aplicado a estudiantes universitarios en tres diferentes países: España, Portugal y Países bajos. A pesar de las modificaciones del instrumento, eliminando tres ítems y permitiendo algunos errores de correlación, los resultados son invariantes en las distintas muestras, con un nivel de significación mayor al 0.7, a excepción de la variable Absorción en España y Países bajos, y Vigor en este último.

Tabla 1*Nivel de significación del UWES*

	España (n=621)			Portugal (n=723)			Países Bajos (n=309)		
	<i>VI</i>	<i>DE</i>	<i>AB</i>	<i>VI</i>	<i>DE</i>	<i>AB</i>	<i>VI</i>	<i>DE</i>	<i>AB</i>
<i>VI</i>	.79			.79			.65		
<i>DE</i>	.79***	.85		.73***	.86		.93***	.77	
<i>AB</i>	.94***	.84***	.65	.87***	.71***	.73	.91***	.83***	.67

Notas: UWES-S = Utrecht Work Engagement Student scale (Escala de estudiantes), VI = Vigor, DE = Dedicación, AB = Absorción. Adaptado de Schaufeli, W.B., Martinez, I., Marques Pinto, A. Salanova, M. & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students: Across national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481 (p. 8)

** $p < .01$. *** $p < .001$.

Para América Latina, con respecto al UWES existe una validación hecha en Córdoba, Argentina a trabajadores de varias empresas “del sector privado (91%) y público (9%) de diferentes sectores tales como salud, educación, metalúrgicos, seguridad, informática, ingeniería, comercio, alta dirección, ventas, entre otros.” (Castellano, Maffei, Medrano & Spontón, 2012). La validación presentó un estudio piloto para prever problemas de comprensión, no obstante no hubo dificultad para los participantes en cuanto a la traducción de este instrumento, declarando que era fácil e interesante. Al mismo tiempo reportan similitudes aceptables dentro de las escalas, garantizando una medición concisa para el engagement. Castellano y colaboradores (2012) destacan la importancia en la validación de un instrumento enfocado en aspectos positivos de los empleados, pues abren nuevas formas de intervención que permitirían resaltar y trabajar con el bienestar y la motivación de los trabajadores.

Existe una validación para estudiantes del UWES (De La Cruz, Resendiz, Romero, Dominguez, en prensa.) que fue validada en estudiantes de psicología de tres universidades y permitió modificar la escala propuesta de Schaufeli y Bakker (2003), donde se eliminaron dos ítems dejando la escala en 15 afirmaciones.

Satisfacción académica

Definición de la satisfacción

En la sociedad contemporánea, el concepto de satisfacción busca englobar una mayor precisión en la definición de su constructo y factores en la investigación en un contexto universitario (Fernández, Ferrer, & Reig, 2013). La importancia de la satisfacción en el alumno universitario debe recaer en factores internos con respecto a las expectativas académicas, en las que se incluyen actitudes, metas y percepciones que construyen dentro del alumno una conducta acorde a las exigencias académicas (Gonzales Cabanach et al., 1999, como se citó en por Cabrera & Galán, 2003). Pero para hablar de satisfacción se necesita definir.

“La ‘satisfacción’ es un fenómeno que proviene de la persona, de su percepción, y de sus intereses” (Jiménez, Terriquez & Robles, 2011). Ésta puede ser un estado emocional en respuesta a las expectativas dirigidas a las necesidades (Thompson, 2006, como se citó en Mejías & Martínez, 2009). Es una estimación personal sobre la vida respecto a lo que esperan y desean, con objetivos logrados, basada en criterios propios realizados de manera propicia; así mismo, está influenciada por múltiples variables culturales, sociales o personales (Clemente, Molero & González 2000).

La literatura sobre satisfacción está “repleta de diferentes definiciones conceptuales y operacionales de la satisfacción del consumidor” (Pérez, Lozano, Gómez de Terreros & Aguilera, 2010, p. 47), por lo que el concepto es abordado desde un enfoque “economicista”. Por otro lado, ubican un punto de vista “psicológico” centrado en los procesos subjetivos del individuo y mencionan tiene que existir un sujeto que realice alguna acción sobre este individuo con la intención de incitar a un resultado que será valorado como positivo o negativo.

Estos mismos autores encontraron puntos en común entre las definiciones de satisfacción (Pérez et al., 2010):

- a) Hay una meta que el individuo pretende alcanzar.

b) El seguimiento de esta meta, puede ser evaluada al tomar como referencia un estándar de comparación.

c) Participan al menos dos estímulos en el desarrollo de esta valoración: un resultado y un estándar de comparación.

La persona satisfecha será aquella que gratifica las necesidades psicosociales de su entorno, por consecuente ofrece una mayor dedicación a su tarea; traducido a beneficios de una institución u organización estas acciones son resultados positivos y reflejo de productividad. (Fuentes, 2012). La satisfacción se relaciona y se estudia con mayor frecuencia dentro de entornos organizacionales o institucionales y el desempeño laboral (Bresó et al., 2002).

Satisfacción laboral

Chiang y Ojeda (2011) recopilan diversas definiciones de satisfacción laboral. Las primeras son aquellas que se refieren a la satisfacción laboral “como estado emocional, sentimientos o respuestas afectivas” (p. 41). Estas primeras definiciones presentan conjuntos de emociones que se producen en el sujeto a partir de una percepción en su ambiente de trabajo. En el segundo conjunto están los autores que definen la satisfacción laboral “como una actitud generalizada ante el trabajo” (p. 42). Las actitudes conllevan más que emociones, incluyendo una consciencia mayor hacia el entorno laboral, una evaluación que se define como buena o mala sobre un objeto. Figueiredo-Ferraz, Grau-Alberola, Gil-Monte y García-Jueas (2012), también rescatan la actitud como parte influyente en el ámbito laboral en su definición de satisfacción. La actitud, como constructo en satisfacción “alude simultáneamente al afecto, a la cognición y a las disposiciones conductuales” (Pastor, 2000, como se citó en por Chiang & Ojeda, 2011, p. 43).

Hannoun (2011), hace una distinción entre motivación y satisfacción que permite integrar tanto la actitud como las emociones dentro de la satisfacción laboral:

Esta concepción de la satisfacción en el trabajo como una actitud se distingue básicamente de la motivación para trabajar en que ésta última se

refiere a disposiciones de conducta, es decir, a la clase y selección de conducta, así como a su fuerza e intensidad, mientras que la satisfacción se concentra en los sentimientos afectivos frente al trabajo y a las consecuencias posibles que se derivan de él (Hannoun, 2011, p.17).

En la satisfacción laboral pueden incluirse componentes que residen en la persona o en su medio, como “la motivación, el desarrollo profesional del personal, la identificación y pertenencia en la organización entre otros” (Fuentes, 2012, p. 1). No obstante, el contexto académico ha sabido retomar estos conceptos para su utilidad, pues los mismos componentes pueden observarse dentro del ámbito académico, como se aborda a continuación.

Satisfacción académica

La satisfacción académica en el alumno se define como el entrecruce de la percepción sobre el ambiente escolar y la relevancia que se le pone a cada parte de este ambiente (Cabrera & Galán, 2003). Es el nivel del estado de ánimo que poseen los estudiantes con respecto a su institución, como resultado del juicio que hacen sobre el cumplimiento de sus necesidades, expectativas y requisitos (Mejías & Martínez, 2009).

“La superación de retos y la consecución de objetivos aumenta la autoestima, la autoeficacia y en general produce satisfacción” (Salanova, Cifre et al., 2005, p. 171). La satisfacción hace referencia al bienestar del estudiante en relación con sus estudios, e implica una actitud positiva hacia la universidad y la carrera.

Garbanzo (2007) destaca la importancia de la satisfacción en el desempeño académico con un estudio en Colombia, en el cual los alumnos satisfechos presentaban un mejor rendimiento académico.

La satisfacción del estudiante como un servicio, proviene del campo de la gestión, bajo la denominación de satisfacción del cliente, un alumno satisfecho con la institución universitaria confirma la calidad de la misma, son los propios

alumnos los que sostienen que estarán satisfechos en la medida en que los servicios que se les ofrecen respondan a sus necesidades (Jiménez et al., 2011, p. 49).

La satisfacción, como se aprecia, es un constructo que ha sido abordado más ampliamente en el campo laboral u organizacional. Sin embargo, puede ligarse al ámbito académico al concebir a las universidades como instituciones oferedoras de servicios y por lo tanto, a los estudiantes universitarios como los clientes o usuarios de dichos servicios (Candelas, Gurruchaga, Mejías & Flores, 2013; Fernández et al., 2013; Jiménez et al., 2011).

El estudiante como usuario

Fernández y colaboradores (2013) retoman a Pérez Juste, López, Peralta y Municio (2000), quienes señalan a la satisfacción como una dimensión de la calidad muy aceptada en los diversos modelos propuestos y que se relaciona con la satisfacción de los agentes participantes, tanto los diseñadores del proceso y prestadores del servicio, hasta los destinatarios o usuarios.

Recientemente ha crecido el interés por conocer lo que los universitarios esperan para mejorar las condiciones de su proceso educativo. Se agrupan en dos líneas las investigaciones realizadas sobre el tema: una que indaga las expectativas del estudiante acerca de su universidad en general y otra que estudia las expectativas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje (Pichardo, 2007 como se citó en por Jiménez et al., 2011).

Siendo los estudiantes los destinatarios principales de los servicios ofrecidos por la universidad, son quienes pueden valorarlos mejor. Si bien sus opiniones son producto de percepciones influidas por expectativas o necesidades (entre otros factores), funcionan como indicador para mejorar la administración y desarrollo de los programas académicos. Los alumnos estarán satisfechos en tanto los servicios ofrecidos correspondan a sus necesidades. Así mismo, la satisfacción de los estudiantes con su universidad confirma la calidad de la misma (Jiménez et al., 2011).

El comportamiento del estudiante en su educación muestra el grado de compromiso e interés que tiene por aprender o desarrollarse dentro de su propia institución. Pero ¿qué se requiere para obtener el compromiso del estudiante? Según la introducción del artículo *Building Student Engagement: 15 Strategies for the Collage Classroom* (Weimer, 2009) los factores que pueden influir en los estudiantes para involucrarse en sus estudios van desde la relación de alumno-institución, experiencias activas de aprendizaje, actividades fuera de clases y el vivir en el campus. La idea es remarcar la relación alumno-institución como factor relevante en el desarrollo de la formación académica a nivel licenciatura.

La escuela como institución cumple hacia los usuarios ciertas pautas que los construye en un cuerpo social y dinámico donde participan ambos: alumno y escuela. Es en esta institución donde se crea la meta de formar gente preparada para el campo laboral. Las instituciones, definidas por Schvarstein (2006), son “cuerpos normativos y jurídicos culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social” (p.26) y como las universidades son la “materialización” de una institución estas pueden ser definidas como organizaciones. Serán las instituciones las que marquen el comportamiento de los individuos que en ella interactúen –roles institucionales-, donde según Schvarstein (2006) es posible encontrar dos actitudes hacia la institución: el sujeto producido y el sujeto productor.

El sujeto producido será el que la misma organización construye a través de la institución que es la educación, y el sujeto productor buscara el cambio de este orden aparentemente inalterable; una persona puede ser tanto sujeto producido como productor. Las personas que produzcan el cambio se identifican más con las siguientes características: “Compromiso personal mayor con la tarea y demás miembros. Preocupación reflexiva en cuanto a procesos internos y relación con el resto de la organización. Capacidad intuyente. Posibilidad de modificar y ser modificado” (Schvarstein, 2006, p. 42).

Los estudiantes que cubran estas características buscarán satisfacer sus necesidades dentro de la institución, a través del cambio y la construcción de tareas para la mejora de la organización. Es en esta participación activa del estudiante en su propia formación donde recae la importancia de la satisfacción académica.

Importancia de la satisfacción académica

“Los resultados del sistema universitario se miden principalmente por el éxito académico alcanzado en sus alumnos, la idoneidad de sus graduados, sus tiempos de duración, su inserción laboral entre otros rubros.” (Garbanzo, 2007, p. 59). El sujeto en su condición de alumno/a alberga expectativas de adquirir conocimientos y formación, por lo cual ha elegido una carrera universitaria. Espera obtener una “recompensa” al cumplir con las diversas actividades establecidas en los programas de las asignaturas, esto es, el aprendizaje. “En el momento en que estas expectativas no se cumplan, su satisfacción se verá mermada.” (Pérez et al., 2010 p.48).

De acuerdo con Silva, Domínguez, Cortés, Castorena y Vázquez (2015), es imprescindible para las universidades conocer la satisfacción de sus estudiantes respecto a los servicios que les proporciona, dado que puede ser el único camino para garantizar la persistencia de la misma a mediano y largo plazo. Al buscar constantemente indicadores de la satisfacción estudiantil, las universidades pueden determinar tácticas y modificaciones convenientes para fortalecer áreas de oportunidad o retos señalados, asegurando un mejor servicio para los estudiantes.

El compromiso de las universidades en la formación de estudiantes que se insertarán a la sociedad actual recae no sólo en la preparación en el campo de trabajo, como profesionista innovador y especializado, sino también en la formación de ciudadanos que contribuyan a la sociedad en la que están inmersos (Folgueiras, Luna, & Puig, 2013).

Gonzales Cabanach y colaboradores (1999, como se citó en Cabrera & Galán, 2003) coinciden en la importancia de una satisfacción en el alumno universitario que se basa en factores internos con respecto a las expectativas académicas, en las que se incluyen actitudes, metas y percepciones que construyen dentro del alumno una conducta acorde a las exigencias académicas.

A continuación se presentan algunos modelos explicativos para abordar la satisfacción académica de acuerdo a los aspectos considerados hasta el momento.

Modelos explicativos

Retomando la parte dicotómica de la satisfacción que propone Fuentes (2012), donde los factores que afectan a la persona serán externos, su medio en el que se desarrolla, o internos, la consciencia que uno construye de sí mismo, tiene cabida el término Locus de Control, definido como la capacidad de determinar las razones de los eventos de las personas (Halpert & Hill, 2011; Rotter, 1966; Visdóme-Lozano & Luciano, 2006, como se citó en Mayora-Pernía & Fernández, 2015). Esta capacidad, como parte de la percepción y formación de actitudes será traducida en la satisfacción del sujeto.

Si la satisfacción se puede definir como un “estado emocional en respuesta a las expectativas dirigidas en sus necesidades” (Thompson, 2006; como se citó en Mejías & Martínez, 2009) y esas expectativas académicas son las actitudes, metas y percepciones (Gonzales Cabanach et al. 1999, como se citó en Cabrera & Galán, 2003) la teoría de la eficacia de Bandura se integra completamente con su definición de reflexión. Reflexión se define como la capacidad de las personas para motivarse y guiar sus acciones en base a sus experiencias previas (Bandura, 2001); estas experiencias son las que ofrecen las universidades a sus estudiantes con respecto a las expectativas que se formaron al inicio y cómo las ven realizadas en suma a sus propios esfuerzos.

Las experiencias vividas permitirán construir creencias de eficacia –auto observación- acorde a lo que han logrado a lo largo de su estadía en la universidad y con ello tomarán decisiones en base a la percepción de sus capacidades y los recursos con los que cuentan (Cabrera & Galán, 2003; Mejías & Martínez 2009). Las decisiones se lograran a partir de una exploración, manipulación e influencia en el ambiente que permitirán regular sus acciones (Bandura, 2001). En otras palabras, los factores extrínsecos, que son los que corren a cargo de la universidad, son importantes para lograr la autoeficacia al permitir interactuar con las percepciones de sí mismo del alumno, facilitando la eficacia.

Gómez, Oviedo y Martínez (2011) consideran al rendimiento escolar como una variable multicausal, y la satisfacción como uno de los factores que afectan el rendimiento, a partir de la

complacencia hacia la licenciatura que se estudia (Arias & Flores 2005, como se citó en Gómez et al., 2011) y el nivel de conformidad; donde el compromiso con los estudios se verá reflejado en el trabajo realizado por los alumnos, y la satisfacción será el complemento de este último (Tejedor en Gómez et al., 2011).

Siguiendo con la idea de Cabrera y Galán (2003), la subjetividad del ser humano tiene una gran variedad de factores que pueden influir en la perspectiva hacia la satisfacción académica.

Mejías y Martínez (2009) construyen una tabla a partir del análisis de cinco modelos y plantean cuatro dimensiones: enseñanza, organización académica, vida universitaria e infraestructura y servicios universitarios. Estos cuatro factores son determinantes de la satisfacción en estudiantes a nivel licenciatura. Conforme a lo que se aprecia en la Figura 2, las escuelas tienen la mayor responsabilidad en la productividad de sus inscritos, lo que le da un fuerte peso a la dinámica alumno-institución (Schvarstein, 2006).

Tanto la vida universitaria como la enseñanza tienen influencia sobre la satisfacción del estudiante, sumado a ello lo que puede ofrecer la institución permite ver distintos factores que se engloban en la satisfacción. Aunque no todos los aspectos se consideran presentes para conseguir la satisfacción, puede existir una combinación de todos ellos que permitan lograr la satisfacción en un nivel más íntegro.

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	INDICADOR DE GESTIÓN
ENSEÑANZA	Metodología, técnicas y evaluación impartidas por el personal docente	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación, actualización y condiciones de los profesores. • Sistema de Evaluación utilizado. • Metodología de enseñanza. • Incorporación de nuevas tecnologías a la enseñanza.
ORGANIZACIÓN ACADÉMICA	Satisfacción de los estudiantes con respecto a los conocimientos y atención mostrados por el personal administrativo y docente y sus habilidades para inspirar credibilidad y confianza al igual que la disposición y voluntad para ayudar al estudiante y proporcionar el servicio	<ul style="list-style-type: none"> • El contenido de los programas • La organización del tiempo • Facilidad de comunicación con los profesores • La facilidad de comunicación con el personal administrativo • Acción tutorial • Formación práctica y la vinculación con los futuros centros de trabajo
VIDA UNIVERSITARIA	Participación de la Escuela en actividades de expansión, destreza y habilidades físicas	<ul style="list-style-type: none"> • El acceso a diversas manifestaciones culturales y de recreación • Formación de Habilidad y rasgos personales
INFRAESTRUCTURA Y SERVICIOS UNIVERSITARIOS	Apariencia de las instalaciones físicas, equipos y materiales de comunicación y con el funcionamiento de los servicios estudiantiles	<ul style="list-style-type: none"> • Habitabilidad de las instalaciones • Suficiencia de los espacios para la enseñanza y el estudio • Adecuadas instalaciones deportivas • Buen servicio bibliotecario • Adecuado funcionamiento de los cafetines • Adecuado funcionamiento de los servicios de computo • Igualdad de oportunidades para la participación de actividades • Seguridad de las instalaciones • Apropriadadas atención los procesos de inscripción y carnetización

Figura 2. Dimensiones Teóricas e Indicadores de la Variable Satisfacción Estudiantil. Mejías, A. & Martínez, D., (2009, p. 8.)

Es importante mencionar “el credencialismo” descrito por Dore (1983, como se citó en Ángeles & Castellanos, 2007) que refiere a la educación como un simple proceso de pasantes. Es un término utilizado para diferenciar a las Universidades que buscan formar, o “credencializar”. Los pasantes serán los que se muestran ineficientes o menos productivos a diferencia de si la educación se presenta como un aprender -qué se aprende, cómo y por qué-, e influenciará sobre un aprender personal. La institución preocupada por implementar un verdadero interés en sus estudiantes hacia su aprendizaje, será una escuela de calidad; a diferencia de si esta sólo se preocupa por “credencializar” a cualquiera que pase por ella, pues no prepara a sus estudiantes a la verdadera labor. Esta calidad en la formación de los estudiantes es una confirmación de un alumno satisfecho (Jiménez et al., 2011).

Como se aprecia, la satisfacción académica es producida por la interacción de diversos factores que implican tanto a los estudiantes como a la universidad, por lo que abordar este constructo se complejiza. En los siguientes apartados se presentan algunos trabajos sobre el estudio y medición de dicha variable en el contexto nacional e internacional.

Estudios sobre la satisfacción académica

“La educación superior como instancia generadora de conocimientos y de formación de profesionales debe, ineludiblemente, comprometerse con mejoras sociales, políticas y económicas de la comunidad en la cual está inserta” (García, 2011). Las instituciones deben ser las preocupadas por brindar estos aspectos a sus estudiantes, principalmente hablando de psicología, una carrera encaminada a la labor social y ética.

Fernández, Fernández, Álvarez y Martínez (como se citó en Izar, Ynzunza & López, 2011) aseveran una relación directa entre la satisfacción del estudiante y el éxito en las materias pertinentes a la carrera, en un estudio aplicado a estudiantes universitarios de Oviedo, España. Así mismo, Izar y colaboradores (2011), concluyen que los alumnos de educación superior con intenciones de prepararse mejor –tomar un posgrado- cumplen mejor con las expectativas académicas.

En un estudio de la Universitat Jaume I se logra sostener la hipótesis de que hay una correlación estadística con la variable expectativas de éxito académico y las variables satisfacción y compromiso académico (Bresó et al., 2002). El éxito al que hacen referencia va encaminado a la seguridad que el estudiante tiene hacia el logro de sus objetivos.

En cuanto a la satisfacción percibida por los estudiantes, Hernández, Lara, Ortega, Martínez y Avelino (2010) hicieron una investigación, en la que dedujeron una satisfacción positiva hacia factores intrínsecos y una valoración negativa hacia lo extrínseco; esto quiere decir que los alumnos se perciben así mismos como competentes en sus estudios y con expectativas para su carrera, pero a la institución la consideran poco satisfactoria.

Existen diversos estudios que muestran la relevancia del Locus de control en el rendimiento académico, donde los alumnos satisfechos son de locus de control interno, mostrando un mejor desempeño; por otro lado los estudiantes de locus de control externo tienden a ser apáticos, conformistas, tienen bajo desempeño y por ende baja productividad por la insatisfacción que presentan (Bolívar & Rojas, 2008; Ghasemzadeh & Saadat, 2011; Mkumbo & Amani, 2012; Vidals, 2005; Wood, Saylor & Cohen, 2009).

La Universidad Autónoma de Nayarit muestra en un estudio que 58% es el promedio general de satisfacción de sus alumnos, por lo que invita a mejorar ese porcentaje mediante “acciones concretas de revisión y actualización de currículos y perfiles de egreso; programas de actualización de docentes; estandarizar metodologías de enseñanza y aprendizaje; organización de los profesores; mejorara del proceso de evaluación y por supuesto, inversión en infraestructura” (Jiménez et al., 2011).

La satisfacción académica podría tener una relevancia importante sobre la formación de los estudiantes de psicología, donde el desempeño y esfuerzo son los causantes de una percepción de ellos mismos y su entorno. A la vez, esta satisfacción puede ser el reflejo de una construcción propia a partir de sus capacidades y oportunidades ofrecidas por el entorno, que es la institución a la que pertenecen, siendo la consecuencia el rendimiento académico.

Medición de la Satisfacción Académica

Antecedentes

La evaluación de la educación universitaria es un fenómeno reciente. En el marco de la globalización y la masificación del conocimiento, las universidades se ven en la necesidad de garantizar la calidad de la educación que brindan mediante certificaciones y acreditaciones que se ajusten a los parámetros establecidos por organismos evaluadores externos a ellas (Aguila 2005; Garbanzo, 2007).

Un modelo extendido en el campo de la evaluación de la calidad es el de la satisfacción del usuario. Al plantear a la universidad como una institución prestadora de servicios, los estudiantes se vuelven los usuarios (o bien, los clientes), por lo que conocer sus niveles de satisfacción basándose en las percepciones del servicio recibido es el enfoque más utilizado para la medición de la satisfacción académica (Marin-García, Giraldo-O'Meara, Martínez-Gomez & Valero-Herrero, 2011). Al estar basados en la teoría del consumidor, los instrumentos elaborados se concentran en factores contextuales y no en el proceso de aprendizaje y calidad de la enseñanza (Brennan y Williams, 2003, como se citó en Marin-García et al., 2011).

Tal como señalan Mejías y Martínez (2009), este único enfoque no resulta suficiente, ya que si bien la calidad del servicio influye considerablemente en la satisfacción del cliente, “la esencia es averiguar lo que desean los estudiantes y no qué tan eficiente es la calidad del servicio” (p. 31). De este modo, la satisfacción de los estudiantes con la educación recibida es considerada elemento fundamental en la evaluación de la calidad educativa (Gento & Vivas, 2003).

Instrumentos y estudios realizados para medir la satisfacción académica

A continuación se presentan una serie de instrumentos y sus descripciones utilizados en la medición de la satisfacción académica. Diversos estudios se basaron en adaptar escalas ya validadas mientras que otros se avocaron a elaborar sus propios cuestionarios. En ambos casos se podrá observar la influencia de la teoría del consumidor, así como la apuesta a enfatizar la

percepción y necesidades de los estudiantes e incluso el profesorado, en muchos de los casos, mezcladas en un mismo instrumento.

El instrumento más antiguo y mayormente aceptado, de acuerdo con Medrano y Pérez (2010) es el *College Student Satisfaction Questionnaire* (CSSQ) desarrollado por Betz, Menne, Starr y Kligensmith en 1971, el cual está compuesto por 70 ítems y cinco factores, a saber: políticas y procedimientos (como sería la elección de materias), condiciones de trabajo (condiciones físicas de la institución), compensación (percepción de logro del alumno), calidad de la educación (desenvolvimiento intelectual y vocacional del alumno) y vida social (encuentros sociales con otros estudiantes).

Marin-García y colaboradores (2011) mencionan diversos instrumentos enfocados a medir la satisfacción académica: el *Student Satisfaction Inventory* (SSI) (Bryant, 2006; Elliot y Shin, 2002; Kress, 2006); el *University Student's Motivation, Satisfaction and Learning Self-Efficacy Questionnaire* versión 3 (TUSMSLEQ3) (Azfal et al., 2010); el *Service Quality Model* (SERVQUAL) (Al-Alak, 2009; Arambewella y Hall, 2009; Douglas y McClelland, 2007; Standifird et al., 2008), el *Student Evaluation of Educational Quality Questionnaire* (SEEQ) (Coffey y Gibbs, 2001) (p. 465).

Dentro del contexto latinoamericano encontramos: el *Cuestionario de Satisfacción Académica* (CSA) elaborado por Soares y colaboradores (2006, como se citó en Marin-García et al., 2011); la *Escala de Satisfacción Académica* elaborada por Lent y colaboradores en 2005, la cual es una escala breve que mide el nivel de satisfacción de los estudiantes en cuanto a aspectos de su vida académica; la escala construida por Schleich, Polydoro y Santos (2006, como se citó en Medrano & Pérez, 2010) que consta de 35 ítems y toma la oportunidad y desenvolvimiento, la satisfacción con el curso y satisfacción con la institución como dimensiones de la satisfacción académica de los estudiantes universitarios; y la *Escala de Satisfacción Académica* para estudiantes universitarios elaborada por Sisto y colaboradores en Brasil (2008, como se citó en Medrano & Pérez, 2010) que se compone de 35 ítems y evalúa cuatro dimensiones: percepción del ambiente psicológico, percepción de efectividad, percepción del ambiente físico y percepción de la autoestima, por mencionar algunos.

En la Universidad de Córdoba, dichos autores realizaron la validación de una de las cuatro escalas del instrumento de Sisto y colaboradores. La adaptaron al español, eliminaron tres ítems (pasando de 11 a solo 8), para permitir una explicación mayor de la varianza y hacer más homogénea la medición del constructo. En general, obtuvieron resultados coherentes con la escala original. Como continuación a su trabajo, desarrollan un sistema informático para la medición de la satisfacción académica que permita “la elaboración automatizada de informes diagnósticos y la detección temprana de ingresantes universitarios en riesgo de experimentar baja satisfacción académica.” (Medrano & Pérez, 2010, p11).

En la Universidad Politécnica de Valencia, Martínez-Gomez y Marin-García (2011) validaron el *Job Diagnostic Survey* adaptado a la docencia universitaria. Este cuestionario consta de seis escalas: satisfacción general, motivación interna, satisfacción con la autorrealización y motivación externa, que se subdivide en: satisfacción con el salario, satisfacción con la seguridad, satisfacción social y satisfacción con el modo de supervisión. En las conclusiones de este estudio, los autores señalan que el JDS puede cubrir las deficiencias que se presentan en el estudio de la satisfacción académica puesto que hace una valoración desde el proceso de aprendizaje y enseñanza y las relaciones que el alumno tiene con el entorno académico.

La satisfacción académica no cuenta con una definición establecida o generalmente aceptada, por lo que la operacionalización de esta variable suele ser muy compleja, llevando a algunos investigadores a elaborar sus propios instrumentos.

Gento y Vivas (2003) elaboraron un instrumento para la medición de la satisfacción académica de los estudiantes de la Carrera de Educación de la Universidad de Los Andes Táchira en Venezuela, basándose en el Modelo de Calidad Total para las Instituciones Educativas propuesto por Gento Palacios (1996, 1998). El instrumento, denominado SEUE permite estimar la satisfacción global de los alumnos, la valoración de cada uno de los apartados y los resultados de cada uno de los reactivos. Consta de 93 ítems distribuidos en 10 apartados, que son: 1) Satisfacción por el cumplimiento a sus necesidades básicas; 2) Satisfacción con los servicios obtenidos; 3) Satisfacción por su seguridad vital; 4) Satisfacción por la seguridad económica; 5)

Satisfacción por la seguridad emocional; 6) Satisfacción por la pertenencia al grupo y la institución; 7) Satisfacción por el sistema de trabajo; 8) Satisfacción por el progreso o éxito personal; 9) Satisfacción por el prestigio o reconocimiento del éxito personal y 10) Satisfacción por la autorrealización personal. El instrumento logró un índice de confiabilidad ($\alpha=0.93$).

Cabrera y Galán (2003), en su estudio en la Universidad del País Vasco tenían el objetivo de verificar la relación entre la satisfacción del alumno en cuanto a su universidad y el rendimiento académico, planteando para éste las siguientes hipótesis: “la satisfacción universitaria guarda relación con el rendimiento académico” y “la satisfacción universitaria se relaciona con un autoconcepto positivo elevado” (p 92). Para la recolección de los datos utilizaron cuatro escalas. Específicamente para medir la satisfacción académica utilizaron el C.E.SU. (Cuestionario de Expectativas y Satisfacción en la Universidad), que consta de 34 ítems que se responden dos veces: la primera refleja cuánto considera el alumno que se realiza lo planteado en la cuestión y en la segunda se mide la importancia que tiene el mismo hecho para el alumno”. Fue aplicado a una muestra de 358 casos, obteniendo puntajes altos de confiabilidad en las dos escalas que contiene: percepción del alumno sobre la universidad ($\alpha=0.85$) y la importancia que le da a los aspectos del contexto educativo ($\alpha=0.89$).

Mejías y Martínez (2009) diseñaron un instrumento basado en modelos conceptuales de universidades de Puerto Rico, Venezuela, Perú y México, de los cuales obtuvieron cuatro dimensiones teóricas: 1) Enseñanza: metodología, técnicas y evaluación docente; 2) Organización académica: conocimientos y atención presentados, credibilidad y confianza, disposición y voluntad presentadas por el personal administrativo y docente al proporcionar el servicio; 3) Vida universitaria: participación en actividades culturales y de recreación y desarrollo personal; y 4) Infraestructura y servicios universitarios: apariencia de las instalaciones, equipos y materiales y funcionamiento de servicios estudiantiles. El total de indicadores obtenidos para estas dimensiones fue de 21. El denominado SEU (Satisfacción Estudiantil Universitaria) en su versión inicial se compone de 52 ítems, más 4 preguntas de retroalimentación de las dimensiones y 6 más sobre expectativas y satisfacción del estudiante.

En la Universidad de Sevilla, en el curso 2008-2009 se llevó a cabo el diseño de un instrumento nuevo para evaluar la satisfacción con los proyectos docentes de las asignaturas impartidas en el Grado en Psicología. El instrumento incluye una valoración de las competencias que los estudiantes deben adquirir durante su formación, para lo que se estudiaron las competencias incluidas en las Guías y proyectos de las asignaturas y se delimitaron las más relevantes; se obtuvieron 68, organizadas en 6 grupos y éstos en 9 bloques. La estructura del instrumento se divide en seis secciones contando un total de 49 afirmaciones para evaluar en escala Likert y una séptima sección con tres preguntas abiertas al final. (Pérez, Lozano, Gómez de Terreros & Aguilera, 2010).

El estudio realizado en la Universidad de Guadalajara tenía el objetivo de identificar el nivel de satisfacción académica y los aspectos asociados a la satisfacción e insatisfacción de los estudiantes (Hernández et al., 2010). Se tomó una muestra de 50 encuestados y se utilizó una versión modificada del Cuestionario de Satisfacción Académica utilizado por Conesa en 1990, el cual consta de 27 reactivos con opciones de respuesta tipo Likert divididos en varios aspectos: la satisfacción o insatisfacción general en cuanto a su trayectoria académica, aspectos académicos, aspectos administrativos y movilidad estudiantil. Dentro del rubro aspectos académicos se toman en cuenta cinco variables: 1) proceso académico; 2) docencia; 3) desarrollo personal y profesional; 4) relaciones interpersonales y, 5) implicación con la carrera. En el rubro de aspectos administrativos la variable tomada en cuenta fue organización curricular y administrativa. Cada una de estas variables se subdivide en indicadores, dando un total de 24. A grandes rasgos, los resultados obtenidos arrojan que 14 de los 24 indicadores fueron considerados con niveles altos de satisfacción. De los mismos 24, solo 1 fue asociado con insatisfacción alta.

En México, Jiménez, Terriquez y Robles (2011) construyeron el Cuestionario de Satisfacción del Estudiante para medir la satisfacción académica de estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. El cuestionario está compuesto por dos secciones: importancia y desempeño, con un total de 35 preguntas con opciones de respuesta tipo Likert, divididas en dos secciones: 5 preguntas para obtener el nivel de importancia que brindan los estudiantes y 30 para conocer el grado de satisfacción de los alumnos sobre aspectos del plan de estudios que cursa. La escala fue

aplicada a 960 estudiantes, cuyo análisis estadístico permite concluir que “el promedio general de satisfacción de los estudiantes de la UAN es del 58%” (Jiménez et al., 2011, p. 49).

Silva, Domínguez, Cortés, Castorena y Polo (2015) retoman el enfoque del alumno como usuario al desarrollar un instrumento para determinar cuál es la percepción que tienen los alumnos de la unidad norte de la Universidad Autónoma de Coahuila con respecto a los servicios que esta les brinda. El instrumento consistió en 28 reactivos (20 de opción múltiple y 8 preguntas abiertas) que establecen una serie de indicadores sobre la percepción estudiantil en cuanto a los servicios institucionales. Los resultados arrojaron que el 83% de los estudiantes se encuentran satisfechos con la preparación académica de los docentes, mientras que la atención al alumnado y las actividades culturales, deportivas y académicas recibieron las calificaciones más bajas en cuanto a aspectos atractivos de la universidad. Sin embargo, 63% eligió la universidad dado el prestigio de la facultad y 54.3% de la comunidad estudiantil recomendaría a la UAdeC como opción para realizar los estudios de nivel superior.

Por su parte, Álvarez, Chaparro y Reyes (2014) elaboraron un instrumento nuevo donde condensan las variables consideradas por Gento Palacios (2003), González López (2003), Jiménez González (2011), Mejías y Martínez (2009) y Salinas Gutiérrez (2008): a) Plan de estudios; b) Capacitación y habilidad para la enseñanza de los docentes; c) Métodos de enseñanza y evaluación; d) Nivel de autorrealización del estudiante; e) Servicios de apoyo; f) Servicios administrativos; g) Ambiente propicio; h) Infraestructura. El instrumento fue diseñado con una escala Likert de 5 valores, donde 1 es el nivel de satisfacción más bajo y el 5 el nivel más alto. Después de las respectivas correcciones y ajustes, el instrumento quedó conformado por 40 ítems, obteniendo un índice de confiabilidad de $\alpha = 0,921$.

Mediciones en la UAEH

En el contexto local de la presente investigación, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ha promovido desde 2003 la realización del estudio de seguimiento a egresados, utilizando la metodología propuesta por la ANUIES. Se aplica un cuestionario elaborado por el organismo mencionado, que consta de 39 preguntas distribuidas en los siguientes módulos: 1)

generalidades; 2) estudio socioeconómico; 3) formación; 4) elección de la institución; 5) trayectoria laboral; 6) desempeño profesional; 7) opinión sobre la formación profesional; 8) mejoras al perfil de la formación profesional y 10) opinión sobre la institución (Bezies et al., 2015, p.8).

En el informe presentado en 2015 sobre el Estudio de Egresados de la Licenciatura en Psicología la muestra consta de 63 (de 1136) egresados de las generaciones enero-junio 2006 a enero-junio 2010. En los resultados obtenidos se observa que el 69.84% de los egresados quedó satisfecho con la universidad, el 11.11% totalmente satisfecho, 6.35% totalmente insatisfecho y el 9.52% insatisfecho. En cuanto a la licenciatura en Psicología, poco más de los encuestados (58,73%) se encontró satisfecho, el 22.22% insatisfecho, el 9.52% totalmente satisfecho y el 6.35% totalmente insatisfecho (Bezies et al., 2015).

Para la presente investigación fue utilizada la escala de Satisfacción Académica (Rojas 1997), encontrado en el compendio de Calleja (2011), el cual daba cuenta de la calidad educativa en el contexto social. La escala fue elaborada para evaluar las expectativas y la satisfacción académica de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM. La escala está compuesta por 21 ítems con cuatro opciones de respuesta en grados (de menor a mayor), así como 21 preguntas abiertas paralelas a cada ítem. Ambos cuestionamientos buscan explorar el juicio de los alumnos en relación a la organización general de la facultad, la preparación de los profesores y trato con los mismos, la dinámica de las clases, formas de evaluación y los conocimientos teóricos y prácticos, las actividades para laboratorios y prácticas, bibliografía recomendada y servicio de biblioteca, entre otros. El índice de confiabilidad de la escala es de $\alpha=0.89$.

El instrumento de Rojas (1997) permite delimitar de la educación ofrecida, cómo el aprendizaje de conocimientos teóricos es separado de una formación profesional integral, dejando de lado el ejercicio de habilidades que consideran necesarias para su profesión. Asimismo, ofrece una parte cualitativa que profundizaría en las necesidades del estudiante, lo cual ofrece la oportunidad de abordar a la satisfacción desde un enfoque diferente al clientelar.

De acuerdo con Mejías y Martínez (2009), medir la satisfacción del cliente es adecuado siempre que se acompañe de acciones que impulsen a la mejora y a la innovación. Por lo tanto, medir la satisfacción de los estudiantes de una manera permanente, consistente y adecuada, orientaría a la toma de decisiones acertadas que permitan incrementar las fortalezas y compensar las debilidades de las instituciones de educación superior.

Valores Morales

Los valores

En una connotación psicológica (Latapi, 1999), un “valor” posee un componente intelectual concebido como un juicio de apreciación que guía el comportamiento; igualmente es motivo de conducta, entendido como una capacidad emocional que junto con el juicio se convierten en una propensión de afectos positivos hacia un bien, es decir, pasan a ser una convicción. Los elementos anteriores se integran y dan como resultado la conducta del individuo y se presentan como rasgos fijos de personalidad, emergiendo una identidad psicológica individual comúnmente llamada carácter.

Muy similar a lo anterior es la definición de valores de Trillo, Rubal y Zabalza (2003), en la cual, los valores se definen como la resolución individual o grupal en la manera de comportarse en relación a otros, a ideas o situaciones. Se componen por tres elementos básicos: cognición, emoción y conducta, se originan en la experiencia, su función es adaptativa y aunque estables, pueden ser modificados. Estos tres elementos conforman el eje principal de la teoría cognitivo-conductual (Korman & Garay, 2012). Siguiendo esta misma idea Rugarcía (2001, como se citó en Benois 2011), menciona que los valores son aquellos que guían el actuar de las personas y de la sociedad en la que se desenvuelven. Ayudan y hacen posible el crecimiento en armonía de todas las capacidades humanas, afectan las acciones, moldean ideas, acciones y sentimientos. Son dinámicos, unidos a la formación de la personalidad y son influidos por el proceso de socialización.

En esta misma línea Schwartz (1992, p. 4), define a los valores como “conceptos o creencias que pertenecen a estados o comportamientos finales deseados, trascienden situaciones específicas, guían la selección o la evaluación de la conducta y los eventos y están clasificados por importancia relativa”. Los valores son creencias unidas a las emociones y que se influyen mutuamente, a la vez son metas deseables que motivan y guían conductas y actitudes, funcionando así como principios en la vida que dirigen la selección o evaluación de las acciones hacia otros (Schwartz, 2010). Asimismo los valores son una construcción sociocultural abstracta y se establecen prioritariamente en base al contenido motivacional que cada persona les dota

(Schwartz, 1992). Y aunque existen diferencias entre culturas, Schwartz realizó diversos estudios empíricos e identificó diez motivaciones básicas en los valores que comparten los diversos grupos culturales (Schwartz, 1992, 2010):

Poder: el principal objetivo de este valor se centra en la obtención de estatus social, prestigio y control sobre personas y recursos (riqueza, posición social de poder).

Logro: la finalidad de este valor es lograr el éxito personal demostrando capacidad de competencia (basada en las normas sociales).

Hedonismo: este valor proviene de las necesidades orgánicas y el placer asociado al satisfacerlas. La meta y motivación es la gratificación sensual personal.

Estimulación: el objetivo y la motivación que impulsa a este valor es la emoción, la búsqueda de novedades y retos, con el fin de tener una vida variada, excitante y atrevida.

Autodirección: el objetivo de este valor consiste en el pensamiento independiente, la elección de las conductas, la capacidad de creación y exploración.

Universalismo: el objetivo y la motivación que promueve a este valor se enfocan en la comprensión, aprecio, tolerancia y protección de las personas y la naturaleza. Este valor deriva de las necesidades de supervivencia de los grupos e individuos.

Benevolencia: la meta motivacional de este valor consiste en preservar y mejorar el bienestar de aquellas personas con las que existe mayor interacción (mostrarse útil, ser leal, brindar amistad y amor).

Tradicición: Aceptar, respetar y comprometerse con las costumbres e ideologías de la cultura o religión es el objetivo de este valor.

Conformidad: el fin que determina a este valor es el control de las conductas o tendencias que pudieran dañar a los demás y transgreden las expectativas y normativas sociales.

Seguridad: la motivación que impulsa a este valor se refiere a la armonía y estabilidad social (en las relaciones y en lo personal).

Además, el autor hace mención del continuo motivacional que siguen los valores, en donde existe compatibilidad entre algunos y conflictos entre otros. Por ejemplo, la búsqueda del valor de poder regularmente ocasiona conflicto con el valor de universalismo ya que la búsqueda de intereses individuales se contraponen a las acciones por el bien de los demás. Mientras que la búsqueda de los valores de poder y logro es posible al ser compatibles. Al obtener éxito personal se puede incrementar el estatus social (Schwartz, 2010).

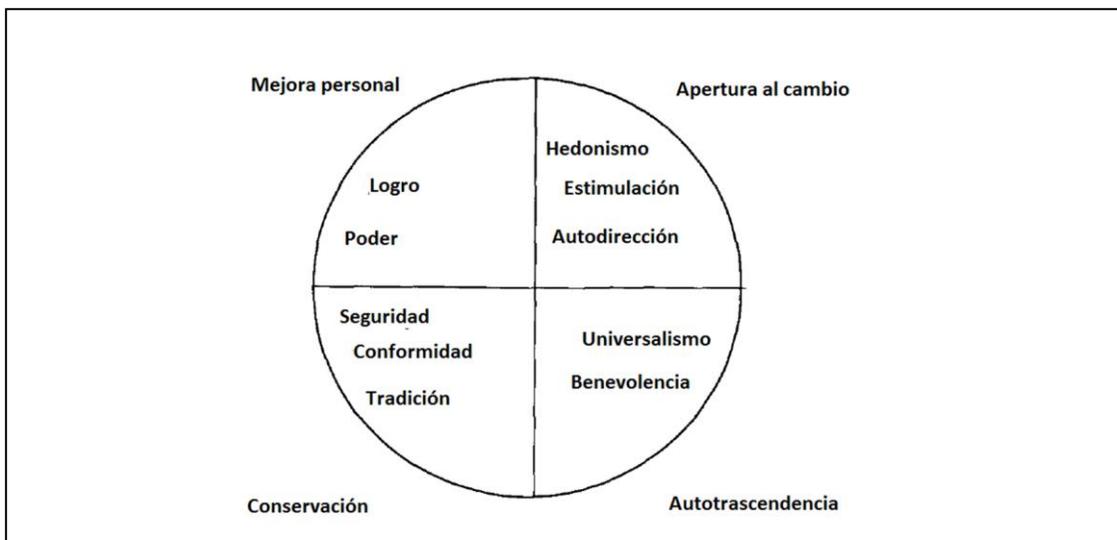


Figura 3. Contrastes dinámicos entre los 10 valores (Schwartz, 2010, p. 226).

El círculo representa el continuo motivacional (ver figura 3), mientras más cerca se encuentre un valor de otro, existe mayor compatibilidad entre ellos. Cuanto más alejados estén, más antagónicas son sus motivaciones (Schwartz, 2010).

Igualmente Rokeach (como se citó en Ntoumanis, 2014) define los valores como un conjunto de creencias relativas a formas deseables de conducta o metas, estos valores representan

estándares establecidos por los individuos y la sociedad, los cuales motivan el comportamiento dependiendo del grado de importancia que cada individuo dota a sus valores. Se dividen en valores instrumentales y terminales; los primeros a su vez están conformados por valores morales -justicia, solidaridad, libertad, etc.- y valores competenciales -conocimientos y capacidades-; los segundos se componen por valores personales -sensibilidad, simpatía- y valores sociales -habilidades interpersonales- (Rokeach, 1968 como se citó en Casas et al., 2004).

Por último, para Molero (2003) los valores representan una forma de responder a tres necesidades universales: “las necesidades de los individuos en tanto que organismos biológicos, los requisitos de la interacción social coordinada y los requisitos para el correcto funcionamiento y supervivencia de los grupos” (p. 216). De manera que existen valores compartidos en la mayoría de las sociedades que pueden ser identificados para potenciar la preparación de sus profesionistas.

De las definiciones anteriores, la formulada por Schwartz es la que será tomada para los fines de esta investigación al abarcar aspectos personales, sociales, emocionales y ambientales. Además de esto, su teoría ha sido puesta a prueba en diversos contextos culturales y ha mostrado cierta universalidad. Finalmente varios de sus postulados están en concordancia con los reactivos del “Cuestionario de Valores Morales en la formación y ejercicio profesional” de Herrera (1995) empleado en este estudio. Ahora bien, dado que la presente investigación busca estudiar los valores morales, es necesario indagar sobre el concepto de moral para generar una visión más amplia de la variable.

La moral

Una definición de moralidad desde la psicología social y la psicología moral refiere a los códigos de conducta que posee un individuo o grupo en particular. Para completar esta definición es necesario establecer cuáles son los dominios de la moralidad. El dominio de la moral engloba todos aquellos fenómenos psicológicos y sociales que puede ser clasificados como moral (Luco, 2014). Incluye principalmente a los códigos de conducta, los cuales establecen reglas de comportamiento permitiendo o prohibiendo ciertas acciones. Y su cumplimiento es mantenido

por prácticas sociales que recompensan, castigan e internalizan dichas normas. Todas estas prácticas, a su vez, son mantenidas por ciertos estados psicológicos: actitudes, motivaciones, juicios, etc. (Sekhar & Stich, 2006). En síntesis, el dominio de la moral engloba los códigos morales de conducta, los estados morales psicológicos y formas morales en el desarrollo del carácter. Los elementos anteriores son referidos en el término de “sistemas morales” (Luco, 2014).

De igual manera, para enmarcar el dominio de la moralidad, Turiel distingue entre los deberes morales y convencionales. Los deberes convencionales están conformados por reglas arbitrarias que dependen de una situación que facilita la organización y coordinación social, no poseen un objetivo, fuerza prescriptiva y pueden ser modificadas o suprimidas por la autoridad; estas normas son comúnmente locales, es decir, obedecen a un contexto, a una cultura y a un momento histórico; su violación no implica necesariamente una injusticia o un daño a los derechos de los demás y su transgresión suele ser menor. Los deberes morales igualmente se establecen con normas, tienen un objetivo, una fuerza prescriptiva y son independientes de la autoridad, de los individuos e instituciones; las reglas morales generalmente no son sólo locales, trascienden momentos históricos e incluso naciones; su violación implica una injusticia o un daño a los derechos de otro y es considerada una trasgresión mayor que la violación de las normas convencionales (Kelly, Stich, Heley, Eng & Fessler, 2007).

En la misma línea de investigación, Haidt y Kasebir (2010) en su teoría de “fundamentos morales” mencionan cinco preocupaciones fundamentales que conforman los dominios de la moralidad:

Fundamento	Definición
Daño / Cuidado	Preocupación por el sufrimiento de otros, incluyendo virtudes del cuidado y la compasión.
Equidad / Reciprocidad	Preocupación por el trato injusto, el engaño y las nociones más abstractas de la justicia y los derechos.
Endogrupo / Lealtad	Preocupaciones relacionadas con las obligaciones de la pertenencia a grupos, como la lealtad, el auto-sacrificio y el cumplimiento contra la traición.
Autoridad / Respeto	Preocupaciones relacionadas con el orden social y las obligaciones de las relaciones jerárquicas, tales como la obediencia, el respeto y el cumplimiento de roles.
Pureza / Santidad	Preocupación por el contagio físico y espiritual, incluyendo virtudes de la castidad, la salubridad y el control de los deseos.

Figura 4. Preocupaciones fundamentales propuestas por Haidt y Kesebir (2010, p. 822).

A diferencia de la definición de Turiel, la definición de Haidt y Kesebir no se limita sólo a las preocupaciones por los daños y la equidad y abarcan otros aspectos de orden social. Pero es de importante mención la gran carencia de las dos teorías anteriores, de acuerdo con Phelan y Waytz (2012), es el vacío entre la cognición moral y la conciencia o razonamiento moral. Además de poseer elementos cognitivos sobre lo que es moral, es necesario una toma de conciencia o un razonamiento desde la misma perspectiva que propicie la acción enfocada en lo mismo.

Kohlberg, en su teoría del desarrollo moral, centra su atención en el razonamiento moral. El eje principal de esta teoría recae en la educación moral y se basa en el enfoque cognitivo-evolutivo, esto porque considera que tanto la educación moral como la intelectual parten de la estimulación mental y se desarrolla a través de etapas o estadios morales (Dewey, 1998). Es así

como Kohlberg (1992, como se citó en Elorrieta-Grimalt 2012), desde esta perspectiva, considera al educador como un guía que presenta dilemas, los cuales provocan un estado de tensión en el alumno que le permiten alcanzar un nivel superior de juicio moral. El objetivo es propiciar una capacidad madura y autónoma en la realización de juicios éticos, evitando enseñar directamente valores éticos específicos para evitar el adoctrinamiento, es decir, procura dotar de herramientas racionales más que brindar un reglamento moral totalmente definido (Kohlberg, 1975).

Este proceso se desarrolla por medio de etapas cada una correspondida con una estructura cognitivo-moral. Aunque el contenido de la moral es variable de una cultura a otra, sus etapas son universales, se presentan en el mismo orden y cada una crea estructuras que permiten pasar a etapas posteriores. El desarrollo biológico e intelectual es una condición necesaria pero insuficiente, puesto que, no todas las personas alcanzan las etapas superiores (Elorrieta-Grimalt, 2012)

Niveles	Fases	
Preconvencional	Fase 1	Los niños adoptan reglas de conducta como algo dependiente de autoridades externas. El motivo de la acción es evitar el castigo por miedo al mismo.
	Fase 2	El cumplimiento de los criterios de conducta es necesario para obtener recompensas y satisfacer necesidades.
Convencional	Fase 3	La alineación a las reglas es un medio para obtener aprobación y estima social.
	Fase 4	En esta etapa las reglas se transforman en un soporte del orden social.
Posconvencional	Fase 5	Las reglas son principios sociales imprescindibles para la convivencia social.
	Fase 6	El seguimiento de los principios éticos está precedido por un razonamiento basado en principios conscientemente elegidos.

Figura 5. Niveles del desarrollo moral de Kohlberg (1975).

La principal limitación de la teoría de Kohlberg es el reduccionismo hacia los aspectos cognoscitivos en el razonamiento moral. Prácticamente deja totalmente de lado los elementos contextuales, emocionales, conductuales y pragmáticos que influyen en la moral. Elorrieta-Grimalt (2012), menciona que el razonamiento moral sólo influye parcialmente en la realización de las acciones. Es necesario propiciar las condiciones que permitan la congruencia entre la cognición y la conducta. Asimismo, Sastre y Moreno (2003) evidencian el enfoque androcentrista de los estudios realizados por Kohlberg puesto que estos fueron hechos exclusivamente en hombres y posteriormente generalizó sus resultados hacia las mujeres. Las autoras encontraron que las emociones, el género, las relaciones interpersonales y el contexto influyen en gran medida en el razonamiento moral.

Otro autor que hace mención del razonamiento moral es Bandura (2001), en su teoría social cognitiva menciona que las personas no son sólo agentes de acción sino que auto-examinan su propio funcionamiento. Respecto a esto hace referencia de la "Agencia moral" como un elemento importante que regula la conducta a través de un proceso de razonamiento moral que parte de un juicio moral de lo correcto o incorrecto de la conducta evaluada y es comparado con los estándares personales, situaciones, circunstancias y auto-sanciones de la persona para finalmente traducirse en la realización o inhibición de la acción.

En la conducta moral y social, las personas crean normas para regular su propia conducta adoptando un estándar de moralidad, la auto-regulación conductual se debe a la existencia de auto-sanciones negativas efectuadas cuando violan sus normas personales; y auto-sanciones positivas por conductas fieles a sus principios morales Bandura (1991). Es importante mencionar que las auto-sanciones morales pueden llegar a debilitarse o desacoplarse como resultado de un proceso que ignora, minimiza o cuestiona los efectos perjudiciales de la conducta propia. Igualmente puede existir un proceso de desconexión selectiva de la agencia moral, en donde la persona puede comportarse rectamente en ciertas circunstancias y perpetuar acciones inmorales en otras esferas de su vida (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996).

Por su parte Tobler, Kalis y Kalenscher (2008) hacen una distinción a grandes rasgos sobre las teorías morales y las engloban en tres grupos, utilitarias, deontológicas y de la virtud. El

utilitarismo menciona que la calidad moral de la conducta es determinada en base a sus consecuencias, establece que es necesario potenciar la utilidad de todas las personas en la sociedad y lograr un equilibrio. Las teorías deontológicas enfatizan la existencia de ciertos elementos que son moralmente valiosos por sí mismos y la calidad moral de las acciones está en función de la protección de dichos elementos. Finalmente, las teorías sobre la virtud focalizan los motivos y rasgos de carácter de los actores, la calidad moral recae en la vida, las personas y sus capacidades. La virtud es un bien en sí mismo pero el exceso o la escasez de ella puede desembocar en una disposición hacia los vicios.

Después de una extensa búsqueda de literatura, no fue posible encontrar una definición tal cual sobre la moral desde la psicología. Aun así, existe mucha investigación sobre el tema que esclarece el concepto. Para los objetivos del presente trabajo se tomaran en cuenta las concepciones sobre moralidad formuladas por Haidt y Kesebir (2010). A continuación se retoman algunos modelos para explicar la formación de los valores y el desarrollo moral.

Modelos explicativos

Diversos autores, nos explican los valores desde la psicología, por ejemplo: Henry Wallon (1947), en su obra *Del acto al pensamiento*, entiende y explica el desarrollo moral del individuo dependiendo de su maduración orgánica, dejando de lado la influencia del medio donde se desarrolló. En contraparte con la teoría de Jean Piaget, que explica el desarrollo moral como un mecanismo de adaptación, de manera que el medio tiene un papel importante en la formación de los valores morales que permiten al individuo interiorizar las normas sociales en función de las consecuencias de sus actos y de la preservación del orden social, lo que le permite en otra etapa de su desarrollo, analizar y hacer una crítica propia a dichas normas. (Estrada, 2012).

De acuerdo con Alvarez (1998), en la teoría de Vigotsky se maneja el desarrollo moral del niño tomando en cuenta aspectos históricos y culturales en constante movimiento, siendo así un proceso que parte desde seguimiento de normas o conductas aprendidas socialmente o por adaptación, hasta un momento en el desarrollo de la persona en el que se va estructurando una

visión moral ya internalizada del mundo en el que vive, de manera que puede autorregular su comportamiento sin condicionamientos.

En teorías como la de Freud (Estrada, 2012), se puede encontrar que el nacimiento de una visión moral tiene también lugar en las primeras fases del desarrollo humano y consideraba que las normas y valores sociales son introyectadas como un mecanismo de defensa llamado identificación que permite a su vez la existencia del súper-yo, esta última instancia tiene la función de controlar o regular los impulsos e instintos del individuo de acuerdo a las normas socialmente aceptadas

Por otra parte, Bandura y Walters (1963 como se citó en Estrada 2012), mencionan que la formación de valores no es más que un proceso sucesivo de aprendizaje dado por mecanismos de castigo y recompensa que refuerzan las conductas, dejando de lado la subjetividad del individuo.

Uno de los constructos asociados a esta teoría es el “locus de control” que se refiere a la percepción que tienen las personas sobre donde recae el control de su vida, es “externo” cuando perciben que este depende de fuerzas exteriores e “interno” cuando sienten que están en control de sus vidas (Halpert & Hill, 2011). Gonzales (1996, como se citó en Beltrán, Torres, Beltrán & García, 2005), propone un análisis similar de los valores morales donde estos poseen una función como reguladores de la conducta y se dividen en valores formales y personalizados: los primeros se refieren a los controles externos que guían la conducta ante situaciones de presión; los segundos son la manifestación auténtica del individuo que los adopta. La relación entre valores y locus de control ha sido explorada escasamente en la psicología, sin embargo un estudio realizado en adolescentes encontró que el locus de control interno se correlaciona positivamente con la presencia de valores referentes al conocimiento, bienes materiales y relaciones interpersonales (Casas et al 2004).

Los elementos en común que comparten las teorías anteriores son la enseñanza y el aprendizaje de los valores y la moral, al igual que su función como reguladores de la conducta. La validez de dichas teorías es cuestionable, puesto que, en psicología la investigación en estos

temas es relativamente escasa y no existe un modelo desarrollado específicamente en el contexto mexicano.

La validez de dichas teorías es cuestionable, puesto que, en psicología la investigación de estos temas es relativamente escasa, basada en argumentos teóricos más que empíricos y no existe un modelo desarrollado específicamente en el contexto mexicano. Los elementos en común que comparten las teorías anteriores son la enseñanza y el aprendizaje de los valores y la moral, al igual que su función como reguladores de la conducta, por lo que a continuación se ahondará en la educación en valores.

La educación en valores

Elementos importantes a considerar en el análisis de los valores morales son las causas y consecuencias de su “correcta” o “incorrecta” manifestación en la formación profesional. Arana (2006) menciona la necesidad de incidir directamente en los valores mediante la formación educativa, debido a que generalmente son aceptados como un elemento inseparable de la educación. Por otro lado, en algunos contextos la formación integral sólo resulta de una firme cultura humanista. La formación profesional únicamente es asociada con la ciencia y tecnología, provocando una separación entre el saber científico-tecnológico y socio-humanista, impidiendo su unión en la formación profesional.

Los intentos de lograr una educación en valores por parte de la pedagogía han fallado debido a: la concepción de que los valores se forman y desarrollan solamente por medio del conocimiento; la participación en actividades carentes de objetivos, no comprendidos ni asumidos racional y emocionalmente por el individuo; creer que la formación y el desarrollo de valores tienen las mismas pautas que la adquisición de conocimientos y habilidades; y cuando no son incluidos de forma explícita e intencional en la formación. La adquisición de valores no es resultado de la información pasiva. Trata de la manifestación de acciones de aprendizaje consciente y significativo en el ámbito racional y emocional (Arana, 2006).

En un estudio realizado en la Universidad de Guanajuato, se encontró que lo ético y de valores en universitarios tiene un análisis en dos niveles (Kepowics, 2003): El primer nivel “el de lo deseable, y el asumido como compromiso de la disposición y la acción [...], como: confianza, lealtad, sinceridad, confianza y solidaridad.” (p. 54), son aquellos valores que se consideran tradicionales y que permiten describir como buenas o malas las características de sus relaciones sociales. El otro nivel consiste en problemáticas sociales que intervienen en la vida estudiantil, como cumplir con sus tareas como estudiantes, problemas de adicción y embarazo, destacando el problema principal “en la esfera socioafectiva y también una tendencia hedonista a no ejercer suficiente esfuerzo, compromiso y superación personal” (p. 54).

Kepowics (2003) encontró una tendencia descrita como “la ley de la ventaja personal, lucro, comodidad y conveniencia” (p.54). Piensan que no es malo incumplir con los valores, debido a que el mundo se encuentra repleto de engaños, injusticia, prepotencias y es necesario protegerse. Prevalece la búsqueda de intereses individuales de seguridad y de bienes. Dichos valores se ubican como parte de la racionalidad técnica y de las tendencias del consumismo, siendo innecesarios para la formación profesional.

En las instituciones educativas se encuentran algunos factores potencialmente negativos que alteran o cambian su función formadora, por lo que es importante ubicarlos con el fin de afrontar sus consecuencias nocivas, algunos elementos considerados por Grass (2001, como se citó en Beltrán et al, 2005) son: individualismo, competitividad, razonamiento superfluo, mediocridad y la preparación deficiente de los profesores en el ámbito moral. En 2001 Peña discute si existe o no actualmente una crisis o deterioro de los valores morales, muestra de ello es la delincuencia, deserción académica, o de la actividad profesional, que se presentan en ciertos sectores y grupos de la sociedad.

En contraparte, Benois (2011) hace mención de trabajo de Stephenson, Ling, Burman y Cooper (2001) el cual plantea que la educación en valores estimula a los estudiantes a desarrollar sus criterios morales propios y que se interesen por otros. Igualmente brindan apertura a la reflexión sobre lo experimentado buscando un sentido para respetarse a sí mismos y a valores en común como la honradez, veracidad y justicia. Permiten que los alumnos manifiesten juicios con

responsabilidad, los cuales justifican sus acciones y decisiones. Allport (1998, como se citó en Benois, 2011) expresa la idea de que la escuela debe inculcar valores adecuados que permitan la correcta convivencia dentro de la sociedad. La educación que toma en cuenta a los valores, ocurre cuando un profesor realmente cree en aquello que transmite, esto guía a alumno a descubrirse a sí mismo y abre canales de experiencia escolar, profesional y personal permitiéndoles comprender la importancia de la ética y valores profesionales que son parte del desempeño laboral.

La educación en valores complementa con el humanismo a la educación en dos sentidos: ofrece un acercamiento de la realidad que permite una comprensión y valoración de la misma, para posteriormente reformarla; también toma en cuenta el interés, motivación y disposición del estudiante para que establezca las relaciones humanas necesarias, las cuales permitan una congruencia entre el proyecto de vida individual y social. La educación en valores forma al estudiante en estos aspectos: le otorga capacidades de interpretación y valoración; dota de actitudes participativas, comprometidas y responsables; brinda habilidades de transformación del desarrollo humano; y desarrolla la espiritualidad y personalidad (Arana, 2006).

Lo dicho en este apartado permite apreciar la pertinencia y necesidad de estudiar, enseñar y fomentar los valores morales a lo largo de la vida académica y en particular en la formación profesional, para que los futuros profesionistas, idealmente, trabajen y colaboren de cerca con sus colegas y otros profesionistas en la mejora del contexto social en el que se encuentran, más allá de ver por sus intereses personales.

A continuación se mencionan algunas investigaciones sobre valores y ética realizadas en México para brindar antecedentes a la presente investigación.

Importancia de los valores en el ámbito universitario

En el contexto de la sociedad mexicana, la educación brinda una deficiente atención a los valores y la formación moral, de acuerdo a lo planteado por Barba (2007), esta idea proviene de lo que se sabe sobre los logros y el funcionamiento de las instituciones educativas, así mismo, de las dificultades presentes en el contexto de la convivencia política y social. Estas deficiencias se deben por un lado, al descuido en la formación de valores o en la educación moral, y por otro a las carencias existentes en la educación de determinados aspectos de la vida: ciudadanía, civismo y política.

De acuerdo con investigaciones de Wilson, Torres, Estrada y colaboradores, en 2002; Schmelkes, en 1998 y el Consejo Nacional Para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) en 1998 y 2000 (como se citó en Beltrán et al 2005), las exigencias planteadas por las sociedades al sistema educativo, en relación con la formación de valores en estudiantes, están en función de diversos motivos:

- a) El rápido cambio en las sociedades ha generado una crisis de valores, debido a que, no se ha formado un proceso cultural que permita la formación de nuevos valores.
- b) El cambio progresivo a nuevos periodos históricos se ha visto entorpecido debido a que la comunicación entre generaciones presenta dificultades.
- c) El modelo de desarrollo económico ha provocado que ciertos sectores poblacionales sean apartados del proceso social económico y cultural, generando un sentir de ira, frustración e impotencia que se convierten en violencia y crimen.
- d) La inseguridad, en cuestiones de integridad física y sobrevivencia, promueve la existencia de antivalores individualistas, de competencia, venganza y supervivencia a costa de los menos capaces, perturban la coexistencia armónica de la sociedad.

e) El CNEIP (2000) ha sugerido la inclusión de materias de ética en la carrera de psicología, de igual modo, bibliografía básica relativa a la ética profesional, ello con el fin de considerar la creación espacios reflexivos para los estudiantes.

Beltrán y colaboradores (2005) retoman a Savater (1996), quien menciona que un elemento imprescindible en cualquier tipo de educación es la reflexión moral, así mismo, considera de gran importancia la ética durante la formación de las personas.

Podría decirse que la calidad de la formación profesional del alumno dependerá no sólo de los conocimientos y habilidades que desarrolle en el currículum universitario, sino también de los intereses, actitudes, comportamientos y valores que norman su actuación profesional, lo que incluye sus sentimientos y su capacidad autorregulatoria, autorreflexiva y autocrítica, todo ello estimulado desde el interior de las aulas para formar individuos tolerantes, respetuosos y críticos, pero al mismo tiempo autocríticos, y desde luego seres humanos que busquen la convivencia armónica y pacífica con todos sus semejantes. (Beltran et al 2005. pp. 400, 401).

La intención de incluir valores en el proceso de formación profesional implica tomar en cuenta la relación existente entre los aspectos cognitivos y afectivos del ser humano, cuyo contenido es una unidad de conocimientos, habilidades y valores, en los aspectos valorativos y significativos del conocimiento. De este modo, los procesos de educación (enseñanza-aprendizaje) obtienen una función integradora (Arana, 2006).

Beltrán y colaboradores 2005, hacen mención de la urgente demanda existente en cuanto a la formación competente, responsable y honrada de los profesionales, que responda a los desafíos que la actual sociedad neoliberal y la globalización presentan. La calidad de la formación profesional no está únicamente en función de conocimientos y habilidades adquiridas en la universidad, también depende de la función reguladora de los intereses y valores que poseen los individuos y de la influencia e intencionalidad que reciben durante su estancia en una institución

educativa, son necesarios valores reguladores basados en la responsabilidad, honestidad y vocación hacia la profesión, que son esenciales para el eficiente desempeño profesional.

En cuanto a la formación profesional de los estudiantes de psicología, finalizando los noventas y siguiendo los planteamientos de la conferencia de la UNESCO en París, 1998 y la ANUIES en el 2000, en México la formación de psicólogo se pedía que fuera más oportuna, plurivalente y que siguiera una estructura ordenada y lógica. Poniendo especial énfasis en la formación de valores y desarrollo personal, con la finalidad de elevar la calidad de los futuros psicólogos (Colín & Yurén, 2012).

Lindsay (2009), manifiesta que ya sea como ciencia o servicio público, se basa en dos principios fundamentales: la adecuada adquisición de habilidades y conocimientos que se adquieren por medio de la investigación y la práctica de la psicología. El segundo está compuesto por la ética en el desarrollo de conocimientos y habilidades que guíen las acciones a la adecuada respuesta ante las necesidades de los usuarios. La práctica ética no se constituye como algo aprendido al iniciar la carrera, es algo que se va desarrollando con las experiencias profesionales y al afrontar nuevos retos. Es importante considerar que la ética, como guía de conducta, está basada en valores, estos a la vez están influidos por factores como la religión, creencias y expectativas sociales.

Es importante señalar que la preparación universitaria de los futuros psicólogos, debe considerar una formación integral, que incluya dimensiones comunicacionales, afectivas, éticas y morales, ya que en el ejercicio de la profesión, el psicólogo se enfrentará constantemente a cambios históricos-sociales, tecnológicos, legislativos, económicos sociales etc. A los que deberá enfrentarse haciendo uso de las habilidades desarrolladas en su formación (Ormart, Esteva & Navés, 2012).

Se reconoce que la universidad, como institución educativa, debe considerar además de la formación teórica una formación integral de los estudiantes universitarios, que considere la formación en valores. En el caso específico de la psicología, la formación en valores es

considerada importante por el trabajo que se realiza desde esta área, sin embargo también se observan pocos avances al respecto.

Antecedentes

Dentro de los estudios realizados en México, en relación a valores y ética, se encuentran los siguientes:

Se realizó el Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se contó con la participación de coordinadores y profesores de posgrado, consistió en la aplicación de entrevistas dirigidas a conocer, los valores que consideran, deben ser promovidos por la universidad a sus alumnos y a sus profesores. Los resultados muestran que Los profesores colocan en primer lugar, el valor de la honestidad, y los coordinadores de carrera priorizan la búsqueda de la verdad y del conocimiento, coincidiendo ambos en el compromiso social y el respeto (Hirsch, 2010)

En los estudios sobre estudiantes, se encuentra el de Benoist (2011), quien realizó un estudio en la Universidad Autónoma de Yucatán, donde, alumnos de la licenciatura en educación definieron a un buen profesional con cinco características. Los estudiantes consideran que la responsabilidad, ética, honestidad, respeto, puntualidad y justicia son característicos de un buen profesional. Otra conclusión derivada del estudio menciona que se dota más peso a los valores técnicos que a los morales, ello con base a la clasificación de Herrera (1995), lo anterior en función a las consideraciones de los estudiantes.

Por otro lado en la Universidad Autónoma de Nuevo León, se realizó un estudio con el propósito de conocer las características de un buen profesional de acuerdo a los alumnos de diferentes programas y áreas de posgrado. El resultado del estudio arrojó: primeramente se encuentra el rasgo ético, en segundo lugar se encuentra la responsabilidad, en tercer plano la honestidad, en cuarto se encuentra el conocimiento y finalmente la formación Chávez (2008, como se citó en Benoist 2011).

También se encuentran Herrera y colaboradores (2001, como se citó en Benois 2011), buscaron conocer los valores considerados importantes en los alumnos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Encontraron una variación importante en aquellos valores con relación a la seguridad económica, lo cual propicia que los valores como la afectividad, igualdad y ética sean apartados.

En cuanto a profesionales de la psicología se han realizado pocos estudios, donde destacan:

El estudio de “Los valores éticos que promueven los psicólogos mexicanos en el ejercicio de su profesión”, llevado a cabo por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México y el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología de México cuyos resultados refieren que: los valores considerados de mayor importancia, de acuerdo a como fueron mencionados, fueron: respeto, responsabilidad, honestidad y capacidad profesional, confidencialidad, relaciones profesionales, investigación, ecología y justicia. Es importante mencionar que este estudio recopiló información para la elaboración del código ético del psicólogo de nuestro país. Lafarga, Pérez y Schlüter (2001, como se citó en Hirsch, 2009).

Se encuentran también Beltrán y colaboradores (2005), quienes realizaron un estudio sobre valores éticos en estudiantes universitarios de psicología, haciendo la comparación entre dos grupos, estudiantes de dos universidades privadas y una facultad pública, se utilizó el instrumento Estudio de Valores de Allport, que busca identificar los valores personales y la adaptación al medio social. En los resultados, se observaron puntuaciones bajas en lo referente a al valor denominado teórico, relacionado con la adquisición de conocimientos.

Por otro lado tenemos también los estudios realizados por Díaz-Guerrero y Díaz-Loving (2001, como se citó en De Garay, Díaz-Loving, Frías, Limón, Lozano, Rocha & Zacarías, 2008) en estudiantes mexicanos de secundaria y universidad en donde se encontró que los valores están fuertemente ligados a la satisfacción de sus necesidades, siendo el valor más importante el yo (en el ámbito individual) y la jerarquía, obediencia y armonía (en lo grupal).

Posteriormente en el 2008 De Garay y colaboradores realizaron un estudio de valores en estudiantes universitarios, en él concluyeron que los jóvenes han introyectado los valores de la sociedad neoliberal y con ello brindan una mayor importancia a la formación profesional y rechazo hacia las normas tradicionales.

Dentro de los antecedentes es importante mencionar los estudios aquí expuestos, tienen similitud con el presente trabajo por ser realizados en ambientes universitarios, se han tomado en cuenta sólo los realizados en México. Cabe mencionar que existen más estudios realizados sobre valores morales, desde las áreas de la sociología, la educación y la filosofía en México.

Medición de Valores Morales

La investigación sobre valores morales en la educación ha ido variando enormemente desde los ochenta (Barba, 2007) que tratan de tomar conceptos diversos hacia esos valores, destacando la carga social que tienen sobre el desempeño de una profesión o la convivencia en los espacios laborales. Por lo mismo, algunos autores se han dado la tarea de recopilar aquellas investigaciones que se relacionan con la moral y la ética con la intención de ver los avances que se han logrado y las deficiencias hacia una educación preocupada por la relevancia que se le da a los valores en la formación profesional (Hirsch, 2006; Yurén, 2009).

La recopilación de Hirsch (2006) permite hacer una clasificación de los distintos trabajos que se revisaron en seis tipos de recursos, en los cuales se puede convenir los resultados de las investigaciones revisadas que contiene estudios tanto cualitativos como cuantitativos. La mayoría de los trabajos se encuentran en tesis de maestrías y doctorados, además de que esta preocupación por la educación en definir los valores es reciente. La relevancia de estos temas no sólo recae en los estudiantes, sino que existen diversos trabajos que pretenden hilar la influencia tanto de los profesores como de la institución; por lo cual Hirsch invita a realizar más investigaciones con respecto a la identidad universitaria.

El principal problema que se encuentra es que hay una poca preocupación sobre el tema, no existe una conciencia hacia este mismo y tanto en profesores como en estudiantes se encuentran

bajos niveles de compromiso social; con todo esto no existen investigaciones que profundicen en estos valores y las propuestas conceptuales, metodológicas y de intervención son pocas y no visibles (Hirsch, 2006). De hecho la autora considera que todo el trabajo está enfocado en disciplinas a fines -como psicología, educación, etc.- y la validación de instrumentos, sin evidenciar otras disciplinas, la preparación en posgrado y el hecho de que existe una fuerte tendencia hacia sobreponer la preparación teórica sobre la ética.

Yurén (2009) hizo un análisis de las conclusiones de estudios realizados en doce universidades, entre ellas la UNAM, la Ibero-Americana-Puebla, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la de Tabasco, Morelos y Guanajuato; todos en un trabajo conjunto coordinado por Hirsch y López, (2008, como se citó en Yurén, 2009) en estudiantes de posgrados de universidades de todo el país. A pesar de los distintos métodos e instrumentos que se utilizaron, la conclusión principal que nos muestra este trabajo es que en la formación profesional, los valores éticos no tienen relevancia para el ideal buscado en la educación universitaria. En otras palabras, ni los estudiantes ni maestros piensan en la ética y moral como un aspecto para su formación; lo cuál considera un problema de los valores de la institución y del país.

La evaluación de los valores según Vera Martínez (2001, como se citó en Martí, 2011) se da de tres formas: a) A partir de la observación inferir los valores por los que los sujetos se guían acorde a sus conductas; b) Solicitar a los participantes mencionar directamente sus valores; y c) Dar a elegir a los participantes de una lista o cuestionarios estímulos valorativos a partir de los que puedan identificarse y a partir de ahí posicionarse. Según la tesis doctoral de Martí (2011) los instrumentos más utilizados son la Escala de Valores de Rokeach (1982) que permite ver actitudes sociales; Estudio de Valores de Schwartz (1992) que es una ampliación de la escala de Rokeach; el Cuestionario de Valores Básicos de Gouveia (1998) construido a partir del análisis de la Teoría de Necesidades de Maslow; y el Cuestionario de Valores Personales de Gordon (1977) el cuál mide el nivel de los valores personales manejados por el cuestionario. En cuanto a la diversidad de estudios, artículos e investigaciones que abordan los valores morales y que tienen como sujeto de estudio a estudiantes universitarios, los instrumentos más comunes que se encontraron son la Escala de Actitudes sobre ética profesional (Hirsch, 2005), el Cuestionario de Autoatribución de comportamientos socialmente responsable (Davidovich, Espina, Navarra &

Salazar, 2005) y Estudio de Valores de Schwartz de 1992 (como se citó en Martí, 2011). Siendo estos tres autores los que más aportaciones tienen, ya sea con su instrumento o su teoría, en investigaciones de América Latina y España.

Escala de Actitudes sobre ética profesional de Hirsch

La Escala de Actitudes sobre ética profesional (Hirsch, 2005) fue desarrollada en la Universidad de Valencia basada en la idea de que el ser humano como ser racional utiliza la información guardada para evaluar y decidir a partir de su contexto social, cognitivo, afectivo y conductual. Se aplicó a 150 estudiantes de quince posgrados de la Universidad de Valencia durante abril y mayo del 2003; y 1086 estudiantes de los 40 posgrados de la Universidad Nacional Autónoma de México aplicadas de octubre 2004 a febrero 2005. Los resultados entre ambas universidades fueron mínimos además de que se permitió visualizar la relevancia que cada estudiante le da a las competencias que debe tener como profesional.

La Escala de Hirsch fue retomada por Benois (2011) para medir en una primera etapa la formación de actitudes y valores de los estudiantes de la licenciatura de la Universidad Autónoma de Yucatán. Aplicó la prueba a 147 estudiantes, para comparar los resultados por género, edad y semestre. No encontró diferencias significativas reportando resultados similares a otros estudios: Canto Herrera y colaboradores (2008) junto con Herrera Canto y Benois Muñoz (2009) en estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma de Yucatán; y la investigación de Chávez Gonzales (2008) en la Universidad Autónoma de Nuevo León a pesar de ser un contexto diferente.

En la Facultad de estudios Superiores de Iztacala se adaptó el cuestionario de Hirsch (2005) para conocer la percepción de los valores éticos de la profesión adquiridos durante la docencia en estudiantes de medicina y psicología, y si existen diferencias significativas, (Aguilar, Anguiano, Coffin & Jiménez, 2014; Aguilar, Coffin & Anguiano, 2014). Tras una prueba ANOVA con promedio, carrera, semestre y sexo no encontraron correlaciones estadísticamente significativas, pero crearon un instrumento para conocer la percepción de estudiantes a maestros.

La Escala de Actitudes sobre ética profesional de Hirsch muestra las actitudes más que una ética que se incluya en la formación de los estudiantes, lo que quiere decir que no son necesariamente los valores por los que se rigen para ejercer una profesión, eso justificaría que la respuesta más sobresalientes sea Responsabilidad (Aguilar, Anguiano et al., 2014; Benois, 2011) y la más baja la ética profesional siendo que en realidad no existe una formación en valores morales (Hirsch, 2005).

Cuestionario de Autoatribución de comportamientos socialmente responsable de Davidovich

La realización del Cuestionario de Autoatribución de comportamientos socialmente responsables (Davidovich, Espina, Navarro & Salazar, 2005) se basa en la idea de que lo socialmente responsable beneficia al resto de las personas sobre un beneficio propio, donde los participantes que se atribuyen más comportamientos sociales responsable tienen una consciencia moral mayor. El cuestionario se dividió en dos escalas de 40 ítems cada una con confiabilidad interna de 0.75 y 0.74; la primera basada en categorías de comportamientos construidas a partir de su marco teórico, y en la segunda alternativas de intención. Lo que destaca de los resultados de este instrumento, es que nuevamente la responsabilidad –responsabilidad académica– destaca en los resultados de la muestra, Davidovich y colaboradores (2005) consideran que se debe a una educación basada en valores individuales.

Los trabajos de Bustamante y Navarro (2007) en Chile; Navarro y colaboradores (2012), en seis Universidades de Chile; Martí, Martí-Vilar y Almerich (2014) en Colombia y España. Por su parte Martí (2011) tomo su población de cuatro Universidades de España, cinco de Colombia, dos de Perú y una de Chile. Y de Arango, Clavijo, Puerta y Sánchez (2014) se presenta un estudio similar al de Martí, retomando las mismas variables para la responsabilidad social universitaria. De igual forma que con Davidovich y colaboradores (2005) los valores destacados eran orientados más hacia un beneficio individual y la buena convivencia, además de no haber una consciencia clara de la razón de seguir estos valores por parte de los participantes.

Este cuestionario se espera que pueda predecir comportamientos socialmente correctos como profesionistas en los estudiantes (Bustamante & Navarro, 2007; Navarro et al., 2012); además de ser compatible con otras variables que complementen el estudio de los valores (Arango et al., 2014; Martí, 2011; Martí et al., 2014). Sin embargo, nuevamente se resalta la preocupación hacia la poca claridad de la intención de esos comportamientos, lo que hace poner en cuestión si realmente son comportamientos responsables (Bustamante & Navarro, 2007).

Estudio de Valores de Schwartz

De la teoría sobre las diez motivaciones identificadas en los valores compartidos de diversos grupos sociales (Schwartz, 1992, 2010), surge un cuestionario de Valores que pretende destacar aquellos valores que sirven de guía en la vida de los encuestados (Swartz, 1992, 2005 como se citó en Martí 2011). Cuenta con cincuenta y siete ítems correspondientes a diez dominios de valor, relacionados entre sí en dos dimensiones generales: valores terminales y valores instrumentales; con un alpha de cronbach de 0.68 por categoría, cuya consistencia ha sido comprobada en diversos estudios.

Los resultados encontrados en estudiantes universitarios de distintos países, muestra un predominio de valores que van hacia el bienestar colectivo; sin embargo este bienestar puede estar orientado tanto a un interés personal como a una preocupación social, correspondiendo a la conservación y la autotranscendencia. Por otro lado, se encontraron relaciones significativas con la autoatribución de comportamientos socialmente responsables y la empatía, lo que representa una mayor consistencia en la definición de los valores que rigen a los estudiantes en su formación (Martí, 2011; Martí et al., 2014; Arango et al., 2014).

Aunque este instrumento se encarga de especificar en mejor medida los valores que guían los comportamientos de los estudiantes, Martí (2011) considera que se enfoca únicamente en la psicología de la persona sobre sus motivaciones y deja de lado la toma de decisiones, el razonamiento moral y otras variables que pudieran ser relevantes al estudio de valores. El reto siguiente sería un estudio que permita ver la relación de la Universidad y el estudiante para una mejor formación en valores (Martí et al., 2014).

Otros instrumentos basados en valores

La continuación de otros instrumentos realizados en base a la ética o los valores se basa principalmente en la complementación de otros instrumentos que permitan ver un espectro más amplio del estudio de valores. Tal como el instrumento de empatía de Davis de 1980 (como se citó en Arango et al. 2104; Martí, 2011; Martí et al., 2014), Índice de Reactividad Interpersonal de Empatía. Además Hirsch tiene aportaciones de instrumentos que complementan los estudios de los valores y la ética por medio de un análisis en conjunto con el profesorado con el Cuestionario de Actitudes y Opiniones del Profesorado Universitario de Posgrado sobre Valores Profesionales y el Cuestionario sobre Valores Profesionales (Kepowicz, Santacruz & Medrano, 2009; Osuna, 2007).

En la Escala de Comportamientos Moralmente Controvertidos de Hardigan y Philips en 1986 (Grimaldo, 2009; Grimaldo & Merino, 2010; Mathiesen, Mora, Chamblás, Navarro & Castro, 2002), encontramos más una escala que pretende medir el grado de permisividad de comportamientos socialmente incorrectos y su relación con la reflexividad. El instrumento de Valores de Allport, de los más conocidos, sigue esta idea de otros conceptos de ética y moralidad, midiendo más un aspecto personal orientado a la vocación (Beltrán et al., 2005).

Otros instrumentos encontrados y relevante al estudio de Valores Morales fueron la Prueba de definición de criterios de Rest (1990 como se citó en Barba & Romo, 2005); Cuestionario Reflexión Social-Moral de Gibbs y Widaman (1982 como se citó en Grimaldo & Merino, 2010); y la Escala de Valores de Rokeach, el cuestionario de valores básicos de Gouveia, junto con el cuestionario de valores personales de Gordon que fueron utilizados para complementar el instrumento de Schwartz (Martí, 2011).

Cuestionario de valores morales en la formación y el ejercicio profesional de Herrera

Por último, el cuestionario de Valores Morales en la Formación y el Ejercicio Profesional de Herrera (1995) utilizado en la presente investigación. El propósito de la investigación fue mostrar los valores morales presentes en los estudiantes, para la ética en el trabajo del

profesional y sus relaciones personales; donde la formación profesional se vuelve un concepto fundamental, definiéndolo como un proceso de moldeamiento que consiste en introspección y consciencia social basados en valores culturales (Herrera, 1995).

Dicho cuestionario pretende evaluar los valores morales, sin dejarla de considerar su connotación psico-social en el individuo, para encontrar diferencias en distintas universidades a partir de la creación de un instrumento confiable y valido (Herrera, 1995). A partir de sondeos a estudiantes con respecto a su formación, considerando conductas morales e inmorales, se construyó un instrumento con 31 ítems que permitió la creación de dos factores: valores individuales que hacen referencia a actividades personales y de interacción; y valores sociales que alude más a cuestiones socio-políticas económicas.

El instrumento de Herrera fue considerado gracias el Inventario de Escalas Psicosociales en México, de Calleja (2011), que daba cuenta de su valor académico en el contexto social. Su validación fue realizada en estudiantes de la UNAM, y las diferencias significativas estaban relacionadas con el semestre, incrementando la media con respecto a semestres posteriores, siendo posible probar la influencia de la Universidad en la formación del estudiante (Herrera, 1995).

Para este Cuestionario, Herrera (1995) considera que su utilidad se extiende a las carreras de su muestra, la cual incluye psicología, una parte de la muestra con la mayor media. Sin embargo, el detalle que pudiera encontrarse a este instrumento es en relación a las sentencias que pudieran estar limitadas a la cognición de los estudiantes, a pesar de considerar los valores como un aspecto de la personalidad.

Planteamiento del problema

Justificación

La calidad de la formación profesional del psicólogo en México está permeada por diversos factores: las relaciones de poder que determinan la hegemonía de un enfoque teórico particular en la enseñanza y el diseño curricular basado en ello; el incremento en la demanda de la psicología como profesión, desde la década de los ochenta, propició que las universidades públicas limitaran su matrícula, ocasionando la aparición de gran cantidad de escuelas privadas de dudosa calidad que deterioraron la calidad de la formación en los estudiantes (Zanatta & Yurén, 2012). Actualmente, la carrera en psicología ha ganado popularidad y demanda en nuestro país. Según datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) que realiza el Gobierno Federal, la psicología ocupa el décimo lugar en ocupación laboral con 223, 452 personas dedicadas a esta profesión, de las cuáles 84 de cada 100 son asalariadas. (Observatorio Laboral, 2016). De acuerdo con el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), un total de 335,110 personas estudiaron esta carrera, que representa un 3.2 % de las personas con carrera en nuestro país, lo que convierte a la psicología en la séptima carrera con mayor cantidad de personas (IMCO, 2016).

En cuanto al estado de Hidalgo, existe una matrícula total en la carrera de psicología de 3 426 y egresan 690, posicionando a la licenciatura en el cuarto lugar de matriculados y en el cuarto lugar de egresados respecto a las 16 carreras que se ofertan en el estado (Observatorio Laboral, 2016).

Aunado a lo anterior, Dore hace mención del “credencialismo” el cual se refiere al interés de las universidades por únicamente titular a sus estudiantes. Una institución preocupada por implementar un verdadero aprendizaje en sus alumnos, será una escuela de calidad; a diferencia de si esta sólo se preocupa por “credencializar” a cualquiera que pase por ella, pues no los prepara en la verdadera labor (Ángeles & Castellanos, 2007)

Una escuela de calidad no credencializa a sus estudiantes, los alumnos inmersos en esta dinámica serán ineficientes o menos productivos (Ángeles & Castellanos, 2007). Tomando en cuenta esto, la medición conjunta de satisfacción académica, valores morales y engagement mostrará: primeramente la calidad en la formación académica, que de acuerdo a Jiménez y colaboradores (2011), es la confirmación de un alumno satisfecho; en segundo lugar que tantos valores pertinentes a la formación y el futuro ejercicio profesional poseen los alumnos. Ya que en el contexto de la educación mexicana, esta brinda una deficiente atención a los valores y a la formación moral (Barba, 2007), siendo necesario no sólo adquirir conocimientos, sino también ejercerlos responsablemente brindando un bien para la sociedad (Benois, 2011); y finalmente la medición de engagement proporcionara cual es el nivel de energía, voluntad, persistencia, implicación académica, entusiasmo, inspiración, orgullo, concentración y disfrute posee el alumno en sus actividades académicas (Schaufeli & Bakker, 2003).

La evaluación de estas tres variables permite tener una noción sobre la calidad de la formación académica, moral y personal de los futuros psicólogos. Esto ofrecerá herramientas tanto a las instituciones como a los mismos estudiantes para optimizar el desarrollo de habilidades y aptitudes académicas, profesionales y personales. En cuanto a los valores y ética profesional de los estudiantes, junto con la satisfacción obtenida en su preparación académica, Lindsay (2009) menciona que estos elementos influyen decisivamente en el ejercicio de la profesión. Y aunque desde finales de la década de los noventa y principios de milenio se estableció necesidad de formar al estudiante en valores y fomentar su desarrollo personal, con la finalidad de aumentar su calidad de vida. Actualmente existen grandes deficiencias en el seguimiento de dicho establecimiento, debido a lo escaso de su investigación en cuanto a efectos, logros y deficiencias (Zanatta & Yurén, 2012). Otra deficiencia radica en la debilidad en la regulación de la educación y práctica de la psicología, en el nivel educativo se encuentra el Consejo Nacional Para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP).

Pregunta de Investigación

La pregunta a investigar fue: ¿Cuál es la diferencia entre los estudiantes de Psicología de la UAEH, UNAM y UJAT en los niveles de engagement, valores morales y satisfacción académica?

Objetivo general:

Diferenciar en los estudiantes de psicología de tres universidades el nivel de satisfacción académica, valores morales y engagement.

Objetivos específicos:

- Determinar los niveles de Engagement de los estudiantes de psicología de la UAEH, UNAM y UJAT.
- Comparar entre los estudiantes de psicología de la UAEH, UNAM y UJAT el nivel de Engagement.
- Contrastar el nivel de Satisfacción Académica entre estudiantes de psicología de la UAEH, UNAM y UJAT.
- Diferenciar entre los estudiantes de psicología de la UAEH, UNAM y UJAT el nivel de Valores Morales.

Hipótesis

La hipótesis conceptual es:

La formación de una conciencia ética es [...] producto de una cultura, del *ethos* universitario, que necesita para su construcción no sólo de una organización y principios éticos que la respalden, sino también de la voluntad, compromiso y participación de los actores que conforman la comunidad universitaria. (Amaro, Espinoza, Acosta & Martínez, 2014, p.269).

La hipótesis de trabajo fue: Existen diferencias entre los niveles de valores morales, satisfacción académica y engagement que presentan los estudiantes de psicología de la UAEH, UNAM y UJAT.

- H0₁ No existe diferencia estadísticamente significativa de Valores Morales entre la UAEH, UNAM y UJAT.

- H1₁ Existe diferencias estadísticamente significativa de Valores Morales entre la UAEH, UNAM y UJAT

- H0₂ No existe diferencia estadísticamente significativa de Satisfacción Académica entre la UAEH, UNAM y UJAT.

- H1₂ Existe diferencias estadísticamente significativa de Satisfacción Académica entre la UAEH, UNAM y UJAT.

- H0₃ No existe diferencia estadísticamente significativa de Engagement entre la UAEH, UNAM y UJAT.

- H1₃ Existe diferencias estadísticamente significativa de Engagement entre la UAEH, UNAM y UJAT.

Método

Variables

Clasificación

Para conveniencia de esta investigación, donde se compararon grupos, las variables utilizadas fueron de clasificación y dependientes.

La variable de clasificación fue la universidad de procedencia de los sujetos de estudio, las variables dependientes fueron engagement, satisfacción académica y valores morales.

Definición de variables

Engagement:

Definición conceptual

“Estado mental positivo relacionado con el trabajo y se caracteriza por vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli et al., 2002, p. 74).

Definición operacional

La variable fue medida con el *UWES-S (Utrecht Work Engagement Scale, versión para estudiantes)* (Schaufeli & Bakker, 2003).

Evalúa las tres dimensiones que integran el engagement:

- El Vigor se caracteriza por niveles altos de energía y resistencia mental mientras se trabaja, voluntad de invertir esfuerzo en el propio trabajo y persistencia, incluso en medio de las dificultades.

- La Dedicación denota una alta implicación laboral, junto con una sensación de significancia, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío.
- La Absorción se refiere a cuando se está plenamente concentrado y absorto en el trabajo que se realiza, debido a ello se tiene una sensación de que el tiempo pasa rápidamente y hay dificultades para desprenderse del trabajo debido a las grandes dosis de disfrute y concentración que se experimentan.

Valores morales:

Definición conceptual

En cuanto a los aspectos culturales de los valores morales, éstos desempeñan una función social determinante a través de la interacción de los sujetos con sus grupos de referencia, no obstante a que la moralidad que rige la vida de los individuos ha variado considerablemente al paso del tiempo y de contexto, su influencia está presente a partir de su función reguladora y orientadora dentro de la psicología de las relaciones humanas (Herrera, 1995, p. 38).

Definición operacional

Para su evaluación se utilizó el *Cuestionario de valores morales en la formación y el ejercicio profesional*, (Herrera, 1995) donde se evalúan dos factores: Moralidad hacia lo individual y Moralidad hacia lo social.

Satisfacción académica

Definición conceptual

La satisfacción del estudiante como un servicio, proviene del campo de la gestión, bajo la denominación de satisfacción del cliente, un alumno satisfecho con la institución universitaria confirma la calidad de la misma, son los propios alumnos los que sostienen que estarán satisfechos en la medida en que los servicios que se les ofrecen respondan a sus necesidades (Jiménez et al., 2011, p. 49).

Definición operacional

Para su medición se utilizó la *Escala De Satisfacción Académica* (Rojas, 1997), en el que se evalúan dos factores: Aspectos generales y teoría y las Prácticas y laboratorios.

Participantes

Población:

Estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología pertenecientes a tres universidades distintas: Instituto de Ciencias de la Salud de la UAEH; Facultad de Psicología UNAM; Facultad de Psicología UJAT.

Tipo de Muestreo:

No probabilístico accidental.

Criterios de inclusión, exclusión y eliminación:

Criterios de inclusión: Ser estudiante o pasante de la licenciatura en Psicología en la UAEH, UNAM o UJAT; haber leído y firmado el consentimiento informado para participar en el estudio.

Criterios de exclusión: No ser estudiante o pasante de la licenciatura en Psicología de alguna de las universidades que conforman la población; no haber aceptado participar en el estudio.

Criterios de eliminación: Haber completado menos del 80% de la batería de instrumentos.

Muestra:

Se obtuvo una muestra total de N=669 participantes voluntarios, contando con n=240 estudiantes de la UJAT, n=214 de la UNAM y n=215 de la UAEH.

La muestra total que conforma la presente investigación, constó de un total de 669 alumnos de psicología encuestados, de los cuales 528 (79%) fueron mujeres y 140 (21%) fueron hombres (ver figura 6), con una media de edad de 20.8 años. El 99.1% de la muestra reportaron solo dedicarse a estudiar (figura 7). El 96.4% se encuentra soltero, mientras el 2.2% está casado y 1% vive en unión libre (figura 8).



Figura 6. Distribución por sexo de la muestra total. Se observa que la mayoría de los participantes fueron mujeres.

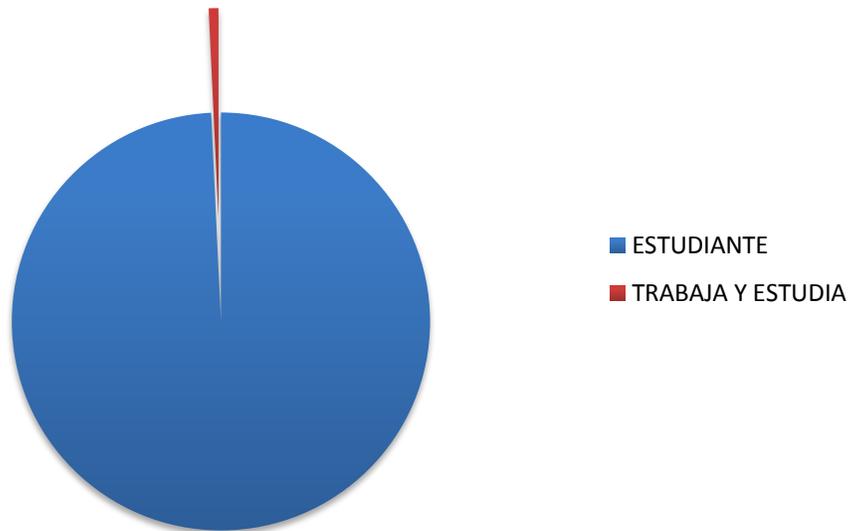


Figura 7. Ocupación de los sujetos del estudio.

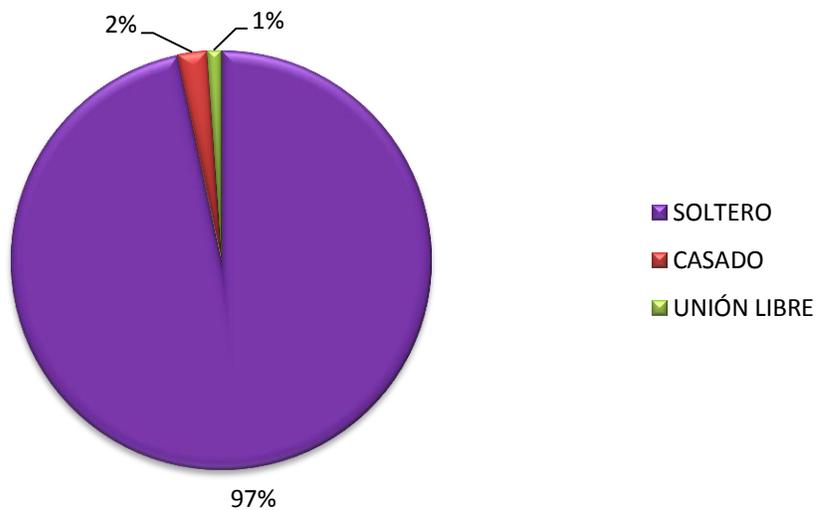


Figura 8. Estado civil de los participantes

Como se observa en la figura 9, los semestres de donde se obtuvieron mayores frecuencias fueron: cuarto, con 172 aplicaciones; sexto, con 126; segundo, con 125 y octavo, con 121. El promedio escolar registrado por los alumnos varió de 7.1 a 9.8, con una media de 8.86.

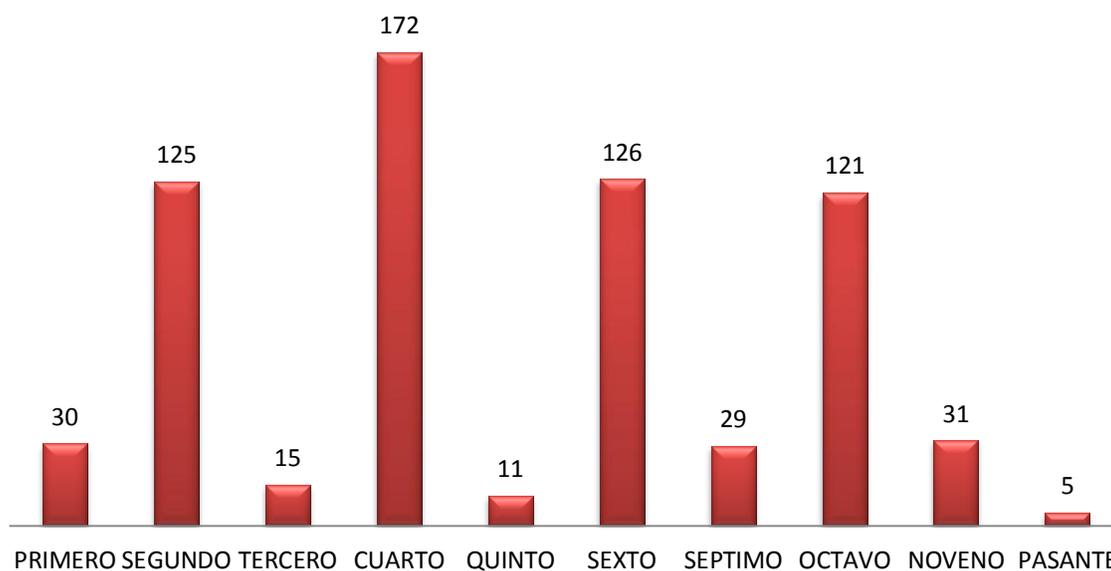


Figura 9. Distribución por semestre de los participantes

El 33% de la muestra total procede del estado de Tabasco, el 27.4% de la CDMX, el 24.1% del estado de Hidalgo y el 9.1% del Estado de México. Veracruz, Puebla y Chiapas componen 3% de la muestra, con 1% cada estado (tabla 2). La distribución de la población encuestada coincide con las sedes de las universidades seleccionadas para el estudio, así como los estados aledaños a éstas.

Tabla 2

Estado de procedencia

Estado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Hidalgo	161	24,1	24,3
CDMX	183	27,4	27,6
Edo. Méx.	61	9,1	9,2
Tabasco	221	33,0	33,3
Veracruz	7	1,0	1,1
Puebla	7	1,0	1,1
Oaxaca	4	,6	,6
Chiapas	7	1,0	1,1
Jalisco	1	,1	,2
Nayarit	1	,1	,2
Zacatecas	2	,3	,3
Guerrero	2	,3	,3
Guanajuato	2	,3	,3
Durango	1	,1	,2
Michoacán	1	,1	,2
Otro país	2	,3	,3
Total	663	99,1	100,0
Perdidos	6	,9	
Total	669	100,0	

Muestra UAEH:

En la muestra de la UAEH se tiene el registro de 215 participantes, donde 166 (77.2%) son mujeres y 49 (22.8%) hombres (figura 11). El promedio de edad es de 20.82 años. El 95.3% de los sujetos es de estado civil soltero, el 2.3% se encuentra casado y 1.9% vive en unión libre. Toda la muestra tiene como su única ocupación el ser estudiante. El 75.3% de los participantes es originario del estado de Hidalgo, 12.2% del Estado de México, 8.8% de la Ciudad de México; el resto de la muestra proviene de Puebla y Guerrero.



Figura 10. Distribución de los participantes por sexo.

NOTA: Para la aplicación de las escalas la mayoría de los participantes fueron mujeres, debido a que son la población mayoritaria en la carrera de psicología de la UAEH.

La mayoría de los sujetos se distribuyeron en mayor medida en cuarto, segundo, primero y noveno semestre con un porcentaje igual o mayor del 14%. Le siguieron séptimo y octavo semestres con 13% y 10.2% respectivamente. Los semestres sexto y tercero tuvieron menor porcentaje con 7%, y quinto semestre con 5.1% (ver figura 12). La media de la muestra para promedio es de 8.85, siendo 7.10 la calificación más baja, y 9.64 la más alta registrada.

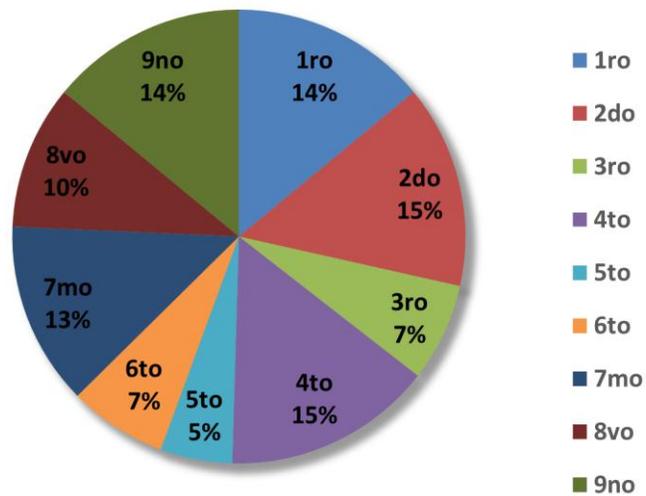


Figura 11. Distribución de la muestra por semestre.

NOTA: En la aplicación de las escalas se procuró una participación equilibrada de los nueve semestres, con la finalidad de tener una muestra variada y confiable.

Muestra UJAT

La muestra de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco fue de un total de 240 sujetos, teniendo más presencia las mujeres con 197 (82.1%) y 43 (17.9%) los hombres (figura 13), con una edad promedio de 20.95 años. El 92.1% son originarios del estado de Tabasco. El 95.8% se encuentran solteros, mientras que 8 sujetos están casados y 2 viven en unión libre.

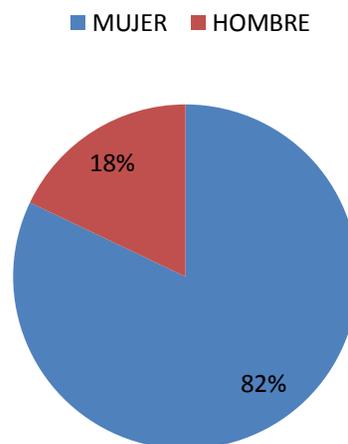


Figura 12. Distribución por sexo de la muestra de la UJAT

Todos ellos estudiantes de la licenciatura en Psicología, distribuidos entre sexto, cuarto, octavo y segundo semestre de manera casi equitativa con un 26%, 25%, 25% y 23% respectivamente (figura 14). Se registró un sólo sujeto perteneciente a séptimo semestre. El 98.8% de los participantes se ocupan únicamente en sus estudios. Las calificaciones que se reportan varían entre 8 y 9.8, con una media de 8.81 como promedio escolar.

■ SEGUNDO ■ CUARTO ■ SEXTO ■ SEPTIMO ■ OCTAVO

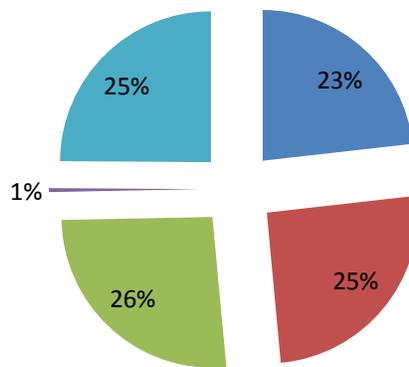


Figura 13. Distribución por semestre de la muestra de la UJAT.

Muestra UNAM

La muestra de la UNAM constó de 214 estudiantes, de los cuales 165 fueron mujeres y 48 hombres (figura 15). La edad promedio fue de 20 años. El 98.6% de la muestra mencionó como ocupación el ser estudiante. La mayoría de los encuestados se encuentran solteros, mientras que sólo dos participantes registraron estar casados. Prevalece la CDMX como lugar de origen con un 76.6%.

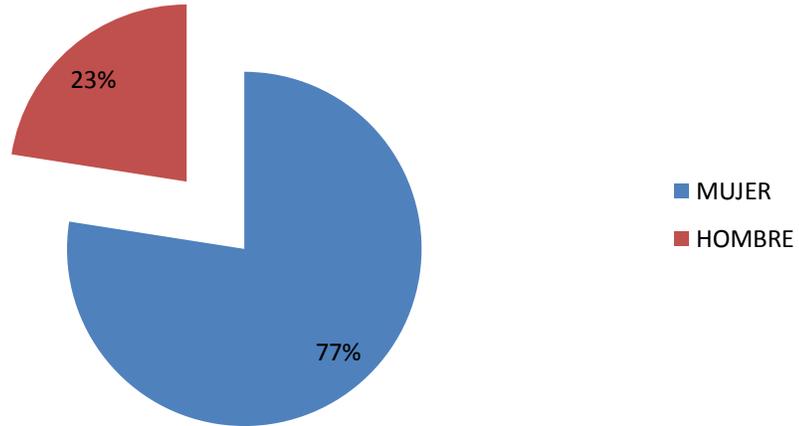


Figura 14. Distribución por sexo de la muestra de la UNAM.

En el momento de la aplicación de los instrumentos, solo se encontraban presentes los semestres pares, de acuerdo al plan de estudios de la universidad. Cuarto semestre fue el que presentó mayor frecuencia con 80 alumnos, seguido de sexto y octavo semestre con 49 y 40 participantes respectivamente, así como segundo semestre con 39 alumnos (figura 16). Las categorías PASANTE y NOVENO hacen referencia a los estudiantes que están en el desarrollo de su titulación, etapa que abarca la culminación de tesis y asesorías para este proceso; de éstos se registraron 6 alumnos.

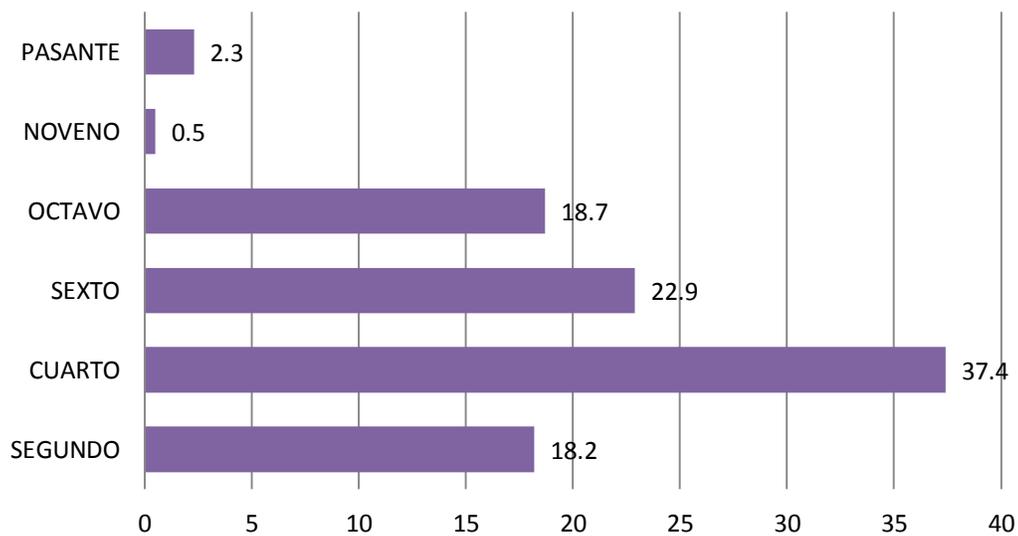


Figura 15. Distribución por semestre de los participantes de la muestra de la UNAM.

Tipo de estudio

Transversal comparativo

Diseño

La investigación se realizó con un diseño cuantitativo de tipo no experimental, de corte transversal, comparativo de tres muestras independientes.

Instrumentos

Escala de satisfacción académica (Rojas, 1997)

Evalúa el grado de satisfacción del estudiante por alcanzar los requisitos y exigencias académicas, se compone por 21 afirmaciones, con cuatro opciones de respuesta: de En el 10% de ellas (1) a En el 90% de ellas (4).

La validación de la escala se realizó en 1014 estudiantes de la facultad de Psicología de la UNAM. La escala tiene un Alfa de Crombach de 0.89. Está formada por dos factores: Aspectos generales y teoría (14 afirmaciones) y Prácticas y laboratorios (7 afirmaciones).

Cuestionario de valores morales en la formación y el ejercicio profesional (Herrera, 1995)

Evalúa las reglas o normas de conducta que se asumen como válidas dentro del ambiente de la formación profesional y en el ejercicio de la profesión. Escala de tipo Likert formada por 31 afirmaciones, con 5 opciones de respuesta que van de Totalmente en desacuerdo (1) a Totalmente de acuerdo (5).

Fue validado con una muestra de 410 estudiantes universitarios de diferentes carreras. Cuenta con dos dimensiones a evaluar, la *Moralidad hacia lo individual*, presente en 22 afirmaciones y

la *Moralidad hacia lo social* evaluada en 9 afirmaciones. La confiabilidad de la escala tiene un Alfa de Cronbach de 0.85.

UWES-S (Utrecht Work Engagement Scale, versión para estudiantes) (De La Cruz et al., en prensa)

Evalúa los 3 elementos que integran el engagement: vigor dedicación y absorción, con 15 afirmaciones en escala de Likert, desde 0 (Nunca) hasta 6 (siempre). En su versión para estudiantes la muestra estuvo conformada por 669 estudiantes de psicología. El Alpha de Cronbach total es de 0.889 y para cada elemento de:

Tabla 3
Confiabilidad por Factor de Engagement

Factor	Alpha de Cronbach
Vigor	$\alpha = 0.834$
Dedicación	$\alpha = 0.780$
Absorción	$\alpha = 0.751$

Procedimiento

1. **GESTIONES:** Para la aplicación en UNAM y UAEH no fue necesaria ninguna gestión, al ser muestra aleatoria y participación voluntaria de los alumnos. En el caso de la UJAT la aplicación de los instrumentos corrió a cargo de la misma institución después de hacer un convenio sobre la utilización de los datos. Fue la Universidad quien apoyó en la elaboración de la base de datos de esta parte de la muestra, misma que fue enviada vía correo electrónico.

2. **LOCALIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES:** En la UAEH la ubicación de los participantes requería de preguntar previamente por la pertenencia a la licenciatura de psicología. Con los estudiantes de la UNAM, para su localización sólo fue necesario arribar a la facultad de Psicología y pedir su participación.

3. **INVITACIÓN A PARTICIPAR:** Se explicó brevemente el propósito de la investigación y se invitó a participar desde la lectura del consentimiento informado, una vez de acuerdo procedían a contestar.

4. **APLICACIÓN DE LAS ESCALAS:** Los tres instrumentos fueron contestados en una sola aplicación. Cada instrumento contiene instrucciones detalladas para contestar de forma apropiada la escala; las dudas sobre cualquier reactivo se aclararon en el momento.

5. **BASE DE DATOS:** Se capturaron los datos de cada escala en el programa estadístico SPSS 21.

6. **ANÁLISIS ESTADÍSTICO:** Se realizó la prueba ANOVA, que mostró las diferencias significativas existentes en cada variable entre los tres grupos. Para saber por cada variable en que grupos se diferenciaba, se realizó la prueba post hoc.

7. Posteriormente se retomó la teoría aportada junto con los resultados arrojados por la prueba para construir las conclusiones y generar una discusión.

Resultados

Resultados descriptivos

A continuación se presentan los resultados obtenidos en esta investigación, divididos en dos apartados, el primero dedicado a los datos descriptivos de las variables por universidad y el segundo apartado dedicado a los análisis inferenciales llevados a cabo.

Como se puede observar en la Tabla 4, en la variable Valores Morales, los resultados se mantienen por debajo de la media teórica en ambos factores de la escala. Los niveles obtenidos se consideran bajos de acuerdo al rango teórico.

Dentro de Satisfacción Académica se observa que los niveles obtenidos en la media total quedan por encima de la media teórica en ambos factores, sin embargo la UNAM destaca en el factor Satisfacción General, donde rebasa considerablemente esta media teórica. En el mismo factor, la puntuación mínima se aleja del rango teórico inferior.

En Engagement, el factor Vigor obtuvo un valor superior a la media teórica, siendo UJAT la del valor más alto. En el factor Dedicación se observa una media notablemente superior a la teórica, incluso acercándose a la puntuación máxima del rango. Por último, la variable Absorción muestra una puntuación por arriba de la media teórica.

Tabla 4

Descriptivos de las variables

Variable	Universidad	N	Rango teórico	Media teórica	Media	D. E.	Mínimo	Máximo
Valores Morales								
Valores Morales en lo Social	UAEH	215	1-5*	3	2.9043	.62642	1.00	4.67
	UNAM	214			2.9002	.66288	1.00	4.67
	UJAT	240			2.9600	.61935	1.33	4.67
	Total	669			2.9230	.63548	1.00	4.67
Valores Morales en lo Individual	UAEH	215	1-5	3	2.9024	.32693	1.86	4.14
	UNAM	214			2.9299	.30422	2.00	3.86
	UJAT	240			2.9444	.32130	1.64	4.23
	Total	669			2.9263	.31779	1.64	4.23
Satisfacción Académica								
Satisfacción Académica Prácticas	UAEH	215	1-4**	2.5	2.8738	.63788	1.29	4.00
	UNAM	214			2.6540	.77510	1.00	4.00
	UJAT	240			2.8587	.66849	1.00	4.00
	Total	669			2.7981	.70116	1.00	4.00
Satisfacción Académica General	UAEH	215	1-4	2.5	2.9955	.54288	1.64	4.00
	UNAM	214			3.2011	.48402	1.64	4.00
	UJAT	240			2.8672	.50827	1.29	4.00
	Total	669			3.0152	.52973	1.29	4.00
Engagement Académico								
Vigor	UAEH	215	0-6***	3	3.8856	1.17915	.20	6.00
	UNAM	214			3.8042	1.08228	.80	6.00
	UJAT	240			4.0654	1.10838	.80	6.00
	Total	669			3.9241	1.12726	.20	6.00
Dedicación	UAEH	215	0-6	3	5.3498	.69423	2.40	6.00
	UNAM	214			5.0935	.88437	1.80	6.00
	UJAT	240			5.3563	.79556	1.20	6.00
	Total	669			5.2701	.80308	1.20	6.00
Absorción	UAEH	215	0-6	3	3.9442	1.10966	0.00	6.00
	UNAM	214			3.9682	1.07595	.40	6.00
	UJAT	240			4.0417	1.03363	.60	6.00
	Total	669			3.9868	1.07128	0.00	6.00

Nota: * Donde 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Indiferente, 4 = De acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo.

** Donde 1 = En muy pocos aspectos, 2 = En pocos aspectos, 3 = En la mayoría de los aspectos, 4 = En casi todos los aspectos.

*** Donde 0 = Nunca, 1 = Casi nunca, 2 = Algunas veces, 3 = Regularmente, 4 = Bastantes veces, 5 = Casi siempre, 6 = Siempre.

Diferencias por variables entre los grupos

Se realizó la prueba ANOVA con Factor Universidad que permitió ver las diferencias significativas entre grupos. Para encontrar estas diferencias por variable, se realizó la prueba post hoc Tukey B. Los resultados obtenidos se presentan a continuación; se incluyeron gráficas únicamente de aquellas variables donde hubo diferencias estadísticamente significativas.

Valores Morales

En la Tabla 5 se presentan los resultados de las universidades en cuanto a valores morales. En ninguno de los dos factores se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Tabla 5

Diferencias entre universidades en los factores de Valores Morales

Variables	Universidad	Media	D.E.	F
Valores Morales en lo Social	UAEH	2.9043	.62642	.636
	UNAM	2.9002	.66288	
	UJAT	2.9600	.61935	
Valores Morales en lo Individual	UAEH	2.9024	.63548	1.009
	UNAM	2.9299	.32693	
	UJAT	2.9444	.30422	

* $p \leq 0.05$

** $p \leq 0.01$

Satisfacción Académica

La Tabla 6 muestra los resultados obtenidos en Satisfacción Académica. En ambos factores se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, observándose en la UJAT y la UAEH un nivel más alto de Satisfacción Académica en Prácticas que el presentado por la UNAM. Dentro de Satisfacción Académica General, las tres universidades difieren entre sí, siendo la UNAM el grupo que presenta el nivel más alto, siguiendo la UAEH y por último la UJAT.

Tabla 6

Diferencias entre universidades en los factores de Satisfacción Académica

Variables	Universidad	Media	D.E.	F	Prueba post hoc Tukey B
Satisfacción Académica	UAEH	2.8738	.63788	6.785**	UAEH
	UNAM	2.6540	.77510		>UNAM*
	Prácticas	UJAT	2.8587		.66849
Satisfacción Académica General	UAEH	2.9955	.70116	24.277**	UNAM >
	UNAM	3.2011	.54288		UAEH*
	UJAT	2.8672	.48402		UAEH > UJAT*

* $p \leq 0.05$

** $p \leq 0.01$

Los resultados obtenidos se muestran de manera gráfica en la siguiente página, observándose en la figura 17 las medias de Satisfacción Académica en Prácticas y en la figura 18 las medias de Satisfacción Académica General.

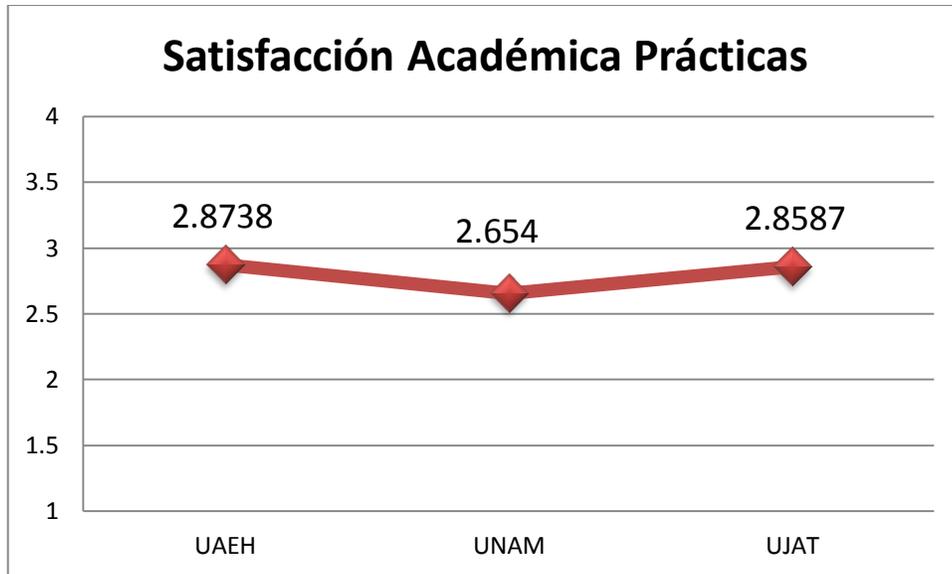


Figura 16. Medias obtenidas por cada universidad de la muestra en el factor Satisfacción Académica en Prácticas.

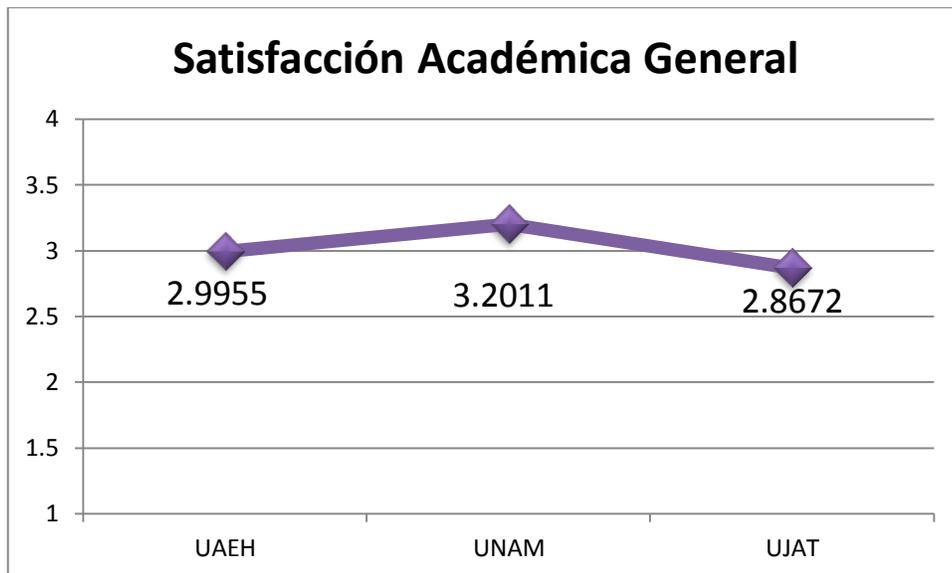


Figura 17. Medias obtenidas por cada grupo de la muestra en el factor Satisfacción Académica General.

Engagement

Por último, la Tabla 7 presenta las diferencias encontradas en los factores de Engagement. En Vigor se encontraron diferencias significativas, donde la UJAT presentó los niveles más altos mientras que la UNAM reportó los niveles más bajos de la muestra (ver Fig.19). Para Dedicación, nuevamente la UNAM se encuentra en los niveles más bajos, mientras los grupos de la UJAT y la UAEH se mantienen altos (ver Fig. 20). Por otro lado, en el factor Absorción no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 7

Diferencias por universidad en los factores de Engagement

Variables	Universidad	Media	D.E.	F	Prueba post hoc Tukey B
Vigor	UAEH	3.8856	1.17915	3.243*	UJAT > UNAM*
	UNAM	3.8042	1.08228		
	UJAT	4.0654	1.10838		
Dedicación	UAEH	5.3498	.69423	7.770**	UJAT > UNAM* UAEH > UNAM*
	UNAM	5.0935	.88437		
	UJAT	5.3563	.79556		
Absorción	UAEH	3.9442	1.10966	.516	
	UNAM	3.9682	1.07595		
	UJAT	4.0417	1.03363		

* $p \leq 0.05$

** $p \leq 0.01$

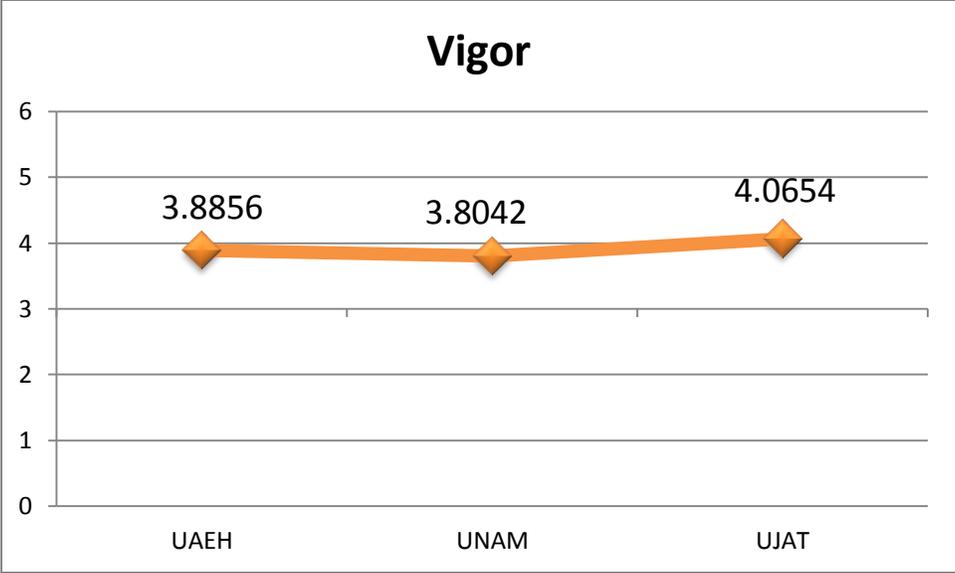


Figura 18. Medias obtenidas en el factor Vigor.

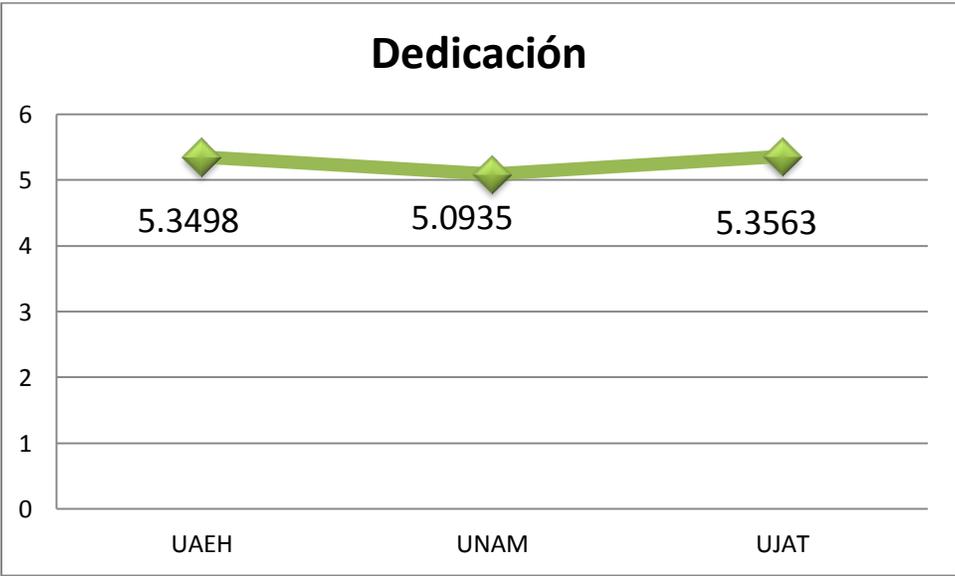


Figura 19. Medias obtenidas en el factor Dedicación.

Discusión

La presente investigación muestra un panorama del estado en que se encuentran los estudiantes de psicología en cuanto a su formación profesional. Se han tomado en cuenta las variables Valores Morales, Satisfacción Académica y Engagement, mismas que de acuerdo a la literatura revisada, tienen concordancia dentro de la formación universitaria.

Se midieron los niveles de cada variable y por medio del análisis de varianza de un factor (ANOVA) se encontraron diferencias entre los grupos abordados. A través de una prueba post hoc se compararon los niveles de cada variable de las tres universidades para especificar las diferencias encontradas, cumpliendo así todos los objetivos.

La hipótesis de trabajo se comprobó de manera parcial, ya que sí se encontraron diferencias significativas entre los grupos, pero solo en dos de las tres variables medidas. Se puede decir que en estudiantes de psicología los valores morales por los que se manejan en su profesión son los mismos en las tres universidades estudiadas. Sin embargo existe diferencia en la satisfacción académica, siendo la UNAM el grupo que más contrasta en esta variable. También existen diferencias en engagement por sus variables de vigor y dedicación, que le hacen relevante en cada universidad con respecto a sus estudiantes.

En cuanto a las hipótesis estadísticas: para Valores Morales, se refuta la hipótesis alterna, por lo tanto se acepta la hipótesis nula de que no existe diferencia estadísticamente significativa de la variable Valores Morales entre la UAEH, UNAM y UJAT. Los niveles obtenidos y la falta de diferencias significativas puede deberse a múltiples factores, algunos de los cuales se mencionan a continuación.

Para comenzar, las deficiencias en la educación sobre valores dentro de la formación profesional, pues está ampliamente señalado que las universidades se enfocan más en la preparación teórica y técnica que a la moral (Barba, 2007). Los planes de estudio carecen de tácticas curriculares orientadas a la promoción de la ética profesional, en especial, del compromiso social (Osuna, 2007).

De acuerdo con Buxarrais y Martínez (2009, como se citó en Martí, 2011) “el profesional socialmente responsable no nace, se hace” por lo que la universidad debe cumplir el objetivo de formar cultural, social y existencialmente a los universitarios, “resguardando los valores humanos, morales y espirituales de los individuos y puestos también al servicio de la sociedad mediante la ética profesional” (Herrera, 1995). La educación en valores le otorga al estudiante la capacidad de interpretar y valorar la realidad para después poder reformarla, lo dota de actitudes participativas, comprometidas y responsables y desarrolla la espiritualidad y personalidad (Arana, 2006).

Aunque la mayoría de las universidades incluyen dentro de su misión y visión la formación de profesionales socialmente responsables, preocupados por su entorno y capaces de contribuir a la sociedad con las habilidades y conocimientos adquiridos, en la realidad los alumnos no tienen conciencia sobre los valores que conlleva su profesión ni la relevancia de éstos en el ejercicio profesional, ya que tampoco tienen una idea clara de su papel y deberes como profesionista (Chaves, 2014).

Sumado al desconocimiento de los alumnos, las universidades no incluyen en sus planes curriculares la educación en valores por lo que la mayor aproximación a la formación ética profesional es abordada a través del ejemplo y criterio de los profesores en las actividades del aula que conforman el llamado “currículo oculto” (Osuna, 2007).

Puesto que los valores no se adquieren de manera pasiva ni tampoco siguiendo las mismas pautas que la adquisición de conocimientos teóricos y técnicos (Arana, 2006), es necesario integrar la ética profesional en los programas de estudio, implementar actividades que involucren a nivel cognitivo y emocional a los estudiantes; que además, conlleven a la reflexión, el razonamiento, la discusión de dilemas morales, estudio de casos, autorregulación de la conducta y autonomía personal (Osuna, 2007).

Las Universidades, desde una perspectiva psico-social, deberían aportar continuamente una visión crítica de la realidad para que los valores planteados dentro de los planes curriculares y en

los estatutos universitarios se basen en el contexto de las instituciones y por lo tanto, sean pertinentes para la sociedad. Considerarse como entes sociales que son el reflejo de la sociedad y parte de los pilares que dan forma a las personas, requiere de una consciencia del poder que tienen las escuelas no solamente sobre los que están en sus tutelas, sino en el contexto socio-cultural que se desarrolla continuamente.

Por otro lado, la investigación sobre valores, valores morales y ética debería expandirse a más ámbitos de la población estudiantil; por ejemplo, indagar en los estudiantes de recién ingreso sobre el conjunto de valores que a su consideración deben tener los universitarios y los futuros profesionistas, estudios longitudinales que permitan comparar los valores de los estudiantes durante su proceso de formación y así corroborar si las medidas implementadas por las instituciones logran los objetivos planteados.

Un obstáculo más que enfrenta la educación en valores (y por consecuencia su estudio y medición), es la falta de claridad en el constructo. Osuna (2007) encontró dificultades en abordar el tema ya que se habla de “valores profesionales”, “valores universitarios”, “valores culturales”, etc. Por otra parte, tampoco es sencillo diferenciar plenamente los valores individuales de los valores sociales, puesto que se influyen mutuamente y están conformados por múltiples dimensiones: las interacciones entre los individuos, las convenciones e incluso el sistema económico-político que marca pautas de conducta y aspiraciones para la sociedad.

Esto conlleva otro punto a considerar: si bien las universidades plantean una serie de valores institucionales y medidas para implementar la educación ética entre los estudiantes, existen factores externos como ideologías o costumbres de la sociedad, que influyen o interfieren en la adquisición, desarrollo y ejercicio de los valores morales. Por ejemplo: de Garay y colaboradores (2008) concluyeron que los jóvenes han absorbido los ideales del modelo neoliberal (individualismo, competitividad, racionalidad técnica, consumismo, etc.), por lo cual confieren mayor importancia a la formación profesional y rechazan las normas tradicionales.

Con respecto a Satisfacción Académica, se comprobó la hipótesis alterna, pues existen diferencias estadísticamente significativas de Satisfacción Académica, en los dos factores de la variable entre la UAEH, UNAM y UJAT.

Considerando la Satisfacción Académica desde el concepto de Clemente y colaboradores (2002), como una estimación personal sobre la vida, junto con la media obtenida que está por encima de la media teórica, se puede ver que hay concordancia entre las expectativas y deseos de los estudiantes, y los objetivos logrados.

El instrumento Rojas (1997) no está basado en la teoría del consumidor, pues las preguntas planteadas están en relación con un proceso de aprendizaje y calidad de enseñanza (Marin-García et al., 2011). Aunque la escala puede estar abordando un enfoque economicista, la parte psicológica de estos resultados nos demuestra que la Universidad, como sujeto activo en la satisfacción del estudiante, ha logrado dar resultados que son percibidos como positivos por los alumnos (Pérez et al. 2010).

Por otro lado, la satisfacción que presentan los alumnos podría estar centrada más en sentimientos afectivos frente a su entorno y profesorado (Hannoun, 2011; Hernández et al., 2010), pues muchas de las preguntas del instrumento se centran en el trabajo del maestro y el ambiente que ofrecen en sus clases. Haciendo una clasificación del instrumento, a partir de la propuesta de Mejías y Martínez (2009), la mayoría de las preguntas están enfocadas en lo que ofrece el profesor, ya sea a partir de su disposición con los estudiantes o su forma de enseñar, estas son las dimensiones de Enseñanza y Organización Académica. La dimensión de Infraestructura y servicios apenas se encuentra en tres preguntas, y la dimensión de vida universitaria es inexistente en el instrumento, aunque entraría en discusión la forma en que las universidades influyen en la vida de los universitarios.

De igual forma, se podría estar expresando un grado de conformidad o el agrado por la carrera que se estudia (Gómez et al, 2011) y no una percepción completa de la universidad. Sin embargo, no se deja de lado la influencia de la institución en el contexto de los estudiantes. Las escuelas son las que tienen una fuerte responsabilidad en la productividad de sus estudiantes,

contribuyendo a la dinámica alumno-institución (Schvarstein, 2006), son las universidades quienes ofrecen las experiencias que permiten al estudiante motivarse y guiar sus acciones, logrando así lo que Bandura (2001) llama la Autoeficacia. Por lo tanto, la seguridad del estudiante y el compromiso con su formación se verá reflejada en su éxito académico (Bresó et al., 2002).

A pesar de que las diferencias entre ambos factores son mínimas, cabe destacar que todas las medias de Satisfacción en Prácticas son más bajas que las de Satisfacción General; siendo esta parte más visible en la muestra de la UNAM. Esto ya lo mencionaba Rojas (1997) en sus resultados, recalcando las exigencias de los alumnos para poner en práctica lo teórico. La diferencia que marca la UNAM por parte de las otras universidades, puede ser el reflejo más claro del sujeto producido-productor que existen en las instituciones como lo menciona Schvarstein (2006), siendo el alumno quien busca una participación activa en su formación pero identificado con su universidad, conforme con unos aspectos de la institución pero buscando cambiar otros.

La UAEH se mantiene en niveles medios en comparación con los otros dos grupos, lo que sirve de adición a los resultados presentados por parte de la Universidad, que sigue la metodología propuesta por la ANUES (2015). En este informe los niveles de satisfacción presentados por los egresados se mantienen debajo del 60%, y casi el 30% van de insatisfecho a totalmente insatisfecho. En resumen, la UAEH a pesar de no presentar niveles bajos de satisfacción, no parece destacar en esta variable, siendo uno de los factores relevantes que afecta en la formación profesional del estudiante y es menester de la universidad hacerse cargo (Bresó et al., 2002; Cabrera & Galán, 2003; García, 2011; Gento & Vivas, 2003; Gómez et al., 2011; Izar et al., 2011; Jiménez et al., 2011).

Estos resultados confirman la calidad de los servicios ofrecidos por parte de las Universidades estudiadas (Candelas, Gurruchaga, Mejías & Flores, 2013; Fernández et al., 2013; Jiménez et al., 2011); lo que fomentará en el estudiante conductas que cumplan con las exigencias académicas y su rendimiento académico (Cabrera & Galán, 2003; Gómez et al., 2011).

En el caso de Engagement, hubo diferencias estadísticamente significativas en dos de los tres factores que conforman la variable, por lo que se comprueba parcialmente la hipótesis alterna, lo que se deduce en que existen diferencias estadísticamente significativas de Engagement entre la UAEH, UNAM y UJAT.

Siendo las medias notoriamente altas en todas las universidades se puede decir que existe un estado mental-emocional positivo, persistente y envolvente en los estudiantes de psicología que se relaciona con sus estudios (Schaufeli et al., 2002). En la misma línea, se puede presumir de cierto nivel de “autoeficacia” y motivación por parte de la muestra, siendo causa y consecuencia el engagement (Caballero et al., 2007); lo que se traduciría en mejor rendimiento y eficacia en las actividades relacionadas con la escuela (Bandura, 1994; 2001). Se habla de un círculo virtuoso que relaciona entre sí el éxito escolar, la eficacia, el engagement, y resultados escolares provechosos (Salanova, Martínez, Bresó et al., 2005), dando lugar a una predicción positiva que se fundamentan en la teoría social cognitiva (Salanova, Cifré et al, 2005).

Esta predicción positiva es el reflejo de una persona eficaz, que en los estudiantes se traduce en personas seguras, motivadas y enfocadas que permiten no sólo una mayor implicación en sus estudios, sino un compromiso con su labor como psicólogos, una mejor disposición al aprendizaje y una participación activa en su formación profesional. A razón de esta investigación, los niveles de engagement podrían ser la predisposición adecuada para una formación en valores que considere la ética profesional del psicólogo.

De acuerdo al modelo JD-R (Demerouti et al., 2001), los niveles de engagement podrían decir que los recursos escolares apoyan las demandas estudiantiles surgidas en el que hacer del estudiante, evitando agotamiento, tensión, estrés, depresión, ansiedad y fracaso (Cárdenas & Jaik, 2014; Schaufeli et al., 2009). En otras palabras existe un proceso motivacional positivo donde los recursos escolares dan lugar al engagement y el compromiso con la institución educativa en los estudiantes de psicología (Bakker & Demerouti, 2007; Hakanen & Roodt, 2010; Schaufeli & Bakker, 2004).

La UJAT es el grupo que presenta mayores medias en las tres variables en comparación a los otros; siguiendo el modelo JD-R con respecto a los recursos laborales (Cárdenas & Jaik, 2014), esta misma universidad es la que fomenta un mayor crecimiento personal, aprendizaje y facilita el alcance de las metas. Aunque esto puede ser puesto a discusión, pues tanto la UNAM como la UAEH se mantienen en valores cercanos a la UJAT.

También se debe considerar los aspectos negativos del modelo JD-R que no considera las características individuales del alumno para encontrarse en un estado engaged (Casuso, 2011), siendo ellos mismos quienes se muestran funcionales a nivel social o individual (Salanova, Cifré et al., 2005; Salanova, Martínez & Llorens, 2005). Sin embargo el estudio de Astin y Lee del 2003 (como se citó en Porter, 2006) sugiere no dejar de lado el peso que ofrece la Institución.

En propuesta del engagement como consecuencia de factores internos del alumno engaged (Salanova, Cifré et al., 2005), los estudiantes de psicología podrían estar presentando una personalidad resistente de acuerdo a lo propuesto por Kobassa (1982, como se citó en Montoya & Moreno, 2012). Lo que los caracteriza en tres dimensiones: un compromiso que se relaciona con la implicación e identificación con los estudios; un control para influir en situaciones y modificarlas; y el reto junto con las posibilidades de crecimiento.

En cuanto a los resultados por variable, Vigor presenta diferencias significativas solamente entre el grupo de la UNAM y la UJAT. Según estos resultados y la definición de la variable (Salanova, Martínez, Bresó et al., 2005; Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli et al., 2002), los estudiantes de la UJAT presentan mayor energía, una mejor resistencia mental en el trabajo, mayor voluntad para invertir esfuerzo, y muestran persistencia ante las dificultades en comparación a los alumnos de la UNAM, que siendo los más bajos en la muestra, podrían estar presentando una baja eficacia. En esta variable igual se destaca una mejor disposición para las conductas que exige el entorno y menor agotamiento, pues el vigor se relaciona con altas expectativas de éxito y una percepción mayor de eficacia (Casuso, 2011; Martínez & Salanova, 2003).

En la variable Dedicación, nuevamente la UNAM se diferencia de los otros dos grupos siendo la más baja de la muestra; en relación con el burnout, a esta variable suele atribuírsele una alta correlación negativa con el cinismo (Manzano, 2002), que podría estar relacionada con una actitud indiferente a sus estudios en esta parte de la muestra. La parte clara de los resultados es que tanto la UJAT como la UAEH tienen estudiantes con una alta implicación en sus estudios, sumado a sensaciones de importancia, pasión, inspiración, orgullo y desafío (Salanova, Martínez, Bresó et al., 2005; Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli et al., 2002). En conclusión, la tendencia al abandono por parte de los estudiantes es mínima (Martínez & Salanova, 2003) y se relaciona a la parte emocional de los estudiantes que se traduce en una satisfacción y agrado por la carrera (Gómez et al, 2011; Hannoun, 2011).

Por último, la variable Absorción no presenta diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Al tener las tres universidades altas puntuaciones sobre la media teórica, se deduce que los estudiantes de psicología tienen buena concentración y logran estar absortos en las actividades académicas, experimentan la sensación de que el tiempo “se pasa volando”, y disfrutan esta experiencia (Salanova, Martínez, Bresó et al., 2005; Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli et al., 2002). Esta variable se relaciona con la parte cognitiva, que puede dar una connotación motivacional a los estudiantes (Cassuso, 2011) y con ello iniciar el círculo virtuoso que se relaciona con la eficacia (Salanova, Martínez. Bresó et al., 2005).

Cabe recordar, sin embargo que las medias obtenidas en esta muestra son bastante altas, por lo que podría existir una débil relación con el burnout para las variables de Engagement, a pesar del sustento teórico existente en la correlación negativa (Bravo, 2013; Manzano, 2002; Martínez & Salanova, 2003; Salanova, Bresó et al., 2005; Salanova, Martínez, Bresó et al., 2005; Schaufeli et al., 2002).

Los resultados de esta variable demuestran que existe un bienestar psicológico en los estudiantes (Benois, 2013), y que se puede aprovechar para potenciar las capacidades y habilidades de los alumnos engaged, según la psicología Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), a partir de mejorar el ambiente escolar y las oportunidades brindadas según como

institución generadora de conocimientos y siendo responsable en la formación profesional (García, 2011).

Como señalan Folgueiras y colaboradores (2013), las universidades tienen el compromiso de formar estudiantes que se insertarán en la sociedad, no sólo preparándolos para el campo laboral, sino también formándolos como ciudadanos que aporten a la sociedad.

El haber encontrado niveles bajos de Valores Morales, así como no existir diferencias entre los grupos, indica la deficiencia de la educación moral en el ámbito universitario que garantice la formación integral de los futuros profesionistas y el ejercicio ético de las y los egresados.

Las universidades precisan definir los constructos éticos y morales que quieren infundir en sus estudiantes y diseñar asignaturas y actividades que faciliten el aprendizaje significativo y la comprensión de los valores entre los estudiantes y no se queden solo en el papel.

Los resultados obtenidos en Satisfacción Académica señalan que los estudiantes de Psicología están satisfechos con sus instituciones educativas, concuerdan sus expectativas con los objetivos alcanzados, lo cual es un indicador de la calidad de la educación recibida. No obstante, ésta podría deberse más al trabajo de los profesores y el agrado por la carrera más que a una percepción completa de la universidad. La menor satisfacción en cuanto a prácticas indica la necesidad de los estudiantes por recibir una formación completa, donde apliquen los conocimientos teóricos y así poder sentirse más preparados para el ámbito laboral.

Los resultados positivos de engagement, son una invitación a trabajar las potencialidades de los estudiantes en mejorar su formación profesional, como la psicología positiva exhorta. El vigor y la dedicación como predictores del bienestar psicológico, deben ser aprovechados por las Universidades para la mejora de la calidad en la educación profesional.

Limitaciones e investigaciones futuras

Entre las posibles limitaciones de esta investigación, se encuentra la obtención de datos a través de autoinforme. Aun así, los datos se obtuvieron por la participación voluntaria de los participantes. En consecuencia, se incrementa la validez de los datos, puesto que los participantes tenían la seguridad de que la información brindada sería tratada anónima y confidencialmente.

Otra limitación es uno de los criterios de exclusión en la recolección de datos: la participación voluntaria, ya que durante la aplicación de instrumentos una gran parte de la población se negó a participar. Esto pudo haber provocado cierto sesgo en los datos obtenidos, puesto que, las personas participantes pudieron favorecer los resultados positivamente, debido a la naturaleza de las variables utilizadas.

Para futuros estudios se recomienda una mejor aleatorización de la muestra para asegurar una mayor representatividad de la población. De igual forma es recomendable complementar la investigación con metodología cualitativa por medio de grupos focales o grupos T, esto con el fin compensar las medidas de auto informe. Como sugerencia para el seguimiento de estas variables desde una perspectiva cuantitativa, se recomienda revisar los instrumentos de valores morales y satisfacción académica, que a pesar de mostrar su relevancia, se considera que no cumplen ciertos parámetros necesarios para los estudios de hoy en día.

Finalmente la aplicación de una escala de autoeficacia podría ayudar a comprender mejor la relación entre las variables, ya que teóricamente existe una gran relación con el Engagement (Tripiana & Llorens, 2015; Ventura, Salanova & Llorens, 2014); de igual manera con la satisfacción académica (Bolívar & Rojas, 2008; Ghasemzadeh & Saadat, 2011; Mkumbo & Amani, 2012; Vidals, 2005; Wood et al., 2009); y a la vez podría ayudar a comprender mejor la relación con los valores morales y complementar la relación teórica que postulo Bandura (2001).

REFERENCIAS

- Acosta, M., Aranda, C., Pando, M., Pérez, M. B. & Velázquez, I. (2003). Síndrome de burnout y factores psicosociales en el trabajo, en estudiantes de postgrado del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara, México, *Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 30(4), 193-199.
- Aguila, V. (2005). El concepto calidad en la educación Universitaria: Clave para el logro de la competitividad institucional, *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(5), 1-8.
- Aguilar, E., Anguiano, S. A., Coffin, N. & Jiménez, M. L. (2014). Diferencias en la percepción de la adquisición de valores éticos en estudiantes de medicina y psicología de la FES Iztacala, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17 (3), 1043-1057.
- Aguilar, E., Coffin, N. & Anguiano, S. A., (2014). Resultados preliminares sobre la percepción de la adquisición de valores éticos en la formación profesional en licenciatura, *Revista de Psicología y Ciencia Social UNAM FES Iztacala*, 14(2), 2-10.
- Alvarez, I. (1998). La formación de valores como propósito educativo: reflexiones teóricas para la instrumentación de programas de orientación sociomoral en la escuela, *Revista Pedagogía Universitaria*, 3(3), 1-10.
- Álvarez, J., Chaparro, E. M. & Reyes, D. E. (2014). Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26.
- Amaro, P., Espinoza, P., Acosta, M. & Martínez, J. E. (2014). Profesores universitarios y su contribución de la justicia y la equidad en su ejercicio docente. En A. Hirsch, R. López (Eds). *Ética profesional en educación superior Finalidades, estrategias y desafíos de la formación* (pp. 261-286). Sinaloa, México: Ediciones del Lirio.
- Ángeles, E. E. & Castellanos, M. C. (2007). *Estudio exploratorio-descriptivo del programa ex UAEH de seguimiento de egresados del área académica de psicología del Instituto de Ciencias de la Salud de la universidad Autónoma de Hidalgo*. Tesis inédita de licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.
- Arana, M. H. (2006). Los valores en la formación profesional (Values in Professional Education), *Tabula Rasa*, (4), 323-336.

- Arango, O. E., Clavijo, S. J., Puerta, I. C. & Sánchez, J. W. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios, *Revista de la Educación Superior*, 43(169), 89-105
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art, *Journal of managerial psychology*, 22 (3), 309-328.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement particularly when job demands are high, *Journal of educational psychology*, 99 (2), 274-284.
- Bakker, A. B., Marques, A., Martinez, I., Salanova, M. & Schaufeli, W. B., (2002). Burnout and engagement in university students: Across national study, *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Bandura A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. En WM Kurtines, JL Gewirtz (Eds), *Handbook of Moral Behavior and Development*. (pp. 145–103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1994). Self Efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.). *Enciclopedia of humane behavior*. (Vol. 4, pp. 71-81). New York, EU: Academic Press.
- Bandura, A. (2000). Cultivate Self - efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. E. A. Locke (Ed.). *Handbook of Principles of Organization Behavior*. (179-200). New York, EU: Wiley.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective, *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura A, Barbaranelli C, Caprara G. & Pastorelli C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency, *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.
- Barba, B & Romo, J. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), 67-92.
- Barba, B. (2007). Valores, formación moral y eficacia escolar. Una revisión de la investigación educativa en México, *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 32-36.

- Beltrán, F. Torres, I. Beltrán, A. & García, F. (2005). Un estudio comparativo sobre valores éticos en estudiantes universitarios, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 397-415.
- Benevides, A. M. T., Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. & González, J. L. (2002). La evaluación específica del síndrome de Burnout en psicólogos: el "inventario de Burnout de psicólogos", *Clínica y Salud*, 13(3), 257-283.
- Benois, N. A. (2011). *Formación de actitudes y valores en ética profesional en futuros licenciados en educación*, Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Bezies, P., Pérez, J. A., Gonzáles, N., Herrera, C., Elizalde, L., Olvera, B. I., López, M. A., Ordaz, A. A., Enciso, A., Avila, W., Gayosso, N. & Zacatenco, M. (2015). Resultados del Estudio de Egresados de la Licenciatura en Psicología. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Dirección General de Egreso.
- Bravo, L. (2013). Predictores de engagement académico en estudiantes de odontología, *Revista de educación en ciencias de la salud*, 10(2), 86-95.
- Bresó, E., Llorens, S. & Martínez, I. (2002). Bienestar psicológico en estudiantes de la Universitat Jaume I y su relación con las expectativas de éxito académico, *Fórum de recerca*, (8), 2-7.
- Bustamante, M. J. & Navarro, G. (2007). Auto-atribución de comportamientos socialmente responsables de estudiantes de carreras del área de ciencias sociales, *Revista Perspectivas*, (18), 45-63.
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios, *Avances en Psicología latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cabrera, P. & Galán, E. (2003). Satisfacción escolar y rendimiento académico, *Revista de Psicodidáctica*, (14), 87-98.
- Calleja, N. (2011). Inventario de Escalas Psicosociales en México 1984-2005. Primera Edición electrónica. UNAM México.
- Candelas, C. O., Gurruchaga, M. E., Mejías, A. & Flores, L. C. (2013). Medición de la satisfacción estudiantil universitaria: un estudio de caso en una institución mexicana,

- Iberoamerican Journal of Industrial Engineering, Florianópolis, SC, Brasil*, 5 (9), 261-274.
- Cárdenas, T. & Jaik, A. (2014). *Engagement (ilusión por el trabajo). Un modelo teórico-conceptual*. México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Carrasco, A. M., de la Corte, C. M. & León, R. (2010, abril). Engagement: un recurso para optimizar la salud psicosocial en las organizaciones y prevenir el burnout y estrés laboral, *Revista Digital de Prevención*, (1).
- Casas, F., Buxarrais, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. & Rodríguez, J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos, *Apuntes de Psicología*, 22(1), 3-23.
- Castellano, E., Maffei, L., Medrano, L. A. & Spontón, C. (2012). Validación del cuestionario de engagement UWES a la población de trabajadores de Córdoba, Argentina, *Liberabit*, 18(2), 147-154.
- Casuso, M. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Chiang, M. M. & Ojeda, J. F. (2011). Estudio de la relación entre satisfacción laboral y el desempeño de los trabajadores de las ferias libres, *Contaduría y Administración*, 58(2), 39-60.
- Cifre, E., García-Renedo, M., Llorens, S. & Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales, *Revista de educación*, (339), 387-400.
- Clemente, A., Molero, R. & González, F. (2000). Estudio de la satisfacción personal según la edad de las personas, *Anales de Psicología*, 16(2), 189-198.
- Colín, E. Z. & Yurén, M. T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad disciplinar, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 151-170.
- Compara Carreras Primer Trimestre 2016* [Archivo de datos]. CDMX: Instituto Mexicano para la Competitividad A.C.
- Davidovich, M. P., Espina, A., Navarro, G. & Salazar, L. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios, *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 14(1), 125-139.

- De Garay, J., Díaz-Loving, R., Frías, M. T., Limón, B., Lozano, I., Rocha, T. E. & Zacarías, M. (2008). Intereses y valores en jóvenes mexicanos, *Enseñanza e investigación en psicología*, 13(2), 201-214.
- De La Cruz, M. A., Resendiz, J., Romero, A. & Domínguez, G. A. (en prensa). Adaptación y validación mexicana Utrecht Work Engagement Scale, versión para estudiantes, *Psicología Iberoamericana*.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli. (2001). The job demands-resources model of burnout, *Journal of applied psychology*, 86 (3), 499-512.
- Dewey, J. (1998). *Experience and Education: The 60th Anniversary Edition* (60 Ed.). Indiana: Kappa Delta Pi.
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M. & Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg, *Educación y Educadores*, 15 (3), 497-512.
- Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo Cuarto Trimestre 2016* [Archivo de datos]. México D.F., México: Observatorio Laboral.
- Estrada, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. Teoría de la Educación, *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 240-267.
- Fernández, J. E., Fernández, S., Álvarez, A. & Martínez, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE*, 12 (2), 203-214.
- Fernández, M. P., Ferrer, R. I. & Reig, A. (2013). Entornos virtuales: predicción de la satisfacción en contexto universitario, *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43, 167-181.
- Figueiredo-Ferraz, H., Grau-Alberola, E., Gil-Monte, P. R. & García-Jueas, J.A. (2012). Síndrome de quemarse por el trabajo y satisfacción laboral en profesionales de enfermería, *Psicothema*, 24(2), 271-276.

- Folgueiras, P., Luna, E. & Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios, *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Fuentes, S. M. (2012). *Satisfacción laboral y su influencia en la productividad. Estudio realizado en la delegación de recursos humanos del organismo judicial en la ciudad de Quetzaltenango*, Tesis de licenciatura inédita, Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango, Guatemala.
- Garbanzo, G. M. (2007) Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública, *Revista educación*, 31 (41), 43-63.
- García, G. I. (2011). Hacia una Educación Superior Inclusiva: un Compromiso Social Ineludible. En E. Campo, M. García, D. Meziat & L. Bengochea (Eds), *Educación y Sociedad, Actas del Congreso Iberoamericano* (p.p. 227.234). La Serena: Universidad de La Serena.
- Gento, S. & Vivas, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación, *Acción Pedagógica*, 12 (2), 16-27.
- Ghasemzadeh, A. & Saadat, M. (2011). Locus of Control in Iranian University Students and its Relationship with Academic Achievement, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2491-2496.
- Gómez, D., Oviedo, R. & Martínez, E. I. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario, *Tecno Ciencia Chihuahua*, 5 (2), 90-97.
- González-Brignardello, M. P. & Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica?, *Acción Psicológica*, 10(1), 117-134.
- Grimaldo, M. & Merino, C. (2010). Tolerancia y juicio moral en estudiantes universitarios de la Ciudad de Lima, *LIBERABIT*, 16(2), 131-140.
- Grimaldo, M. P. (2009). Permisividad, obediencia y reflexividad en universitarios de Lima. *CULTURA*, 23, 1-100.
- Haidt, J. & Kesebir, S. (2010). Morality. En S. Fiske, D. Golbert & G. Lindzey (Eds), *Handbook of social Psychology*, (pp.)797-832, 5th Edition, Hobeken, NJ: Wiley.
- Hakanen, J.J. & Roodt, G. (2010). Using the job demands-resources model to predict engagement: Analyzing a conceptual model. En *Work engagement a handbook of essential theory and research* (pp. 85-101), USA: Psychology Press.

- Halpert, R. & Hill, R. (2011). *28 Measures of locus of control*. Beach Haven, NJ: WILL TO POWER PRES.
- Hatfiel, E., Cacioppo, J. T. & Rapson, R. L. (1994). Emotional contagion, *Current Directions in Psychological Sciences*, (2), 96-99.
- Hernández, C. A., Lara, B., Ortega, M. P., Martínez, M. G. & Avelino, R. (2010). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la licenciatura en didáctica del francés, *Revista de educación y desarrollo*, 5, 35-46.
- Herrera, D. (1995). *Los valores morales en la formación personal*. Tesis de Maestría en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Hirsch, A. (2005). Actitudes y ética profesional en estudiantes de posgrado en la Universidad de Valencia y la Universidad Nacional Autónoma de México, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (43), 0.
- Hirsch, A. (2006). Construcción de un estado del conocimiento sobre valores profesionales en México, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2), 1-23.
- Hirsch, A. (2010). Principales valores de la ética de la investigación que se promueven en el posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 38, 11-26.
- Izar, J. M., Ynzunza, C. B. & López, H. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (12), 1-18.
- Jiménez, A., Terriquez, B. & Robles, F. J. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit, *Revista Fuente*, 3(6), 46-56.
- Kelly, D., Stich, S., Haley, K. J., Eng, S. J., Fessler, D. M. T. (2007). Harm, Affect, and the Moral / Conventional Distinction, *Mind and Language*, 22(2), 117-131.
- Kepowics, B. (2003). Valores en los estudiantes universitarios. Un tema con muchas variaciones, *Reencuentro*, 38, 48-56.
- Kepowicz, B., Santacruz, L., & Medrano, G. (2009). *Ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado del campo educativo en la Universidad de Guanajuato* Documento presentado en X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz, México.

- Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in moral transition, *Educational Leadership*, 33 (1), 46-54.
- Korman, G. P. & Garay, C. J. (2012). El modelo de Terapia Cognitiva Basada en la Conciencia Plena (mindfulness), *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 21(1), 5-13.
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M. E., Gándara, Á. R., Muñoz-Villanueva, M. C., Vázquez-Casares, A. M. & Rodríguez-Borrego, M. A. (2014). Psychological distress in health sciences college students and its relationship with academic engagement, *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(4), 715-722.
- Lindsay, G. (2009). Ética profesional y psicología, *Papeles del Psicólogo*, 30(3) 184-194.
- Llorens, S. & Salanova, M. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout, *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Luco, A. (2014), The Definition of Morality: Threading the Needle, *Social Theory and Practice*, 40(3), 361-387.
- Manzano, G. (2002). Burnout y engagement en un colectivo preprofesional de estudiantes universitarios, *Boletín de Psicología*, (74), 79-102.
- Marín-García, J.A., Giraldo-O'Meara, M., Martínez-Gómez, M. & Valero-Herrero, M. (2011). Validación de las escalas de satisfacción del JDS aplicadas a entornos educativos universitarios. Documento presentado en el XV Congreso de Ingeniería de Organización. Cartagena.
- Marques, A. & Martínez, I. M. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas, *Aletheia*, (21), 21-30.
- Martí, J. J. (2011). *Responsabilidad social universitaria: Estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades Iberoamericanas*. Tesis Doctoral. Universitat de València Estudi General.
- Martí, J. J., Martí-Vilar, M. & Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la atribución de comportamientos socialmente responsables, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (3), 160-168.
- Martínez, I. & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional, *Revista de Educación*, (330), 361-384.

- Mathiesen, M. E., Mora, O., Chambläs, I., Navarro, G. & Castro, M. (2002). Valores Morales y Familia en Estudiantes de Enseñanza Media de la Provincia de Concepción, *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 11(2), 55-74.
- Medrano, L.A. & Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba, *SUMMA Psicológica UST*, 7 (2), 5-14.
- Mejías, A. & Martínez, D. (2009). Desarrollo de un Instrumento para Medir la Satisfacción Estudiantil en Educación Superior, *Docencia Universitaria*, 10(2), 29-47.
- Mkumbo, K. A. K. & Amani, J. (2012). Perceived University Students' Attributions of Their Academic Success and Failure, *Asian social science*, 8(7), 247-255.
- Molero, F. (2003). Reseña de "Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados" de María Ros y Valdiney V. Gouveia (coords.), *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2), 215-218.
- Montgomery, A., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B & Den Ouden, M. (2003). Work-home interference among newspaper managers: its relationship with burnout and engagement, *Anxiety, Stress & Coping*, 16(2), 195-211.
- Montoya, P. A. & Moreno, S. (2012). Relación entre síndrome de burnout, estrategias de afrontamiento y engagement, *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 205-227.
- Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A., Baeza, M. & Espina, A. (2012). Valores y actitudes socialmente responsables en universitarios chilenos, *Calidad en la Educación Universidad de la Concepción*, Chile (36), p.123-147.
- Ntoumanis, N. (2014). Moral values and moral attitudes. En R.C., Eklund & G. Tenenbaum, (Eds), *Encyclopaedia of Sport and Exercise Psychology* (pp. 469-471): Sage.
- Ormart, E., Esteva, P.A. & Navés, F.A. (2012). Estudio sobre actitudes de estudiantes de la carrera de grado de psicología hacia la ética profesional, *Anuario de Investigaciones*, 19(2), 353-362.
- Osuna, C. (2007). *La formación ético profesional en las áreas de Ciencias Naturales e Ingenierías y Tecnología de la Universidad Autónoma de Baja California*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Baja California.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico, *Revista de Educación en Ciencias Salud*, 7 (1), 57-63.

- Pérez, J. A., Lozano, J. A., Gómez de Terreros, M. & Aguilera, A. (2010). Diseño de un instrumento para la evaluación e la satisfacción de la formación recibida de las diferentes asignaturas correspondientes al plan de estudios del grado en psicología de la universidad de Sevilla, *Revista de Enseñanza Universitaria*, (36), 45-61.
- Phelan, M. & Waytz, A. (2012). The Moral Cognition/Consciousness Connection, *Review of Philosophy and Psychology*, 3(3), 293-301.
- Porter, S. R. (2006). Institutional structures and student engagement, *Research in Higher Education*, 47(5), 521-558.
- Rojas, G. T. (1997). *La relación entre expectativas, satisfacción y rendimiento académico en los alumnos de la Facultad de Psicología*, Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología, UNAM.
- Salanova, M, Cifre, E., Grau, R. M., Llorens, S. & Martínez, I. M. (2005) Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal, *Psicología del trabajo y las organizaciones*, 21 (1-2), 159-176.
- Salanova, M. Grau, R. Llorens, S. & Schaufeli, W. B. (2001). Exposición a las tecnologías de la información, burnout y engagement: el rol modulador de la autoeficacia profesional, *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11(1), 69-89.
- Salanova, M., Bresó, E. & Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement [Towards a spiral model of efficacy beliefs in the study of burnout and engagement], *Estress y Ansiedad*, 11, 215-231.
- Salanova, M., Martínez, I. M. & Llorens, S. (2005). Psicología organizacional positiva. En *Psicología de la organización* (pp. 348-376). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21 (1), 170-180.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiro, J. & Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: ¿una nueva perspectiva?, *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16 (2), 117-134.
- Sastre, G. & Moreno, M. (2003). La construcción del razonamiento moral: el sentimiento de culpa, *Anuario de Psicología*, 34(2), 191-201.

- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. (2003). UWES Utrecht Work Engagement Scale, Preliminary Manual. Occupational Health Psychology Unit. Utrecht University.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach, *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. & Van Rhenen, W. (2009). Workaholism, burnout and engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology: An International Review*, 57 (2), 173-203.
- Schvarstein, L. (2006). *Psicología social de las organizaciones: nuevos aportes*. (2da ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. En M. Zanna (Ed), *Advances in experimental social psychology* (25). (pp. 1-65), New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2010). Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior. Prosocial motives, emotions, and behavior, *The better angels of our nature*, 14, 221-241.
- Sekhar, C. & Stich, S. (2006). A Framework for the Psychology of Norms. En P. Carruthers, S. Lawrence, S. Stich (Eds), *The Innate Mind: Culture and Cognition* (pp. 280-301), Oxford: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology An Introduction, *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Silva, A. E., Domínguez, A. J., Cortés, G., Castorena, A. & Vázquez M. (2015). Análisis de la satisfacción de universitarios mediante la minería de datos, *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 5(10), 256-270.
- Tobler, N., Kalis, A. & Kalenscher, T. (2008). The role of moral utility in decision making: An interdisciplinary Framework, *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 8(4), 390-401.
- Trillo, F., Rubal, X. & Zabalza, M. (2003). *La educación en actitudes y valores. Dilemas para su enseñanza y evaluación*. Argentina: Homo Sapien Ediciones.
- Tripiana, J. & Llorens, S. (2015). Fomentando empleados engaged: el rol del líder y de la autoeficacia, *Anales de psicología*, 31(2), 636-644.

- Ventura, M., Salanova, M. & Lorens, S. (2014). Professional self-efficacy as a predictor of burnout an engagement: the role of challenge and hindrance demands, *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 00(0), 1-26.
- Vidals, A. (2005). *Autoconcepto, locus de control y rendimiento académico en estudiantes del segundo semestre de la Facultad de Psicología*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Wallon, H. (1947). *Del acto al pensamiento*. Psique. Argentina.
- Weimer, M. (2009). Building student engagement: 15 strategies for the college classroom. The Teaching Professor, *Faculty Focus*, 23(10), 6.
- Wood, A. M., Saylor, C. & Cohen, J. (2009). Locus of Control and Academic Success Among Ethnically Diverse Baccalaureate Nursing Students, *Nursing education perspectives*, 30(5), 290-294.
- Yurén, T. (2009). Ética profesional y posgrado en México: Valores profesionales de profesores y estudiantes, *Perfiles educativos*, 31(125), 110-116.
- Zanatta, E. & Yurén, T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad disciplinar, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 151-170.

ANEXOS
Instrumentos



Los siguientes cuestionarios forman parte de un proyecto de investigación realizado en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (Ver si existe relación entre valores morales, satisfacción y bienestar académico; y a la vez realizar la validación de la escala UWES-S en el contexto mexicano).

Los datos proporcionados son anónimos y confidenciales y serán utilizados únicamente con fines académicos no lucrativos.

Estoy de acuerdo con participar en el estudio proporcionando los datos y la información solicitada.

Fecha: _____

Acepto participar: SI _____ NO _____

EDAD _____ SEXO _____ ESTADO CIVIL _____
OCUPACIÓN _____ FACULTAD O CARRERA _____
UNIVERSIDAD _____ SEMESTRE _____ LUGAR DE ORIGEN _____
PROMEDIO ESCOLAR _____

Encuesta de Bienestar en el Contexto Académico (UWES-S) ©

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el contexto académico

. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste '0' (cero), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 6).

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4	5	6
Ninguna Vez	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días

Ejemplo:

	0	1	2	3	4	5	6
Tengo buen apetito							x

	0	1	2	3	4	5	6
1) Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía							
2) Creo que mi carrera tiene sentido							
3) El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante							
4) Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases							
5) Estoy entusiasmado con mi carrera							
6) Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy inmerso en mis estudios							
7) Mis estudios me inspiran para cosas nuevas							
8) Cuando me levanto por la mañana tengo ganas ir a clase o estudiar							
9) Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios							
10) Estoy orgulloso de estudiar esta carrera							
11) Estoy inmerso en mis estudios							
12) Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo							
13) Mi carrera es un reto para mí							
14) Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante							
15) Soy muy "perseverante" para afrontar mis tareas como estudiante							
16) Es difícil para mí distanciarme de mis estudios							
17) En mis tareas como estudiante no me detengo incluso si no me encuentro bien							



CUESTIONARIO DE VALORES MORALES EN LA FORMACIÓN Y EL EJERCICIO PROFESIONAL

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta una lista de afirmaciones, usted indicará en qué medida está de acuerdo o, en desacuerdo con ellas. En cada hoja aparecen las alternativas de las que seleccionará su respuesta marcando sólo un número para cada oración

TOTALMENTE DESACUERDO (1)	EN DESACUERDO (2)	INDIFERENTE (3)	DE ACUERDO (4)	TOTALMENTE DE ACUERDO (5)
------------------------------	----------------------	--------------------	-------------------	------------------------------

	1	2	3	4	5
1.- En la formación profesional se requiere ser indiferentes ante los demás					
2.- Ser responsable es una obligación que atañe a la formación profesional					
3.- La investigación participa en el valor por la formación profesional					
4.- La honestidad se valora desde la formación profesional					
5.- El soborno es definitivo en la actividad profesional					
6.- Falsificar información es ineludible en la formación profesional					
7.- El prestigio es definitivo para la actividad profesional					
8.- El trato brusco suele presentarse en la formación profesional					
9.- Engañar es una conducta habitual en la actividad Profesional					
10.- Como inversión económica es definitivo el valor por la formación profesional					
11.- En la formación profesional intervienen factores de poder					
12.- La agresión es una conducta ineludible de la relación profesional					
13.- La falta de respeto se evidencia en la actividad profesional					
14.- Qué tan de acuerdo estoy en que en la profesión se viole el secreto profesional					
15.- La honradez es una conducta que se estimula en la formación Profesional					
16.- La participación en el desarrollo económico favorece el valor por la formación profesional					
17.- La seducción es definitiva en la relación profesional					
18.- En la actividad profesional suelen manejarse negocios turbios					
19.- La competencia es definitiva desde la formación profesional					
20.- Perseverar es ineludible para la formación profesional					
21.- La justicia estimula el valor por la formación profesional					
22.- Escuchar es una conducta necesaria para la relación profesional					
23.- La soberbia es definitiva para la relación profesional					

24.- El chantaje suele presentarse en la formación profesional					
25.- La actividad profesional se caracteriza en culpar a los demás					
26.- Humillar es una conducta definitiva en la relación profesional					
27.- Aprender es una conducta fundamental de la formación profesional					
28.- El lenguaje adecuado es definitivo en la formación profesional					
29.- Lucrar sin necesidad es una conducta que se valora en la actividad profesional					
30.- La mediocridad es ineludible en la formación profesional					
31.- El esfuerzo personal es una constante en la formación profesional					

ESCALA DE SATISFACCIÓN ACADÉMICA

Instrucciones: En las siguientes preguntas elija la opción que considere más acertada de acuerdo a su vivencia escolar. Conteste las preguntas abiertas indicando los nombres de las materias o los aspectos en que no haya quedado satisfecho. **No conteste con los nombres de los maestros o con las razones de su insatisfacción.**

DESPUÉS DEL TIEMPO QUE LEVAS EN LA FACULTAD QUÉ TANTA ES TU SATISFACCIÓN CON RESPECTO A...:

1.*La organización general de la facultad*

- a) En casi todos los aspectos (en el 90% de ellos)
- b) En la mayoría de los aspectos (en el 70% de ellos)
- c) En pocos aspectos (en el 30% de ellos)
- d) En muy pocos aspectos (en el 10% de ellos)

1ª. Menciona en cual(es) no estás satisfecho:

2. ...*La preparación de los profesores*

- a) En muy pocos casos (en el 10% de ellos)
- b) En pocos casos (en el 30% de ellos)
- c) En la mayoría de los casos (en el 70% de ellos)
- d) En casi todos los casos (en el 90% de ellos)

2ª. ¿De cuál(es) no estás satisfecho?



¿HAS QUEDADO SATISFECHO CON...

3. ...*Los conocimientos teóricos adquiridos?*

- a) En casi todas las materias (en el 90% de ellas)
- b) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- c) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- d) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)

3ª. ¿De cuál(es) no estás satisfecho?

4. ...*Las habilidades prácticas adquiridas?*

- a) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)
- b) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- c) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- d) En casi todas las materias (en el 90% de ellas)

4ª. ¿En cuál(es) no estás satisfecho?

5. ...*Las prácticas de laboratorio?*

- a) En casi todas las memorias (en el 90% de ellas)
- b) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- c) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- d) En casi todas las materias (en el 10% de ellas)

5ª. ¿De cuál(es) no estás satisfecho?

6. ...*El enfoque de los profesores al enseñar?*

- a) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)
- b) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- c) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- d) En casi todas las materias (en el 90% de ellas)

6ª. ¿De cuál(es) no estás satisfecho?

7. ...*La preparación que has obtenido?*

- a) En casi todas las materias (en el 90% de ellas)
- b) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- c) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- d) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)

7ª. ¿En cuál(es) no quedaste satisfecho?

¿HAS QUEDADO SATISFECHO CON...

8. ...*La correspondencia del programa de la materia con las clases impartidas?*

- a) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)
- b) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- c) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- d) En casi todas las materias (en el 90% de ellas)

8ª. ¿En cuál(es) no estás satisfecho?

9. ...*La forma en que las prácticas apoyaron la teoría?*

- a) En casi todas las materias (en el 90% de ellas)
- b) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- c) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- d) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)

9ª. ¿En qué materia(s) no quedaste satisfecho?

10. ...*Las actividades que realizaste, porque constituyeron realmente una práctica del conocimiento psicológico?*

- a) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)
- b) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- c) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- d) En casi todas las materias (en el 90% de ellas)



10ª ¿En cuál(es) no quedaste satisfecho?

11. ...Las prácticas porque se relacionaban, de alguna manera, con el ejercicio profesional?

- a) En casi todas las materias (en el 90% de ellas)
- b) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- c) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- d) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)

11ª ¿En cuál(es) no quedaste satisfecho?

12. ...La bibliografía básica o de consulta recomendada por los profesores?

- a) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)
- b) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- c) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- d) En casi todas materias (en el 90% de ellas)

12ª ¿En qué materia(s) no quedaste satisfecho?

¿HAS QUEDADO SATISFECHO CON...

13. ...La dinámica de las clases teóricas?

- a) En casi todas las materias (en el 90% de ellas)
- b) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- c) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- d) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)

13ª ¿En cuál(es) no quedaste satisfecho?

14. ...La continuidad de los conocimientos teóricos de un semestre a otro?

- a) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)
- b) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- c) En muchas materias (en el 70% de ellas)

d) En casi todas las materias (en el 90% de ellas)

14ª ¿En cuál(es) materias no quedaste satisfecho?

15. ...La planeación de las clases?

- a) En casi todas las materias (en el 90% de ellas)
- b) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- c) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- d) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)

15ª ¿En cuál(es) materias no quedaste satisfecho?

16. ...El trato dado a los alumnos por los profesores?

- a) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)
- b) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- c) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- d) En casi todas las materias (en el 90% de ellas)

16ª ¿En cuál(es) materias no quedaste satisfecho?

17. ...La correspondencia entre lo que esperabas y lo que la Facultad te ofreció?

- a) En casi todas las materias (en el 90% de ellas)
- b) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- c) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- d) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)

17ª ¿En qué materia(s) no quedaste satisfecho?

¿HAS QUEDADO SATISFECHO CON...

18. ...El apoyo que ofrecen el acervo y los servicios de la biblioteca?

- a) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)
- b) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- c) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- d) En casi todas las materias (en el 90% de ellas)



18ª ¿Para qué materia(s) no satisfizo tus necesidades?

19. ...*El grado en que las materias teóricas te ayudaron para realizar las prácticas correspondientes?*

- a) En casi todas las materias (en el 90% de ellas)
- b) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- c) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- d) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)

19ª ¿En qué materia(s) no te sientes satisfecho?

20 ...*Las formas de calificar el aprendizaje teórico?*

- a) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)
- b) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- c) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- d) En casi todas las materias (en el 90% de ellas)

20ª ¿En cuál(es) no quedaste satisfecho?

21. ...*Las formas de calificar las prácticas?*

- a) En casi todas las materias (en el 90% de ellas)
- b) En muchas materias (en el 70% de ellas)
- c) En pocas materias (en el 30% de ellas)
- d) En muy pocas materias (en el 10% de ellas)

21ª ¿En cuál(es) materia(s) no quedaste satisfecho?
