



**Universidad Autónoma del Estado de México**  
Centro Universitario UAEM Amecameca – Nezahualcóyotl  
*Maestría en Sociología de la Salud*



**Evaluación de un programa de acompañamiento estudiantil para el bienestar social en  
estudiantes de ingeniería civil.**

Sergio Antonio López Acosta

**Línea de generación del conocimiento: biopsicología, salud y sociedad**

**Comité tutorial**

**Tutor académico:** Dr. Manuel Leonardo Ibarra Espinosa

**Tutora adjunta:** Dra. Georgina Contreras Landgrave

**Tutor adjunto:** Dr. Esteban Jaime Camacho Ruiz

## Índice

1. Resumen .....	5
2. Introducción .....	6
3. Revisión bibliográfica .....	8
3.1. Marco conceptual.....	8
3.1.1. <i>Bienestar Social, orígenes desde el Bienestar Subjetivo y Psicológico</i> .....	8
3.1.2. <i>Bienestar Subjetivo</i> .....	9
3.1.3. <i>Bienestar Psicológico</i> .....	10
3.1.4. <i>Bienestar Social</i> .....	14
3.1.5. <i>Bienestar Social y salud</i> .....	15
3.1.6. <i>Bienestar Social y calidad de vida</i> .....	19
3.1.7. <i>Acompañamiento estudiantil universitario y Bienestar Social</i> .....	20
3.1.8. <i>Bases de la proactividad y la psicología cognitivo conductual para el acompañamiento estudiantil</i> .....	26
3.2. Marco teórico .....	30
3.2.1. <i>Modelo teórico y Escala del Bienestar Social de Corey Keyes</i> .....	30
3.2.2. <i>Teoría social de Durkheim y teoría del bienestar de Duarte y Jiménez</i> .....	35
3.2.3. <i>Determinantes sociales de la salud y su relación con el Bienestar Social</i> .....	37
3.3. Estado del Arte.....	39
3.3.1. <i>Método de búsqueda</i> .....	40
3.3.2. <i>Categoría: acompañamiento estudiantil</i> .....	40
3.3.3. <i>Categoría: acompañamiento psicológico</i> .....	53
3.3.4. <i>Categoría: tutoría y orientación universitaria</i> .....	66
3.3.5. <i>Conclusiones del Estado del Arte</i> .....	88
4. Hipótesis .....	91
4.1. Hipótesis alterna ( $H_1$ ) .....	91
4.2. Hipótesis nula ( $H_0$ ) .....	91
5. Justificación.....	92
6. Planteamiento del problema .....	94
6.1. Pregunta de investigación.....	97
7. Objetivos.....	98
7.1. Objetivo general.....	98

7.1.2. <i>Objetivos particulares</i> .....	98
<b>8. Descripción metodológica</b> .....	99
<b>8.1. Validación y confiabilidad de la Escala de Bienestar Social</b> .....	99
8.1.1. <i>Caracterización de la muestra</i> .....	99
8.1.2. <i>Análisis de la validación y confiabilidad</i> .....	102
8.1.3. <i>Descripción de instrumentos</i> .....	103
<b>8.2. Acompañamiento estudiantil</b> .....	105
8.2.1. <i>Participantes</i> .....	106
8.2.2. <i>Diseño de las sesiones</i> .....	107
8.2.3. <i>Diseño de las actividades</i> .....	108
8.2.4. <i>Estructura de las sesiones</i> .....	112
8.2.5. <i>Cartas descriptivas con el contenido de las sesiones</i> .....	114
8.2.6. <i>Apartado ético de la investigación</i> .....	124
<b>9. Resultados</b> .....	131
<b>9.1. Validez de constructo, confiabilidad y propiedades psicométricas de la Escala de Bienestar Social</b> .....	131
<b>9.2. Impacto del acompañamiento estudiantil</b> .....	138
9.2.1. <i>Comentarios del diseño del acompañamiento estudiantil</i> .....	141
9.2.2. <i>Comentarios de la aplicación del acompañamiento estudiantil</i> .....	143
9.2.3. <i>Productos de la investigación</i> .....	153
<b>10. Discusión</b> .....	182
<b>10.1. Sobre la dimensión actualización (potencial) social en la Escala de Bienestar Social</b> .....	182
<b>10.2. Aspectos a mejorar en el diseño del acompañamiento estudiantil</b> .....	186
<b>10.3. El acompañamiento estudiantil y su cercanía conceptual con el campo la salud y la calidad de vida</b> .....	189
<b>11. Conclusiones</b> .....	192
<b>11.1. La importancia del acompañamiento estudiantil en la Escuela Universitaria de Ingeniería Civil de Texcoco</b> .....	197
<b>11.2. A modo de recomendaciones</b> .....	200
<b>Referencias</b> .....	204
<b>Anexo 1</b> .....	215
<b>Anexo 2</b> .....	216
<b>Anexo 3</b> .....	217
<b>Anexo 4</b> .....	218

<b>Anexo 5</b> .....	219
<b>Anexo 6</b> .....	220
<b>Anexo 7</b> .....	221
<b>Anexo 8</b> .....	221

## 1. Resumen

Esta investigación se enfoca en una visión alternativa del Bienestar Social, así como en el modelo teórico de la Escala del Bienestar Social (EBS). Se usó la EBS para diseñar y evaluar un programa de acompañamiento estudiantil con estudiantes de la Escuela Universitaria de Ingeniería Civil de Texcoco A.C. Se conformó un Grupo Control (GC) y un Grupo Intervención (GI) de 30 estudiantes. Se aplicó la EBS como pretest al GI y se le sometió a un acompañamiento estudiantil de cinco semanas correspondientes a las cinco dimensiones de la EBS: integración social, aceptación social, contribución social, actualización social y coherencia social. En cada sesión se realizaron ejercicios que permitieron la reflexión. Al finalizar se aplicó la EBS como postest. El GC realizó el pretest de la EBS sin participar en el acompañamiento estudiantil. Cinco semanas después se hizo el postest. Se comparó mediante una prueba de ANOVA de medidas repetidas si el programa logró cambios significativos en las dimensiones del Bienestar Social del GI con relación al GC. Las hipótesis de la intervención fueron  $H_1$ : la implementación de un programa de acompañamiento estudiantil impactará de manera positiva en el Bienestar Social de los estudiantes de Ingeniería Civil.  $H_0$ : la implementación de un programa de acompañamiento estudiantil no impactará en el Bienestar Social de los estudiantes de Ingeniería Civil. Antes de iniciar la intervención se realizó la validez y confiabilidad de la EBS con 300 estudiantes de dos universidades del Estado de México. Los resultados mostraron que la EBS tiene propiedades psicométricas adecuadas para su uso en estudiantes universitarios de México. Los resultados de la intervención mostraron cambios significativos en tres de las cinco dimensiones de la EBS concluyendo que el programa impactó positivamente el Bienestar Social, corroborando la  $H_1$ .

## 2. Introducción

Un simple cambio en la palabra bienestar por “estar bien” nos puede indicar su significado y la vez, abrimos las puertas a diferentes categorías de análisis conceptuales y teóricos. Es común preguntar o expresar en el día a día, a nosotros mismos o a otros, si estamos bien o si nos encontramos bien. Las implicaciones de “estar” son extensas de por sí para cada individuo; se trata de un existir, de un estado, situación, condición o modo actual de ser (Berg, 1991). Mientras que hablar de “bien” nos llevaría a un análisis casi inescrutable. Este trabajo no profundiza en esa disertación. Lo que abordaremos es un significado alternativo de bienestar dentro de la sociedad y cómo se puede lograr en el contexto universitario mediante un acompañamiento estudiantil.

De acuerdo a Keyes (1998) nuestro bienestar implica interpretar si nuestro estado actual de existencia es estable o satisfactorio. Si a ello añadimos el componente social, se abre el campo a procesos que van más allá del individuo, hacia el terreno de lo colectivo, del mundo tal y como lo conocemos. No obstante, el Bienestar Social ha sido muy poco estudiado de esta manera, más enraizada en lo emotivo-racional e intersubjetivo, y en su lugar, ha sido catalogado como un indicador de desarrollo económico, relacionado a beneficios materiales o a la adquisición de bienes y servicios. Uribe (2004) citando a Escobar, menciona que tanto el ideal de desarrollo como de bienestar ha sido moldeado por intereses específicos para indicar una noción de Tercer Mundo. Uribe (2004) destaca que el bienestar tiene también una dimensión psicológica que nada tiene que ver con la economía y es aquella ligada con la sensación de felicidad. Arés (2013) añade que es un tema con profundas connotaciones espirituales y éticas.

Es importante considerar esta visión a fin de fomentar un criterio donde factores materiales, económicos y/o monetarios no sean los primordiales. La ciencia social debe ofrecer una perspectiva donde se valore más el bienestar como la salud física y mental de la persona, donde esta sepa cómo controlar y adaptarse a su ambiente y tenga relaciones positivas con otros (Zubieta y Delfino, 2010).

Esta investigación parte de atender y entender esta perspectiva de Bienestar Social desde las universidades, ya que, a través de los años, se hace más necesario atender otras necesidades que tienen los alumnos además de las académicas. Conforme corren los años, se hace más común brindar servicios a estudiantes en miras de ayudarlos en sus ámbitos emocionales y personales. Por ello se aplicó un acompañamiento estudiantil basado en las cinco dimensiones de la Escala de Bienestar Social (EBS) de Corey Keyes, compuesto por cinco dimensiones: integración social, aceptación social, contribución social, actualización social y coherencia social. El objetivo fue evaluar el impacto de dicho programa en estudiantes de universitarios de Ingeniería Civil.

En este trabajo se podrá encontrar una revisión bibliográfica, que nos muestra el origen del Bienestar Social, su relación con la salud y calidad de vida, así como su vinculación dentro del ambiente educativo universitario; la justificación y el planteamiento del problema presentan el sitio y la población atendida, dos grupos de 30 estudiantes de entre 18 y 25 años; la metodología, de tipo transversal, longitudinal y cuasiexperimental, que explica las técnicas y métodos empleados en el desarrollo del programa que constó de cinco semanas y tuvo un enfoque proactivo; los resultados y conclusiones nos conducen por una reflexión puntual de los hallazgos tras la intervención, el cual mostró una mejora significativa en tres de las cinco dimensiones de la EBS.

### **3. Revisión bibliográfica**

#### **3.1. Marco conceptual**

En este apartado se muestran los orígenes del concepto Bienestar Social, cuyas bases reposan en el Bienestar Subjetivo y Psicológico. Se expone la relación que mantiene con la salud y la calidad de vida, ambas entendiéndose como extensiones complejas del bienestar que la persona evalúa tomando en cuenta las percepciones que tiene de su propia vida. Se aborda qué es el acompañamiento estudiantil y su puesta en práctica dentro del ambiente educativo universitario utilizando nociones de la proactividad y la psicología cognitivo conductual.

##### ***3.1.1. Bienestar Social, orígenes desde el Bienestar Subjetivo y Psicológico***

Consultando a Gómez et al., (2009) y Keyes (1998), podemos señalar que el Bienestar Social se trata de una experiencia personal de las condiciones de vida humana en una sociedad. El desarrollo humano, económico y político logrado en determinada sociedad impacta la percepción de dicha experiencia, toda vez que los individuos que componen la sociedad buscan inherentemente lograr un bienestar social, deseando la satisfacción de ciertas áreas de interés de sus vidas, tales como trabajo, familia, salud, bienes materiales, relaciones interpersonales. Este concepto engloba dinamismo y evolución social.

La concepción de bienestar social utilizado en este trabajo se distancia de los aspectos materiales de naturaleza económica, social y objetiva a los que comúnmente se asocia; como menciona Actis Di Pasquale (2008), se asemeja más al tradicional sentido de calidad de vida, orientado a componentes psicosociales. Estudios sobre el Bienestar Subjetivo y Bienestar Psicológico fueron la base para dar este giro y enfocar el Bienestar Social hacia aspectos sociales-subjetivos.

### ***3.1.2. Bienestar Subjetivo***

Keyes y Ryff han utilizado el constructo Bienestar Subjetivo y el concepto Bienestar Hedónico, relacionado al placer y la felicidad (Blanco et al., 2014) para aproximarse al bienestar social. Abello et al., (2008) define al Bienestar Subjetivo como una categoría que utiliza una persona para juzgar de un modo general o global su vida, a la calidad de vida y la satisfacción que siente. Es básico, general y está compuesto por dos facetas; una centrada en los aspectos afectivos-emocionales y otra centrada en los aspectos cognitivos-valorativos (Cuadra y Florenzano, 2003).

Según Denegri et al. (2015), es la valoración que realiza el sujeto acerca de los sucesos, actividades y circunstancias en las que se desarrolla su vida, resultado de un balance que hace de sus oportunidades vitales, recursos sociales, recursos personales y aptitudes individuales del curso de los acontecimientos a los que se enfrenta, y de la experiencia emocional derivada de ello. Liberalesso (2002), añade que la satisfacción con la vida es un concepto casi universal, visto como fruto de la virtud humana. Las cualidades subjetivas, se asemejan a factores psicológicos, sobresaliendo las predisposiciones emocionales de cada persona, resultado de los afectos positivos y negativos que dan un colorido especial a la vida y una razón para evaluarla.

El Bienestar Psicológico se apoya en las respuestas cognitivas, los rasgos de personalidad y el self, que con sus mecanismos de autorregulación actúan como motivadores del Bienestar Subjetivo, como determinantes y mediadores a por qué la gente experimenta su vida de tal o cual forma (Liberalesso, 2002).

### ***3.1.3. Bienestar Psicológico***

Miller en Blanco et al. (2014), hizo un llamado internacional a la responsabilidad social que atañe a la psicología como profesión, denominándola una ciencia comprometida con el bienestar humano. García-Viniegras y Gonzáles (2002) denominaron al Bienestar Psicológico una parte del bienestar a nivel psicológico. A nivel de constructo, estas autoras le definen como la expresión del sentir positivo y del pensar constructivo del ser humano acerca de sí mismo, condicionado por la naturaleza subjetiva vivencial del funcionamiento físico, psíquico y social de la persona. Si esta se siente bien, entonces puede ser productiva, sociable, creativa y poseer una proyección de futuro positiva que le infunda felicidad, lo cual implicaría la capacidad de amar, trabajar, relacionarse socialmente y controlar el medio. Esto significa ser independiente, autónomo y proactivo. El Bienestar Psicológico forma parte de la salud presente en todas las esferas de la actividad humana, que hace hincapié en el crecimiento personal y en la adaptación e integración dentro del ambiente social.

El Bienestar Subjetivo parte del Bienestar Hedónico (placer y felicidad), pero el Bienestar Psicológico proviene de otra forma de satisfacción más elevada, el Bienestar Eudaemónico, es decir, el desarrollo del potencial humano (Ryff 1989).

El concepto eudaimonia procede de Aristóteles, y trata un bien mayor que la felicidad, el cual es realizar acciones acordes con la virtud del alma. La eudaimonia capta la esencia de dos grandes imperativos griegos: concéte a ti mismo y conviértete en lo que eres, preceptos que conducen a discernir y trabajar nuestros talentos. Siglos después, estas ideas fluyeron naturalmente dentro del humanismo y concepciones sobre la autorrealización. La eudaimonia toma en cuenta mecanismos

de regulación afectiva a medio y largo plazo a través de la búsqueda de conductas supervivenciales que se ajustan a las demandas del medio. Por ejemplo, cómo las personas podemos dar sentido a nuestras experiencias y buscar lo bueno dentro de lo negativo. La idea central es que las personas sepan confrontar proactivamente los desafíos de la vida, ideen formas de manejarlos y aprendan de ellos para fortalecerse y adquirir una sensación de confianza y seguridad. Ryff (1995) expresa que estar bien psicológicamente es más que estar libre de estrés u otros problemas mentales, es tener un sentido de auto resguardo, de dominio y autonomía, de tener relaciones positivas con otros y dar sentido a la vida. Del mismo modo, la propia evaluación de la vida ha llevado a descubrir los factores psicológicos que inciden en el Bienestar Social (Gómez et al., 2009).

Ryff (1989), partiendo de la perspectiva eudaimónica, fue la primera en proponer el término Bienestar Psicológico para distinguirlo del Bienestar Subjetivo, y le definió como el desarrollo del verdadero potencial de uno mismo, el resultado de una vida bien vivida. A su vez, desarrolló un instrumento para medirlo. El instrumento, compuesto por seis dimensiones, se responde mediante una escala Likert y puede puntuarse de forma alta o baja. Cada dimensión supone un reto para las personas en sus esfuerzos por funcionar positivamente y alcanzar la virtud de la que habla Aristóteles. Las seis dimensiones del bienestar psicológico que propuso son:

**Autoaceptación:** definida como un aspecto central de la salud mental al igual que una característica de la autorrealización, funcionamiento óptimo y madurez. Las teorías de la esperanza de vida enfatizan la autoaceptación y del pasado de nuestra vida. Así, tener actitudes positivas hacia uno mismo es una característica primordial del funcionamiento de la psicología positiva.

Relaciones positivas con otros: la habilidad de amar es vista como un componente central de la salud mental. Quienes se autorrealizan son descritos como personas que tienen fuertes sentimientos de empatía y afecto por los seres humanos y son capaces de amar fuertemente, tener amistades profundas y una mayor capacidad de identificarse con otros. Relaciones cálidas con otros son planteadas como un criterio de madurez.

Autonomía: hay un énfasis considerable en cualidades como la autodeterminación, independencia y la auto regulación del comportamiento. Las personas que logran la autorrealización, por ejemplo, son capaces de mostrar un funcionamiento autónomo y resistir la endoculturación. La persona con autonomía también tiene un alto nivel de locus de control, por lo cual no busca la aprobación de otros, sino que se evalúa a sí mismo con sus propios esquemas. La individuación parece dar lugar a una liberación de los convencionalismos en los que la persona ya no se aferra a los miedos colectivos, creencias y leyes que gobiernan a las masas.

Dominio del ambiente: la habilidad del individuo para escoger o crear ambientes adecuados a sus condiciones psíquicas es una característica de la salud mental. Madurar requiere la participación de la persona en una esfera de actividades significativas fuera del self. El aumento de la esperanza de vida también requiere la habilidad de manipular y controlar ambientes complejos. Estas teorías enfatizan la habilidad que tiene la persona para avanzar en el mundo y cambiarlo creativamente a través de actividades físicas o mentales. Envejecer de manera exitosa también enfatiza la capacidad del individuo de tomar ventaja en las oportunidades que se le dan dentro de su ambiente. Estas perspectivas combinadas sugieren que la participación activa y el dominio del ambiente son ingredientes importantes de un marco integrado de funcionamiento psicológico positivo.

Propósito de vida: la salud mental incluye creencias y sentimientos de que la vida tiene un propósito y un significado. La definición de madurez también enfatiza una clara comprensión de un propósito de vida, un sentido de dirección y de intención. Las teorías de la esperanza de vida refieren una variedad propósitos y metas cambiantes en la vida, tales como ser productivo o creativo o lograr integración emocional. Así, alguien que funciona positivamente tiene metas, intenciones y un sentido de dirección, lo cual contribuye al sentimiento de que la vida tiene un significado.

Crecimiento personal: el óptimo funcionamiento psicológico requiere no solamente que uno logre las características anteriores, sino que uno continúe desarrollando su potencial que crezca como persona. La necesidad de lograr el máximo potencial es esencial para el crecimiento personal. Tener franqueza ante nuevas experiencias, por ejemplo, es la clave para el funcionamiento completo de la persona. Un individuo que es así continuamente está desarrollándose en lugar de permanecer en un lugar inmóvil donde sus problemas están resueltos. Las teorías de la esperanza de vida hacen énfasis en el crecimiento continuo y en confortar nuevos retos en diferentes periodos de la vida. Así, el crecimiento personal continuo y la autorrealización son un tema prominente en las teorías mencionadas. También quizá sea la dimensión del bienestar más cercana a la noción de eudaimonia de Aristóteles.

El modelo de seis dimensiones de Bienestar Psicológico facilita la evaluación comprensiva del individuo desde una perspectiva de funcionamiento global. Los individuos pueden presentar más fortalezas en unas áreas que en otras (Quiñones y Rodríguez, 2012).

Estas dimensiones pueden vincularse a lo que Chávez (2006) expresa cuando dice que es una evaluación compleja, que toman en cuenta valores y expectativas personales y condiciones sociales, orgánicas y psicológicas. Ryff (2013) menciona que las seis dimensiones del Bienestar Psicológico diseñadas para poner en práctica el bienestar eudaimónico se incorporan en la actualidad dentro de muchos campos como herramientas para evaluar las acciones de las personas con relación a sus desafíos y las transiciones de la edad adulta y el envejecimiento, así como su vida laboral, familiar y comunitaria. Los avances más significativos también han incluido la vinculación del Bienestar Psicológico con la salud física, la regulación biológica y la neurociencia.

#### ***3.1.4. Bienestar Social***

El Bienestar Social es un concepto multidimensional y vasto que involucra diferentes áreas, dominios o campos de preocupación tales como salud, saneamiento, vivienda, servicios básicos, trabajo, empleo, educación, cultura, ocio, recreación, seguridad, convivencia y participación social. Actis Di Pasquale (2017) dice que esta construcción operacional posee un vacío desde lo conceptual, debido a que generalmente no se presenta una definición teórica, justificándose en lo abstracto y complejo del concepto. Blanco y Díaz (2005) expresan la definición que Keyes propuso para Bienestar Social en miras de poder encaminarse hacia una teoría. Es la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad. Para llegar a esta definición Keyes (1998) partió de la tradición clínica y psicológica que tendía a operacionalizar el bienestar a través de los niveles de depresión, estrés o ansiedad, concluyendo que el bienestar sería la ausencia de condiciones y sentimientos negativos, y la evaluación subjetiva de la vida a través de la satisfacción y el afecto como el resultado de la adaptación a un mundo que puede ser

desafiante. Keyes añade que el bienestar implica el funcionamiento psicológico personal en el que prevalezcan sentimientos positivos sobre sentimientos negativos, tomando en cuenta a su vez la presencia de atributos personales más positivos que negativos, como el crecimiento personal. Ahora, si bien la psicología enfatiza las características individuales del bienestar, los individuos permanecen integrados en las estructuras sociales y las comunidades y enfrentan innumerables tareas y desafíos sociales que lo ponen a prueba. Estos desafíos de los que habla Keyes son los que utilizaría como criterios para construir su escala de cinco dimensiones que miden operacionalmente el bienestar social.

En ese mismo tono, Rains y Reyes (2014) definieron al Bienestar Social como el conjunto de factores que participan en la calidad de la vida de la persona y que hacen que su existencia posea todos aquellos elementos que den lugar a la tranquilidad y satisfacción. Para ellos es una condición no observable directamente, sino que se comprende a partir de juicios y puede compararse de un tiempo o espacio a otro.

### ***3.1.5. Bienestar Social y salud***

Para ampliar este marco nos apoyaremos en definiciones conceptuales de salud alternativas a la de la Organización Mundial de la Salud (OMS), las cuales se adecúan más a la definición de Keyes.

Orozco Africano en Actis Di Pasquale (2017), nos insta a ver la salud no como un estado, sino un proceso donde el ser humano se encuentra en un permanente equilibrio inestable de su organismo biológico y de su cuerpo, en relación con factores biológicos, medio ambientales, socioculturales

y simbólicos. Cuando alguno de esos elementos se modifica todos los otros se alteran para buscar un nuevo equilibrio.

Según esto, la salud es un proceso continuo de restablecimiento del equilibrio. Un grupo de expertos propuso que la salud es la capacidad de adaptarse a los retos físicos, emocionales y sociales, y de cuidarse a sí mismo, y no sólo la ausencia de afecciones o enfermedades (Actis de Pasquale, 2017). Esta definición se aproxima a la que el gobierno escocés acuñó: salud es la resiliencia mental y espiritual que nos permite disfrutar de la vida y sobrevivir al dolor, la decepción y la tristeza. Es un sentimiento positivo de bienestar y una creencia subyacente en uno mismo y en la propia dignidad y la de los demás (Gómez et al., 2009).

Estas definiciones valoran el papel de la capacidad humana de enfrentarse de manera autónoma con los retos de una vida en continuo cambio físico, emocional y social. Para dar mayor certeza, indagemos en la definición de Bienestar Social de Actis Di Pasquale (2017). Es el orden en el cual todas las personas alcanzan logros específicos según su edad que favorecen tanto al desarrollo individual como social. Dichos logros son cinco y comprenden aquello que una persona consigue hacer, ser o estar y son fundamentales tanto para su ser individual como para su implicación recíproca con la sociedad:

1. Gozar de buena salud.
2. Gozar de seguridad ciudadana.
3. Alcanzar un nivel educativo apropiado.
4. Poseer un trabajo decente.

## 5. Habitar un hogar adecuado.

El primer logro, gozar de buena salud, se aprecia desde varias perspectivas. La médico-biológica la presenta como concepto objetivo y fisiológico, que puede medirse universalmente e independientemente de las apreciaciones personales; sin embargo, también existe una perspectiva como construcción histórico-cultural, influenciada por el lenguaje y normas sociales en relación a los aspectos deseables del ser humano. Como ya se dijo, de manera realista el ser humano se encuentra en una permanente búsqueda de un equilibrio casi imposible de alcanzar.

En el segundo logro, seguridad ciudadana, la literatura reconoce tres orientaciones del concepto: como derecho, sistema o situación. Para la primera, es un derecho de los integrantes de la sociedad de desenvolverse cotidianamente con el menor nivel posible de riesgos, amenazas y vulnerabilidades a su integridad personal y el goce de sus bienes. La segunda, la relaciona con el conjunto de sistemas de protección y respeto de la vida, la integridad física y los bienes de los ciudadanos frente a los riesgos a que se ve enfrentado como persona integrante de una sociedad. La tercera, la entiende como una situación de los ciudadanos de vivir y convivir disponiendo de una protección necesaria tal que les permita superar los peligros propios de un entorno social riesgoso.

El tercer logro, nivel educativo apropiado, se apoya en Durkheim, quien fue el primer sociólogo que interpretó la educación como un fenómeno social. Los logros de una educación apropiada se basarían en el cumplimiento del objetivo del modelo pedagógico que le transfiere la sociedad a la escuela. Es el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que debe asimilar el estudiante en

el proceso pedagógico, cuya finalidad es que los comparta y transmita en la sociedad que se encuentra, lo cual se refleja en los propósitos metas y aspiraciones a alcanzar por el estudiante.

Sobre el cuarto logro, poseer un trabajo decente resalta la palabra “decente”. En la década de 1980 el trabajo atravesó una crisis de identidad, pues las definiciones tradicionales contemplaban que dotaba de pertenencia social, era estable, continuo y asociado a derechos. Sin embargo, la reducción del empleo, concebido a partir de la relación salarial, cedió espacio al autoempleo, el trabajo informal y la multiplicación de las relaciones precarias, por lo cual el trabajo asalariado típico perdió vigencia conceptual. El trabajo decente se reescribe sobre una nueva mirada de la sociedad salarial y de su carácter central en las relaciones sociales estables, armónicas y productivas, con el fin de contrarrestar los malos efectos de la fragilidad laboral actual.

El último logro, habitar un hogar adecuado, se centra en el núcleo de toda sociedad. El hogar es la primera unidad del universo social. Cada uno es una organización que está a cargo de las tareas de reproducción cotidiana de sus integrantes. Un hogar estable depende de las condiciones habitacionales y familiares, de la equidad en la distribución de los roles de género, de la ausencia o presencia de comportamientos violentos, y si los ingresos económicos permiten o no satisfacer las necesidades de sus integrantes que les permitan el desarrollo individual, la participación, esparcimiento y otras actividades que hacen las personas como seres sociales.

Hay que aprovechar para acotar que estos logros pueden formar parte de los indicadores de un estado de bienestar, que supuestamente todo gobierno debería garantizar para satisfacer las necesidades fundamentales de los individuos, ya que puntualiza que las condiciones objetivas-

materiales y subjetivas-sociales brindan determinadas oportunidades para la realización personal, como son la disponibilidad de fuentes de trabajo, condiciones de vivienda, servicios de atención médica, disponibilidad de alimentos, existencia de centros culturales y deportivos, saneamiento ambiental, transporte y comunicaciones, aunque también se deben tomar en consideración otros factores que modifican los diferentes niveles de bienestar según las condiciones de vida, como son las diferencias sociodemográficas, la edad, la ocupación o el grupo social. Para reforzar este argumento, se recurre de nuevo a Miller, quien concedía gran importancia a los escenarios sociales, recursos sociales, sentimientos de pertenencia, relaciones sociales positivas y el apoyo social para lograr un bienestar en la persona (Blanco, Díaz y Durán, 2014).

### ***3.1.6. Bienestar Social y calidad de vida***

El carácter del Bienestar Social de Keyes se asemeja a la calidad de vida, por ello es pertinente retomar algunas definiciones de calidad de vida para demostrar la relación entre un concepto y otro y aclarar más el rumbo que toma la investigación. Revisando a Ardila (2003), se encontraron seis definiciones de diversos autores que buscan ser integradoras y contemplan lo objetivo y lo subjetivo de cada individuo:

Ardila, (2003) expresa que la calidad de vida es un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona.

Calidad de vida es una medida compuesta de bienestar físico, mental y social, tal como la percibe cada individuo y cada grupo, y de felicidad, satisfacción y recompensa (Anderson y Levy, 1980).

Calidad de vida es la evaluación subjetiva del carácter bueno o satisfactorio de la vida como un todo (Szalai, 1980).

Calidad de vida es la apreciación que el paciente hace de su vida y la satisfacción con su nivel actual de funcionamiento comparado con el que percibe como posible o ideal (Tulsky, 1980).

Calidad de vida es la sensación subjetiva de bienestar del individuo (Chaturvedi, 1991).

Calidad de vida es el indicador multidimensional del bienestar material y espiritual del hombre en un marco social y cultural determinado (Quintero, 1992).

En un estudio que compila los avances de los estudios argentinos sobre calidad de vida, Tonón (2007) demuestra que esta se remite al entorno psicosocial por la experiencia y la evaluación que cada persona tiene de su situación, su visión global de la vida o satisfacción vital.

En este punto son de notarse las similitudes y relaciones con el Bienestar Social que hemos analizado, destacando que en ambos conceptos se infiere la capacidad de expresar nuestras emociones, de sentirnos seguros, productivos y sanos (Ardila, 2005).

### ***3.1.7. Acompañamiento estudiantil universitario y Bienestar Social***

La noción de acompañamiento se origina en la terapia, como un apoyo para sanar los padecimientos mentales y un complemento a los tratamientos farmacológicos. En Argentina a finales de los años 60 el terreno científico-cultural abonó propuestas conceptuales, clínicas,

comunitarias y político-sociales que promovían una nueva significación de la locura (Rossi, s.f.). El psicoanálisis, la psiquiatría comunitaria y las experiencias ligadas a los grupos operativos, el psicodrama y la psicología social de la época, influyeron y moldearon a los profesionales de la salud mental y a aquellos que participaban en el entorno asistencial. Sumado a los avances de la psicofarmacología, se crearon esquemas alternativos al hospital psiquiátrico y técnicas fuera del espacio institucional, abriendo posibilidades de tratamiento mediante el acompañamiento terapéutico.

La justificación partía de no recluir a la persona durante varios años si sufría una crisis de salud mental, como solía hacerse en los hospitales mentales o manicomios. El acompañamiento terapéutico, conducido por un terapeuta profesional, podía llegar hasta la casa del paciente, si es que este se veía desorientado y amenazado por el espacio público. El acompañamiento se manifestaba como apoyo a la medicación psicofarmacológica y como mediadora para sacarlo del ensimismamiento y tratar de reinstaurarlo lentamente de nuevo en el mundo. Actualmente, el acompañamiento sirve como una herramienta que puede ayudar a limitar el sufrimiento en exceso y a contener el desborde y la agitación. Ese apoyo sirve para intentar restaurar aquello deteriorado en la persona, aunque sea en un pequeño punto de anclaje (Rossi, s.f.).

En el ámbito estudiantil, el acompañamiento se puede traducir, primero, como la tutoría escolarizada, donde un tutor se acerca y acompaña a los estudiantes para apoyarlos en el dominio de los contenidos escolares, coadyuvando a que obtengan un mayor rendimiento académico. Tutor proviene de una palabra en latín que significa “el que representa a, el que vela por, el que tiene

encomendado y bajo su responsabilidad a otra persona, quien tutela a alguien” y supone una guía, asistencia y ayuda mediante la orientación y el asesoramiento (Arzate et al., 2018).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) expresa que la tutoría es el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual y grupal, ofrecido a los estudiantes como una actividad más de su currículo formativo, lo que puede considerarse como elemento indispensable para la transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior (Arzate et al., 2018).

La tutoría en este sentido, debe contribuir al logro del crecimiento y el desarrollo personal del estudiante para considerarse un apoyo realmente útil que abone a sus competencias, de las cuales destacan: afrontar la incertidumbre de manera reflexiva y de modo que desarrollen seguridad, confianza y asertividad en su crecimiento personal y académico; acepten la crítica constructiva de pares y profesores; reconozcan las dificultades, frustraciones y el estrés generados por las demandas de su formación para superarlas. Aburto et al. (2017), hablan de tres categorías que deberían tomarse a consideración para fortalecer una tutoría: formación del tutor, figura del tutor y tutoría para el desarrollo y crecimiento personal. La labor de la tutoría sería de guía para el estudiante, lo cual implica dedicar tiempo para ayudarlo a ser exitoso, aportar realimentación acerca de su desempeño y motivarlo a incorporar la cultura profesional, tradiciones y oportunidades.

Acompañamiento, por su parte, proviene de la palabra latina “cum-panis”, que significa compartir tu pan, y en el caso del contexto estudiantil, significaría “compartir tu experiencia y la mía a la luz

del aprendizaje mutuo” (Fernández y Pontón, 2017). Usualmente el acompañamiento estudiantil apoya dando servicios psicológicos, pedagógicos, de regularización y fomentando estrategias para la formación de un plan de vida, todo en aras de optimizar el desempeño escolar, prevenir la deserción y lograr que los estudiantes desarrollen sus propias estrategias para adaptarse sanamente en sociedad. El acompañamiento está pensado en empujar a la pedagogía de aula e influir de manera positiva en los aspectos cognitivos y socioafectivos de la población estudiantil. El acompañamiento se ha usado principalmente para que los estudiantes tengan un desempeño más provechoso, lo cual se traduzca en el cumplimiento de los criterios académicos que cada universidad, especialmente, en la obtención de calificaciones aprobatorias y la no deserción.

Es común que la atención psicológica no sea el eje central, sino más bien sirva como complemento para lograr los objetivos académicos. Tal como mencionan Prieto et al. (2016), el objetivo de estos programas de acompañamiento es apoyar a los alumnos del sistema de educación superior, con programas de tutorías y desarrollo integral, diseñados e implementados por las instituciones de educación superior, de suerte que una elevada proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio. El acompañamiento estaría enfocado hacia la comunidad estudiantil con el objetivo acompañar a los estudiantes en su paso por la Universidad, facilitar el conocimiento de sí mismo y de los demás miembros de la comunidad, desarrollar el sentido de pertenencia, el compromiso individual con la Universidad, la construcción de un tejido social incluyente y el fortalecimiento de las relaciones humanas.

No obstante, hablar de desarrollo integral y la atención psicológica abre las puertas más allá de lo educativo hacia el terreno de la salud. Por ello, existen universidades que ven en el acompañamiento estudiantil una oportunidad de ampliar sus horizontes, dejando entrever que una buena salud propicia no sólo resultados positivos a nivel académico sino también mejores experiencias de bienestar. En el programa de acompañamiento y éxito estudiantil liderado por Bienestar Institucional, de la Universidad de San Buena Ventura Medellín, se llevan a cabo diferentes prácticas en conjunto con las facultades y unidades académicas para detectar y hacer seguimiento a los estudiantes que, por condiciones económicas, académicas, físicas, o psicológicas, entre otras, pueden verse afectados de manera negativa en su proceso de aprendizaje (Universidad de San Buena Ventura Medellín, 2018).

La Universidad Centroamericana José Simeón Cañas por su parte, ofrece en su Programa de Acompañamiento Estudiantil (PAE) un conjunto de acciones que buscan contribuir a la formación integral, como parte del desarrollo personal, profesional y social del estudiante. Entre las acciones del programa se encuentran: tutorías ofrecidas por docentes y talleres para el desarrollo de habilidades sociales para la vida, que incluye hábitos de estudio, administración efectiva del tiempo, manejo del estrés, entre otros (Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, 2018). La tutoría, en este caso como parte del acompañamiento, se ofrece para asesorar en la toma de decisiones para el desarrollo académico y profesional, y para la construcción de la autonomía como persona.

Una de las perspectivas más cercanas al Bienestar Social es de la Universidad de Manizales, que en su programa de acompañamiento integral se enfoca en contribuir al éxito académico, al

desarrollo humano y a la calidad de vida de los actores educativos. Su programa se sustenta en los principios de reconocimiento del otro, alteridad y responsabilidad ética y política. El acompañamiento es un programa que visibiliza las potencialidades de los estudiantes, y a partir de las mismas, genera las diversas alternativas que permitan compensar al máximo las condiciones que interfieren con su desarrollo personal, social o mejoramiento de su calidad de vida (Universidad de Manizales, 2018). En esta universidad el acompañamiento es una opción para que cualquier estudiante encuentre apoyos que le faciliten fortalecer cada día más su proyecto de vida personal y no sólo sea un programa creado para atender a los estudiantes que tienen dificultades académicas.

Los espacios que la Universidad Nacional de Colombia dedica a su Programa de Acompañamiento Estudiantil desde la Orientación Vocacional, no abordan únicamente aspectos académicos, sino también aspectos cognitivos, sociales, vocacionales y psicoafectivos que son propios del estudiante (Prieto et al, 2016). El acompañamiento sirve como estrategia para que los estudiantes aprendan a conducirse óptimamente en su paso por la universidad, teniendo en cuenta que algunos de ellos nunca han tenido ningún tipo de preparación sobre la realidad y el contexto en el que se encuentran, así como la manera de hacer frente ante las dificultades que se les pueden presentar. Los programas de acompañamiento deben contribuir al desarrollo de la condición humana y profesional mediante acciones significativas con base en la libertad de participación de los individuos y colectivos, haciéndolos conscientes de las posibilidades, límites y desafíos que la sociedad y el sector educativo les ofrecen, y por tanto corresponsables de los desarrollos que los rodean.

Si consideramos esto, en conjunto con la definición de Actis Di Pasquale (2017) de Bienestar Social, donde uno de los logros que deben alcanzar las personas y que favorece al desarrollo individual y social es el de un nivel educativo apropiado, podemos inferir clara y factiblemente que el acompañamiento estudiantil puede influir en la evaluación del Bienestar Social.

### ***3.1.8. Bases de la proactividad y la psicología cognitivo conductual para el acompañamiento estudiantil***

Este acompañamiento estuvo fundamentado en la proactividad y la psicología cognitivo conductual, para enseñar y transmitir comportamientos que expresen y mejoren el Bienestar Social en estudiantes universitarios.

Ares (2004) menciona que ser proactivo se refiere a que la persona se haga preguntas constantes desde su consciencia, se cuestione lo que está haciendo, cómo lo está haciendo, por qué lo hace, cómo le gustaría hacerlo o si lo podría hacer de alguna otra manera, lo que debería cambiar en ciertas cosas que cree que mañana no funcionarán o cosas que la realidad le demanda hacerlas de manera diferente. Esto en búsqueda de un mejor funcionamiento dentro de su entorno y de la solución consciente a obstáculos y dificultades que se presentan en la vida diaria. Lograr la superación de estas dificultades propicia satisfacción y motivación, tanto con las decisiones tomadas como con el mundo que nos rodea, lo cual refuerza el pensamiento estratégico para crear alternativas y elegir opciones.

La proactividad es una energía motivacional en la que las personas tienen autocontrol y activación de sus propias energías emocionales que les conducen a conductas más adecuadas (Ares, 2004). Si lo pensamos, las seis dimensiones de Ryff en las que se basó Keyes para crear su modelo teórico,

contienen características de la proactividad, al incentivar a la persona a ser dueña de sí misma y vivir una vida bien vivida.

Por otra parte, Domenjó, (2006), asegura que los modelos cognitivos conductuales son útiles y funcionales por mostrar resultados consistentes y empíricos en cuanto al proceso del aprendizaje de los estudiantes sobre nuevas conductas favorables. Este proceso de aprendizaje procede desde cuatro enfoques: el constructivista, el aprendizaje autodirigido, el aprendizaje como proceso colaborativo y el aprendizaje como un proceso contextual, los cuales se resumen de la siguiente manera:

El enfoque constructivista: enuncia que el estudiante ante cualquier situación, construye y reconstruye su conocimiento de forma activa, de manera que logre tener algún significado a nivel personal. Los estudiantes afrontan las situaciones de aprendizaje con el conocimiento adquirido en experiencias previas y este conocimiento previo influencia el conocimiento que construirán a partir de las nuevas experiencias.

El aprendizaje autodirigido: significa que los estudiantes deben ser capaces de tomar responsabilidad para su propio aprendizaje, su dirección y su relevancia para sus vidas, necesidades e intereses. La reflexión es importante para la autorregulación cognitiva y motivacional. Los estudiantes deben estar capacitados para aprender a lo largo de toda su vida profesional y ser capaces de adquirir nuevos conocimientos y habilidades de forma rápida.

El aprendizaje colaborativo: en la construcción del conocimiento la interacción con otros es un punto clave. La interacción mutua y la comprensión compartida de un problema sientan la base de una situación de aprendizaje colaborativo. Los factores que aumentan el aprendizaje son las elaboraciones, las verbalizaciones, el soporte mutuo, la crítica y la sintonía a nivel cognitivo y social.

El aprendizaje como proceso contextual: el contexto aula no es el mejor contexto de aprendizaje dado que no se trata del entorno en el que se deberá aplicar el conocimiento en la vida real. La idea fundamental es que el aprendizaje se debería realizar en el contexto más parecido al que se deberá aplicar el conocimiento, es decir, lo más parecido a los contextos reales profesionales. En este sentido es relevante la introducción de simulaciones en las situaciones de aprendizaje para recrearlos lo más cerca posible a contextos auténticos.

Además, Domenjó (2006) comenta la importancia de la práctica reflexiva a lo largo de toda la vida profesional. Reflexionar es el acto de volver a pensar para profundizar y ampliar nuestro conocimiento. Con el tiempo las prácticas profesionales se desarrollan de manera tan natural que rayan en pensamientos y acciones automáticas o intuitivas, un conocimiento en acción. Sin embargo, el trabajo o el estudio profesional también evocan momentos de sorpresa e inquietud que requieren parar, notar y elegir una nueva acción en aras de obtener un resultado asertivo. La reflexión sobre la práctica mejora estas acciones y los resultados.

Para lograr la activación motivacional y conductual a partir del acompañamiento estudiantil, abarcando los principales aspectos de los enfoques antes mencionados, se adoptó el modelo

cognitivo conductual de Ellis, ABCDEF (Gil-Monte, 2014), el cual resume el total del aprendizaje y de las acciones que el ser humano toma para afrontar sus desafíos y superarlos exitosamente en los siguientes pasos: A es la situación o evento negativo que activa al individuo (Activating event); B representa las creencias que el individuo desarrolla sobre ese acontecimiento (Beliefs); C son las consecuencias emocionales, fisiológicas y conductuales que el evento y su interpretación tiene sobre la persona (Consequences); D (debate) es el debate de las creencias irracionales en torno a la problemática; E (effective approach) es un nuevo acercamiento efectivo para tratar con la situación o eventos activadores; F es la focalización (Focus) en los logros conseguidos tras superar la situación activadora.

La parte central de este modelo es aquella donde las creencias del individuo le impiden adoptar una nueva visión de la vida, pues dependiendo de lo que crea respecto a determinadas situaciones problemáticas, definirá donde enfocará todos sus esfuerzos intelectuales y sus asociaciones de aprendizaje para procurar dar una respuesta a su realidad. Ellis en Gil-Monte (2014), considera que el problema fundamental que subyace ante los problemas es la elaboración de estas creencias que se vuelven rígidas, inflexibles o nada funcionales. Cambiar estas creencias contrastándolas con otras posibilidades mediante la estimulación del aprendizaje, es abrir la puerta a acciones proactivas que modifiquen el comportamiento. En este caso, la creencia del estudiante se centró en lo que sabe de las dimensiones que componen el Bienestar Social.

### **3.2. Marco teórico**

En este apartado se muestra el modelo teórico de Bienestar Social de Keyes, que consiste en cinco dimensiones sociales que sirven para medir el grado de bienestar en una persona, tomando en consideración factores individuales y del entorno social. Se retoma la perspectiva teórica de Durkheim en torno al bienestar y los aportes de Duarte y Jiménez que han dado cuerpo a este campo. Se menciona por último a los Determinantes Sociales de la Salud como campos vitales para el entendimiento de causas y efectos del cuidado o descuido de la salud y sus afectaciones en la percepción del bienestar.

#### ***3.2.1. Modelo teórico y Escala del Bienestar Social de Corey Keyes***

Este modelo pretende explicar y medir los retos y desafíos que socialmente se presentan ante el individuo y que debe sobrellevar a fin de lograr su Bienestar Social. La tarea deja ver su complejidad por tratarse de un concepto que está integrado por la salud y otros factores sociales como la educación y el nivel de vida (Blanco y Díaz, 2005).

Como parte del modelo, Keyes desarrolló una Escala de Bienestar Social (EBS) basada en criterios públicos e interpersonales de evaluación de la percepción que las personas tienen sobre su entorno social (Pérez, 2008).

Keyes construyó cinco factores o dimensiones, que abarcan este entorno para su análisis y entendimiento. Las cinco dimensiones de acuerdo a Keyes (1998) son:

Integración social: es la evaluación de la calidad de la relación de uno con la sociedad y la comunidad. Las personas sanas sienten que son parte de la sociedad. La integración es, por lo

tanto, la medida en que las personas sienten que tienen algo en común con otras personas que constituyen su realidad social (vecindario, por ejemplo), así como el grado en que sienten que pertenecen a sus comunidades y a la sociedad. La integración social se basa en las concepciones de cohesión social, aislamiento cultural, aislamiento social y conciencia de clase. En la opinión de Durkheim, la coordinación social y la salud reflejan las conexiones de los individuos a través de normas e indican su afición por la sociedad. Según Seeman, el distanciamiento cultural es la escisión del yo de la sociedad. El distanciamiento es el rechazo de la sociedad o la comprensión de que la sociedad no refleja los propios valores ni estilo de vida. El aislamiento social es la ruptura de las relaciones personales que proporcionan significado y apoyo. Al igual que la concepción de Marx de la conciencia de clase, la integración social implica la interpretación de la pertenencia colectiva y el destino común.

Pérez (2008) añade que la integración social implica sentirse apoyado y que se comparten cosas en común con el colectivo (mi comunidad es una fuente de confort). La relación con el entorno social facilita la satisfacción de las necesidades de apego, afiliación y pertenencia. Una alta puntuación en esta dimensión indicaría que estas personas se sienten parte integral de la sociedad, con fuertes sentimientos de pertenencia y abundantes lazos sociales.

Aceptación social: es la interpretación de la sociedad a través del carácter y las cualidades de otras personas como una categoría generalizada. Las personas que ilustran la aceptación social confían en los demás, piensan que los demás son capaces de ser amables y creen que las personas pueden ser diligentes. Las personas que aceptan socialmente tienen puntos de vista favorables sobre la naturaleza humana y se sienten cómodos con los demás. La aceptación social es el equivalente

social de la aceptación personal: las personas que se sienten bien con sus personalidades y aceptan tanto lo bueno como lo malo de sus vidas ejemplifican la buena salud mental. Por lo tanto, la aceptación social de los demás podría ser la contrapartida social de la autoaceptación.

Pérez (2008) añade que la aceptación social se refiere al grado de disfrute que se experimenta a partir de saberse y sentirse perteneciendo a un determinado grupo o comunidad (confianza, aceptación y actitudes positivas hacia los otros miembros del grupo o comunidad). La aceptación social indica que la persona tiene una actitud positiva hacia los otros en general, aunque a veces la conducta sea compleja o incomprensible (creo que los otros son buena gente). Se asocia a percibir que las relaciones con otros permiten auto aceptarse y obtener autoestima.

Contribución social: es la evaluación del valor social de uno. Incluye la creencia de que uno es un miembro vital de la sociedad, con algo de valor para dar al mundo. La contribución social se asemeja a los conceptos de eficacia y responsabilidad. La autoeficacia es la creencia de que uno puede realizar ciertos comportamientos y puede lograr objetivos específicos. La responsabilidad social es la designación de obligaciones personales que ostensiblemente contribuyen a la sociedad. La contribución social refleja en qué medida las personas sienten que lo que hacen en el mundo es valorado por la sociedad y contribuye al bien común.

Pérez (2008) añade que la contribución social facilita la motivación y propósito en la vida.

Actualización social: es la evaluación del potencial y la trayectoria de la sociedad. Esta es la creencia en la evolución de la sociedad y el sentido de que la sociedad tiene un potencial que se

está realizando a través de sus instituciones y ciudadanos. Las personas más sanas tienen esperanzas sobre la condición y el futuro de la sociedad y pueden reconocer el potencial de la sociedad. Las personas socialmente más sanas pueden imaginar que ellas, y sus seres queridos, son beneficiarios potenciales del crecimiento social. Paralelamente a la autodeterminación, la actualización social es el sentido de que la sociedad controla su destino. El enfoque en la realización del potencial social también es similar al tema del potencial y su desarrollo como autorrealización, felicidad eudaimónica y crecimiento personal (Ryff 1989). El funcionamiento óptimo, en parte, es la apertura a la experiencia y el deseo y esfuerzo de crecer continuamente. La actualización social captura estas ideas de crecimiento y desarrollo.

Pérez (2008) añade que la actualización social es creer que el mundo social se desarrolla o puede desarrollarse para mejor (yo creo que el mundo se está transformando en un lugar mejor para todos), y se asocia a percibir que el entorno permite el crecimiento personal.

Coherencia social: es la percepción de la calidad, la organización y el funcionamiento del mundo social, e incluye una preocupación por conocer el mundo. Las personas más sanas no sólo se preocupan por el tipo de mundo en el que viven, sino que también sienten que pueden entender lo que sucede a su alrededor. Tales personas no se engañan a sí mismas de que viven en un mundo perfecto, sino que mantienen el deseo de dar sentido a la vida. La coherencia social es equivalente al sentido en la vida e implica evaluaciones de que la sociedad es discernible, sensible y predecible. Psicológicamente, los individuos más sanos ven su vida personal como significativa y coherente. El sentido de coherencia personal, según Antonovsky, puede ser un marcador de salud: los

individuos que tienen coherencia intentan mantenerla cuando se enfrentan a eventos vitales impredecibles y traumáticos (Ryff 1989).

Pérez (2008) añade que la coherencia social se refiere a la capacidad de entender la dinámica social y funcionamiento del mundo social. Se percibe que la relación con el entorno social facilita el manejar y dominar el medio. En términos psicológicos, personas con una alta puntuación en esta dimensión verían su vida como provistas de significado y coherencia.

Dependiendo del nivel de Bienestar Social medido se puede conocer si la persona percibe su entorno como un espacio nutriente y satisfactorio. Estos criterios de medición sirven para la percepción de satisfacción individual y también para juzgar el estado de salud de las personas (Pérez, 2008).

Blanco et al. (2006), fueron quienes adaptaron la escala al español y al hacerlo encontraron que la experiencia y la atribución de las características positivas de las cinco dimensiones del Bienestar Social auguran alta autoestima, satisfacción con la vida, sentimiento global de bienestar, implicación en los problemas sociales y afectos positivos. Por el contrario, las experiencias negativas mantienen relaciones muy estrechas con depresión, anomia, afectos negativos e indefensión.

Cabe añadir que el modelo propuesto por Keyes es un modelo de salud enfocado en el individuo y no a la enfermedad. Keyes enuncia que un individuo debe ser considerado sano si dispone de

altos niveles de Bienestar Social, por ejemplo, si se siente bien integrado en su comunidad (Blanco et al, 2006).

### ***3.2.2. Teoría social de Durkheim y teoría del bienestar de Duarte y Jiménez***

Durkheim no profundizaba abiertamente en el concepto de Bienestar Social, pero expresaba una unión individuo-sociedad, invitando a reflexionar en la influencia que el este ejerce sobre su entorno y cómo su percepción finalmente termina por hacer una realidad palpable en la sociedad que percibe desde sí. Blanco y Díaz (2005), mencionan que, al estudiar la teoría social de Durkheim se puede notar una relación entre algunas manifestaciones de la salud y determinados componentes del ordenamiento social, en los cuales se debería introducir un matiz que nos alejara de la prevalencia inexcusable de lo social sobre lo individual, y nos acercara a posiciones socio-históricas centradas en los sentimientos, en las creencias y en las experiencias que las personas tienen respecto a determinados aspectos del orden, de la realidad y de las relaciones sociales. Blanco y Díaz (2005), citando a Durkheim añaden:

- a) Los fenómenos mentales dependen necesariamente de causas sociales y constituyen por ello fenómenos colectivos.
  
- b) Dichas causas se centran en la "constitución moral" de las sociedades y se concretan en tendencias de la colectividad que penetran irremediabilmente en los individuos.
  
- c) Se trata de corrientes de tristeza y melancolía colectiva que invaden la conciencia de los individuos desde fuera, es decir, los estados sociales, son en cierto sentido, exteriores al individuo.

d) Esas corrientes son fruto de la organización social, es decir, de la manera como están asociados los individuos, de sus modelos y patrones de relación.

e) Cuando la organización y el ordenamiento social no es capaz de llegar a "una integración suficiente para mantener a todos sus miembros bajo su dependencia", cuando impide que el individuo "se sostenga unido a ella" y se sienta más solidario, la salud mental corre el riesgo de quebrarse de manera definitiva y en suma, la falta de integración social es una de las razones que conduce al trastorno y, por consiguiente, la única forma de remediar el mal es dar a los grupos sociales bastante consistencia para que mantengan más firmemente al individuo, y que éste, a su vez, se sostenga unido a ellos. De esto, podemos aventurarnos a decir que el bienestar del individuo impacta el bienestar de la sociedad en su conjunto y viceversa. Si no hay Bienestar Social no habría tampoco posibilidades de percibir Bienestar Subjetivo o Psicológico.

Por su parte, Duarte y Jiménez (2007) sientan algunas bases para aproximarse a una teoría del bienestar. Ellos argumentan que el bienestar procede del conjunto de elementos que conforman la calidad de la vida de la persona, es decir, que dan lugar a la tranquilidad y la satisfacción humana y cualquier cambio que no perjudique a un individuo y que proporcione a alguna persona calidad de vida, debe considerarse como una mejoría para el bienestar de la sociedad. Esta postura trata al bienestar como una condición no observable directamente, que posee una importante carga de subjetividad del individuo y que, a partir de un juicio de valor, se puede comparar en un tiempo y espacio.

### ***3.2.3. Determinantes sociales de la salud y su relación con el Bienestar Social***

En cuanto a salud, resaltan los determinantes sociales, que refieren cuatro amplios grupos que impactan en el desarrollo de la salud y la enfermedad de las personas: biología humana, medio ambiente, estilo de vida y organización de la atención de la salud (Lalonde, 1996).

En esta investigación los determinantes que nos interesaron por su cercanía al concepto de Bienestar Social que hemos presentado son: medio ambiente y estilo de vida.

Medio ambiente incluye aquellos factores relacionados con la salud que son externos al cuerpo humano y sobre los cuales la persona tiene poco o ningún control. Ejemplos son la contaminación, no sólo natural, sino también psicosocial y sociocultural (Lalonde, 1996). Siguiendo el orden de esta idea, podemos adecuar el término medio ambiente para considerarlo como el entorno social donde la persona se desarrolla y adopta una percepción de su vida. En este sentido, la percepción positiva o negativa que tenga proviene del ambiente psicosocial y sociocultural en el que se desenvuelve. Por ejemplo, estudiantes que acudan a una escuela cerca de un relleno sanitario, podrían tener una razón que contribuya a la negativa percepción de su vida. A su vez, ambientes escolares donde no se estimule la curiosidad o el conocimiento de los educandos, pueden ser también percibidos de forma negativa.

Estilo de vida, por su parte, representa el conjunto de decisiones que toma la persona respecto a su salud y sobre las cuales sí ejerce cierto grado de control (Lalonde, 1996). Puede, por ejemplo, decidir qué conducta le reporta mayor o menor bienestar; en el contexto sociocultural, puede tratarse de cumplir con sus deberes escolares, o postergarlos, o incumplirlos, lo mismo que puede

decidir comer alimentos chatarra o alimentos con valor nutricional. Desde este punto de vista, los hábitos personales sean benéficos o perjudiciales, se originan en la propia persona. Los estilos de vida de las personas influyen fuertemente en su salud y longevidad. Algunas conductas que se enmarcan dentro de malos estilos de vida son el consumo de drogas, sedentarismo o el estrés (Marmot y Wilkinson, 2003).

Respecto a este último, las circunstancias sociales y psicológicas son las que pueden provocarlo. Los estados continuos de ansiedad, inseguridad, baja autoestima, aislamiento social y falta de control en la vida tienen efectos negativos en la salud (Marmot y Wilkinson, 2003). Es claro entonces, que un ambiente donde se gestan estilos de vida no saludables las personas pueden sentirse menos en control de sus circunstancias, y a la vez manifestar problemas psicológicos o sociales, donde la persona no se sienta feliz, comfortable, útil o productiva.

Es importante abonar que el apoyo social y las buenas relaciones sociales contribuyen a la protección de la salud. El apoyo social, entendido como la posibilidad de dar a las personas los recursos emocionales y prácticos que necesitan, ayuda a que las personas se sientan amadas, apreciadas, valoradas y cuidadas, todo lo cual tiene un efecto benéfico (Marmot y Wilkinson, 2003). Un ejemplo de esto es la creación de redes sociales donde los individuos puedan actuar en colectivo con obligaciones y deberes similares. La escuela, los centros de trabajo y las comunidades tienen, idealmente, este propósito.

El aislamiento y la exclusión social, por el contrario, están asociados con malestares en la salud. Quienes reciben menos apoyo social de otros, tienen más probabilidades de no experimentar ningún bienestar (Marmot y Wilkinson, 2003).

### **3.3. Estado del Arte**

En este apartado se realizó una recopilación de estudios similares a la presente investigación. Del filtro de revisión y análisis se seleccionaron un total de 18 artículos que incluyeron programas, propuestas y revisiones de tutorías y acompañamientos estudiantiles. Se explican el método, resultados y conclusiones de cada investigación.

Los programas se exponen en categorías y ámbitos nacional e internacional, en orden cronológico, de mayor a menor antigüedad, del año 2005 a 2016. Las investigaciones que son de los últimos cinco años equivalen a 38.8%. Las de 10 años son el 44.4%. Investigaciones de hace más de 10 años equivalen al 16.6%.

La evidencia empírica muestra gran cantidad de programas enfocados en el apoyo psicológico y la tutoría individual y grupal. Dichos programas usualmente se constituyen desde las mismas instituciones educativas para dar satisfacción a sus necesidades y de paso, promover espacios para el aprendizaje de nuevas aptitudes sociales que sean de beneficio no sólo dentro de las aulas.

### ***3.3.1. Método de búsqueda***

Se realizó una búsqueda sistemática en las plataformas PubMed, Redalyc, Repositorio Institucional Conacyt, Science Direct y Google Académico, usando las categorías de análisis: acompañamiento estudiantil, acompañamiento psicológico, tutoría y orientación universitaria.

En PubMed fue la única plataforma donde las palabras clave se buscaron en idioma inglés en los campos de Title/Abstract (Título/Resumen). Las palabras clave fueron: psychological well-being, intervention, college students.

### ***3.3.2. Categoría: acompañamiento estudiantil***

#### **Ámbito internacional**

*Acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior (Ariza y Ocampo, 2005).*

Una investigación evaluativa con enfoque cualitativo realizada en la Universidad Católica de Colombia. El objetivo fue realizar entrevistas a grupos focales para conocer la percepción de los estudiantes y profesores-tutores sobre las tutorías implementadas (acompañamiento tutorial). El resultado de la investigación demostró que se requiere una capacitación continua en los tutores, así como asimilar la tutoría dentro del apartado curricular de la institución, asignándole créditos a fin de que se motive más a su participación.

Para facilitar que se prestara un servicio educativo que tuviera en cuenta tanto la formación profesional como la formación de la persona, se buscó evidenciar los puntos preponderantes que requieren ajustarse y adaptarse en los programas de acompañamiento tutorial.

Este trabajo formó parte de una conceptualización general de la tutoría y una revisión de sus estilos, métodos y procedimientos relacionados con la vida académica, que pueden contribuir a la consecución de los objetivos que la educación superior actual persigue. A su vez, abordó algunas estrategias para desarrollar el programa de tutorías. Entre ellas la *tutoría de la diversidad* supone que el tutor tenga en cuenta a cada alumno con sus capacidades y ritmos de aprendizajes determinados. La *tutoría de grupo*, en la cual el profesor-tutor ayuda a los alumnos en la orientación del currículo y en la participación activa en el centro educativo. La *tutoría técnica*, la desempeñan profesores que no han sido designados como tutores de ningún grupo de alumnos. La *tutoría individual*, en la cual el profesor-tutor ayuda personalmente al estudiante y lo orienta en la planificación y ejecución de sus tareas escolares.

Estos programas de tutorías deberían ponerse en funcionamiento en las instituciones universitarias para:

- Contribuir a la formación integral del individuo.
- Generar ganancias efectivas en el aprendizaje de las disciplinas.
- Potenciar las capacidades de los educandos y fortalecer sus debilidades (sic).
- Orientar a los participantes en el aprovechamiento eficaz y adecuado de las oportunidades.

Los resultados de la investigación mostraron la necesidad de que el docente esté dispuesto a brindar asesoría en lo académico, en lo técnico metodológico y en lo actitudinal, porque una competencia no se forma solamente desde la perspectiva teórica y no puede ser evaluada solamente con el modelo de calificación tradicional. A su vez, también es necesario que realmente se aplique la política de créditos y así se construya una cultura de la tutoría en la cual el estudiante esté dispuesto a profundizar, a complementar su aprendizaje, a adquirir competencias.

*Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio (Lorenzo y Matallanes, 2013).*

Consistió en la aplicación de un programa llamado Aprendizaje-Servicio (ApS) que tuvo como finalidad el desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios de la Universidad de Deusto (UD) del campus de Bilbao, España. Se aplicó durante un curso académico completo (2011-2012). La hipótesis fue que los estudiantes que realizan el ApS mejoran sus competencias psicosociales más que aquellos que no lo realizan. Después de terminar el programa, que constó de 150 horas, se aplicaron pretest y posttest y se evaluaron y compararon un grupo control (GC) y un grupo experimental (GE). Los instrumentos que se utilizaron fueron la Escala de Bienestar Psicológico (EBP), de José Sánchez-Cánovas (Sánchez-Cánovas, 2007) y la Escala Autoaplicada de Adaptación Social (Bosc, Dubini y Polin, 1997). Los resultados confirmaron la hipótesis planteada, concluyendo que el Programa de ApS de la UD promueve el desarrollo de competencias psicosociales entre los estudiantes que lo realizan.

El diseño del estudio fue cuasi-experimental, unifactorial y multivariado al estudiarse dos variables dependientes: Bienestar Subjetivo y Adaptación Social con medidas de pretest y postest.

La intervención constó de cinco elementos:

Realización de un servicio solidario.

Los estudiantes asistieron a un centro, institución, ONG donde el tipo de servicio solidario a desarrollar era muy variado. Se basó en una experiencia de participación directa, no profesional, en torno a determinadas realidades sociales de personas en situación/riesgo de exclusión social o con dificultades especiales. En todos los tipos de servicio que realizaron los alumnos pusieron en práctica sus habilidades sociales y de comunicación interpersonal, específicamente la escucha activa y el manejo de conflictos; inclusión social; análisis de realidad; acción y participación social presente y futura. Se apoyó en procesos de inclusión social, de cooperación para el desarrollo o de sensibilización orientada tanto a colectivos específicos como a la comunidad en general.

Participación en un grupo universitario de reflexión.

Los alumnos junto con un profesor-tutor, formaron un grupo de estudiantes (12-16 alumnos) que participaron en distintos centros comunitarios para favorecer el intercambio de experiencias y trabajar las dificultades que los estudiantes puedan estar experimentando en el ejercicio de su servicio solidario.

Actividades formativas en la Universidad.

Mediante seminarios de formación, talleres, dinámicas grupales y trabajos personales asociados a la temática de cada unidad didáctica, se proporcionaron herramientas que conectaran los aprendizajes y el desempeño del servicio, así como la reflexión personal sobre las implicaciones éticas, personales y sociales de la experiencia.

Elaboración de una memoria final.

De la experiencia del programa de ApS, junto con los resultados, la reflexión personal y la lectura de la realidad, se elaboró una memoria en conjunto que resumía y concluía los aprendizajes y las aportaciones personales de cada estudiante.

Tutorías individuales con el profesor-tutor.

Tutorías para supervisar la experiencia, el aprendizaje y para trabajar la posible existencia de dificultades o necesidades que requirieran de una atención personalizada.

La población con la que se trabajó fueron los universitarios que realizaban sus estudios de 2º grado en el campus de Bilbao de la UD. Para obtener la muestra correspondiente al grupo experimental se solicitó la participación voluntaria en el estudio a los alumnos inscritos en el Programa de ApS, en el transcurso de una de las clases del Programa, dando la oportunidad de que integran otros alumnos voluntariamente. Para la conformación del grupo control se solicitó, en cada facultad, la participación voluntaria en el estudio a los alumnos presentes en el aula en el transcurso de una asignatura troncal. La muestra final fue de 234 estudiantes (146 mujeres, 88 hombres) en un rango de edad de 18-25 años, con un promedio de 19.21 años.

Hubo mortandad experimental entre las mediciones pretest y posttest. De los 396 participantes de la muestra inicial, sólo 234 completaron los datos en ambas mediciones, por lo que se perdió un total de 162 participantes.

Aunado al objetivo general de la investigación, el programa tenía sus objetivos, que implicaban ofrecer una experiencia de participación social directa y de reflexión en torno a la realidad de la injusticia global y los efectos sobre las personas y los pueblos.

La evaluación a los estudiantes que participaron en el programa fue de la siguiente manera:

Evaluación por parte del tutor del centro: 20%.

Evaluación por parte del profesor-tutor en los grupos de reflexión: 32%.

Evaluación del profesor-tutor del trabajo escrito realizado por el alumno en cada unidad didáctica: 18%.

Memoria final: 30%.

El análisis de las diferencias entre el GE y el GC en el cambio en las variables dependientes del pretest al posttest confirmó la presencia de diferencias estadísticamente significativas indicativas de mejoría, al nivel del 5%, entre la variación media (antes-después) tanto de la variable de Bienestar subjetivo como de Adaptación social. Los datos obtenidos en el pretest (antes de la participación en el Programa por parte del GE) no hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el GE y el GC. Después de la realización del Programa de ApS por parte del GE se halló en este una mejora en las variables psicosociales seleccionadas. Los resultados

permitieron confirmar que el Programa de ApS de la UD promueve el desarrollo de competencias psicosociales entre los estudiantes que lo realizan.

*Universidades saludables: una apuesta a una formación integral del estudiante* (Becerra, 2013).

La investigación tuvo como objetivo exponer los pasos necesarios para implementar la propuesta de un programa de universidades saludables como un enfoque de promoción de estilo de vida saludable dentro de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Se logró como resultado mejorar la calidad de los servicios de salud que la PUCP proporcionaba a sus estudiantes y personal docente y administrativo y se concluyó que el Programa PUCP Saludable es viable a través de la coordinación y voluntades de autoridades escolares, posibilitando diversos mecanismos de concientización y sensibilización para implementar acciones que impulsen al estilo de vida saludable que mejoren el bienestar de los estudiantes. Sobre la base de una revisión de programas similares en Latinoamérica, se concluyó que existe un interés claro y abierto a nivel internacional por parte de las autoridades de las diferentes universidades para complementar la formación del estudiante y que todo individuo llegue a un completo estado de bienestar.

La propuesta tomó experiencias de países Latinoamericanos que incorporaron esquemas del cuidado de la salud en estudiantes universitarios.

En Colombia, la Universidad Javeriana de Colombia-PUJ, desde el 2002, implementó un programa de universidades saludables dentro de su institución. En Chile, el programa de universidades saludables en la Pontificia Universidad Católica de Chile tiene más de 13 años y cuenta con una

amplia experiencia en la generación, liderazgo y desarrollo permanente de acciones que promuevan estilos de vida saludables. En Cuba está la “Universidad: Comunidad Saludable–UCOMSA”, en el cual participan estudiantes y trabajadores de diferentes instituciones universitarias. En Puerto Rico, el programa de calidad de vida funciona desde 1997 como iniciativa de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Puerto Rico, con el objetivo de educar a la comunidad universitaria en torno a la prevención del consumo drogas y alcohol, al bienestar pleno, el hostigamiento sexual, la seguridad y el crimen y las agresiones sexuales. En México la Universidad Autónoma de Zacatecas-UAZ ha desarrollado un programa de promoción de la salud con una visión para 2020. Su objetivo general es impulsar en la comunidad universitaria la conformación de estilos de vida saludable que eleven su calidad de vida a través de la educación preventiva y la responsabilidad individual y social referente a la salud. En Costa Rica la Universidad de Costa Rica tiene un Plan Estratégico 2009-2014 que implementa talleres de vida, sexualidad y afectividad para estudiantes, campañas de alimentación saludable, ferias de salud y proyectos de estilos de vida saludables en las oficinas, ambientes educativos, unidades académicas y en ambientes libres de humo de tabaco,

La propuesta de la PUCP fue encabezada por el Departamento de Psicología. Dentro la primera fase se realizó un diagnóstico situacional mediante una encuesta virtual a 683 estudiantes. También se realizaron encuentros grupales por medio de *focus group* y entrevistas a responsables de la salud de los estudiantes que trabajaban en la universidad. A su vez se llevó a cabo una campaña de sensibilización en la comunidad universitaria sobre el Programa de PUCP Saludable. Esta campaña se implementó a través de reuniones con diversas instancias con directivos de la PUCP y se apoyó con la publicación de material escrito relacionado con diferentes temas de la salud:

- Consejos para un estilo de vida saludable.
- Entrevistas al equipo coordinador del programa.
- Entrevistas a diversos personajes por temas alusivos a la conmemoración de Días Mundiales representativos de la salud.
- Artículos relacionados como los beneficios del uso de la bicicleta, la ley sobre la prohibición del consumo de tabaco dentro del campus, entre otros.

Estas publicaciones se realizaron en el periódico y revista que la PUCP publica y se distribuyó a toda la comunidad PUCP en forma semanal. Además, se elaboró un video sobre este programa que fue presentado en la bienvenida de los cachimbos (recién ingresantes) del programa de Estudios Generales Ciencias del semestre académico 2013-1 y una actividad de difusión del programa que se realizó en la bienvenida a los cachimbos de todos los programas o facultades de la Universidad también en dicho semestre académico.

En una segunda fase, se conformó un comité técnico con autoridades de la universidad y se hizo un cronograma detallado especificando los objetivos que se buscaban, las actividades sugeridas para cumplir estos objetivos, su duración, costo, metas, responsables de dichas actividades y las fuentes de verificación de los resultados obtenidos. Además, se organizó la I Feria de Nutrición con el apoyo de profesionales del Servicio Médico de la PUCP y el auspicio de diferentes empresas productoras y distribuidoras de alimentos considerados saludables.

Parte de lo que refrenda los resultados, fue que la iniciativa de la PUCP puso en marcha un programa amplio y formal para convertir a su institución en una universidad promotora de la salud.

*Acompañamiento estudiantil, una experiencia de intervención en el programa de apoyo integral al estudiante de la división de ingenierías de la Universidad Santo Tomás (USTA) (Galán et al., 2014).*

Un Programa de Apoyo Integral al Estudiante (PAIE) de la División de Ingenierías, efectuado en Colombia de 2009 a 2014. El objetivo fue generar un espacio de acompañamiento académico y personal en la dinámica universitaria que viven los estudiantes, con el fin de proporcionarles un apoyo multidimensional que les permitiera avanzar en su proceso de formación personal y profesional. La investigación se dio dentro del marco de la formación humanista a todos los estudiantes de las facultades de ingeniería, entre las que se encontraban Ingeniería Civil, Electrónica, Mecánica, Telecomunicaciones, Ambiental e Industrial. El programa se hizo desde tres áreas: monitoria, consejería y apoyo psicológico. El resultado obtenido permitió concluir que la atención en las tres áreas fue exitosa, dado que aumentó en relación al número de estudiantes atendidos y el número de estudiantes que solicitaban algún tipo de apoyo.

La investigación primero identificó los factores que afectaban el desempeño de los estudiantes, generando un espacio de acompañamiento académico y personal en la dinámica universitaria con el fin de proporcionarles un apoyo multidimensional que les permitiera avanzar en su proceso de formación personal y profesional.

La intervención usó tres estrategias.

Monitorias: asesorías para aclarar, afirmar o ampliar aspectos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje. El monitor actúa como asistente del docente y participa en el desarrollo de los contenidos académicos.

Consejería: es acompañamiento académico, entendido como un proceso de seguimiento del desempeño del estudiante en el desarrollo de las actividades curriculares. Trata de orientarlo en la identificación de sus dificultades, fortalezas, motivaciones e intereses. Atiende a la organización de los programas de trabajo en su totalidad.

Acompañamiento psicológico: es un proceso que brinda apoyo afectivo frente a situaciones emocionales, relacionales o académicas en las cuales el estudiante percibe que se encuentra en una situación problemática. El acompañamiento psicológico no implica terapia psicológica, que se brinda cuando se identifican circunstancias de orden psicológico y ameritan una intervención clínica especializada.

El PAIE contó con tres psicólogas. Una que fungía de coordinadora y era especialista en Gestión de la Calidad, con dedicación para el programa de tiempo completo, y otras dos psicólogas con maestría en psicología clínica que dedicaban medio tiempo cada una. Posteriormente se amplió el grupo de investigación a cinco docentes, los cuales trabajaban simultáneamente el tema de prácticas pedagógicas y evaluativas.

El programa inició en 2009 con una plantilla de la Universidad de Santo Tomás (USTA) de 1640 estudiantes. Ese año, el PAIE trabajó con 55 estudiantes. Para 2014 la plantilla se elevó a 2144 y

se trabajó con 225 estudiantes. Esto quiere decir que hubo un incremento del 3.35% al 10.49% de estudiantes atendidos por el programa en alguna de sus tres modalidades del periodo 2009 al 2014.

El aumento de la demanda de los servicios del programa demostró que la participación de los estudiantes se incrementó con el paso de los periodos académicos. Durante los cinco años del proyecto la evaluación demostró que, en lo general, tanto estudiantes como docentes tuvieron una percepción positiva sobre el rol de monitor.

Durante los cinco años de existencia del programa, 598 monitores se formaron en distintas áreas, tanto pedagógicas, como en manejo de grupo y habilidades de comunicación. Se realizó también, semestralmente, un proceso de evaluación por parte del docente, de los estudiantes que recibían la monitoria y una autoevaluación de ambos.

La consejería del PAIE contaba con un docente consejero en cada una de las seis facultades de la división de ingenierías, quienes se encargaron de asesorar y orientar académica o personalmente. A través de los semestres los docentes consejeros identificaron la importancia y relevancia de su rol como una estrategia de retención y apoyo a los estudiantes. Los docentes consejeros compartían información de aquellos estudiantes que se encontraban en riesgo de una posible deserción luego de revisar periódicamente los resultados de sus notas obtenidas, siendo esto una alerta temprana en la cual se inicia un trabajo integral.

El acompañamiento psicológico se incrementó en número de atención a los estudiantes y mantuvo una aceptación progresiva por parte de la comunidad académica. Finalmente se logró atender un 10,49% de la población en el último periodo. Se encontró que a medida que se desarrolló el PAIE

la comunidad educativa, los estudiantes, docentes y administrativos reconocieron el impacto positivo del programa de acompañamiento como una misión institucional para la prevención el abandono estudiantil.

Se concluyó que la percepción de los estudiantes frente al proyecto de acompañamiento psicológico creció en sentido positivo. Al principio fueron renuentes a la asistencia, pero posteriormente ellos mismos eran quienes solicitaban el apoyo. Ello permitió la ampliación de los sistemas que involucraban al estudiante (familiar, social, académico y administrativo), en la resolución de las diferentes problemáticas.

Los docentes consejeros fueron esenciales en la estrategia de permanencia estudiantil, direccionando a las instancias pertinentes la resolución de las dificultades presentadas. Las evaluaciones realizadas por los estudiantes que recibieron la monitoria indicaron una apta preparación, pues los docentes que contaban con su apoyo en una asignatura resaltaron su labor como importante, necesaria y pertinente para complementar el proceso de aprendizaje del grupo de clase.

Con todo esto se logró confirmar la utilidad del programa para prevenir la deserción y con ello aumentar el rendimiento de los estudiantes, no en un sentido utilitario, sino desde un humanismo que aportara crecimiento y desarrollo a sus potencialidades personales y profesionales.

### **3.3.3. Categoría: acompañamiento psicológico**

#### **Ámbito internacional**

*Contando bendiciones en la adolescencia temprana: un estudio experimental de gratitud y bienestar subjetivo* (Emmons et al., 2006).

Una investigación que retomó lo establecido por Emmons y McCullough (2003), pero aplicado a adolescentes de secundaria. Tuvo el objetivo de analizar los efectos de una perspectiva agradecida sobre el bienestar subjetivo y otros resultados del funcionamiento psicológico positivo. El estudio se efectuó en 221 estudiantes de 6° y 7° grado de secundaria que fueron sometidos a tres condiciones: gratitud, irritantes y control, por un periodo de dos semanas. Se examinó el efecto de la intervención en el bienestar psicológico, físico y social de los estudiantes a través de un pretest que consistió en medir bienestar, satisfacción con la vida, síntomas de molestia física, reacciones a recibir ayuda y comportamiento prosocial. Se realizó un postest inmediato y otro, tres semanas después de terminar para verificar el impacto de la intervención. La hipótesis fue que la gratitud (es decir, contar las bendiciones) estaría relacionada con un mayor bienestar subjetivo, apreciación hacia la ayuda, comportamiento prosocial y menos síntomas de malestar físicos en comparación a aquellos participantes que se concentran en irritantes. Los resultados de la intervención indicaron que contar bendiciones se asoció con una mayor gratitud auto informada, optimismo, satisfacción con la vida y disminución del afecto negativo. Se encontró que existe relación entre gratitud y satisfacción con la experiencia escolar.

El estudio se impartió mediante 11 clases. El grupo gratitud contó con 76 participantes. El grupo irritantes con 80. El grupo control con 65.

Para medir el bienestar se utilizaron los siguientes 25 elementos de afecto: interesado, angustiado, emocionado, alerta, irritable, avergonzado, agradecido, molesto, fuerte, nervioso, culpable, determinado, agradecido, atento, indulgente, hostil, esperanzado, entusiasta, activo, inspirado, asustado, nervioso, orgulloso, agradecido y asustado. Cada elemento fue seguido por una escala Likert de 1 (nada) a 5 (extremadamente). Se pidió a los participantes que calificaran la cantidad que experimentaron cada sentimiento "desde ayer" diariamente.

Para medir satisfacción con la vida se les pidió a los participantes que calificaran cómo se sintieron acerca de su vida en general "durante las últimas semanas" en una escala Likert desde 3 (terrible) a +3 (encantado).

Para medir malestar físico, se pidió a los participantes que marcaran los siguientes síntomas en el transcurso de dos semanas: dolores de cabeza, mareos, dolor de estómago/dolor, dificultad para respirar, dolor en el pecho, secreción nasal, sensación de frío o calor, sin sensación de hambre, tos / dolor de garganta, rigidez o dolor muscular, náuseas o se siente como usted iban a vomitar, y otros.

Para medir las reacciones a recibir ayuda se les pidió a los participantes que contestaran cómo habían atendido sus problemas en las últimas semanas. Las opciones eran: simpatía aceptada por alguien, hablé con alguien sobre cómo te sentías y si obtuviste ayuda o consejo de alguien.

Para medir la conducta prosocial a los participantes se les pidió a diario que indicaran el grado en que participaron en comportamientos prosociales. Específicamente, se les indicó que respondieran "sí" o "no" a las siguientes preguntas: "¿Has ayudado a alguien con un problema desde ayer?" y "¿Tienes u ofreciste a alguien apoyo emocional desde ayer?"

Los resultados obtenidos sugieren que la inducción de la gratitud está relacionada con un mayor bienestar, gratitud y menos afecto negativo en adolescentes.

*Los efectos de contar bendiciones en el bienestar subjetivo: una intervención de gratitud en una muestra española* (Dolores, et al., 2010).

Una adaptación de España del estudio de Emmons y McCullough (2003) en el que se buscó evaluar diariamente durante dos semanas la gratitud, el afecto, la calidad de las relaciones, el bienestar físico y el bienestar subjetivo en una muestra de 159 españoles estudiantes universitarios de psicología (142 mujeres, 16 hombres) en la Universidad Complutense de Madrid. Se aplicó un pretest a dos grupos, uno control y otro experimental. Después se aplicó un postest inmediato al concluir la intervención. Después de tres semanas se aplicó otro postest para dar seguimiento. Los resultados mostraron que hubo diferencias en afecto positivo y en gratitud entre el grupo de gratitud y el grupo de los irritantes. A su vez se encontró que con el paso de las tres semanas la sensación de gratitud se iba diluyendo en el grupo intervención.

El estudio utilizó un diseño prospectivo experimental con condición y tiempo como variables independientes.

Para medir los diversos aspectos que conforman la gratitud se utilizaron medidas para: estado de gratitud, afecto positivo y negativo, apreciación global y bienestar subjetivo, síntomas de molestia física, reductores de dolor, calidad de sueño, calidad de las relaciones con otros, sensibilidad por las necesidades de otros, gratitud, saber si los cambios después de la intervención fueron percibidos por otros.

*La efectividad del Tai Chi en el bienestar físico y psicológico de los estudiantes universitarios: un protocolo de estudio para un ensayo controlado aleatorio (Bai et al., 2014).*

La investigación dicta que la salud física y mental de los jóvenes en edad universitaria tiende a disminuir continuamente. El objetivo de esta investigación fue evaluar el efecto del Tai Chi Chuan (TCC) en la salud física y mental de estudiantes universitarios. La muestra de trabajo fue de 206 participantes de la Universidad Fujian de Chino Tradicional Medicina (FJTCM). Los participantes del grupo de capacitación de TCC recibieron capacitación de TCC cinco días a la semana durante una hora por 12 semanas. El grupo control no llevó a cabo ningún ejercicio. Los resultados se midieron en función de la salud física y mental, incluida la capacidad de equilibrio, propiocepción de miembros inferiores, flexibilidad, aptitud física, autoeficacia, síntomas psicológicos, capacidad de atención, estrés, autoestima, estado de ánimo y atención plena, calidad de vida y calidad del sueño. Los resultados fueron evaluados a las 12 y 24 semanas posintervención. En conclusión, se logró un protocolo con un diseño aleatorizado para, sistemáticamente, evaluar la

efectividad de TCC para la salud física y mental de la población estudiantil universitaria. El estudio busca demostrar que una intervención como esta podría aplicarse entre la población estudiantil universitaria.

El ensayo estuvo respaldado por el "Programa de ejercicios en chino tradicional" de la Administración Estatal de Medicina Tradicional China.

Como un ejercicio tradicional de mente-cuerpo chino, el TCC puede ser una selección disponible. Sin embargo, para la población de estudiantes universitarios, la evidencia no está clara en cuanto a si se puede recomendar el TCC como un ejercicio efectivo para promover su bienestar físico y psicológico. Por lo tanto, se necesitan ensayos aleatorios de alta calidad, rigurosos, prospectivos y bien controlados para comprender mejor el TCC que actúa como una intervención psicológica y física en poblaciones en edad universitaria.

La capacitación en TCC fue impartida por dos entrenadores con experiencia en TCC que fueron calificados y participaron en la enseñanza del curso TCC durante al menos 15 años. Las 24 formas de TCC simplificadas se aplicaron a los miembros del grupo de intervención. Los participantes del grupo de capacitación de TCC se reunieron en el gimnasio del campus para hacer ejercicio juntos, con una frecuencia de cinco días a la semana. El entrenamiento de TCC se realizó durante 60 minutos por día, y también incluyó 10 minutos de calentamiento (por ejemplo, cambio de peso, balanceo de brazos, estiramientos suaves del cuello).

A los participantes se les enseñó el arte de "meditación a través del movimiento" de TCC, que incluyó la justificación del TCC como beneficio para la salud, la esencia de acción de TCC, la opinión filosófica de TCM de TCC y el método de respiración profunda.

*Intervención ACT (Acceptance, Commitment Therapy) en línea, para mejorar el bienestar psicológico de estudiantes universitarios: un ensayo clínico controlado aleatorizado (Asko et al., (2016).*

Una intervención realizada en la Universidad de Jyväskylä, Finlandia, entre septiembre de 2012 y mayo de 2013. Los estudiantes de la universidad, en edades de 19 a 32 años, fueron aleatoriamente asignados a la Terapia de Aceptación y Compromiso en línea (iACT), durante siete semanas de intervención o a un grupo control en lista de espera (WLC). El total de estudiantes participantes fue 68, 10 varones y 58 mujeres. A los participantes se les ofreció dos consultas cara a cara, varios ejercicios en línea durante un período de cinco semanas y retroalimentación escrita semanal personal por parte de sus entrenadores (estudiantes de psicología de grados avanzados) asignados al azar, a través del sitio web. Los participantes en lista de espera recibieron el programa de intervención poco después de las mediciones posteriores.

Los resultados de la intervención mostraron que los participantes del iACT tuvieron mejoras significativas en las variables a estudiar: bienestar, la satisfacción con la vida y las habilidades de atención. Además, el estrés de los participantes y los síntomas de depresión se redujeron significativamente en comparación con los participantes en el grupo de control. Estos beneficios se mantuvieron durante un período de seguimiento de 12 meses. Los resultados sugirieron que un

programa ACT en línea, guiado por un entrenador en sesiones mixtas cara a cara y en línea, podría ser una forma efectiva y bien aceptada para mejorar el bienestar de los estudiantes universitarios.

El estudio fue diseñado como un ensayo controlado aleatorizado con dos grupos paralelos. Al grupo experimental se le dio acceso gratuito en línea a la intervención ACT (iACT) llamada La Brújula Estudiantil. El grupo control en lista de espera (WLC) aguardó durante siete semanas antes de que se les ofreciera acceso a La Brújula Estudiantil.

Los criterios de inclusión fueron ser estudiantes matriculados de por lo menos 18 años de edad, tener acceso a internet, que tuviesen alguna forma de angustia psicológica tal como estrés, un estado de ánimo bajo, y/o ansiedad, y comprometerse voluntariamente a cumplir el programa en línea con dos reuniones cara a cara dentro de un período de siete semanas. Los criterios de exclusión fueron estar recibiendo cualquier otra forma de intervención psicológica o farmacéutica o terapia psicológica, o tener ideación suicida. Los participantes fueron reclutados principalmente a través de un correo electrónico enviado a través de los sindicatos de estudiantes JYU a las listas de correo, a través de un anuncio en el sitio web de la universidad y a través de carteles impresos. El contenido del anuncio incluyó información breve sobre el programa, los criterios de inclusión mencionados anteriormente e información de contacto como el correo electrónico, el número de teléfono del programa y personas de contacto. También recibieron, en forma de anexo, un cuestionario de la Escala de Estrés por Ansiedad de Depresión (DASS) para evaluarlos, dado que esta escala representa la mayoría de los aspectos comunes de angustia psicológica y dificultades de salud mental.

Después de completar el cuestionario junto con su consentimiento informado, los participantes que cumplieron los criterios de inclusión fueron asignados aleatoriamente por un investigador independiente para el grupo experimental.

La intervención ACT constó de cinco temas esenciales: aclarar los valores, tomar acción, estar presente, observar el pensamiento de uno, y conciencia y aceptación. En cada módulo se instruyeron un conjunto de habilidades y estrategias para ser practicados entre las sesiones en línea. Los participantes recibieron entrenamiento y apoyo de 22 estudiantes de psicología capacitados para ACT. Los entrenadores debían estar al menos en el tercer año de sus estudios en psicología. Los entrenadores fueron instruidos para pasar un máximo de 15-20 minutos leyendo y comunicando comentarios por participante por semana.

Se efectuaron tres evaluaciones. La primera (Pre) tuvo lugar antes de la intervención, la segunda (Post) siete semanas después, al terminar la intervención, y la tercera a 12 meses después (seguimiento). Se utilizó la escala de estrés percibido (PSS-10), el inventario de depresión de Beck (BDI-II), la escala de satisfacción con la vida y la autoestima (versión finlandesa), el cuestionario de aceptación y acción (AAQ-II) para medir la flexibilidad psicológica y por último el cuestionario Orientación a la Vida.

Los resultados mostraron que hubo un cambio de manera estadísticamente significativa después de la medición. El grupo iACT fue superior al WLC en la mayoría de las mediciones en la post-intervención, según lo indicado por interacciones en las medidas de resultado primarias que muestran mayores aumentos de bienestar y mayores disminuciones de estrés. En las medidas

secundarias, los síntomas de depresión, satisfacción con la vida y la autoestima mostraron una mejoría mayor en el grupo iACT que en el grupo WLC. Sin embargo, en las escalas DASS no se encontraron cambios significativos entre los grupos para la depresión, ansiedad y estrés. Para la atención se reveló un aumento en el grupo iACT en comparación con el grupo WLC, pero no hubo diferencias significativas para la flexibilidad psicológica. Finalmente, el cuestionario de orientación a la vida (OLQ-13) reveló diferencias significativas a favor del grupo iACT.

Adicionalmente se solicitó responder una encuesta de satisfacción del programa. Este fue bien recibido por los participantes, quienes informaron un alto nivel general de satisfacción. Más específicamente, los participantes informaron en una escala de 1-10 (10 = extremadamente satisfecho), un promedio de 7.83.

La manera de atención online es un aspecto destacable, ya que representa un rato mayor por cuanto no existe interacción presencial. Sin embargo, la metodología mantiene el eje central de escucha y guía para fomentar una experiencia de salud dentro del marco universitario. Las categorías de análisis se decantan más hacia variables que sean negativas para el desarrollo del estudiante, tales como depresión o ansiedad. Estos aspectos si bien no se contemplan como variables dentro de la presente investigación, se mencionan como factores que en gran medida reflejan un malestar psicosocial.

*Efectividad de una intervención de psicología positiva combinada con terapia cognitivo conductual en estudiantes universitarios (Carballeira et al., 2016).*

El objetivo de este estudio fue diseñar e implementar una intervención positiva combinada con técnicas de terapia cognitivo-conductual para mejorar el Bienestar Subjetivo y Psicológico en 48 estudiantes de la Universidad de La Laguna (España), seleccionados por muestra de conveniencia. La hipótesis planteada fue que los estudiantes que realizaran la intervención, pertenecientes al grupo intervención (GI) tendrían cambios significativos en áreas de felicidad, autoaceptación, relaciones positivas con los otros, optimismo y autoestima, en comparación a quienes no realizaran la intervención, el grupo control (GC).

El GI consistió en 25 individuos, de 19 a 36 años de edad. El GC estaba compuesto por 23 personas, con edades entre 20 y 32 años.

Todos los instrumentos para evaluar el impacto de la intervención fueron traducidos y adaptados al español por los autores como parte de un proyecto de investigación financiado por la Universidad de La Laguna. Se utilizaron los siguientes instrumentos: la Escala de la Felicidad Subjetiva, la Escala de Satisfacción con la Vida, la prueba de afecto positivo y negativo, las escalas de bienestar psicológico, la Escala de Autoestima de Rosenberg de 10 ítems, el Cuestionario de Apoyo Social de Sarason, y el cuestionario de gratitud-6.

El programa se realizó en 12 sesiones de la siguiente manera:

Sesión 1: se centró en la búsqueda de la felicidad, y se pidió a los participantes que identificaran pensamientos o comportamientos que hacer que las personas se sientan felices.

Sesión 2: estaba dirigida principalmente a promover la autoconciencia o la capacidad de entenderse uno mismo.

Sesión 3: se centró en el desarrollo de la autoestima y auto aceptación.

Sesión 4: el objetivo era fomentar el control personal y ayudar a los participantes a establecer metas, promoviendo así el propósito en la vida que, según el modelo de Ryff, se considera como establecer metas en la vida y tener un sentido de orientación.

Sesión 5: se centró en la reestructuración cognitiva de las creencias irracionales y en el reconocimiento de pensamientos y creencias que llevan a la interrupción del bienestar.

Sesión 6: el objetivo era promover una interpretación más optimista de los hechos y enseñar a los participantes a hacer atribuciones positivas.

Sesión 7: se abordaron dos temas: la empatía hacia los demás y el perdón.

Sesión 8: se centró en reconocer, expresar y regular las emociones.

Sesión 9: se centró en promover la gratitud, que se considera como un sentimiento interpersonal positivo que incluye admiración, respeto, confianza y consideración.

Sesión 10: el objetivo era entrenar habilidades básicas en comunicación efectiva para aumentar la probabilidad de tener relaciones positivas con otros y generar emociones positivas.

Sesión 11: tuvo como objetivo enseñar la toma de decisiones mediante estrategias de resolución de problemas que se implementarán en las relaciones interpersonales para facilitar la autorregulación y mantener los cambios de comportamiento.

Sesión 12: se centró en integrar y verificar la adquisición de recursos y estrategias necesarias para mejorar el bienestar de los participantes.

Los participantes fueron asignados aleatoriamente a una de tres condiciones (gratitud, molestias y cualquier evento) y mantuvieron registros diarios durante 2 semanas de gratitud, afecto, calidad de las relaciones, bienestar físico y subjetivo. Agregamos características de diseño para evaluar el impacto a largo plazo de la intervención (medidas de seguimiento) y para mejorar el control del diseño (medidas de tratamiento previo). Siguiendo el análisis de los autores citados, es decir, comparando grupos sólo en la prueba posterior, replicamos sus resultados, encontrando diferencias en el afecto positivo y la gratitud entre la condición de gratitud y la condición de molestias.

Sin embargo, cuando se incluyeron las medidas pre y seguimiento en el análisis, los resultados se replicaron sólo parcialmente, ya que la diferencia en la gratitud desapareció. Además, la diferencia en el efecto positivo entre los grupos en la prueba posterior parecía estar influenciada principalmente por una disminución en el efecto positivo en el grupo de problemas. Las diferencias posttest entre grupos en afecto positivo desaparecieron en el seguimiento. Las intervenciones de

gratitud pueden tener un efecto en el bienestar, pero consideramos que se deben probar otros métodos para promover la gratitud, además de las publicaciones de gratitud.

Los resultados mostraron diferencias intragrupo en felicidad, autoaceptación, relaciones positivas con los otros, optimismo y autoestima para el grupo de intervención, mientras que estas diferencias no aparecían en el grupo de control en lista de espera. Se llevaron a cabo modelos de ANCOVA de medidas repetidas, que incluyen como factores tanto las pruebas previas como posteriores a las pruebas de los grupos de control e intervención en lista de espera.

La hipótesis de que el grupo de intervención mostraría diferencias estadísticamente significativas en las medidas evaluadas en comparación con el grupo de control de lista de espera apenas tuvo apoyo empírico. Los resultados indicaron que el programa de intervención fue eficaz para promover el apoyo social, pero no se encontraron interacciones significativas entre el grupo y el tiempo en las variables restantes.

Se llegó a la conclusión de que la efectividad del programa basado en principios de psicología positiva combinada con cognitiva la terapia conductual tuvo poco impacto en las variables que se estudiaban. Ello implica que hay una multiplicidad de factores que deben ser controlados para que las intervenciones promuevan los cambios deseados. Se deben considerar pequeñas modificaciones en las instrucciones para las actividades que podrían hacer que la intervención sea más efectiva para la población objetivo. También debería ser necesario explorar los mecanismos específicos (factores motivacionales o personales) y rasgos de la personalidad.

### **3.3.4. Categoría: tutoría y orientación universitaria**

#### **Ámbito internacional**

*Tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: el programa VELERO (Álvarez, 2006).*

El estudio abordó la importancia de la tutoría universitaria para apoyar al alumnado en sus procesos de aprendizaje, y la trascendencia de que sea impartida por el profesorado universitario. El objetivo del estudio fue mostrar cómo se estructura el programa VELERO en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, España, así como demostrar que es aceptado tanto por estudiantes como por profesores. Se realizó una recapitulación del Plan de Tutorías en la Facultad de Educación, desde donde se gestó el programa VELERO. La investigación se embarga en la necesidad de potenciar la función tutorial del profesorado conforme a la implantación de los nuevos planes de estudio de la Universidad de La Laguna.

El Plan de Tutorías en la Facultad de Educación tenía enmarcada la labor tutorial del profesorado como un trabajo extendido a lo largo de todos los cursos. Ello pretendía:

1. Facilitar el proceso de adaptación del alumnado a la vida universitaria.
2. Ayudar al alumnado a conocer las características del plan de estudios que ha elegido.
3. Orientar al alumnado en sus estudios y en su proceso de aprendizaje.
4. Orientar al alumnado sobre la toma de decisiones académicas y profesionales.

5. Orientar al alumnado para que se conozca mejor a sí mismo, para que se relacione y para que desarrolle habilidades de cara a su futura inserción laboral.

El programa que se pensó y estructuró para desarrollar la tutoría de carrera ofrecía al profesor tutor diferentes propuestas de actividades y recursos. El programa VELERO se enmarcó en 16 actividades:

1. “Nos conocemos”

La llegada a la Universidad supone un momento importante para la vida de todo estudiante.

2. “Despejando dudas”

Además de la información de carácter general que reciben los estudiantes acerca de la Universidad antes de comenzar los estudios.

3. “Conocemos nuestro entorno”

Dentro del proceso de adaptación a la enseñanza superior, es fundamental que el alumnado conozca la ubicación de los servicios e instituciones a las que deberá acudir.

4. “La otra cara de la universidad”

Lograr la presencia y participación de los estudiantes en los órganos donde tienen cabida, es un reto y un objetivo compartido por todas las instituciones universitarias.

5. “Ser estudiante universitario”

El tránsito a la Universidad supone un cambio importante y es preciso que el alumnado tome conciencia de dicho cambio y de las nuevas condiciones en las que se desarrolla ahora el proceso formativo.

#### 6. “Aprendiendo a trabajar en grupo”

Lograr la cohesión dentro del grupo clase, creando los hábitos necesarios y desarrollando las capacidades adecuadas constituye un elemento básico para lograr una buena participación del alumnado en las distintas actividades.

#### 7. “Ser uno mismo”

Debería propiciarse que el alumnado tomara conciencia de las características personales, con el fin de que se produzca un adecuado ajuste entre sus expectativas y logros.

#### 8. “Mis expectativas”

Es importante que los estudiantes reflexionen sobre distintos aspectos que tienen que ver con el proceso formativo y con las expectativas respecto a su futuro.

#### 9. “Dialogando”

Se trata de ayudar al alumnado a valorar determinadas cualidades personales que pueden resultar importantes para su desarrollo personal y profesional.

#### 10. “Cara a cara”

Las entrevistas personales sirven para que el tutor ayude a los estudiantes a valorar sus características, sus actitudes, sus dificultades, sus expectativas, etc.

#### 11. “Clima del aula”

Conocer de qué manera el alumnado se sitúa en relación al grupo clase y cómo percibe el desarrollo de los procesos educativos, ha de constituir un elemento importante para tomar decisiones sobre la enseñanza que se imparte.

#### 12. “Estudiamos con sentido”

Se pretende ofrecer, con un carácter preventivo, algunas pautas básicas para optimizar el proceso de estudio y de aprendizaje del alumnado.

#### 13. “Investigando nuestras dudas”

La vida universitaria entraña numerosas dificultades de muy distinta naturaleza que los estudiantes han de resolver.

#### 14. “Explorando mis cualidades”

Antes de tomar decisiones sobre el futuro profesional, es necesario que cada alumno se detenga a pensar en sus propias cualidades y características personales. El desarrollo de la función tutorial del profesorado se justificó también en base a los datos obtenidos en un diagnóstico de necesidades realizado por el Servicio de Orientación e Información al Alumnado (SOIA) de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna.

### 15. “Tomando decisiones”

Una habilidad importante que debe potenciarse en cualquiera de los niveles educativos y, como no, en el contexto de la enseñanza universitaria, es la de resolver problemas y saber elegir entre aquellas opciones que mejor se adapten a sus intereses y posibilidades.

### 16. “Pensando en las profesiones”

En los primeros años de los estudios universitarios, el alumnado debe empezar a pensar en la planificación de su carrera profesional; sin prisa, pero sin pausa.

La primera parte del programa (actividades 1-3) está pensada para facilitar a comienzo del curso el proceso de adaptación del alumnado a la vida universitaria. En la segunda parte (actividades 4-6) se afronta la intervención desde una vertiente grupal, intentando que los estudiantes conozcan otros aspectos de la Universidad paralelos a la actividad formativa, participen en otros espacios de la vida universitaria y se cree un ambiente positivo y colaborativo en el grupo clase. La tercera parte (actividades 7-10) tiene un enfoque más individual de la actuación del tutor y tiene como objetivo ayudar al alumnado a mejorar el conocimiento de sí mismo, de sus expectativas y de las metas que cada uno se plantea. La cuarta parte del programa (actividades 11-12) busca, después de pasado ya un cuatrimestre, hacer una valoración y seguimiento de la marcha del curso y dar pautas para la mejora del rendimiento académico. La quinta parte (actividad 13) está pensada para analizar, a través del estudio de casos, aquellas situaciones propias de la vida universitaria que pueden interferir en el proceso formativo del alumnado. Sin embargo, hay que decir que, con frecuencia, la realidad del aula aporta casos reales que se prestan a ser tema de debate, en cuyo caso debemos aprovecharlos ya que el interés y grado de implicación de los alumnos favorece que

la dinámica del debate sea más real y enriquecedora. Por último, la sexta parte (actividades 14-16) constituye un punto y seguido en el proceso de planificación a largo plazo del desarrollo profesional, animando al alumnado a que vaya tomando conciencia de la realidad laboral y estudiando distintas estrategias para afrontar la toma de decisiones.

Para valorar en qué medida se habían cumplido las expectativas establecidas en el programa se llevó a cabo en el curso 2003-2004 un proceso de evaluación con los estudiantes y tutores que habían participado en el desarrollo del mismo.

Para conocer la opinión del alumnado se aplicó un cuestionario *ad hoc* al que respondieron 145 estudiantes de primer curso de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna que habían participado en el programa. De los estudiantes que respondieron al cuestionario, un 74,1% participó en más de dos sesiones del programa de actividades tutoriales y consideraron que la labor realizada por el tutor/a que tuvieron asignado fue buena.

Los resultados de dichas opiniones mostraron que el alumnado y el profesorado valoraban de manera positiva la existencia del programa VELERO. Se descubrió que el programa de tutorías es un elemento importante del proceso formativo, puesto que les permite contar con un profesor que les apoya y al que pueden acudir en el momento en el que lo necesiten para resolver dudas y tomar decisiones.

*Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria* (Cardozo, 2011).

Un estudio de la experiencia de “tutoría entre pares”, desarrollada en la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, dentro del Programa para el Mejoramiento del Rendimiento Académico (Pamra), con el objetivo de proporcionar al estudiante estrategias que apoyen su proceso de formación profesional, mediante la disminución de la problemática del bajo rendimiento académico y la deserción universitaria.

La investigación fue de tipo cualitativo con enfoque etnográfico. Los participantes fueron representantes de la comunidad educativa, como directivos universitarios, estudiantes, profesores y personal administrativo, y por otra, integrantes del Pamra, como directivos y coordinadores del programa, estudiantes tutorados y estudiantes tutores. El número total de participantes fue de 150.

Para recolectar la información fueron, principalmente: observaciones de no participantes, diálogos informales, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas y con profundidad. El proceso de investigación se constituyó en un encuentro con la práctica tutorial y permitió una aproximación a la misma desde los diferentes participantes, identificando las potencialidades de la tutoría entre pares y mostrando algunas necesidades, que bien abordadas ayudarían a fortalecer la labor del Pamra.

Los resultados se dieron en torno a dos premisas del estudio etnográfico: el estudio de la conducta humana en los escenarios naturales donde ella ocurre, y la comprensión adecuada del mundo de significaciones que las personas les atribuyen a sus propias experiencias y conforman su universo simbólico, que para este caso es el Pamra.

De ello resulta que los estudiantes tutorados y tutores destacan del programa que la fusión de academia y valores es una oportunidad para compartir y construir y lo conciben como un puente que une a estudiantes y tutores con otros miembros de la institución educativa, en aras de construir comunidad. Se hace visible desde el programa el aporte pedagógico y social hacia los estudiantes durante la labor tutorial, en la que tanto tutor como estudiante se ayudan mutuamente en el fortalecimiento y mejoramiento académico. Igualmente, se identifica que la formación del tutor se construye y reconstruye en el quehacer, pues la labor desarrollada le aporta experiencia como “profesor o guía. Se concibe que el trabajo entre pares mejora la calidad universitaria. La perspectiva colaborativa potencia el aprendizaje.

Se concluye principalmente que esta labor de acompañamiento tutorial universitario ha tenido un principal arraigo en la figura del profesor, existen experiencias significativas de tutoría entre pares, en las cuales se visibiliza el papel del estudiante como actor principal en el logro de soluciones efectivas ante dificultades como el bajo rendimiento académico.

*Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario (Arco y Fernández, 2011).*

El objetivo de esta investigación fue comprobar la eficacia del Programa de Tutoría Entre Compañeros (PTEC) para mejorar los hábitos de trabajo y estudio del alumnado universitario. La muestra, compuesta por 100 alumnos de nuevo ingreso y 41 alumnos de últimos cursos y/o doctorado, pertenecía a cuatro titulaciones de la Universidad de Granada (UGR) seleccionados por muestreo no probabilístico. Los hábitos de trabajo y estudio se evaluaron mediante el Inventario

de Hábitos de Estudio de Pozar (2002). La intervención consistió en diez sesiones individuales de tutoría con el alumnado de nuevo ingreso, realizadas por el alumnado de Doctorado y/o últimos cursos, que fue previamente entrenado en cuatro sesiones de formación. Los resultados arrojan diferencias estadísticamente significativas en hábitos de trabajo y estudio para el alumnado participante.

Participaron 141 alumnos de la Universidad de Granada (UGR) distribuidos en dos submuestras, 100 alumnos de nuevo ingreso que fueron tutelados, a los que se denominó “alumnos PTEC”, y 41 alumnos de Doctorado y/o últimos cursos que ejercieron como tutores, a los que se denominó “tutores PTEC”. La submuestra de alumnos PTEC se dividió en dos grupos: (a) el grupo experimental se formó con 50 alumnos y (b) el grupo control también con 50 alumnos. El procedimiento de selección de la muestra se basó en un tipo de muestreo no probabilístico. Las hipótesis que se establecieron fueron tres: (1) existen diferencias estadísticamente significativas en la fase posttest a favor del grupo experimental

de alumnado tutelado en hábitos de trabajo y estudio como resultado del PTEC; (2) existen diferencias estadísticamente significativas en hábitos de trabajo y estudio en la fase posttest respecto a la fase pretest en el grupo experimental de alumnado tutelado como consecuencia del programa; y (3) existen diferencias estadísticamente significativas en hábitos de trabajo y estudio en la fase posttest respecto a la fase pretest en el grupo de alumnado tutor como resultado del PTEC.

Los diseños metodológicos adoptados fueron (a) cuasiexperimental pretest-posttest con grupo control no equivalente para la hipótesis 1 y 2; y (b) cuasiexperimental pretest-posttest para las hipótesis 3.

Los resultados obtenidos de las comparaciones entre los grupos experimental y control de los alumnos PTEC en la fase posttest, hipótesis 1, arrojan que la variable grupo (experimental vs. control) explica una cantidad estadísticamente significativa de varianza (Lamda de Wilks = .83;  $p < .000$ ). Concretamente, el análisis de varianza arroja diferencias estadísticamente significativas en las escalas “planificación del estudio”.

En cuanto a la hipótesis 2, la prueba  $t$  para muestras relacionadas revela diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias obtenidas en la fase posttest y pretest por el grupo experimental en las escalas “condiciones ambientales del estudio”.

En cuanto a los tutores PTEC, los resultados logrados permiten establecer como conclusión que al apreciarse diferencias estadísticamente significativas entre la fase pretest y posttest en las escalas “condiciones contextuales de estudio” y “planificación del estudio” como resultado del PTEC, la hipótesis 3 se puede aceptar parcialmente.

*Efectos de un Programa de Intervención Psicoeducativa para la Optimización de las Habilidades Sociales de Alumnos de Primer Grado de Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano El Buen Pastor (Arellano, 2012).*

El objetivo de la investigación fue determinar los efectos de un programa de intervención psicoeducativa en la optimización de las habilidades sociales y sus áreas, en alumnos varones y mujeres del primer grado de Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano “El Buen Pastor”. La intervención se denominó Programa de Entrenamiento de Habilidades de Interacción

Social (PEHIS), y demostró ser efectivo al optimizar las habilidades de interacción social de los participantes. Los resultados se evaluaron para hacer las proyecciones necesarias para aplicarlas en beneficio de educandos con características semejantes.

El universo de estudiantes participantes estuvo constituido por 225 alumnos (111 varones, 114 mujeres) de 12 a 13 años de edad. El muestreo fue de tipo no probabilístico intencional, con criterios de inclusión y exclusión. Los participantes se dividieron en dos grupos (grupo control y grupo intervención), los cuales fueron sometidos a la evaluación pretest y posttest, con el cuestionario de Habilidades Sociales (autoinforme) de Inés Monjas, el cual mide comportamientos básicos y esenciales necesarios para la relación con cualquier persona de su entorno social. La hipótesis del trabajo expresa que existen diferencias significativas en la optimización de las habilidades sociales y sus áreas entre los alumnos varones y mujeres que participaron en el programa de habilidades sociales (grupo experimental) y los que no participaron del mismo (grupo control). El tipo de investigación fue descriptivo-explicativo de diseño cuasi experimental.

La intervención psicoeducativa tuvo una duración de 4 meses, comprendió 16 sesiones distribuidas en seis (06) módulos y llevados a la práctica de la siguiente manera:

1. Habilidades básicas de interacción social
2. Habilidades para hacer amigos (as)
3. Habilidades conversacionales
4. Habilidades relacionadas con la expresión de los sentimientos, emociones y opiniones.
5. Habilidades de solución de Problemas interpersonales.
6. Habilidades para relacionarse con los adultos.

Los resultados obtenidos al concluir el PEHIS permitieron corroborar la hipótesis y demostrar que los participantes del grupo experimental optimizaron sus habilidades de interacción social logrando modificar conductas inadecuadas y sustituirlas por repertorios de comportamientos socialmente efectivos. Se aprecia que los participantes en grupo aprendían nuevas destrezas y habilidades sociales de sus pares y con ellos, aceptando ser regulados por éstos mostrando respuestas más efectivas.

### **Ámbito nacional**

*El Programa de Tutoría: su Estudio y Procedimientos Concretos de Actuación-Edición Única,* (Celis, 2008).

Un estudio de tipo cualitativo, exploratorio y descriptivo en una preparatoria del Sureste de la ciudad de Monterrey que tuvo el objetivo de observar las características del programa de tutoría y analizar, a la luz de la teoría, las fortalezas y áreas de mejora del Programa de Tutoría de la preparatoria y conocer la evolución del Programa de Tutoría y sus procedimientos concretos de actuación. Para ello se tomó una muestra de 29 profesores-tutores, el 58% del total de profesores (24 mujeres y 5 hombres) con el fin de retroalimentar y aportar recomendaciones al personal responsable. Con ello se planeó determinar el nivel de eficacia del Programa de Tutoría, valorar las estrategias empleadas e identificar la dirección de las fallas y sus causas en función de las opiniones de los profesores-tutores, de directivos y personal de apoyo del Programa de Tutoría. Un segundo instrumento de recolección de datos fueron las entrevistas personales,

semiestructuradas. Un tercer instrumento fue un cuestionario a una muestra de profesores al concluir el año educativo.

A través de un análisis cualitativo de estos instrumentos se pudo conocer y valorar la situación del profesor-tutor en el contexto de la tutoría de la preparatoria. Se buscaba conocer si los profesores tutores son conocedores de sus responsabilidades, capacidades y obligaciones con los tutorados y saber si están satisfechos con el trabajo efectuado, así como de sus alcances, fallas y aciertos.

Los resultados de las entrevistas y los instrumentos arrojaron que un alto porcentaje de los profesores-tutores tienen las habilidades cognitivas y la sensibilidad que se requiere para ser guía y formador. Un 44% de la muestra indica su nombramiento como tutor como una labor educativa importante y 20 maestros-tutores saben exactamente cuáles son sus funciones y tareas a desempeñar. Adicionalmente, el profesor-tutor sabe que cuenta con el apoyo de un departamento y personal capacitado para orientarlo. Las respuestas dadas por los profesores-tutores manifiestan que en cierto grado cumplen con las necesidades para el buen desarrollo de su papel como orientador.

*El papel de la tutoría en la formación integral del universitario* (García, 2010).

El objetivo de este estudio fue presentar una propuesta para la instrumentación de un Programa de Tutoría en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México. La investigación, llevada a cabo en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), hizo un diagnóstico y análisis de los problemas presentados por la comunidad estudiantil, con el fin de planear las actividades y

atender las necesidades académicas de sus estudiantes. Como resultado, se obtuvo el programa de tutoría con las estrategias a seguir para atender las necesidades académicas detectadas, dar seguimiento y evaluar las acciones tutoriales.

La metodología consistió en tres etapas: planeación, que es la determinación de objetivos a cumplir y el conocimiento de la situación académica estudiantil mediante un diagnóstico, selección de tutores, formación del claustro, capacitación, seguimiento y evaluación del programa institucional. En este punto se presentaron los resultados de un estudio-diagnóstico que se ha llevado a cabo en el Centro Universitario UAEM Valle de México, que tuvo como objetivo principal identificar, durante un periodo de dos años (cuatro semestres), los problemas más representativos de la comunidad estudiantil en una población aproximada de 2 800 alumnos, subdivida en 90 grupos en cada periodo, los cuales fueron atendidos por 85 tutores. La etapa de instrumentación, que consistió en apoyar en la búsqueda de soluciones a las problemáticas de los estudiantes a través de actividades dirigidas por el tutor. Por último, la etapa de evaluación, en la que se reconocieron los resultados obtenidos y de esta manera se determinó si han sido favorables o no, es el periodo en el que se tomaron decisiones para llevar a cabo acciones preventivas o correctivas. etapa de planeación e instrumentación.

Se identificaron que los problemas más importantes estaban en el área de matemáticas, deficiencias académicas, problemas con profesores, desintegración grupal, falta de identidad universitaria, actitudes de los alumnos y problemas con otras unidades de aprendizaje.

Con base en la identificación previa de problemas académicos, se han clasificado las actividades a realizar en cuatro rubros:

1. De diagnóstico y preventivas
2. De atención a problemas cognitivos
3. De atención a valores y actitudes
4. De atención a temas transversales

Se recomendó la elaboración y entrega de reportes periódicos en torno al desarrollo del programa, es decir, dos tipos de reportes, trimestrales y semestrales.

En los reportes trimestrales se dieron a conocer los problemas identificados y las estrategias llevadas a cabo para la solución de éstos; así como la descripción del trabajo tutorial realizado. En los reportes semestrales se reportan el número de tutorados reprobados, aplazados y los que han desertado, así como su promedio grupal y por unidad de aprendizaje. Esta información sirvió para conocer los índices de reprobación, deserción y rezago. Al comparar estas cifras semestre tras semestre se analiza la tendencia del rendimiento académico, se determina si han aumentado o disminuido los índices de reprobación, deserción y rezago, así como el incremento de la eficiencia terminal, de esta manera, se puede comprobar el beneficio del programa.

Como resultado se obtuvo el programa de tutoría con las estrategias a seguir para atender las necesidades académicas detectadas, dar seguimiento y evaluar las acciones tutoriales. Se comprobó si los objetivos preestablecidos en la etapa de planeación fueron cumplidos mediante la observación, recopilación de evidencias y calificaciones obtenidas por el estudiante universitario,

tomando en cuenta sobre todo el rendimiento académico del alumno reflejado en las calificaciones obtenidas se analizan el logro de los objetivos planteados en la etapa de planeación para evaluar si se cumplieron.

*La tutoría como elemento central de la vida intelectual y académica de los posgrados de la UNAM: el caso del posgrado de ciencias sociales y humanidades* (Pontón, 2011).

El objetivo de este trabajo fue analizar el funcionamiento de la tutoría en el ámbito del posgrado de ciencias sociales y humanidades. La tutoría se conceptualizó como una actividad académica que facilita la integración intelectual y social de los estudiantes al sistema académico y a los procesos institucionales que caracterizan a estos posgrados.

Se realizó un trabajo conceptual sobre los objetivos y propósitos que persigue la tutoría universitaria. La tutoría en el ámbito del Posgrado de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México es un sistema académico y social que forma parte de la estructura global de las universidades.

Son cinco los principios rectores que caracterizan la vida del posgrado de la UNAM y a estos debe corresponder el trabajo de tutoría: a) La interdisciplinariedad. b) La fusión de entidades académicas. c) El funcionamiento del comité académico. d) El diseño de planes y programas de estudio flexibles. e) La tutoría como elemento fundamental.

La vida intelectual y social de cada posgrado remite a una serie de prácticas y procesos concretos, tales como la tutoría, los talleres y seminarios y, por otra parte, a prácticas extraescolares que tienen un efecto formativo.

En este análisis conceptual y teórico, se expresa que el ejercicio de la tutoría implica incorporar como parte de su función docente actividades que permitan guiar y orientar a los estudiantes en su proceso formativo, principalmente académico, pero también profesional y personal.

Se define una metodología en la que el profesor-tutor dirige al alumno desde el inicio hasta el final de sus estudios en el diseño y realización de un proyecto de investigación, compartiendo con él métodos, técnicas y experiencias, preparando conjuntamente el programa de actividades a realizar y proporcionándole una retroalimentación en relación a los avances de su trabajo particular.

A su vez define las funciones del tutor, las cuales son:

- a) Poseer experiencia en su área de conocimiento sobre la cual pueda definir un plan de actividades relacionado con la formación académica y profesional de los estudiantes a su cargo.
  
- b) El tutor debe mantenerse actualizado en cuanto a los contenidos disciplinarios de su área de conocimiento.

c) El tutor tiene que contar con las condiciones institucionales que le permitan realizar orientaciones académicas y pedagógicas. Debe fomentar el desarrollo de hábitos intelectuales que faciliten a los estudiantes adquirir conocimientos sólidos y significativos.

d) Favorecer un clima de confianza y fomentar una relación flexible, motivante y respetuosa. Debe ayudar en la toma de decisiones, guía en los procesos de formación, orientar el aprendizaje y detectar posibles faltas de interés o desmotivación.

e) Planificar sus actividades de tutoría, y establecer estrategias que le permitan abordar la conducción individual y de grupo.

Dentro de este marco se enuncian también las funciones de los alumnos, que son igualmente importantes:

a) Que el alumno esté interesado por las líneas de investigación del tutor y en su propio proceso de formación académica y profesional.

b) El estudiante tiene que contar con un bagaje básico de conocimientos y hábitos de estudio y entrenamiento en el uso de bibliografía. Debe estar dispuesto a escuchar, tener confianza en sí mismo, responsabilizarse de sus opiniones, tomar decisiones y mostrar autonomía e iniciativa.

c) Que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje y asuma un papel activo y de compromiso y esté dispuesto al trabajo cooperativo. Además, que cuente con hábitos de lectura, capacidad crítica y argumentativa.

d) Es importante que los estudiantes tengan disponibilidad de trabajo en equipo, jerarquía de valores, criterios personales y capacidad de adaptación.

La investigación concluyó con el establecimiento de pautas que sirven para fortalecer la ejecución de las tutorías en los posgrados, pensando en dirigir al alumno en todo su proceso de formación y en la realización de su proyecto de investigación hasta concluirlo.

*Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora (Cruz et al., 2012).*

El objetivo general de esta investigación fue determinar el impacto del programa de tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Los resultados de la intervención mostraron que la probabilidad de reprobación para un estudiante que recibe tutoría es menos de la mitad que la probabilidad de un estudiante del mismo sexo que no recibe tutoría.

El programa se aplicó a 1812 estudiantes de primer semestre del ITSON (de las cuales 930 fueron mujeres), provenientes de la unidad Obregón, que es la de mayor población estudiantil.

Se tomaron en consideración para la aplicación de la tutoría las siguientes variables de los estudiantes: promedio general en la preparatoria, promedio de calificaciones correspondiente al

semestre en el que cursó tutoría y variables indicadoras sobre si el alumno reprobó materias, cursó tutoría y si se dio de baja en ese período.

Los resultados mostraron que de los alumnos que no reciben tutoría (valor cero de tutoría), el 53.78% tuvo materias reprobadas y el 46.22 % de los alumnos no reprobó materias. En contraste, de los alumnos que recibieron tutoría, únicamente el 29.53 % tuvo materias reprobadas y el 70.47 % no reprobó materias. Se realizó una prueba Ji-cuadrada de dependencia cuyo valor fue de 100.704, altamente significativo (valor P menor de 0.0001). Este resultado indicó que, si no existe la influencia de variables no consideradas en este estudio, los porcentajes de reprobación sí dependen de cursar tutoría.

Adicionalmente se buscó saber si influía significativamente la tutoría y el género en el porcentaje de aprobación del estudiante. Por ello, se analizó la dependencia entre las variables sexo y reprobación durante el curso escolar. Se obtuvo que el 38.28% las mujeres no tuvieron materias reprobadas. En contraste, en los alumnos hombres, el 51.59% tuvo materias reprobadas. La prueba de Ji-cuadrada para contrastar la dependencia entre las variables tuvo un valor de 32.42, un valor altamente significativo (valor P menor de 0.0001), que indicó que los porcentajes de reprobación también dependieron del sexo del estudiante.

Los resultados mostraron un incremento significativo en el porcentaje de aprobación de los estudiantes que cursan tutoría.

*Atención psicopedagógica personalizada en el programa de tutoría académica en la UAPCI de la UAEM (Gaviño, Ordoñez y Saucedo, 2013).*

La investigación presentó la experiencia de tutoría de la Unidad Académica Profesional de Cuautitlán Izcalli (UAPCI) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) a través del Programa Institucional de Tutoría Académica (ProInsTA), la cual permitiría generar mayor sentido de pertenencia y un mejor desempeño en el aprendizaje. El objetivo general fue establecer un manual de procedimientos sustentado en una concepción pedagógica para favorecer el desarrollo del proceso de atención psicopedagógica personalizada de la UAEM. La investigación fue de tipo mixta y descriptiva, implementando el método de Investigación Acción para tratar de mejorar la práctica pedagógica que se investiga. Con vista a atender aquellas situaciones que pueden incidir en el aprendizaje de los estudiantes y en su vida personal y profesional, los participantes fueron los especialistas de las instancias de apoyo, quienes aportaron información sobre la atención personalizada que pueden realizar sobre los problemas personales de los tutorados.

Para el diagnóstico del estado de la atención psicopedagógica personalizada de los estudiantes de la UAPCI se utilizó una encuesta de estudiantes de satisfacción de tutoría y entrevistas a profundidad a tutorados y a tutores.

La información fue procesada para obtener las siguientes conclusiones:

Los tutores en un 100% aplican el diagnóstico a tutorados, pero no siempre lo hacen de manera integral. Las relaciones personales entre tutor-tutorado y asesor tutorado es aceptable. En un 60% se considera que existe la motivación por parte de los tutorados en el desarrollo de las actividades. En un 40% se canaliza al tutorado para solucionar los problemas presentados. Los planes de trabajo se cumplen en un 60% ya que se ha constatado que solo por establecer un plan de trabajo en el inicio de la tutoría, no es suficiente para que los tutorados concienticen la necesidad de su cumplimiento. El Sistema Inteligente de Tutoría Académica (SITA) se utiliza en un 98% para la comunicación efectiva, en tiempo real y registro de todas las actividades realizadas como: canalización de asesorías académicas, canalización a instancias de apoyo, tutorías individuales y grupales. En un 40% se considera que todavía no es efectiva la tutoría para un mejor desempeño del tutorado.

Ante esto se realizó la formulación de un programa para resolver dicho problema, cuyos objetivos eran:

1. Capacitar a sujetos que desarrollan la tutoría.
2. Determinar estructura y contenido del manual de procedimiento.
3. Desarrollar la atención personalizada a partir de las precisiones que se deriven del manual de procedimientos.
4. Evaluar el manual de procedimientos establecido.

El resultado de la investigación llevó a la creación de un Manual de Procedimientos con predominio en lo cualitativo, en especial del método de investigación-acción, lo cual demostró que con su aplicación se puede propiciar el desarrollo del proceso de atención psicopedagógica

personalizada de los estudiantes de la UAPCI en la UAEM a través del programa de tutoría académica.

Para evaluar la efectividad del manual se seleccionaron profesionales preparados y conocedores de la temática. El grupo fue de 12 profesionales. A estos especialistas se les facilitó la concepción didáctica y la metodología seguida, y luego se les aplicó una encuesta donde tuvieron que completar de manera crítica, individual y por escrito, las opiniones sobre las bondades, diferencias e insuficiencias que presenta dicha metodología.

Se concluyó que el manual de procedimientos era adecuado en cuanto a sus propósitos, alcance, responsabilidad y autoridad, el glosario, los anexos y la revisión histórica. Era a su vez, adecuado, en cuanto a la normatividad aplicable y políticas. Se destacó como principal recomendación el aplicar el manual de procedimientos en otros contextos universitarios con vista a perfeccionarlo y generalizarlo.

### ***3.3.5. Conclusiones del Estado del Arte***

Las intervenciones que brindan cualquier apoyo dirigido a mejorar el bienestar de los estudiantes, independientemente de su modalidad, aspiran a intrínsecamente a mejorar las condiciones académicas y personales de la vida del estudiante. Podríamos decir de manera muy amplia, pero también contundente, que le brindan elementos que le conviertan en una mejor persona, tanto en el ámbito profesional como emocional y social. Con un comportamiento más asertivo en tantas áreas de su vida como sea posible.

Podemos notar que, en su mayoría, los programas de tutorías o de acompañamiento están impulsados por la labor de profesores de la misma institución que adoptan el rol de tutor o acompañante y en una menor medida por especialistas que forman parte de la plantilla. Notamos que la guía y la cercanía de este profesor o tutor es clave en el éxito del acompañamiento. El hecho de que el tutor trabaje tanto de manera individual como grupal devela la a su vez, la necesidad de que su trabajo siempre se formalice en el currículum de las instituciones universitarias. Ello derivaría en varias ventajas a nivel institucional, a nivel del profesorado y a nivel estudiantil.

Para la institución sería ventajoso pues permitiría incursionar en procesos vanguardistas de la enseñanza-aprendizaje. Podría favorecerle en formar parte de núcleos académicos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que García (2010) menciona como una impulsora para que Universidades públicas pongan en marcha sistemas de tutoría para que los alumnos cuenten a lo largo de toda su formación con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado.

Para el profesorado sería ventajoso al elaborar mejores programas de acompañamiento con objetivos claros y mecanismos de apoyo más eficientes para los estudiantes. Del mismo modo, el profesorado podría diseñar sus propios mecanismos para mantener una capacitación constante. Podríamos decirlo de esta manera, trascender las barreras de una educación tradicional en favor de una educación integral que vele por el bienestar de sus estudiantes, coloca al profesorado en un nivel más elevado de consciencia educativa.

Para los estudiantes sería ventajoso al recibir un eficiente y óptimo apoyo que les inste a cursar y concluir de mejor manera sus estudios académicos y les enriquezca en el crecimiento personal. La educación formal institucional sería más provechosa.

De lo anterior quiero mencionar la relación del bienestar y los estilos de vida saludables dentro de las universidades. Para estas instituciones, procurar ambientes donde se promueva una vida saludable equivale a generar acciones para el bienestar en todos los sentidos. Si se promueve salud bucal o salud sexual, por ejemplo, el bienestar es para el estudiante, lo cual nos conduce a crear un ambiente de bienestar en toda la comunidad escolar. Lo mismo, si nos enfocamos en acciones que promuevan relaciones respetuosas con nuestros semejantes o planes de estudio para nivelar a estudiantes con rezago. Todos los esfuerzos van encaminados hacia un fin y el bienestar al ser un concepto tan amplio de entender permite un gran abanico de modalidades de intervención.

Se pueden ver estrategias alternativas e innovadoras como prácticas de Tai Chi, intervenciones psicológicas online, tutorías o acompañamientos a base de psicología positiva, terapia conductual, variables como la autoaceptación, propósito de vida, autoconfianza, etc. Un cúmulo de opciones que tienen el reconocimiento y la aceptación entre la comunidad estudiantil, autoridades escolares y el profesorado.

## **4. Hipótesis**

### **4.1. Hipótesis alterna ( $H_1$ )**

La implementación de un programa de acompañamiento estudiantil basado en la Escala de Bienestar Social de Corey Keyes impactará de manera positiva en la percepción del Bienestar Social de los estudiantes universitarios de Ingeniería Civil.

### **4.2. Hipótesis nula ( $H_0$ )**

La implementación de un programa de acompañamiento estudiantil basado en la Escala de Bienestar Social de Corey Keyes no impactará en la percepción del Bienestar Social de los estudiantes universitarios de Ingeniería Civil.

## 5. Justificación

Tal como lo muestra nuestro Estado del Arte, tan solo de 2005 a 2016 la implementación de tutorías y el acompañamiento estudiantil dentro de las universidades se incrementaron paulatinamente. Ello responde a su utilidad en el desarrollo de habilidades que reporten incrementos en la salud y el bienestar de los estudiantes y en otros aspectos de interés institucional, como calificaciones o rendimiento. Se pondera como responsabilidad de las instituciones universitarias guiar a los jóvenes de la forma más exitosa en su ámbito profesional, personal y humano, lo cual las obliga a innovar y experimentar en este campo conforme a las necesidades de diversos tipos de población estudiantil.

Partiendo de ello, este trabajo se centra en adaptar el modelo teórico del Bienestar Social de Corey Keyes y su Escala de Bienestar Social (EBS), conformada por cinco dimensiones: integración, adaptación, contribución, actualización y coherencia social, para diseñar e implementar un acompañamiento estudiantil que impacte en el Bienestar Social de los estudiantes de la Escuela Universitaria de Ingeniería Civil de Texcoco A.C. (EUICT), del Estado de México. Con ello se lograría influir en los estudiantes para que tengan una valoración más satisfactoria de su vida, que sirviera para motivarles a funcionar de un modo más positivo, coadyuvando a fomentar comportamientos más saludables.

La EUICT es una institución fundada en 2017 que ofrece el beneficio de una educación gratuita. Sin embargo, no posee ningún programa de apoyo estudiantil que apoye al bienestar social de sus estudiantes. Ello hace pertinente dar los primeros pasos en este terreno. Además, un programa que busque impactar en el bienestar se adecuaría al carácter de la institución que destaca entre sus

objetivos, la formación de profesionales con capacidad crítica y analítica, comprometidos con su sociedad y con altos estándares éticos y de responsabilidad profesional, una educación organizada conforme los valores de la humildad, austeridad, honestidad, solidaridad, atención y entrega a los más necesitados (EUICT, 2017).

Ante esto, es deseable que la EUICT instruya a sus estudiantes a hacerse conscientes de que los comportamientos saludables tienen impacto en su bienestar y en el bienestar de la sociedad, para así ayudarles a que se conduzcan responsablemente en su trayectoria académica, profesional y personal, y hacer que este camino sea de experiencias satisfactorias.

Por lo tanto, las instituciones escolares deben apostar por proyectos alternativos en aras de mejorar el estado de bienestar de sus estudiantes, y así, aportar conocimiento teórico y empírico para una nueva visión que llene este vacío y abra una brecha de seguimiento a futuros programas de acompañamiento estudiantil en universidades que compartan características similares a la EUICT. Se trata de una oportunidad para apoyar a la formación de profesionales capaces resolver sus adversidades, motivados por valores solidarios y hábitos saludables. Como lo menciona Gómez et al. (2009), se trata de buscar la realización de actividades congruentes con valores profundos que suponen un compromiso pleno, con el que las personas se sientan vivas y auténticas.

## 6. Planteamiento del problema

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud mental como un estado de bienestar en el cual la persona es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y ser capaz de hacer una contribución a su comunidad (Silva, 2018). En ese sentido, podríamos decir que los problemas que afectan a la salud mental también afectan al bienestar.

Los problemas de salud mental suelen aparecer al comienzo de la adolescencia, siendo uno de los más graves la depresión. Por tanto, ayudar a prevenir esta y otras aflicciones similares permite reducir importantes efectos negativos para la salud en los jóvenes, evitando otros problemas sanitarios y sociales, como un consumo elevado de alcohol, tabaco y sustancias ilícitas, el embarazo adolescente, el abandono escolar y la asunción de conductas delictivas (Organización Mundial de la Salud, s.f.).

De 1990 a 2013 se incrementaron la cantidad de personas en el mundo con problemas relacionados a la salud mental, por ejemplo, ansiedad y depresión, de 416 millones a 615 millones. Dichas aflicciones cuestan, además de perjuicios a la salud, cerca de un billón de dólares anuales a la economía mundial, mientras que por cada \$1.00 dólar invertido en la ampliación del tratamiento contra alguna de estas aflicciones rinden \$4.00 dólares en mejora de la salud (Organización Mundial de la Salud, 2016).

En el contexto actual de México, estos y otros problemas relacionados al bienestar se han normalizado. De acuerdo a Berenzon et al., (2012), menos del 20% de quienes presentan un

trastorno afectivo buscan algún tipo de ayuda y quienes lo hacen tardan hasta 14 años en llegar a un tratamiento especializado. Cuando acceden a los servicios de salud, sólo el 50% recibe algún tipo de tratamiento adecuado. Ello prueba que México es un país atrasado cuando se trata de buscar apoyo para el bienestar.

Sin embargo, atender el bienestar no es sólo disminuir los síntomas de ansiedad, depresión, o que las emociones positivas sobrepasen a las emociones negativas, sino que la persona se respete y valore a sí misma, tenga relaciones positivas con otros o perciba un apoyo social satisfactorio, que sienta que domina su ambiente, que es autónomo y que tiene sentido y propósito a su vida (Zubieta y Delfino, 2010).

La Escuela Universitaria de Ingeniería Civil de Texcoco A.C. (EUICT) se fundó en Texcoco, Estado de México en 2017 como parte del Programa de Escuelas Universitarias (PEU) con apoyo económico del partido político Movimiento de Regeneración Nacional (morena). Ingeniería civil era la única carrera que ofrecía. Uno de sus propósitos era abrir la oportunidad a jóvenes y adultos de estudiar una carrera profesional de manera gratuita para así alejarlos de las conductas antisociales. Este plantel, al igual que otros ubicados en diferentes partes de la República Mexicana, surgió como respuesta a la alta demanda de jóvenes que año tras año no podían acceder a una educación de nivel superior, fuese por reprobación de exámenes de admisión o por carencia de recursos económicos. La EUICT no tenía costo de inscripción, colegiatura ni examen de admisión. Los requisitos para inscribirse eran presentar un comprobante de domicilio del municipio de Texcoco, y una carta de motivos estilo libre. Dichas facilidades generaron una gran cantidad de

aspirantes en cada ciclo, pero también propiciaron un escenario negativo que caracteriza el problema de esta investigación.

La mayoría de los estudiantes ingresados a la EUICT eran jóvenes de entre 18 a 25 años de edad según estimaciones de la Coordinación Académica del plantel. Estos jóvenes habían presentado exámenes de admisión en otras universidades con resultados no aprobatorios; otros habían preferido no aplicar a ninguna universidad; otros consideraron imposible mudarse de su localidad para seguir estudiando por escasez de recursos económicos y otros fueron expulsados o desertaron de sus escuelas anteriores. Muchos de estos jóvenes eran padres o madres de familia con empleos de medio tiempo o tiempo completo. También había estudiantes adultos, con trabajo e hijos igualmente, que nunca antes habían pensado estudiar una carrera universitaria o que la retomaron después de varios años.

La conjunción de estos factores dio como resultado que la gran mayoría de los estudiantes obtuvieran resultados académicos no aprobatorios en muchas de sus materias, tuvieran un número de inasistencias muy elevado, desertaran o carecieran de motivación para aprender. Además, hubo casos de conducta antisocial, estudiantes con aliento alcohólico, robo de celulares y laptops entre alumnos y de alumnos a maestros, y en más de una ocasión las autoridades escolares recuperaron pequeñas bolsas de mariguana en las aulas. Esta clase de sucesos provocaron un ambiente de malestar social generalizado entre estudiantes y profesores, a quienes se les dificultaba la formación y enseñanza de contenidos académicos. A su vez esto evitaba que se dieran lazos solidarios y afectivos profundos, generando insatisfacción, desconfianza y una imagen negativa de la escuela.

Ante esta situación la Coordinación Académica del plantel junto con otros profesores iniciaron durante el ciclo agosto-diciembre de 2017, un proyecto piloto llamado Tutoría Académica y Estudio Dirigido que atendía a los estudiantes con mayor rezago educativo y otros problemas personales. El proyecto contó con la colaboración de un profesor-psicólogo que impartía asignaturas del área de humanidades y otros profesores ingenieros que impartían asignaturas de física y matemáticas. Ellos asesoraban y guiaban grupal e individualmente a los alumnos para tratar de que aprendieran efectivamente los contenidos de sus temarios y pudieran nivelarse. Se pretendía que estas acciones también logran motivarlos para mejorar su rendimiento.

Debido a una falta de seguimiento por parte de las autoridades escolares se finalizó el proyecto, dejando abierta esta problemática. Según datos de la Coordinación Académica del plantel, para inicios del ciclo 2018, el promedio global de todos los estudiantes seguía siendo bajo o reprobatorio. A lo largo del ciclo 2017-2018 habían desertado o reprobado una cantidad considerable. La EUICT tuvo en el primer ciclo febrero-junio de 2017 una plantilla de 310 alumnos. Para el ciclo agosto-diciembre disminuyó a 250; 80.64% del total inicial. Para el ciclo febrero-junio de 2018 había 222 estudiantes entre segundo y tercer semestre, 11.2% menos que al final del ciclo anterior.

### **6.1. Pregunta de investigación**

¿La implementación de un programa de acompañamiento estudiantil impactará positivamente en el Bienestar Social de los estudiantes de la carrera de Ingeniería Civil de la EUICT?

## 7. Objetivos

### 7.1. Objetivo general

Evaluar el impacto de un programa de acompañamiento estudiantil basado en las cinco dimensiones del Bienestar Social de Corey Keyes en estudiantes de ingeniería civil.

#### 7.1.2. *Objetivos particulares*

- Realizar la validación y confiabilidad de la Escala de Bienestar Social (EBS) de Corey Keyes.
- Diseñar un programa de acompañamiento estudiantil a alumnos de ingeniería civil basado en las cinco dimensiones de EBS de Corey Keyes.
- Aplicar un programa de acompañamiento estudiantil a alumnos de ingeniería civil basado en las cinco dimensiones de EBS de Corey Keyes.
- Comparar el impacto del programa de acompañamiento estudiantil en el Bienestar Social de alumnos, con relación a un Grupo Control (GC) y a un Grupo Intervención (GI) mediante un pretest y posttest de la EBS.

## **8. Descripción metodológica**

Se trató de un estudio cuantitativo, longitudinal de diseño cuasiexperimental de dos fases. La primera sobre la validación y confiabilidad de la EBS en una población mexicana. La segunda sobre el diseño del acompañamiento estudiantil y su implementación en la EUICT.

### **8.1. Validación y confiabilidad de la Escala de Bienestar Social**

Se realizó un test-retest (Barraza, 2007) de la EBS en estudiantes que cursaran alguna carrera de ingenierías en la zona metropolitana cercana a Texcoco, Estado de México. Se eligieron estudiantes de la Universidad Tecnológica del Estado de México (UTN) y el Tecnológico de estudios superiores de Chicoloapan (TESCHI). A su vez se realizó una prueba de validez convergente y divergente de la EBS apoyándonos en otros dos instrumentos:

- 1) Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE).
- 2) Cuestionario de trastornos alimenticios de SCOFF.

#### ***8.1.1. Caracterización de la muestra***

Se realizó un test a una muestra de 300 estudiantes seleccionados aleatoriamente a los cuales se pidió que respondieran los tres instrumentos ya mencionados: EBS, RSE y SCOFF. 200 estudiantes eran de la UTN de las siguientes carreras: 25 de Ingeniería en Mecatrónica (IME), 85 de Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicación (ITIC), 88 de Ingeniería en Negocios y Gestión Empresarial (INGE) y 2 de Ingeniería en Tecnología Ambiental (ITA). 100 estudiantes eran del TESCHI de las siguientes carreras: 85 de Ingeniería en Energías Renovables (IER) y 15 de Ingeniería en Desarrollo Comunitario (IDC) (Tabla 1).

El retest se realizó 15 días después del test, utilizando las mismas tres pruebas en una muestra seleccionada aleatoriamente de 80 de los 300 estudiantes encuestados previamente. 70 estudiantes eran de la UTN de las siguientes carreras: 20 de IME, 21 de ITIC, 22 de INGE y 7 de ITA. 10 estudiantes eran del TESCHI de las siguientes carreras: 4 de IER y 6 de IDC (Tabla 2).

**Tabla 1**

*Variables sociodemográficas de la muestra para el test de las propiedades psicométricas para la Escala de Bienestar Social*

<b>Variable</b>	<b>Porcentaje %</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>
<b>Edad</b>		21.41	1.94
	18-20	34.66	
	21-23	47.66	
	24-25	17.66	
<b>Sexo</b>			
	Masculino	47.7	
	Femenino	52.3	
<b>Carrera</b>			
	IME	8.3	
	ITIC	28.3	
	INGE	29.3	
	ITA	0.7	
	IER	28.3	
	IDC	5.0	
<b>Semestre</b>			
	Segundo	16.7	
	Cuarto	14.0	
	Sexto	2.7	
	Séptimo	42.0	
	Noveno	10.3	
	Décimo	14.3	
<b>Estado civil</b>			
	Soltero	97.0	
	Casado	1.7	
	Divorciado	0.3	
	Unión libre	1.0	

*Nota.* IME = Ingeniería Mecatrónica; ITIC = Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicación;

INGE = Ingeniería en Negocios y Gestión Empresarial; ITA = Ingeniería en Tecnología Ambiental; IER =

Ingeniería en Energías Renovables; IDC = Ingeniería en Desarrollo Comunitario. M = Media; DE =

Desviación estándar.

**Tabla 2**

*Variables sociodemográficas de la muestra para el retest de las propiedades psicométricas para la Escala de Bienestar Social*

<b>Variable</b>	<b>Porcentaje %</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>
<b>Edad</b>		20.87	2.53
	18-20	40.0	
	21-23	52.5	
	24-25	7.5	
<b>Sexo</b>			
	Masculino	56.2	
	Femenino	43.7	
<b>Carrera</b>			
	IME	25.0	
	ITIC	26.2	
	INGE	27.5	
	ITA	8.7	
	IER	5.0	
	IDC	7.5	
<b>Semestre</b>			
	Segundo	40.0	
	Cuarto	22.5	
	Sexto	23.7	
	Séptimo	0.0	
	Noveno	8.7	
	Décimo	5.0	
<b>Estado civil</b>			
	Soltero	98.7	
	Casado	0.0	
	Divorciado	1.2	
	Unión libre	0.0	

*Nota.* IME = Ingeniería Mecatrónica; ITIC = Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicación; INGE = Ingeniería en Negocios y Gestión Empresarial; ITA = Ingeniería en Tecnología Ambiental; IER = Ingeniería en Energías Renovables; IDC = Ingeniería en Desarrollo Comunitario. M = Media; DE = Desviación estándar.

### **8.1.2. Análisis de la validación y confiabilidad**

Utilizando el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) se agruparon los datos obtenidos y se midió la validez de constructo de la EBS mediante un análisis factorial exploratorio

con rotación Oblimin, comparando las puntuaciones, correlaciones y varianzas entre los ítems. Se calculó la validez convergente y divergente entre los tres instrumentos utilizados y se realizó un análisis entre las puntuaciones totales de la EBS y la RSE, y la EBS y el SCOFF mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

### ***8.1.3. Descripción de instrumentos***

#### *Escala de Bienestar Social (EBS).*

La EBS construida por Keyes (1998) fue adaptada para población española al castellano por Blanco y Díaz (2005). Se realizó una prueba de consistencia interna en tres versiones de la EBS; de 25 ítems, 15 ítems y 33 ítems, resultando la de 25 ítems con mayor consistencia interna. Esta adaptación muestra respuestas estilo Likert, donde 1 es muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo. La escala denota la percepción que las personas tienen sobre cinco aspectos del entorno social: integración social (ítems 1-5), aceptación social (ítems 6-11), contribución social (ítems 12-16), actualización social (ítems 17-20) y coherencia social (ítems 21-25). Los ítems 5, 6, 8, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 24 y 25 son invertidos.

Blanco y Díaz (2005) realizaron la validez convergente de la EBS comparándola con ocho pruebas: anomia (Davis y Smith, 1994), acción social, acción social reciente, aportación (McAdams y St. Aubin, 1992), salud del vecindario (Keyes, 1998), limitaciones percibidas (Lachman y Weaver, 1998), bienestar (Keyes, 2002) y satisfacción con la vida (Diener et al., 1985). El resultado mostró cuatro grandes factores que explicaron un 51% de la varianza total: satisfacción, anomia y limitaciones, aportación y acción social y salud del vecindario. La correlación de la EBS con las puntuaciones factoriales mostraron ser mayores a .01 y .05.

El análisis factorial confirmatorio arrojó ocho modelos distintos, siendo el modelo ocho el que describe mejor la propuesta teórica de cinco factores del Bienestar Social (Anexo1).

*Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE).*

Rosenberg (1965) desarrolló la escala de autoestima (Anexo 2) con el propósito de conocer la percepción de los atributos personales y la percepción de valía en contextos interpersonales. Es una escala de auto aplicación conformada por 10 reactivos que se contestan en una escala Likert de cuatro opciones que van de extremadamente de acuerdo a extremadamente en desacuerdo y en la que los participantes eligen las respuestas que más los identifican. Cinco reactivos están redactados en forma positiva y cinco en forma negativa. Los ítems 2, 5, 8, 9 y 10 se invierten. Una puntuación alta en la RSE indica una autoestima elevada y una puntuación baja indica baja autoestima.

La versión de la RSE utilizada para este estudio fue validada para población universitaria en México por Jurado et al. (2015) mediante el método de traducción re traducción del inglés al español para México. La prueba se aplicó a 1033 estudiantes de bachillerato y licenciatura de una universidad privada de la Ciudad de México de entre 14 y 49 años de edad. Los reactivos mostraron capacidad discriminativa mediante la prueba t de Student. La escala obtuvo una confiabilidad mediante el índice Alfa de Cronbach = .79. El análisis factorial exploratorio mostró que la escala posee dos factores que explican el 36.44 % de la varianza. Se eliminaron dos reactivos de la versión original. El análisis factorial confirmatorio con ecuaciones estructurales mostró un buen ajuste. Ello concluyó que la versión de la Escala de Autoestima de Rosenberg generada en este estudio es válida y confiable.

### *Cuestionario de SCOFF.*

El cuestionario de SCOFF ha mostrado especificidad para el cribado de los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) en la población de habla inglesa. La traducción del cuestionario SCOFF al español se hizo de la versión inglesa en doble vía (Anexo3). Consta de cinco preguntas que se contestan “sí” o “no”. El cuestionario muestra resultados positivos cuando la persona contesta afirmativamente a dos o más preguntas. Puntuaciones altas en esta prueba indican síntomas de trastorno alimentario. Puntuaciones bajas indican la inexistencia de síntomas de trastorno alimentario. El cuestionario SCOFF fue administrado por escrito en un formato en el que se incluía información sobre la edad, el curso y el nivel socioeconómico (Cadena et al. 2005).

Aradillas et al. (2012) realizaron una evaluación del desempeño psicométrico de esta prueba en una muestra de 3594 aspirantes mexicanos a una universidad. La fiabilidad fue menor en mujeres que en hombres, y se concluyó que el SCOFF podría ser útil para el cribado de los TCA en México.

## **8.2. Acompañamiento estudiantil**

La fase 2 de la metodología ocupó dos técnicas, una, el acompañamiento estudiantil; dos, la EBS, que se aplicó en forma de pretest y posttest al GI y GC. La EBS se ubica dentro de una mirada epistemológica objetivista de la sociología, integrada por factores intersubjetivos, como la percepción de la vida del sujeto y el valor que considera de sus acciones.

### ***8.2.1. Participantes***

Se conformó un grupo control en lista de espera (GC) y un grupo intervención (GI), cada uno de 30 estudiantes inscritos en la EUICT, de entre 18 a 25 años de edad, seleccionados por la técnica de muestreo intencional (por conveniencia).

El GC estuvo compuesto por 12 mujeres y 18 hombres, y el GI por 13 mujeres y 17 hombres. El GC tuvo muerte experimental de un participante hombre y una mujer, por deserción escolar, quedando un total de 11 mujeres y 17 hombres. 28 participantes quedaron en total. El GI tuvo muerte experimental de tres participantes mujeres y cinco hombres. 22 participantes quedaron el total.

El acompañamiento estudiantil constó de cinco sesiones, una sesión por semana los días miércoles, con duración de 120 minutos. Las sesiones se aplicaron en un salón de clases de las instalaciones de la EUICT de 13:30hrs. a 15:30hrs los días miércoles. Del 13 de marzo al 10 de abril de 2019.

Se sostuvo una reunión previa al inicio del acompañamiento estudiantil con el GI y el GC para explicar los propósitos de la investigación. A los participantes del GI se les explicó la modalidad del trabajo a realizar, los días y el horario en que se llevaría a cabo las sesiones.

Se les extendió una carta de confidencialidad (Anexo 4) y un consentimiento informado (Anexo 5) para confirmar su participación de manera voluntaria y en su pleno conocimiento. En vista que la población total de la EUICT tiene características comunes, tales como edad y estado civil, la muestra por conveniencia no produjo sesgos.

Criterios inclusión:

- Estudiantes de género masculino y femenino de 18 a 25 años de edad, inscritos en la Escuela Universitaria de Ingeniería Civil de Texcoco A.C. (EUICT).
- Estudiantes que han firmado el consentimiento informado.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes universitarios no inscritos en la EUICT, ni menores de 18 o mayores de 25 años.
- Personal docente y administrativo de la EUICT.
- Estudiantes que no firmen el consentimiento informado.

Dentro de las sesiones de acompañamiento estudiantil, el profesor o tutor lleva por nombre “asesor”, y será el encargado de ordenar y coordinar todas las actividades.

### ***8.2.2. Diseño de las sesiones***

Se realizaron cinco subcategorías formuladas a partir de la selección de palabras clave de las definiciones de cada una de las cinco dimensiones de la EBS y de las características de sus ítems correspondientes. Estas subcategorías se utilizaron para plantear los temas a estudiar, las actividades y objetivos particulares de cada sesión (Tabla 4).

Los temas y actividades se ubicaron dentro de la cotidianidad del contexto estudiantil de los participantes y de las situaciones que se vivían en el panorama de su municipio, Entidad Federativa y país, en espera de que, al tomar en consideración estas circunstancias de la vida cotidiana, se

evidenciaran las miradas individuales y colectivas, experiencias y explicaciones particulares, la concepción de los *habitus* y los comportamientos encarnados profundamente en ellos (Berger y Luckmann, 1968) en aras de descubrir de qué manera concebían la interpretación de su condición de vida a fin de poder impactarla de manera positiva.

### **8.2.3. Diseño de las actividades**

Las actividades de la primera sesión se desarrollaron tomando en consideración las palabras clave de integración social: evaluación, vida, sociedad, comunidad, pertenencia, cohesión social, aislamiento cultural, aislamiento social, conciencia de clase, distanciamiento, valores, aislamiento social, pertenencia colectiva, destino común.

Los ítems correspondientes a esta dimensión son:

- 1.- Siento que soy una parte importante de mi comunidad
- 2.- Creo que la gente me valora como persona
- 3.- Si tengo algo que decir, creo que la mayoría de la gente me escucharía
- 4.- Me siento cercano a otra gente
- 5.- Si tuviera algo que decir, pienso que la gente no se lo tomaría en serio

Las actividades de la segunda sesión se desarrollaron a partir de las palabras clave de aceptación social: aceptación, sociedad, confianza, amabilidad, naturaleza humana, autoaceptación, salud mental.

Los ítems correspondientes a esta dimensión son:

- 6.- Creo que la gente no es de fiar
- 7.- Creo que las personas sólo piensan en sí mismas
- 8.- Creo que no se debe confiar en la gente
- 9.- Creo que la gente es egoísta
- 10.- Hoy en día, la gente es cada vez más deshonesto
- 11.- Las personas no se preocupan de los problemas de otros

Las actividades de la tercera sesión se desarrollaron a partir de las palabras clave de contribución social: sociedad, vitalidad, valor, contribución, eficacia, responsabilidad, autoeficacia, objetivos, responsabilidad social, obligaciones, bien común.

Los ítems correspondientes a esta dimensión son:

- 12.- Creo que puedo aportar algo al mundo
- 13.- No tengo nada importante que ofrecer a la sociedad
- 14.- Mis actividades diarias no aportan nada que valga la pena para la sociedad
- 15.- No tengo ni el tiempo ni la energía para aportar algo a la sociedad
- 16.- Pienso que lo que hago es importante para la sociedad

Las actividades de la cuarta sesión se desarrollaron a partir de las palabras clave de coherencia social: percepción, sociedad, organización, funcionamiento, mundo social, preocupación, entendimiento, interpretación, sentido de vida, coherencia, discernir, sentir, predecir, significativo, traumas, imprevisibilidad.

Los ítems correspondientes a esta dimensión son:

- 17.- Para mí el progreso social es algo que no existe
- 18.- La sociedad no ofrece alicientes para gente como yo
- 19.- Veo que la sociedad está en constante desarrollo
- 20.- No creo que instituciones como la justicia o el gobierno mejoren mi vida

Para la quinta sesión se cambió el término *actualización* por *potencial* para facilitar el entendimiento del concepto, que procede del inglés *actualization*, cuya interpretación más próxima al español es *potencial*.

Las actividades de la quinta sesión se desarrollaron a partir de las palabras clave de potencial social: potencial, trayectoria, sociedad, sentido, instituciones, ciudadanos, esperanza, futuro, beneficio, crecimiento, autodeterminación, destino, autorrealización, felicidad, crecimiento personal, funcionamiento óptimo, experiencia, deseo, esfuerzo, crecimiento continuo, desarrollo.

Los ítems correspondientes a esta dimensión son:

- 21.- La sociedad ya no progresa
- 22.- No entiendo lo que está pasando en el mundo
- 23.- El mundo es demasiado complejo para mí
- 24.- No merece la pena esforzarse en intentar comprender el mundo en el que vivo
- 25.- Muchas culturas son tan extrañas que no puedo comprenderlas

**Tabla 3**

*Dimensiones sociales de la Escala de Bienestar Social (EBS) y subcategorías creadas para las sesiones del acompañamiento estudiantil*

<b>Dimensión social</b>	<b>Subcategoría</b>
Integración social	Evaluación, vida, sociedad, comunidad, pertenencia, cohesión, aislamiento cultura, conciencia de clase, distanciamiento, valores, destino común.
Aceptación social	Aceptación, sociedad, confianza, amabilidad, naturaleza humana, autoaceptación, salud mental.
Contribución social	Sociedad, vitalidad, valor, contribución, eficacia, responsabilidad, autoeficacia, objetivos, responsabilidad social, obligaciones, bien común
Actualización social	Potencial, trayectoria, sociedad, sentido, instituciones, ciudadanos, esperanza, futuro, beneficio, crecimiento, autodeterminación, destino, autorrealización, felicidad, funcionamiento óptimo, experiencia, deseo, esfuerzo, desarrollo.
Coherencia social	Percepción, sociedad, organización, funcionamiento, mundo, preocupación, entendimiento, interpretación, sentido de vida, coherencia, discernir, sentir, predecir, significativo, traumas, imprevisibilidad.

#### ***8.2.4. Estructura de las sesiones***

Las sesiones de trabajo se estructuraron tomando como referencia el esquema de carta descriptiva del plan de trabajo general de la Secretaría de Educación Pública (Anexo 6). Este es una estructura estándar de carta descriptiva del sistema escolarizado de las escuelas públicas de México. Las actividades de cada sesión se adaptaron a un enfoque proactivo apoyado mediante el modelo cognitivo conductual ABCDEF (Gil-Monte, 2014).

Las sesiones contaron con cinco momentos:

1) Inicio (A, evento activador).

Se expone el tema a desarrollar basándose en el concepto de la dimensión social en turno. Se propicia la participación grupal mediante una lluvia de ideas sobre el significado del concepto. Se procura la interrelación de las palabras enunciadas a fin de generar una conceptualización general del tema. Se propicia que los participantes construyan grupal e individualmente un criterio sobre el tema a tratar para cautivar su interés.

2) Introducción al contenido nuevo (B, creencias y C, consecuencias).

Se brinda la definición del concepto a partir del modelo teórico de Corey Keyes. Se contrasta con el criterio que se ha formado grupalmente a fin de notar similitudes y diferencias entre lo que los participantes saben del tema y el nuevo conocimiento que se les está construyendo. Se expone, mediante herramientas y apoyos tecnológicos visuales, los alcances del concepto, implicaciones, su relación con la vida cotidiana e importancia para las relaciones sociales en el contexto universitario. Se confrontan las creencias que los participantes tenían sobre el tema y las consecuencias o resultados que estas provocan en su vida diaria.

### 3) Trabajo grupal (D, debate y E, aproximación efectiva).

Se realiza una actividad grupal para poner en práctica la información explicada. Se comienza a afianzar la información para reconstruirla en conocimiento. Se vinculan los ítems que componen cada dimensión social estudiada, con la vida cotidiana a fin de transformar las concepciones previas de los participantes en nuevas concepciones positivas. El trabajo grupal genera y enfatiza el diálogo significativo y la escucha activa entre participantes, los cuales propician una más efectiva aproximación entre el nuevo conocimiento que está en construcción. El intercambio de experiencias propicia el debate grupal de ideas, reflexiones y opiniones.

### 4) Trabajo individual (D, debate y E, aproximación efectiva).

La persona toma la experiencia que le está otorgando la actividad práctica y sus creencias personales para pensar y generar un nuevo conocimiento reflexivo en torno al tema estudiado. Se propicia el debate, esta vez interno del individuo para una aproximación más efectiva del concepto tratado.

### 5) Cierre (F, focalización).

Se hace un balance de lo estudiado y de los pensamientos y emociones que las actividades han provocado en torno a la reflexión individual y grupal. Se utilizan preguntas guía para apoyar al proceso de conclusión:

- ¿Qué tema traté hoy?

- ¿Qué aprendí?

- ¿Para qué me sirve?

- ¿Qué propongo para mejorar?

Cada participante escribe en su libreta estas preguntas y las responde de manera concisa. El punto final de cada sesión es haber generado una interacción efectiva que permita habituarse a los pensamientos profundos de cada cuestionamiento a lo largo de la sesión. Cada sesión tuvo un objetivo particular que se enfoca en modificar las percepciones relacionadas a los ítems correspondientes de cada una de las cinco dimensiones sociales.

#### ***8.2.5. Cartas descriptivas con el contenido de las sesiones***

En el siguiente apartado se muestran las cartas descriptivas de las cinco sesiones efectuadas en el acompañamiento estudiantil. Cada carta descriptiva contiene una descripción detallada de las actividades, materiales, instrucciones, tiempos, y objetivos concernientes a cada situación y momento del acompañamiento. Las cartas descriptivas son la guía que permite efectuar el trabajo del asesor con éxito. Las actividades están basadas en ejercicios de índole cognitivo conductual, donde el asesor gira instrucciones que están enfocadas en modificar la conducta inmediata de los participantes, fomentando el análisis, la verbalización colectiva, la introspección y la reflexión compartida de los temas estudiados.

## Carta descriptiva – sesión 1

SESIÓN 1 – INTEGRACIÓN SOCIAL – MIÉRCOLES 13 DE MARZO DE 2019				
OBJETIVO DE LA SESIÓN: que los participantes se perciban integrados dentro de su ambiente social a través de una reflexión de su cultura, valores y destino común dentro de la vida cotidiana.				
ACTIVIDAD	TRABAJO DEL ASESOR	TIEMPO	RECURSOS	OBJETIVO
<p>1) INICIO</p> <p>Rapport.</p> <p>Presentación de la sesión.</p> <p>Lluvia de ideas sobre integración social.</p>	<p>*Presentación.</p> <p>Se solicita a los participantes que se estiren en su lugar. Luego, den tres respiraciones profundas con los ojos cerrados.</p> <p>Presentación del asesor ante los participantes.</p> <p>Otorgar gafetes. Se les pide a los participantes que anoten el apelativo con el cual les gusta que otros le llamen.</p> <p>*Lluvia de ideas.</p> <p>Se insta, por parejas, tal como los participantes estén sentados, a que piensen qué creen que es la integración social, haciendo una distinción entre “integración” y “social”. Se les pide que anoten las palabras que se les vengan a la mente.</p> <p>*Preguntas guía.</p> <p>¿Qué es para ustedes integración? ¿Qué es para ustedes lo social? ¿Qué es para ustedes la sociedad?</p> <p>Se retoman las ideas, palabras y sinónimos que los participantes hayan pensado y se anotan en el pizarrón en dos columnas. En asamblea se procede a relacionar los sinónimos para comenzar a crear una estructura mental acerca del concepto central de la sesión.</p>	20 minutos.	Pizarrón, plumones.	Relajación y preparar el inicio de la sesión. Crear cercanía y empatía con los participantes.
<p>2) INTRODUCCIÓN AL CONTENIDO NUEVO</p> <p>Definición de integración social y ejemplos.</p> <p>Conversación para construcción de criterio grupal.</p>	<p>*Video. Aplauso del trueno islandés.</p> <p>Pedir a los participantes una descripción de lo acontecido en el video.</p> <p>*Preguntas guía.</p> <p>¿Qué hay en el video? ¿Qué pasa en el video? ¿Cómo es la relación entre los integrantes del equipo y de la afición?</p> <p>Explicar del contexto del video y sobre la integración tanto de la afición como del equipo islandés de fútbol.</p> <p>Comparar la integración que existe entre la afición y el equipo y la que existe en otros contextos de la vida social.</p> <p>*Presentación.</p>	20 minutos.	Proyector.	Proveer de un ejemplo visual sobre la integración social que ayude a ilustrar y asimilar el concepto antes de la definición técnica-conceptual. Transmitir a los participantes el concepto de integración social de Corey Keyes.

	<p>Definir el concepto de integración social: son los sentimientos de pertenencia que nos hacen tender lazos sociales con familia, amigos, vecinos, etc. Estos sentimientos nos hacen tener actitudes (predisposiciones), lo cual nos lleva a actuar de determinada manera.</p> <p>Señalar los elementos positivos de la integración social: tener y sentir cercanía con otros, sentir que tenemos cosas en común con otros, que somos escuchados por otros, que somos parte importante de tu entorno social y especialmente, que somos valorados.</p> <p>Señalar los elementos opuestos de la integración social: sentirnos distanciados de otros, aislados del mundo (pérdida del significado y apoyo social), ignorados y menospreciados.</p> <p>Señalar que la integración social nos conduce a sentir que somos importantes, valorados, escuchados y cercanos con otros, ya sea en comunidad, en familia, en el trabajo, etc.</p>			
3) TRABAJO GRUPAL Escucha activa en parejas.	<p>*Video. Escucha activa en la cena de navidad familiar.</p> <p>Pedir a los participantes una descripción de lo acontecido en el video (ver preguntas guía).</p> <p>Cuestionar si los participantes conocen la escucha activa.</p> <p>Explicar a los estudiantes qué es la escucha activa.</p> <p>*Escucha activa en parejas.</p> <p>Que los participantes se coloquen por parejas con la persona que menos conozcan del grupo. Luego procedan a preguntarse mutuamente lo siguiente: ¿Qué es lo que más te gusta hacer y por qué? ¿Cuáles son los retos que estás enfrentando actualmente y cómo te hace sentir eso? ¿A qué es lo que más le temes y cómo puedes enfrentarlo?</p> <p>El facilitador realizar un ejemplo con ayuda de un participante y contesta las preguntas referidas.</p> <p>Las parejas salen al patio o al campo para tener mayor holgura en su conversación. Escriben en sus libretas las preguntas y las respuestas.</p> <p>Después de transcurrida esta actividad, se pide solicita a una pareja a que comparta su conversación con el grupo.</p>	20 minutos	Proyector. Libreta.	<p>Que los participantes reflexionen sobre la importancia de mantenerse integrados en su ámbito social y noten las consecuencias de una desintegración social desde el ámbito más cercano (familia y amigos).</p> <p>Que se conozcan y reconozcan de manera más íntima, para generar vínculos estrechos que les permitan sentirse integrados dentro de su grupo.</p>
RECESO		10 minutos.		
4) TRABAJO INDIVIDUAL Actividad del desierto.	<p>*Reflexión individual.</p> <p>Pedir a los participantes salir al espacio libre (campo de fútbol) con su libreta.</p> <p>Pedir que formen una rueda sentados en el piso.</p> <p>Pedirles a los participantes que mediten sobre los siguientes planteamientos y escriban sus reflexiones en una hoja de su libreta: ¿Cómo me siento en mi comunidad, en mi escuela, en mi casa y en mi trabajo? ¿Me siento importante, valorado, escuchado, cercano a otros?</p> <p>Cada participante se separa y por su cuenta comienza a escribir estos planteamientos en una hoja. (Se trata de que los participantes realicen una descripción de su entorno familiar, comunitario y de trabajo).</p>	30 minutos.	Libreta.	<p>Desarrollar sensibilidad reflexiva intrapersonal e interpersonal para el autoconocimiento y la conciencia de la integración social.</p>

<p>5) CIERRE</p> <p>Conclusiones de lo aprendido.</p>	<p>*Conclusiones.</p> <p>Se insta a la reflexión grupal sobre la cercanía y el interés que se genera entre los individuos a través de las conversaciones significativas. Los participantes cuentan su reflexión y se intercambian puntos de vista.</p> <p>Pedir a los participantes que formulen una conclusión sobre lo aprendido y la escriban en otra hoja de su libreta.</p> <p>*Preguntas guía.</p> <p>¿Qué tema traté hoy? ¿Qué aprendí? ¿Para qué me sirve? ¿Qué propongo para mejorar mi integración social?</p>	<p>20 minutos.</p>	<p>Libreta.</p>	<p>Concluir y afianzar la información captada durante la sesión a fin de que se convierta en un conocimiento aprendido.</p>
---	--	--------------------	-----------------	---

## Carta descriptiva – sesión 2

<b>SESIÓN 2 – ACEPTACIÓN SOCIAL – MIÉRCOLES 20 DE MARZO DE 2019</b>				
<b>OBJETIVO DE LA SESIÓN: que los participantes detecten aspectos positivos de su persona a fin de percibir y expresar confianza, amabilidad y aceptación en el mundo que se desenvuelven.</b>				
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>TRABAJO DEL ASESOR</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>OBJETIVO</b>
<p>A) INICIO</p> <p>Lluvia de ideas sobre aceptación social.</p> <p>Actividad: aspectos positivos y negativos de mí.</p>	<p>*Presentación.</p> <p>Solicitar a los participantes que se estiren en su lugar. Luego, den tres respiraciones profundas con los ojos cerrados.</p> <p>*Lluvia de ideas.</p> <p>Preguntar a los participantes qué significa para ellos aceptar y aceptación (procurar que participen aquellos y aquellas que no lo han hecho). Pedir que anoten lo referido en su libreta.</p> <p>Comenzar el diálogo y el pleno de la asamblea.</p> <p>Recuperar ideas y conceptos de los participantes y escribirlos en el pizarrón.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Pizarrón, plumones.</p>	<p>Relajar y preparar el inicio de la sesión.</p> <p>Crear cercanía y empatía con los participantes.</p>
<p>B) INTRODUCCIÓN AL CONTENIDO NUEVO</p> <p>Definición de aceptación social y ejemplos.</p>	<p>*Proyección video. Nick Vujic, acéptate tal cual eres.</p> <p>Solicitar una descripción del video y fomentar la discusión sobre su contenido.</p> <p>-Quién acepta los aspectos positivos y negativos de sí es más propenso a aceptar lo positivo y negativo del mundo exterior. * Proyección Power Point.</p> <p>*Presentación.</p> <p>Definir el concepto de aceptación social: son nuestros juicios de carácter positivo que denotan confianza en los demás. Estos juicios nos hacen tener actitudes (predisposiciones) de aceptación</p>	<p>25 minutos.</p>	<p>Proyector.</p>	<p>Proveer de un ejemplo visual sobre la aceptación que ayude a ilustrar y asimilar el concepto aceptación social antes de la definición técnica-conceptual.</p>

	<p>hacia los demás. Esto significa mostrar confianza (seguridad, fe, esperanza) en los demás o pensar que los demás son capaces de ser amables. La aceptación social hace que tengamos opiniones favorables de la naturaleza humana y por lo tanto actitudes positivas hacia los otros (nos hace ser honestos, bondadosos, amables, cariñosos con los demás). También significa mostrar aceptación de los aspectos positivos y negativos de nuestra propia vida. La aceptación social es el equivalente social de la aceptación personal (autoaceptación).</p> <p>Instar a los participantes mediante la reflexión a notar cómo los aspectos negativos son aquellos que existen en nosotros y nos cuesta aceptar (o no aceptamos), mientras que los aspectos positivos son los que aceptamos más fácilmente. Justo así, en la medida que nos aceptamos o rechazamos es como aceptamos o rechazamos al mundo.</p>			Transmitir a los participantes el concepto de aceptación social de Corey Keyes.
<p>C) TRABAJO GRUPAL</p> <p>Aspectos positivos y negativos de mi persona.</p>	<p>-Ubicar a los participantes en equipos de 6 integrantes.</p> <p>*Aspectos positivos y negativos de mi persona.</p> <p>Pedir a los participantes que en una hoja escriban mínimo 3 aspectos positivos suyos en forma de actitudes y mínimo 3 aspectos negativos en forma de actitudes.</p> <p>*Pregunta guía: ¿Nunca les han dicho un defecto suyo que les enoja? Por ejemplo, eres... fastidioso, amable, agradable, desagradable).</p> <p>Entre los miembros de cada equipo se comparten estos aspectos.</p>	25 minutos.	Libreta.	Que los participantes reconozcan aspectos positivos y negativos de sí mismos, lo cual involucra pensar en actitudes, aptitudes y contextos desde los cuales estos aspectos se han manifestado.
RECESO		10 minutos.		
<p>D) TRABAJO INDIVIDUAL</p> <p>Historia de los aspectos positivos y negativos de mi persona.</p>	<p>*Aceptando mis aspectos negativos y positivos.</p> <p>Cada participante realiza de manera individual la historia y el contexto en que esos aspectos, positivos y negativos, fueron adquiridos, sea por parte de un amigo, amiga, familiar. Se busca que los participantes deliberen sobre cómo adquirieron la percepción que tienen de sí mismos y de su entorno social. Esto implica aprender a aceptar al prójimo.</p>	25 minutos.	Libreta.	Que los participantes piensen que tanto sus rasgos positivos como negativos son parte de su ser y por tanto deben aceptarse para poder replantearse maneras de cambiar de la mejor manera.
<p>E) CIERRE</p> <p>Conclusiones de lo aprendido.</p>	<p>*Conclusiones.</p> <p>Pedir a los participantes que formulen una conclusión sobre lo aprendido y la escriban en otra hoja de su libreta.</p> <p>Preguntas guía: ¿Qué tema traté hoy? ¿Qué aprendí? ¿Para qué me sirve? ¿Qué propongo mejorar mi aceptación social?</p>	25 minutos.	Libreta.	Concluir y afianzar la información captada durante la sesión a fin de que se convierta en un conocimiento aprendido.

### Carta descriptiva – sesión 3

SESIÓN 3 – CONTRIBUCIÓN SOCIAL – MIÉRCOLES 27 DE MARZO DE 2019				
OBJETIVO DE LA SESIÓN: que los participantes reflexionen el significado y la oportunidad de contribuir socialmente al bien común desde su contexto más inmediato.				
ACTIVIDAD	TRABAJO DEL ASESOR	TIEMPO	RECURSOS	OBJETIVO
A) INICIO Lectura de la biografía de Nelson Mandela y el Apartheid.	*Presentación. Solicitar a los participantes que se estiren en su lugar. Luego, den tres respiraciones profundas con los ojos cerrados. Ubicados en los mismos equipos de 6 integrantes, revisar la biografía de Nelson Mandela. Leer y tomar nota de los puntos esenciales. Realizar una discusión de ideas sobre el tema.  *Lluvia de ideas.	20 minutos.	Biografía resumida de Nelson Mandela. Libreta.	Relajar y preparar el inicio de la sesión. Introducirse al tema conociendo la biografía de un líder social que contribuyó a su país a través de la lucha contra el Apartheid.
B) INTRODUCCIÓN AL CONTENIDO NUEVO Definición de contribución social.	*Presentación. Definir contribución social: es la creencia de que se es un miembro útil de la sociedad, con algo de valor para dar al mundo. Esta creencia se refleja en la medida que las personas sienten que lo que hacen en el mundo es valorado por la sociedad y contribuye al bien común. La contribución social implica eficacia y responsabilidad. La eficacia es la capacidad de alcanzar el efecto que espera o se desea tras la realización de una acción. La responsabilidad es la designación de obligaciones personales. La alienación es la contraparte de la contribución social, pues es la disminución del valor percibido de la vida y las actividades cotidianas. El desarrollo de tu capacidad para contribuir socialmente se manifiesta mediante comportamientos proactivos.	15 minutos.	Pizarrón. Plumones.	Proveer de un ejemplo visual sobre la contribución social que ayude a ilustrar y asimilar el concepto aceptación social antes de la definición técnica-conceptual. Transmitir a los participantes el concepto de aceptación social de Corey Keyes.
C) TRABAJO GRUPAL Análisis de la biografía de Nelson Mandela y sus contribuciones sociales.	*Biografía de Nelson Mandela. Retomar la biografía de Mandela y los cuestionamientos de las preguntas guía. Iniciar discusión sobre la biografía.  *Preguntas guía. ¿Cuál era su contexto? ¿Qué hizo? ¿Cómo lo hizo? ¿Por qué lo hizo? ¿A quién impacto? ¿En qué contribuyó?	25 minutos.	Biografía de Mandela. Libreta.	Analizar las diversas maneras en que un solo personaje puede contribuir e influencias en su medio social a través del ejemplo de Mandela.
RECESO		10 minutos.		
D) TRABAJO INDIVIDUAL El personaje que quiero ser.	*Profesiones y su contribución social Exponer tres ejemplos de personas que contribuyen a la sociedad desde sus respectivos ámbitos. Ejemplo 1. Una activista social. Ejemplo 2. Una enfermera. Ejemplo 3. Un contador. Mostrar a los participantes que hay diferentes maneras de contribuir, cada quien desde su ámbito.	25 minutos.	Una noticia impresa en hoja blanca. Pizarrón, plumones.	Ejercitar la reflexión sobre el tema. Aprender a fijar nuestra atención en las contribuciones que podemos realizar hacia la sociedad desde nuestra realidad inmediata.

E) CIERRE Conclusiones de lo aprendido.	*Conclusiones. Finalizar el ejercicio preguntando a los participantes: ¿Tú cómo contribuyes al mundo?	25 minutos.	Una hoja reciclada para anotaciones por cada participante.	Concluir y afianzar la información captada durante la sesión a fin de que se convierta en un conocimiento aprendido.
--	--	-------------	--	--

### Carta descriptiva – sesión 4

SESIÓN 4 – COHERENCIA SOCIAL – MIÉRCOLES 3 DE ABRIL DE 2019				
OBJETIVO DE LA SESIÓN: que los participantes ofrezcan una interpretación de los acontecimientos imprevisibles que impactan a la sociedad a fin de ejercer su capacidad de discernimiento sobre el mundo que perciben.				
ACTIVIDAD	TRABAJO DEL ASESOR	TIEMPO	RECURSOS	OBJETIVO
A) INICIO Lluvia de ideas sobre coherencia social.	*Presentación. Solicitar a los participantes que se levanten en su lugar y den tres respiraciones profundas. Agrupar a los participantes por equipos pequeños.  *Lluvia de ideas. Realizar una distinción entre las palabras que componen el concepto: coherencia - social. Solicitar a los participantes que, en pequeños grupos, piensen en el contenido de las palabras: coherencia”, “social” y expresen lo que creen que significa y lo anoten en su libreta. Pedir a dos miembros de cada equipo digan las definiciones que consensuaron. Recoger las definiciones de cada equipo y anotarlas en el pizarrón.	10 minutos.	Pizarrón, plumones.	Relajar y preparar el inicio de la sesión. Crear cercanía y empatía con los participantes.
B) INTRODUCCIÓN AL CONTENIDO NUEVO Definición de coherencia social.	*Presentación. Definir coherencia social. Es la percepción de la calidad, la organización y el funcionamiento del mundo social que incluye una preocupación por conocer el mundo. Las personas más sanas no sólo se preocupan por el tipo de mundo en el que viven, sino que también sienten que pueden entender lo que sucede a su alrededor. Tales personas no se engañan a sí mismas de que viven en un mundo perfecto, sino que mantienen el deseo de dar sentido a la vida. La coherencia social es equivalente al sentido en la vida e implica evaluaciones de que la sociedad es discernible, sensible y predecible. Psicológicamente, los individuos más sanos ven su vida personal como significativa y coherente. El sentido de coherencia personal, según Antonovsky (1994), puede ser un marcador de salud: los individuos que tienen coherencia intentan mantenerla cuando se enfrentan a eventos vitales impredecibles y traumáticos.	10 minutos.	Proyector, imágenes.	Proveer de un ejemplo visual sobre la coherencia que ayude a ilustrar y asimilar el concepto coherencia social antes de la definición técnica-conceptual. Transmitir a los participantes el concepto de coherencia social de Corey Keyes.
C) TRABAJO GRUPAL	*Noticia de alto impacto social. Explosión de ductos de gasolina en Tlahuelilpan, Hidalgo, México. Mostrar a los participantes una noticia que haya alcanzado relevancia y generado impacto mediático.	35 minutos.	Una noticia escrita para	Que los participantes ejerciten su capacidad de

Estudios de caso 1. Explosión del ducto de gasolina de Hidalgo Tlahuelilpan.	Preguntar a los participantes sobre las posibles causas que originaron los eventos de dicha noticia.  *Preguntas de caso. 1 ¿Qué pasó? 2 ¿Cómo se evidenció? (¿Cómo te diste cuenta de lo que pasó?) 3. ¿Quiénes intervinieron? 4 ¿Cómo concluyó? Recoger las conclusiones de los equipos y sobre ellas debatir.		cada grupo pequeño. Pizarrón. Plumones.	análisis, interpretación y discusión sobre un suceso de alto impacto social ocurrido en nuestro país a fin de procurar explicarlo.
RECESO		10 minutos.		
D) TRABAJO INDIVIDUAL Estudio de caso 2. La disculpa de España a los pueblos originarios de México.	*Noticia de alto impacto social 2. Carta de disculpas a la corona española por parte del Gobierno de México. Mostrar a los participantes una noticia nacional que haya alcanzado relevancia y generado impacto mediático. Preguntar a los participantes sobre las posibles causas que originaron el evento de dicha noticia.  *Preguntas de caso. 1 ¿Qué pasó? 2 ¿Cómo se evidenció? (¿Cómo te diste cuenta de lo que pasó?) 3. ¿Quiénes intervinieron? 4 ¿Por qué pasó? Recoger las conclusiones individuales y sobre ellas debatir.	35 minutos.	Una noticia impresa en hoja blanca. Pizarrón, plumones.	Que los participantes ejerciten su capacidad de análisis, interpretación y discusión sobre un suceso de alto impacto social ocurrido en nuestro país a fin de procurar explicarlo
E) CIERRE Conclusiones de lo aprendido.	*Conclusiones.  Pedir que formulen una conclusión final sobre lo aprendido y lo escriban en su libreta. Preguntas guía: ¿Qué aprendí? ¿Para qué me sirve? ¿Qué se necesita para desarrollar la capacidad de coherencia social? ¿Cuál acontecimiento social ha llamado mi atención y he sido capaz de entender y explicar?, ¿por qué? Explicar que nuestra capacidad para entender los acontecimientos de nuestro alrededor depende de nuestra capacidad de interpretación, misma que se desarrolla con la práctica, la lectura, la búsqueda de información y la investigación.	20 minutos.	Una hoja reciclada para anotaciones por cada participante.	Ejercitar la reflexión sobre el tema. Concluir y afianzar la información captada durante la sesión a fin de que se convierta en un conocimiento aprendido.

## Carta descriptiva – sesión 5

SESIÓN 5 – POTENCIAL SOCIAL – MIÉRCOLES 10 DE ABRIL DE 2019				
OBJETIVO DE LA SESIÓN: que los estudiantes tengan un acercamiento sobre los beneficios que tiene una sociedad autodeterminada con el potencial de desarrollarse y brindar apoyo, felicidad, sentido de vida y esperanza para sus integrantes que la conforman.				
ACTIVIDAD	TRABAJO DEL ASESOR	TIEMPO	RECURSOS	OBJETIVO
A) INICIO Análisis del video “Las cucharas largas”.	*Presentación. Pedir a los participantes que en su lugar se levanten y realicen tres respiraciones profundas.  *Video. Las cucharas largas.	25 minutos.	Proyector. Video.	Relajar y preparar el inicio de la sesión. Crear cercanía y empatía con los participantes.

	<p>Proyectar el video Las cucharas largas.          Analizar cuál es el contenido del video. Describir qué ocurre el video.          Descubrir el significado del video.          Comentar, basándonos en el significado del video, que los malestares en el nivel social derivan de la falta de nuestra habilidad para compartir. Sin embargo, existen personas que van en contra del devenir trágico de la sociedad, como ya se ha visto en sesiones anteriores. Las personas ejercemos fuerzas de cambio.</p>			Adentrarse en la temática de la sesión para facilitar la apertura de opiniones y participaciones.
B) INTRODUCCIÓN AL CONTENIDO NUEVO Definición de potencial social.	<p>*Lluvia de ideas.          Preguntar a los participantes para ellos qué es el potencial social. ¿cómo lo pueden percibir? Si es que lo perciben.            *Presentación.          Definir potencial social: es la creencia en la evolución, crecimiento y desarrollo de la sociedad y el potencial de cambio positivo realizado a través de sus instituciones y ciudadanos. Esta creencia nos conduce a vislumbrar un funcionamiento óptimo de la sociedad a raíz de nuestras experiencias y el deseo y esfuerzo de crecer continuamente. Implica tener esperanzas sobre la condición y el futuro de la sociedad. Reconocer el potencial implica tener conciencia de cuan integrados estamos, cuánta aceptación existe entre los miembros de la sociedad, cuánto contribuimos, cuanta es nuestra capacidad de interpretar y entender el mundo en el que vivimos. Autodeterminación es la decisión consensuada de los habitantes de un territorio o unidad territorial sobre su futuro estatuto político.</p>	15 minutos.	Pizarrón. Plumones. Proyector. Imágenes en PPT.	<p>Proveer de un ejemplo visual sobre el potencial que ayude a ilustrar y asimilar el concepto potencial social antes de la definición técnica-conceptual.          Transmitir a los participantes el concepto de potencial social de Corey Keyes.</p>
C) TRABAJO GRUPAL Análisis de ingenieros civiles exitosos que han contribuido al campo de la ingeniería.	<p>*Mapa de realidades problemáticas del Estado de México.          Por equipos, los participantes analizarán un mapa con división política del Estado de México, ubicando zonas de riesgo, conflicto o peligros sociales y para la salud de sus habitantes. Posteriormente anotarán en las acotaciones seis problemáticas y los municipios donde creen que estas se manifiestan más notablemente. Procederán a colorear las acotaciones y los municipios señalados del mismo color para identificarlas. Luego expondrán sus argumentos de cómo y por qué identificaron dichas problemáticas y cómo creen que podrían solucionarse.</p>	25 minutos.		<p>Pensar que las dificultades que atraviesa el Estado de México brindan también oportunidades de contribución que pueden ser hechas desde nuestras actividades cotidianas.            Que los participantes reflexionen sobre el potencial creativo de su carrera.</p>
RECESO		10 minutos.		
D) TRABAJO INDIVIDUAL El personaje que quiero ser.	<p>*La red del tejido social.          Colocar a los participantes en círculo en un espacio abierto.          Realizar una red con estambre, pasándolo de un participante a otro.          Preguntas de reflexión ¿Cómo quieres que sea México hoy?, ¿qué haces para lograrlo?</p>	25 minutos.	Estambre. Pelota.	Que los participantes identifiquen de forma simple la construcción del tejido social.

	Plantear a los participantes la necesidad de interactuar, integrar, aceptar, contribuir, entender, e interesarse por la sociedad en la que vivimos. Colocar la pelota sobre el tejido de estambre para exponer cómo, en un todo, somos nosotros quienes sostenemos el mundo y a la sociedad.			Que los participantes piensen las formas en que pueden realizar su potencial dentro de la sociedad.
E) CIERRE Conclusiones de lo aprendido.	*Conclusiones. Se reflexiona en torno al significado de la red del tejido social y las implicaciones de una sociedad compartida que no profese el egoísmo entre los semejantes. *Cierre. Se les pide a los participantes que realicen las siguientes preguntas y respuestas: ¿Qué aprendí en el curso y cómo me desarrollé? ¿Me siento con la capacidad de mover mi mundo? Como actividad adicional se realizó un breve convivio donde se comió pastel.	20 minutos.	Libreta.	Ejercitar la reflexión sobre el tema. Concluir y afianzar la información captada durante la sesión a fin de que se convierta en un conocimiento aprendido.

### ***8.2.6. Apartado ético de la investigación***

Los aspectos éticos de esta investigación tienen su fundamento en: Código de Nuremberg (1947), Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (1964), Pautas éticas internacionales para la investigación y experimentación biomédica en seres humanos (2017), Ley general de salud (2019) y Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud (2019).

#### *Código de Nuremberg:*

Se retoman los principios 1, 2, 4, 8 y 9:

1) El consentimiento voluntario del sujeto humano es absolutamente esencial. Esto quiere decir que la persona implicada debe tener capacidad legal para dar su consentimiento; que debe estar en una situación tal que pueda ejercer su libertad de escoger, sin la intervención de cualquier elemento de fuerza, fraude, engaño, coacción o algún otro factor coercitivo o coactivo; y que debe tener el suficiente conocimiento y comprensión del asunto en sus distintos aspectos para que pueda tomar una decisión consciente (...) hay que explicarle la naturaleza, duración y propósito del mismo, el método y las formas mediante las cuales se llevará a cabo, todos los inconvenientes y riesgos que pueden presentarse, y los efectos sobre su salud o persona que puedan derivarse de su participación en el experimento. El deber y la responsabilidad de determinar la calidad del consentimiento recaen en la persona que inicia, dirige, o implica a otro en el experimento. Es un deber personal y una responsabilidad que no puede ser delegada con impunidad a otra persona.

2) El experimento debe realizarse con la finalidad de obtener resultados fructíferos para el bien de la sociedad que no sean asequibles mediante otros métodos o medios de estudio, y no debe ser de naturaleza aleatoria o innecesaria.

4) El experimento debe ser conducido de manera tal que evite todo sufrimiento o daño innecesario físico o mental.

8) El experimento debe ser conducido únicamente por personas científicamente calificadas. En todas las fases del experimento se requiere la máxima precaución y capacidad técnica de los que lo dirigen o toman parte en el mismo.

9) Durante el curso del experimento el sujeto humano debe tener la libertad de poder finalizarlo si llega a un estado físico o mental en el que la continuación del experimento le parece imposible.

*Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (I. Principios básicos):*

Se adoptan el número 2, 3 y 9:

2. El diseño y la realización de cualquier procedimiento experimental que implique a personas debe formularse claramente en un protocolo experimental que debe presentarse a la consideración, comentario y guía de un comité nombrado especialmente, independientemente del investigador y del promotor, siempre que este comité independiente actúe conforme a las leyes y ordenamientos del país en el que se realice el estudio experimental.

3. La investigación biomédica que implica a seres humanos debe ser realizada únicamente por personas científicamente cualificadas y bajo la supervisión de un facultativo clínicamente competente. La responsabilidad con respecto a las personas debe recaer siempre en el facultativo

médicamente cualificado y nunca en las personas que participan en la investigación, por mucho que éstas hayan otorgado su consentimiento.

9. En toda investigación en personas, cada posible participante debe ser informado suficientemente de los objetivos, métodos, beneficios y posibles riesgos previstos y las molestias que el estudio podría acarrear. Las personas deben ser informadas de que son libres de no participar en el estudio y de revocar en todo momento su consentimiento a la participación. Seguidamente, el médico debe obtener el consentimiento informado otorgado libremente por las personas, preferiblemente por escrito.

*Pautas éticas internacionales para la investigación y experimentación biomédica en seres humanos:*

Se toman la 1, 2 y 3 que expresan:

Pauta 1: Consentimiento informado. En todos los casos de investigación biomédica realizada en seres humanos, el investigador debe obtener el consentimiento informado de quien presumiblemente participará en la investigación; en el caso de una persona que no sea capaz de dar un consentimiento informado, el investigador debe obtener el consentimiento por poder de un representante debidamente autorizado.

Pauta 2: Información esencial para los posibles participantes en una investigación. Antes de solicitar el consentimiento de una persona para su participación en una investigación, el investigador debe proporcionarle la siguiente información, en un lenguaje que esa persona sea capaz de entender.

Pauta 3: Obligaciones de los investigadores con respecto al consentimiento informado:

- Comunicar al posible participante toda la información necesaria para que otorgue un consentimiento debidamente informado;
- Dar al posible participante una oportunidad plena de hacer preguntas, y estimularlo a que lo haga;
- Excluir la posibilidad de un engaño injustificado, de una influencia indebida o de intimidación;
- Procurar el consentimiento sólo después de que el posible participante tenga un conocimiento suficiente de los hechos pertinente y de las consecuencias de su participación, y haya tenido suficiente oportunidad de considerar su participación;
- Como regla general, obtener de cada posible participante un formulario firmado como prueba de su consentimiento informado, y
- Renovar el consentimiento informado de cada participante si ocurren cambios importantes de las condiciones o procedimientos de la investigación.

*Ley general de salud:*

DEL TÍTULO PRIMERO. DISPOSICIONES GENERALES. CAPÍTULO ÚNICO:

ARTÍCULO 1o. La presente Ley reglamenta el derecho a la protección de la salud que tiene toda persona en los términos del artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece las bases y modalidades para el acceso a los servicios de salud y la

conurrencia de la Federación y las entidades federativas en materia de salubridad general. Es de aplicación en toda la República y sus disposiciones son de orden público e interés social.

ARTÍCULO 2o. El derecho a la protección de la salud, tiene las siguientes finalidades:

- I. El bienestar físico y mental del hombre para contribuir al ejercicio pleno de sus capacidades;
- II. La prolongación y el mejoramiento de la calidad de la vida humana;
- III. La protección y el acrecentamiento de los valores que coadyuven a la creación, conservación y disfrute de condiciones de salud que contribuyan al desarrollo social;
- IV. La extensión de actitudes solidarias y responsables de la población en la preservación, conservación, mejoramiento y restauración de la salud;

DEL TÍTULO SÉPTIMO. PROMOCIÓN DE LA SALUD. CAPÍTULO I. DISPOSICIONES COMUNES.

ARTÍCULO 112. La educación para la salud tiene por objeto:

- I. Fomentar en la población el desarrollo de actitudes y conductas que le permitan participar en la prevención de enfermedades individuales, colectivas y accidentes, y protegerse de los riesgos que pongan en peligro su salud;
- II. Proporcionar a la población los conocimientos sobre las causas de las enfermedades y de los daños provocados por los efectos nocivos del ambiente en la salud, y
- III. Orientar y capacitar a la población preferentemente en materia de nutrición, salud mental, salud bucal, educación sexual, planificación familiar, riesgos de automedicación, prevención de farmacodependencia, salud ocupacional, salud visual, salud auditiva, uso adecuado de los servicios

de salud, prevención de accidentes, prevención y rehabilitación de la invalidez y detección oportuna de enfermedades.

*Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud:*

DEL TÍTULO PRIMERO. DISPOSICIONES GENERALES. CAPÍTULO ÚNICO.

ARTÍCULO 30. La investigación para la salud comprende el desarrollo de acciones que contribuyan:

- I. Al conocimiento de los procesos biológicos y psicológicos en los seres humanos.
- II. Al conocimiento de los vínculos entre las causas de enfermedad, la práctica médica y la estructura social.
- III. A la prevención y control de los problemas de salud.
- IV. Al conocimiento y evaluación de los efectos nocivos del ambiente en la salud.
- V. Al estudio de las técnicas y métodos que se recomienden o empleen para la prestación de servicios de salud.
- VI. A la producción de insumos para la salud.

DEL TÍTULO SEGUNDO. DE LOS ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN SERES HUMANOS. CAPÍTULO I. DISPOSICIONES COMUNES:

ARTÍCULO 17. Se considera como riesgo de la investigación a la probabilidad de que el sujeto de investigación sufra algún daño como consecuencia inmediata o tardía del estudio.

ARTÍCULO 20. Se entiende por consentimiento informado el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o, en su caso, su representante legal autoriza su participación en la

investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos y riesgos a los que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna.

En cumplimiento a la normatividad mencionada se redactó el consentimiento informado para la presente investigación (Anexo 2).

## 9. Resultados

En este apartado se exponen los resultados numéricos y estadísticos de la validación y confiabilidad de la Escala de Bienestar Social (EBS), así como los resultados numéricos y estadísticos del impacto del acompañamiento estudiantil en el Grupo Intervención (GI) en comparación al Grupo Control (GC). También se comenta sobre los resultados observados dentro de la experiencia del acompañamiento estudiantil que abarcan su diseño y aplicación. Aunque estos aspectos no requirieron un análisis cualitativo a profundidad, se vuelven relevantes para dotar de significado a la intervención.

### 9.1. Validez de constructo, confiabilidad y propiedades psicométricas de la Escala de Bienestar Social.

Tras el análisis de resultados de la validez y la confiabilidad de la EBS se encontró la siguiente información:

#### *Validez convergente.*

Se encontró una correlación adecuada entre la EBS y la RSE correspondiente a los siguientes valores:

$$r = .52$$

$$p = .00$$

#### *Validez divergente.*

Se encontró una correlación adecuada entre la EBS y el cuestionario de SCOFF correspondiente a los siguientes valores:

$$r = -.19$$

$$p = .001$$

*Validez de constructo.*

Se identificó la estructura factorial mediante un análisis con rotación Oblimin, el cual reportó cinco factores iniciales distribuidos en los 25 ítems de la EBS, tal como lo muestran Blanco y Díaz (2005) en su adaptación al castellano. Sin embargo, al revisar de nuevo las cargas factoriales de los ítems y realizar otra vez la estructura factorial, 24 ítems se redistribuyeron dentro de bloques de seis ítems en cuatro factores. Esto nos indica que un ítem quedó fuera y uno de los factores no quedó representado por ningún grupo de ítems.

Los cuatro factores que quedaron fueron, en orden de varianza explicada: contribución social, aceptación social, integración social y coherencia social. De acuerdo a esto y en comparación a la EBS traducida al castellano (Anexo 1), los ítems 1, 2, 3, 4, 12 y 16 se reagruparon en el factor 3 (integración social). Los ítems 6-11 permanecieron dentro del factor 2 (aceptación social). Los ítems 5, 13, 14, 15, 17 y 18 se reagruparon en el factor 1 (contribución social) y los ítems 20-25 se reagruparon en el factor 4 (coherencia social). Los ítems de la dimensión actualización social se redistribuyeron en los factores contribución social y coherencia social, específicamente de la siguiente forma: ítem 18, 20 y 21 (Tabla 3).

**Tabla 4***Estructura factorial de la Escala de Bienestar Social*

Ítem	Factores			
	1. CS	2. AS	3. IS	4. CoS
Pre_ESB1	.152	.016	<b>.623</b>	.079
Pre_ESB2	.120	-.099	<b>.625</b>	.232
Pre_ESB3	.171	-.064	<b>.681</b>	.188
Pre_ESB4	.261	-.080	<b>.642</b>	.167
Pre_ESB5	<b>.332</b>	-.273	.035	.228
Pre_ESB6	.276	<b>-.640</b>	.029	.247
Pre_ESB7	.288	<b>-.644</b>	.127	.259
Pre_ESB8	.199	<b>-.785</b>	.072	.348
Pre_ESB9	.203	<b>-.802</b>	.092	.290
Pre_ESB10	.056	<b>-.724</b>	.009	.278
Pre_ESB11	-.031	<b>-.653</b>	-.031	.225
Pre_ESB12	.275	.021	<b>.548</b>	.096
Pre_ESB13	<b>.691</b>	-.213	.382	.487
Pre_ESB14	<b>.703</b>	-.271	.294	.443
Pre_ESB15	<b>.683</b>	-.224	.389	.436
Pre_ESB16	.237	.027	<b>.541</b>	.077
Pre_ESB17	<b>.499</b>	-.217	.274	.495
Pre_ESB18	<b>.392</b>	-.294	.231	.336
Pre_ESB19	.019	-.055	.279	.142
Pre_ESB20	.200	-.250	.026	<b>.435</b>
Pre_ESB21	.209	-.462	.238	<b>.656</b>
Pre_ESB22	.197	-.226	.111	<b>.660</b>
Pre_ESB23	.308	-.191	.241	<b>.586</b>
Pre_ESB24	.534	-.181	.269	<b>.618</b>
Pre_ESB25	.377	-.228	.208	<b>.599</b>

Nota. CS = contribución social; AS = aceptación social; IS = integración social; CoS = coherencia social.

*Varianza explicada.*

El total de la varianza explicada de la EBS corresponde a un 41.37 %, lo cual es una cantidad aceptable para comprobar su efectividad. A su vez esto quiere decir que el 58.63 % del Bienestar Social se explica por variables externas a la EBS, como la edad, el nivel económico o el estado civil.

El total de la varianza explicada se expone de la siguiente manera:

El factor 1 (Contribución social) explica el 22.42% del total de los factores del Bienestar Social.

El factor 2 (Aceptación social) explica el 10.60% del total de los factores del Bienestar Social.

El factor 3 (Integración social) explica el 5.63% del total de los factores del Bienestar Social.

El factor 4 (Coherencia social) explica el 2.70% del total de los factores del Bienestar Social (Tabla 4).

**Tabla 5**

*Varianza explicada*

<b>Factores</b>	<b>Total</b>	<b>% de la varianza</b>	<b>% acumulado</b>
1	5.607	22.42	22.42
2	2.650	10.60	33.03
3	1.409	5.63	38.66
4	.676	2.70	41.37

*Confiabilidad.*

Tras el test-retest se encontraron los siguientes resultados en cuanto a la confiabilidad de la EBS.

*Test-retest.*

La correlación de Pearson entre el test y retest fue alta y significativa, arrojando los siguientes valores:

$$r = .71$$

$$p = .000$$

*Consistencia interna.*

La consistencia interna, calculada con el coeficiente de Alfa de Cronbach fue de .86 para la puntuación total, lo cual nos indica una confiabilidad respetable, moderada y de consistencia adecuada (Barraza, 2007).

Los resultados nos permiten realizar las siguientes conclusiones en cuanto a la validación, la confiabilidad y las propiedades psicométricas de la EBS.

La validez convergente nos mostró que el Bienestar Social y la autoestima mantienen estrecha relación en aspectos como auto valía, auto satisfacción y auto respeto, mismos que se pueden enmarcar notablemente en las dimensiones de integración social, aceptación social o contribución social, corroborando lo señalado en apartados anteriores acerca del modelo teórico de la EBS.

A su vez, las cantidades de validez divergente mostraron cierta relación entre el Bienestar Social y los trastornos alimenticios, lo cual nos puede indicar que, la validez de constructo de la EBS no es excelente, aunque sí aceptable y suficientemente buena.

En cuanto a la estructura factorial, el hecho de que las cargas factoriales redistribuyeran los ítems 17, 18, 19, 20 y 21 (correspondientes a la actualización social) dentro de los factores contribución social y coherencia social, nos indica que la actualización social no está presente en los encuestados. Recordemos que la actualización social es la evaluación del potencial y la trayectoria de la sociedad y la creencia en la evolución de la sociedad y el sentido de que tiene un potencial que se está realizando a través de sus instituciones y ciudadanos (Keyes, 1998). Esto implica probablemente que los encuestados evalúan su panorama social de manera muy negativa, con pocas posibilidades sociales o institucionales de desarrollo, crecimiento, seguridad o protección para los ciudadanos, lo cual conduce a que finalmente pase desapercibida como un factor que implique bienestar social.

De la varianza explicada, los cuatro factores obtenidos brindan explicación suficiente para aceptar los constructos medidos, siendo el más explicativo la contribución social; mientras que el de menor explicación fue coherencia social.

Esto quiere decir que la mayor parte de la explicación del Bienestar Social, es decir, de una valoración satisfactoria de vida o de una vida bien vivida, proviene de sentimientos y percepciones que la persona tiene con respecto a su propia utilidad, a su propósito de vida y con su capacidad de apoyar al desarrollo de su entorno social. Este sería, como dice Keyes (1998), el valor social de uno. El Bienestar Social se fundamentaría esencialmente sobre la sensación de responsabilidad y obligaciones que la persona piensa que tiene con el mundo.

En cuanto al factor de menor explicación, coherencia social, Keyes (1998) nos mencionó que las personas más sanas se preocupan por el tipo de mundo en el que viven y sienten que pueden entender lo que sucede a su alrededor, aquellos aspectos relacionados a la capacidad, preocupación o deseo de esforzarse por interpretar y entender lo que sucede en el mundo. Lo aquí encontrado nos muestra que quizá para la población de universitarios mexicanos encuestada, entender el mundo no es una prioridad o una necesidad; aunque también puede significar que la incapacidad o la falta de interés por entenderlo no impide que perciban un estado de bienestar social en sus vidas. Lo que podemos asegurar de acuerdo a la teoría (Ryff, 1995) es que una elevada coherencia social puede ser un marcador de buena salud, dado que brinda estabilidad mental y sensación de control y predictibilidad con relación al entorno.

Sobre la confiabilidad y la consistencia interna, el test-retest y el Alpha de Cronbach nos mostraron una buena correlación entre el primer momento del test y el retest que se efectuó 15 días después. Esto quiere decir que independientemente de la temporalidad de aplicación del instrumento, este nos arrojará medidas precisas de los constructos.

La traducción al castellano por Blanco y Díaz (2005) posee un lenguaje claro para el español hablado en la población mexicana universitaria, sin mostrar ninguna señal de confusión o malinterpretación de las preguntas.

Podemos entonces concluir que las propiedades psicométricas de la EBS son adecuadas para su uso en población mexicana, específicamente para estudiantes universitarios del Estado de México, lo cual respalda su utilización en una intervención de acompañamiento estudiantil, concordando con lo expuesto durante la metodología de la encuesta.

## **9.2. Impacto del acompañamiento estudiantil**

Para comprobar si el acompañamiento estudiantil generó un impacto positivo en el Bienestar Social y sus cinco dimensiones en los estudiantes de ingeniería que compusieron el GI y el GC, se realizó un análisis con la prueba de ANOVA de medidas repetidas.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el GI y el GC en todas las dimensiones que componen la EBS, siendo estas iguales o menores a .05.

De acuerdo al resultado de la media (M) de las puntuaciones, se encontró que el GI tuvo un incremento en cuatro de las cinco dimensiones sociales de la EBS, siendo tres estadísticamente significativas. En cambio, en el GC no sólo no se presentó un incremento estadísticamente significativo en las dimensiones de la EBS, sino que se obtuvieron puntuaciones más bajas en el posttest en relación al pretest.

La prueba de ANOVA también mostró que el tamaño del efecto (D) de la intervención tuvo un incremento en estas mismas tres dimensiones en el GI. Integración social tuvo un tamaño de efecto de .13. Aceptación social de 0.8. Contribución social de .16.

Mientras tanto, D (tamaño del efecto) para la dimensión social de actualización social fue de .00 y coherencia social de 01.

Esto quiere decir que el impacto que provocó el acompañamiento estudiantil en el GI sobrepasó la mitad de las dimensiones sociales intervenidas, obteniendo cambios positivos en la percepción en la integración social, aceptación social y contribución social. No obstante, no se logró impactar de manera fehaciente a la dimensión coherencia social, mientras que en la actualización social hubo una disminución de la media, lo cual podría explicarse como un retroceso o disminución en la percepción positiva de dicha dimensión (Tabla 5).

Los datos numéricos y estadísticos demuestran que, a pesar de no haberse obtenido un impacto significativo en dos de las cinco dimensiones de la EBS, se logró impactar de manera positiva en la percepción general del Bienestar Social en los estudiantes de ingeniería civil mediante el acompañamiento estudiantil. Ello nos conduce a inferir que, en cierta medida, se lograron cambiar algunas creencias que poseían los participantes acerca del Bienestar Social, contrastándolas con otras posibilidades mediante la estimulación del aprendizaje, pudiendo dar paso a lo que Ellis en Gil-Monte (2014) llama acciones proactivas que modifican el comportamiento.

**Tabla 6**

*Media (M), desviación estándar (DE), puntuación F, significancia (P) y tamaño del efecto (D) en los cinco factores del bienestar social en el grupo intervención y grupo control*

Factores	Grupo Intervención		Grupo Control		F	P	D
	Pre	Pos	Pre	Pos			
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)			
<b>Integración social</b>	17.09 (2.61)	18.72 (2.45)	18.28 (3.25)	17.53 (3.44)	7.01	.01	.13
<b>Aceptación social</b>	16.31 (3.95)	17.36 (4.22)	15.96 (3.40)	14.67 (4.32)	4.39	.04	.08
<b>Contribución social</b>	19.36 (3.28)	19.95 (2.55)	20.71 (2.92)	19.10 (3.66)	9.00	.00	.16
<b>Actualización social</b>	14.31 (2.27)	14.04 (2.38)	14.07 (2.08)	13.53 (1.85)	.14	.70	.00
<b>Coherencia social</b>	18.22 (3.47)	18.27 (3.64)	17.89 (2.92)	17.28 (2.27)	.68	.41	.01

Los resultados son consistentes con la evidencia de nuestra literatura que indica casos de éxito en los proyectos de esta índole: acompañamiento estudiantil y psicológico, y programas de tutoría y orientación universitaria, así como los hallazgos en referentes al impacto beneficioso de la salud desde la atención psicoeducativa para la optimización de habilidades sociales (Arellano, 2012).

El objetivo general de la investigación se vio cumplido y al mismo tiempo, se respalda la hipótesis alterna de la investigación, donde la implementación de un programa de acompañamiento estudiantil basado en la Escala de Bienestar Social de Corey Keyes impactaría de manera positiva en la percepción del Bienestar Social de los estudiantes universitarios de Ingeniería Civil.

### ***9.2.1. Comentarios del diseño del acompañamiento estudiantil***

El diseño de los temas, organizados y expuestos mediante un esquema de clase escolarizada y adaptando el modelo cognitivo conductual de aprendizaje ABCDEF de Ellis, demostró ser efectivo y claro para efectos de la transmisión de información y construcción del conocimiento, centrándonos diligentemente sobre las creencias rígidas, no funcionales que los participantes de la Escuela Universitaria de Ingeniería Civil de Texcoco (EUICT) tenían de los conceptos estudiados.

El evento activador (A) formó parte de la lluvia de ideas, la cual nos permitió que los participantes asociaran libremente, pensaran y recobraran experiencias en torno al concepto a estudiar. La introducción al contenido nuevo, que abarcó los momentos de creencias (B) y consecuencias (C), permitió contrastar nueva información con la construcción de su conocimiento previo. El trabajo grupal, debate (D) y aproximación efectiva (E), permitió dialogar en plenaria y discutir diferentes puntos de vista de manera que pudiésemos aterrizar el contenido en nuestro contexto común. Misma situación en el trabajo individual, con la diferencia que, durante este momento se daba espacio a la introspección que el participante pudiera hacer con la nueva información otorgada. Al terminar con la focalización en el resultado obtenido (F), pudimos reforzar la información estructurada durante la sesión y emitir una conclusión de lo estudiado.

Tomando en consideración la práctica reflexiva de Domenjó (2006), nuestro diseño logró estimular tanto como fue posible el acto de volver a pensar lo estudiado para profundizar en el conocimiento. Esta práctica debe ser estimulada a lo largo de la vida profesional para que con el tiempo desarrolle de manera natural como pensamientos y acciones automáticas e intuitivas, ayudando a que las acciones del profesional y sus resultados sean mejores.

La duración de las sesiones de 120 minutos demostró, no obstante, ser insuficiente para satisfacer la participación grupal. Hubo momentos en que, quienes tomaban la palabra prolongaban su participación, reduciendo el tiempo de otros participantes, lo cual ocasionó que ciertas actividades tuvieran que darse de manera apresurada. Esto fue particularmente notorio durante la sesión de contribución social.

La repetición de la misma estructura durante las cinco sesiones ayudó a que los participantes estuvieran predispuestos a lo que ocurriría en cada momento de la sesión, facilitando su progreso y su avance.

Usar las palabras clave de las definiciones de los conceptos para elaborar objetivos de cada sesión, así como actividades de discusión, permitió un constante abordaje de la terminología del Bienestar Social de manera fluida, evitando saturar a los participantes con información.

Organizar las sesiones según los grupos de ítems de la Escala de Bienestar Social (EBS) también resultó práctico. Con ello se pudo delimitar fácilmente cada sesión con sus respectivos puntos clave a estudiar. El propósito fue lograr que cada sesión impactara positivamente en los ítems que abarcaba para procurar mejorar la percepción del bienestar.

Tomando en consideración las características de esta población, en las que resaltaba que la mayoría se había quedado rezagado, sea por falta de oportunidades económicas o por no poder encontrar espacio en las escuelas públicas, el enfoque proactivo ayudó a que los participantes se mantuvieran

realizando preguntas constantes desde su consciencia. Tal y como nos dice Ares (2004), que las personas se pregunten qué es lo que se están haciendo, cómo se está haciendo, por qué se está haciendo y cómo nos gustaría hacerlo o si se podría hacer de alguna otra manera.

Trabajar la proactividad es un reto difícil en las condiciones en las que la EUICT se encontraba, con estudiantes que quizá, jamás en su vida, o pocas veces en su vida, habían tenido la necesidad de pensar a profundidad en asuntos que conciernan a su bienestar y al bienestar de su comunidad o de alguien más fuera de su persona.

### ***9.2.2. Comentarios de la aplicación del acompañamiento estudiantil***

Por tratarse de una investigación cuantitativa no se indagó en el análisis del discurso de los participantes durante el acompañamiento estudiantil. Sin embargo, al haber tenido la necesidad de realizar actividades eminentemente subjetivas para entender la percepción de bienestar de los participantes, se hace una síntesis de las opiniones y perspectivas obtenidas durante las sesiones. Esta síntesis es una fuente de información que revela creencias, intereses, conocimientos y capacidades cognitivas y emocionales de los participantes para entender y hacer frente a situaciones relacionadas al bienestar social y a la salud.

Durante cada actividad se fueron observando las reacciones de los participantes, qué contenidos eran aceptados de buena forma y qué contenidos generaban rechazo o poca atención. Los comentarios de las actividades se resumen de la siguiente manera, señalando las letras del modelo cognitivo conductual ABCDEF de Ellis que correspondieron a cada momento de las sesiones.

*Comentarios de la sesión 1: integración social.*

De la lluvia de ideas (A).

Las palabras más destacadas que arrojaron los participantes en torno a integración fueron: agrupado, relacionado, unido, dentro de, parte de, vinculado. De sociedad: comunidad, mundo, medio ambiente, quienes nos rodean. De la combinación de estas palabras se generó en grupo una noción sobre la integración social como la unidad, relación o vínculo que tenemos con el mundo que nos rodea. La noción de sociedad, obtenida de este primer encuentro, fue la misma que se ocupó en las posteriores sesiones.

Del video: aplauso islandés (B y C).

Tras ver el video se captó que el propósito del ritual del aplauso islandés es motivar a la unidad entre la afición y equipo de fútbol. Era una estrategia para generar confianza y solidez en el desempeño de los futbolistas. Se hizo la comparativa en torno a la cultura mexicana, donde estas muestras de unidad menos frecuentes, así sea en el ámbito deportivo como en otros contextos. Esta actividad fue bien recibida y estimuló el intercambio de puntos de vista y la interacción entre los participantes.

De la presentación (B y C).

Al explicar el concepto se vinculó con la noción que el grupo había construido en torno a la integración social.

Del video, cena familiar en navidad (B y C).

Se identificó que, dentro de las familias, hay miembros que se aíslan y se distancian, llegando a desconocer el contexto en el que los otros de miembros viven. A pesar de su cercanía física, la sensación de aislamiento genera falta de cohesión y de pertenencia. Se reconoció la importancia de mantener cercanía con la familia, pues es la base de una sociedad integrada.

De la escucha activa en parejas (D y E).

La conversación entre parejas resaltó dos puntos. El primero, notar que la mayoría de los retos que enfrentaban los participantes tenían que ver con terminar la carrera de la mejor manera, aprobar las materias y buscar un buen trabajo. El segundo, el temor en común que tenían era no lograr nada de lo que se propusieran o no saber qué hacer con su vida en un futuro. El fracaso. De esta charla se abrió la posibilidad de que los participantes pudieran generar mayor integración a razón de saber que comparten metas y temores similares. La conversación también sirvió para que los participantes que menos se conocían tuvieran la oportunidad de interactuar en el contexto estudiantil y así tener más posibilidades de gestar valores como la empatía.

De la reflexión individual (D y E).

Los sentimientos y valoraciones que hicieron los participantes sobre su percepción de integración social fueron mixtos. Algunos expresaron sentirse de vez en cuando valorados o inmiscuidos dentro de su comunidad, así como en sus familias. Sin embargo, no creían que su voz era siempre escuchada en el ambiente en que se desenvolvían. Una minoría expresó comodidad con la soledad, pero disposición a convivir con los demás.

De las conclusiones (F).

Se llegó a una noción de la importancia del mantenerse vinculado e integrado al mundo que nos rodea, a través de conversaciones significativas que podamos tener los unos con los otros. Los participantes afirmaron que para mantenernos motivados a estar cerca los unos de los otros, tenemos que aceptar que no somos seres individuales por naturaleza, sino sociales.

*Comentarios de la sesión 2: aceptación social.*

De la lluvia de ideas (A).

La asociación de palabras que componen el concepto se suscitó de forma más fluida dada la sesión anterior. Resaltaron en torno a aceptación: apreciar, querer, decir que sí, no pelear. Se llegó a la noción de que la aceptación social es una forma de apreciar o querer el entorno social en el que vivimos.

Del video, Nick Vujic, acéptate tal cual (B y C).

El video muestra a Nick Vujic, un hombre que nació sin extremidades, pero que aprendió a vivir con su discapacidad y se convirtió en un motivador internacional. Su historia generó emociones y reacciones positivas entre los participantes, motivándolos a expresar su admiración. El mensaje central fue captado como una muestra de tenacidad y amor propio y autoaceptación. Se propició que los participantes pensarán que a medida que crece la aceptación hacia nosotros mismos hace más fácil aceptar nuestro mundo y cambiarlo para mejor.

De la presentación (B y C).

Se explicó el significado del concepto aceptación social, relacionándolo con la noción que se había construido de forma grupal.

De los aspectos positivos y negativos de mi persona (D y E).

El grupo se apoyó para facilitar la apertura y honestidad de los participantes al enunciar defectos y características negativas que a veces no detectamos en nosotros mismos. Aspectos positivos que resaltaron fueron: tolerante, amabilidad, agradecimiento. Aspectos negativos que resaltaron fueron: indiferente, desorganizado, flojera.

De la aceptación de los aspectos positivos y negativos de mi persona (D y E).

Individualmente se propició la apertura de sentimientos y emociones sobre las situaciones de vida que cada participante estaba atravesando y cómo cuesta más trabajo hablar de lo malo de nosotros mismos que de lo que creemos que es bueno.

De las conclusiones (F).

Se reflexionó la importancia de auto aceptarse como un camino conciso para aprender a aceptar a los demás. Sin embargo, hubo más comentarios en torno a la dificultad y a la negativa de que las personas puedan aceptarse unas a otras, siendo más sencillo el rechazo y la falta de comprensión. A la vez, algunos de los participantes mostraron dificultad de aceptarse a sí mismos y a considerarse poco valiosos o relevantes.

*Observaciones de la sesión 3: contribución social.*

De la lluvia de ideas (A).

Las palabras que destacaron sobre contribución fueron: aportar, dar, ofrecer, comparte. La noción del concepto a la que se llegó fue, lo que podemos aportar a la sociedad, a la comunidad, a la familia, según nuestra capacidad.

De la presentación (B y C).

La definición de contribución social concordó claramente con la noción previamente construida. Se citaron ejemplos que condujeron a la actividad de la biografía de Nelson Mandela.

De la biografía de Nelson Mandela (B y C).

La lectura de las contribuciones del líder político Nelson Mandela instó a que los participantes conversaran sobre racismo, libertad y opresión, temas que ha moldeado la forma en que percibimos la sociedad y los derechos políticos hasta nuestros días. Se expresó el reconocimiento a la contribución que una persona puede ejercer para la sociedad y la dificultad que implica.

De los profesionales y su contribución social (D y E).

Se hizo una breve reflexión sobre las diversas aportaciones que podemos hacer desde nuestra realidad inmediata siempre que tengamos la convicción de hacerlo. Los participantes lograron ubicar dentro de sus pensamientos que existe la posibilidad de un cambio positivo hacia la sociedad siempre que la gente tenga la esperanza de que puede aportar algo útil.

De las conclusiones (F).

Se pensó en las posibilidades que los participantes pueden contribuir. Muchos de ellos concordaron que el hecho de que ya estén en la escuela es una manera de aportar y no de restar al mundo. Resaltaron expresiones como “algo es algo” o “esto (estudiar) es mejor que nada”.

*Observaciones de la sesión 4: coherencia social.*

De la lluvia de ideas (A).

Las palabras que resaltaron en torno a coherencia fueron: sentido, congruencia, acorde.

De la presentación (B y C).

Se definió el concepto de contribución social, relacionando las palabras clave y la noción previamente construida por el grupo sobre dicho concepto.

De la noticia de alto impacto social. Explosión de los ductos de Tlahuelilpan, Hidalgo, México (D y E).

Los participantes identificaban claramente el suceso, del cual se enteraron mayormente en redes sociales. Las explicaciones que ofrecían sobre el suceso variaban entre la pobreza y la necesidad de las personas. Algunos adoptaron un criterio en que señalaban toda la culpa sobre los afectados.

De la noticia de alto impacto social 2. Carta del presidente de la República a la corona española para solicitar disculpas sobre la conquista (D y E).

Se identificó el suceso y se logró entender de manera general sus causas. La parte central resultó ser si los participantes consideraron que la propuesta de la carta fue positiva o negativa, a lo cual

la mayoría consideró positivo, dado que era más importante reconciliarse y olvidar las diferencias del pasado.

De las conclusiones (F).

Se discutieron las posturas en torno a los sucesos que impactaron a la sociedad. El primero fue el que más revuelo causó, por cuanto los participantes no consensuaron si fue ignorancia o necesidad lo que impulsó a los habitantes de Tlahuelilpan a cometer un acto tan peligroso. Lo que sí mayormente claro para ellos, fue que, a pesar de lo terrible del suceso, fue culpa de los ciudadanos. Sobre la noticia número dos, se consideró un tema importante pero no muy trascendente. Los participantes no mostraron particular interés en entender la importancia del suceso.

*Observaciones de la sesión 5: potencial social.*

Del video, las cucharas largas (A).

Las reacciones al video fueron en general de confusión. Sin embargo, una pequeña minoría identificó que la clave para una mejor vida es la voluntad de compartir y no ser egoístas.

De la lluvia de ideas (A).

Para potencial resaltaron las palabras: poder, capacidad, fuerza. Se construyó la noción de que potencial social es la capacidad de la sociedad de hacer cosas. ¿Qué clase de cosas?

De la presentación (B y C).

Se ligó la definición del concepto potencial social a la noción que se había construido en el grupo sin dificultad.

Del mapa de realidades problemáticas del Estado de México (B y C).

De este mapa resaltaron problemáticas que todos los participantes podían ubicar sin dificultad tales como feminicidios, robos, contaminación, inseguridad, falta de servicios como agua potable. Se ubicaron estas problemáticas como oportunidades de desarrollo y cambio social, para las cuales ellos podrían desde su carrera universitaria, ofrecer soluciones. Algunas de las propuestas que resaltaron de los estudiantes fueron crear fuentes de empleo, usar energías limpias, educar a la gente desde pequeña.

De la red del tejido social (D y E).

De esta actividad se obtuvieron respuestas sobre el escenario ideal que los participantes quieren para México. Resaltaron respuestas como, libre, limpio, sin deshonestidad, sin pobreza. Algunos comentarios fueron negativos en cuanto a la dificultad que perciben para que el país logre avanzar hacia la prosperidad. El mensaje de que cada uno de nosotros es como un nodo que conforma la red del tejido social fue claramente entendida, propiciando el intercambio de opiniones dentro de un marco de tolerancia y unidad.

De las conclusiones (F).

Parte del grupo expresó su agrado por la actividad del tejido social dado que ilustra de manera muy simple y fácil de recordar este concepto y su relevancia en la vida diaria. Se expresaron opiniones que enmarcaban la gran dificultad de lograr que la sociedad cambie porque no es fácil que las personas cambien su forma de pensar ni de actuar. Todos imitan lo malo, pero no lo bueno.

Algunos incluso denotaron expresiones de descontento ante la certeza de que la sociedad que no podrá progresar.

Del cierre (F).

El final del acompañamiento estudiantil dejó la sensación en los participantes de que esta clase de educación debería ser impartida más a menudo en las escuelas porque enseña cosas que normalmente nadie hace.

La experiencia cursada en el acompañamiento nos deja como lección el deber de incurrir en un análisis a profundidad del discurso de los participantes. En esta tarea el pudiéramos apoyarnos del interaccionismo simbólico de Mead, que dice que el yo individual, es decir cada participante, es en realidad un yo social que se produce en el proceso de interacción (Giddens, 2012). Con esto en mente podríamos indagar con libertad en el origen de las creencias y saberes que los participantes dejaron como testimonio en el acompañamiento, tomando como base el entendimiento de sus núcleos sociales, sea su familia, trabajo, escuela o su comunidad. Por ejemplo, en la contribución social, las respuestas que los participantes dieron sobre la vida Nelson Mandela, sería un reflejo y una representación de la configuración de su realidad misma. Tal como se explicó en el marco conceptual de esta investigación, existen predisposiciones emocionales y cognitivas dentro de cada persona, que revelan el por qué evaluamos nuestra vida de tal o cual forma, sobre las cuales basamos nuestras respuestas a determinadas circunstancias sociales.

Lo que podemos sintetizar en este apartado es que el acompañamiento logró la apertura a un diálogo donde los participantes pudieron plantearse cuestiones fuera de su usual ámbito educativo

y ser guiados hacia el establecimiento de pensamientos o sentimientos inherentemente positivos de la evaluación de sus condiciones de vida y de su entorno social.

A esto es a lo que nos referíamos cuando hablábamos que tanto la tutoría como el acompañamiento estudiantil sirven como un apoyo al desarrollo integral del estudiante, que debe ser implementado desde la misma institución de educación superior con el objetivo acompañarlos en su paso por la universidad, facilitando el conocimiento de sí mismo y de los demás miembros de la comunidad.

### ***9.2.3. Productos de la investigación***

Como parte de los productos de investigación de esta tesis, se realizó el siguiente artículo de investigación enfocado en la prueba de validez y confiabilidad de la Escala de Bienestar Social (EBS). El artículo se agrega como parte de los requisitos solicitados por la Coordinación Académica de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

### **Prueba de validez y confiabilidad de la Escala de Bienestar Social en estudiantes mexicanos universitarios**

#### **Validity and reliability test of the Social Well-Being Scales in mexican university students**

#### **Resumen**

Este artículo aborda el objetivo, metodología y resultados de una prueba de validez y confiabilidad de la Escala de Bienestar Social (EBS) en estudiantes universitarios del Estado de México. Esta escala no estaba validada en México, pero era necesario para poder aplicarla en un programa universitario con estudiantes de ingeniería civil de Texcoco. En la prueba participaron 300 estudiantes de ingeniería (47.7% varones y 52.3% mujeres) de una edad promedio de 21.41 años

( $DE=1.94$ ). Se realizó un análisis de la estructura factorial de la EBS mediante rotación Oblimin, el cual reportó cinco factores al inicio: Integración Social, Aceptación Social, Contribución Social, Coherencia Social y Actualización Social. Sin embargo, al revisar las cargas factoriales de los ítems y realizar de nuevo el análisis de estructura factorial se eliminó el factor Actualización Social. Estos cuatro factores explicaron el 41.37% de la varianza total de la EBS. El coeficiente del Alpha de Cronbach fue de .86. Los resultados mostraron que la EBS tiene propiedades psicométricas adecuadas para su uso en estudiantes universitarios mexicanos.

*Palabras clave:* Bienestar Social, Confiabilidad, Estudiantes Universitarios, Universidad, Validez

#### Abstract

This article addresses the objective, methodology and results of a validity and reliability test of the Social Well-being Scales in university students from the State of Mexico. This scale was not validated in Mexico, but it was necessary to be able to apply it in a university program with Texcoco civil engineering students. 300 engineering students (47.7% male and 52.3% female) with an average age of 21.41 years ( $SD = 1.94$ ) participated in the test. An analysis of the factorial structure of the Social Well-being Scales was carried out using Oblimin rotation, which reported five factors at the beginning: Social Integration, Social Acceptance, Social Contribution, Social Coherence and Social Actualization. However, when reviewing the factor charges of the items and performing the factor structure analysis again, the Social Actualization factor was eliminated. These four factors explained 41.37% of the total variance of the Social Well-being Scales.

Cronbach's Alpha coefficient was .86. The results showed that the Social Well-being Scales has adequate psychometric properties for use in Mexican university students.

*Keywords:* Social Welfare, Reliability, University Students, University, Validity

Este artículo es resultado de una prueba de validez y confiabilidad de la Escala de Bienestar Social (EBS), efectuado como parte de un programa con estudiantes universitarios de ingeniería civil de la ciudad de Texcoco, Estado de México. Para dicho programa se utilizó la EBS, pero se requirió primero comprobar su validez y confiabilidad en una población universitaria del Estado de México que cursara una carrera similar a ingeniería civil.

El bienestar es un tema de gran interés para la salud y la sociología, pues resulta en la búsqueda de la persona por encontrar un equilibrio que le permita sentirse satisfecha de sus necesidades y requerimientos, para así, disfrutar su vida y desarrollarse plenamente. Para la sociología, deviene en el estudio y comprensión de estas mismas necesidades, pero a un nivel colectivo donde los

grupos sociales aprendan a funcionar adecuadamente en su entorno y a la vez transformarlo de forma óptima. La visión de Bienestar Social que se maneja en este artículo se distancia de la visión tradicional de aspectos materiales de naturaleza económica y se asemeja más a la subjetividad de la calidad de vida, es decir, a componentes psicosociales y aspectos sociales-subjetivos (Actis Di Pasquale, 2008).

Consultando a Gómez et al., (2009) y Keyes (1998), podemos señalar que el Bienestar Social es una experiencia personal y una evaluación de las condiciones de vida humana en una sociedad. El desarrollo humano, económico y político logrado en determinada sociedad impacta la percepción de dicha experiencia, toda vez que los individuos que componen la sociedad buscan inherentemente lograr un bienestar, deseando la satisfacción de ciertas áreas de interés de sus vidas, tales como trabajo, familia, salud, bienes materiales, relaciones interpersonales. Este concepto engloba dinamismo y evolución social.

### **Bienestar Subjetivo**

El Bienestar Social reposa sobre dos conceptos, Bienestar Subjetivo y Bienestar Psicológico. El Bienestar Subjetivo o bienestar hedónico se relaciona al placer y la satisfacción. Se compone por dos aspectos, uno centrado en lo afectivo-emocional y otro en lo cognitivo valorativo (Cuadra y Florenzano, 2003).

Blanco y Díaz (2005) dicen que el Bienestar Subjetivo es resultado de un balance que hace la persona de sus oportunidades vitales, recursos sociales, recursos personales y aptitudes individuales, del curso de los acontecimientos a los que se enfrenta, y de la experiencia emocional

derivada de ello. Liberalesso (2002) le llama la satisfacción con la vida, el grado en que una persona evalúa el curso de esta y admite honestamente cuánto le gusta o le disgusta.

### **Bienestar Psicológico**

Mientras el Bienestar Subjetivo está ligado al placer y la felicidad, el Bienestar Psicológico está ligado al bienestar eudaemónico (el desarrollo del potencial humano).

Ryff en Gómez et al. (2009) define al Bienestar Psicológico como el desarrollo del verdadero potencial de uno mismo, el resultado de una vida bien vivida. García-Viniegras y Gonzáles (2002) le denominaron la expresión del sentir positivo y del pensar constructivo del ser humano acerca de sí mismo, condicionado por la naturaleza subjetiva vivencial del funcionamiento físico, psíquico y social de la persona. Ryff (1995) expresa que estar bien psicológicamente es más que estar libre de estrés u otros problemas mentales, es tener un sentido de auto resguardo, de dominio y autonomía, de tener relaciones positivas con otros y dar sentido a la vida.

La raíz filosófica de la eudaimonia es la formulación de Aristóteles acerca del bien más grande del ser humano. El término indica que el mayor bienestar del ser humano, más que la felicidad, es realizar acciones acordes con la virtud del alma. Siglos después, estas ideas fluyeron naturalmente dentro del humanismo y concepciones sobre la autorrealización y la superación personal.

La eudaimonia toma en cuenta mecanismos de regulación afectiva a medio y largo plazo a través de la búsqueda de conductas supervivenciales que se ajustan a las demandas del medio. Por

ejemplo, cómo las personas podemos dar sentido a nuestras experiencias y buscar lo bueno dentro de lo negativo para superar obstáculos y lograr objetivos de vida.

En el Bienestar Psicológico convergen creencias y opiniones sobre las competencias y oportunidades objetivas de la persona en el ambiente físico, vinculadas a categorías como edad, nivel educacional, ocupación o estrato económico y en suma, apunta a que si la persona se siente bien, entonces puede ser productiva, sociable, creativa y poseer una proyección de futuro positiva que le infunda felicidad; lo cual implicaría la capacidad de amar, trabajar, relacionarse socialmente y controlar el medio, toda vez que esto último significa ser independiente, autónomo y proactivo.

### **Bienestar social**

Bienestar Social es un concepto multidimensional que se nutre del Bienestar Subjetivo y Psicológico e involucra diferentes áreas, dominios y campos de preocupación tales como salud, saneamiento, vivienda, servicios básicos, trabajo, empleo, educación, cultura, ocio, recreación, seguridad, convivencia y participación social. Keyes (1998) le definió como la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad y la ausencia de condiciones y sentimientos negativos, y la evaluación subjetiva de la vida a través de la satisfacción y el afecto como el resultado de la adaptación a un mundo que puede ser desafiante. El Bienestar Social implica el funcionamiento psicológico personal en el que prevalezcan sentimientos positivos sobre sentimientos negativos, tomando en cuenta a su vez la presencia de atributos personales más positivos que negativos, como el crecimiento personal.

Ahora, si bien la psicología enfatiza las características individuales del bienestar, los individuos permanecen integrados en las estructuras sociales y las comunidades y enfrentan innumerables tareas y desafíos sociales que ponen a prueba este bienestar. Estos desafíos de los que habla Keyes son los que utilizaría como criterios para construir el modelo de su EBS usando cinco dimensiones que miden operacionalmente el Bienestar Social.

### **Modelo de Bienestar Social**

El modelo teórico de Keyes pretende explicar los retos y desafíos que socialmente se presentan ante el individuo y que debe sobrellevarse a fin de alcanzar el Bienestar Social. Keyes (1998) desarrolló la Escala de Bienestar Social usando criterios públicos e interpersonales de evaluación de la percepción que las personas tienen sobre el entorno social (Pérez, 2008). Las cinco dimensiones que abarcan este entorno para su análisis y entendimiento son: Integración Social, Aceptación Social, Contribución Social, Actualización Social (también conocida como Potencial Social) y Coherencia Social.

A continuación, las definimos:

**Integración Social.**

Es la evaluación de la calidad de la relación de uno con la sociedad y la comunidad. Las personas sanas sienten que son parte de la sociedad. La integración es, por lo tanto, la medida en que las personas sienten que tienen algo en común con otras personas que constituyen su realidad social, así como el grado en que sienten que pertenecen a sus comunidades y a la sociedad. La integración

social se basa en las concepciones de cohesión social, aislamiento cultural, aislamiento social y conciencia de clase.

#### Aceptación Social.

Es la interpretación de la sociedad a través del carácter y las cualidades de otras personas como una categoría generalizada. Las personas que ilustran la aceptación social confían en los demás, piensan en lo general, que las personas son capaces de ser amables y pueden ser diligentes. Las personas que aceptan socialmente tienen puntos de vista favorables sobre la naturaleza humana y se sienten cómodos con los demás. La aceptación social es el equivalente social de la aceptación personal. Las personas que se sienten bien con sus personalidades y aceptan tanto lo bueno como lo malo de sus vidas ejemplifican la buena salud mental. Por lo tanto, la aceptación social de los demás podría ser la contrapartida social de la autoaceptación.

#### Contribución Social.

Es la evaluación del valor social de uno mismo. Incluye la creencia de que uno mismo es un miembro vital de la sociedad, con algo de valor para dar al mundo. La contribución social se asemeja a los conceptos de autoeficacia y responsabilidad social. La autoeficacia es la creencia de que uno puede realizar ciertos comportamientos y puede lograr objetivos específicos. La responsabilidad social es la designación de obligaciones personales que ostensiblemente contribuyen a la sociedad. La contribución social refleja en qué medida las personas sienten que lo que hacen en el mundo es valorado por la sociedad y contribuye al bien común.

### Actualización Social.

También llamada Potencial Social, es la evaluación del potencial y la trayectoria de la sociedad. Esta es la creencia en la evolución de la sociedad y el sentido de que la sociedad tiene un potencial que se está realizando a través de sus instituciones y ciudadanos. Las personas más sanas tienen esperanzas sobre la condición y el futuro de la sociedad y pueden reconocer el potencial de esta. Las personas socialmente más sanas pueden imaginar que ellas, y sus seres queridos, son beneficiarios potenciales del crecimiento social. En paralelo a la autodeterminación, la actualización social es el sentido de que la sociedad controla su destino.

### Coherencia Social.

Es la percepción de la calidad, la organización y el funcionamiento del mundo social, e incluye una preocupación por conocer el mundo. Las personas más sanas tienden a preocuparse por el tipo de mundo en el que viven, a la vez que sienten que pueden entender lo que sucede a su alrededor. Tales personas no se engañan a sí mismas creyendo que viven en un mundo perfecto, sino que mantienen el deseo de dar sentido a la vida. La coherencia social es equivalente al sentido en la vida e implica que la sociedad es discernible, sensible y predecible. Psicológicamente, los individuos más sanos ven su vida personal como significativa y coherente.

De acuerdo a esta escala, el nivel de Bienestar Social medido depende de la percepción que cada persona tenga sobre los constructos mencionados, dentro del contexto social y cultural en el que vive. Estos criterios de medición sirven para la percepción de satisfacción individual y también para juzgar el estado de salud de las personas (Pérez, 2008).

Blanco y Díaz (2006) fueron quienes adaptaron la escala al castellano y, mediante el análisis de datos de su investigación, encontraron que la experiencia y la atribución de las características positivas de las cinco dimensiones del Bienestar Social auguran alta autoestima, satisfacción con la vida, sentimiento global de bienestar, implicación en los problemas sociales y afectos positivos, y, por el contrario, las experiencias negativas mantienen relaciones muy estrechas con depresión, anomia, afectos negativos e indefensión.

### **Método**

Con el objetivo de comprobar la validez y confiabilidad de la EBS, se realizó un test-retest (Barraza, 2007) con estudiantes que cursaran alguna carrera de ingenierías en la zona metropolitana cercana a Texcoco, Estado de México. En la prueba participaron 300 estudiantes de ingenierías de dos universidades públicas del Estado de México (47.7% varones y 52.3% mujeres). Las universidades escogidas fueron Universidad Tecnológica del Estado de México (UTN) y Tecnológico de Estudios Superiores de Chicoloapan (TESCHI). De la UTN participaron 200 estudiantes y del TESCHI participaron 100 estudiantes. Se realizó también una prueba de validez convergente y divergente de la EBS apoyándose en dos instrumentos:

- 1) Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE),
- 2) Cuestionario de trastornos alimenticios de SCOFF.

### **Participantes**

Se seleccionó a los encuestados por muestreo no probabilístico (por conveniencia) solicitando apoyo a las autoridades correspondientes de dichas instituciones para que autorizaran y alentaran a los alumnos a participar de forma voluntaria.

De la UTN se seleccionaron 200 alumnos de las siguientes carreras: 25 de Ingeniería en Mecatrónica (IME), 85 de Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicación (ITIC), 88 de Ingeniería en Negocios y Gestión Empresarial (INGE) y 2 de Ingeniería en Tecnología Ambiental (ITA). Del TESCHI se seleccionaron 100 alumnos las siguientes carreras: 85 de Ingeniería en Energías Renovables (IER) y 15 de Ingeniería en Desarrollo Comunitario (IDC).

El promedio de edad de los participantes fue de 21.41 años ( $DE=1.94$ ). La escuela y la residencia de los participantes estaban localizadas en una zona urbana del Estado de México. Las autoridades escolares informaron que, de acuerdo a los datos sociodemográficos de las escuelas, los participantes eran de clase media (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Variables sociodemográficas de la muestra para el test de las propiedades psicométricas para la Escala de Bienestar Social*

<b>Variable</b>	<b>Porcentaje %</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>
<b>Edad</b>		21.41	1.94
	18-20	34.66	
	21-23	47.66	
	24-25	17.66	
<b>Sexo</b>			
	Masculino	47.7	
	Femenino	52.3	
<b>Carrera</b>			
	IME	8.3	
	ITIC	28.3	
	INGE	29.3	
	ITA	0.7	
	IER	28.3	
	IDC	5.0	

<b>Semestre</b>	Segundo	16.7
	Cuarto	14.0
	Sexto	2.7
	Séptimo	42.0
	Noveno	10.3
	Décimo	14.3
<b>Estado civil</b>	Soltero	97.0
	Casado	1.7
	Divorciado	0.3
	Unión libre	1.0

*Nota.* IME = Ingeniería Mecatrónica; ITIC = Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicación; INGE = Ingeniería en Negocios y Gestión Empresarial; ITA = Ingeniería en Tecnología Ambiental; IER = Ingeniería en Energías Renovables; IDC = Ingeniería en Desarrollo Comunitario. M = Media; DE = Desviación estándar.

El retest se realizó 15 días después del test, utilizando los mismos tres instrumentos en una muestra seleccionada aleatoriamente de 80 de los 300 estudiantes encuestados previamente. 70 estudiantes eran de la UTN de las siguientes carreras: 20 de IME, 21 de ITIC, 22 de INGE y 7 de ITA. 10 estudiantes eran del TESCHI de las siguientes carreras: 4 de IER y 6 de IDC (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Variables sociodemográficas de la muestra para el retest de las propiedades psicométricas para la Escala de Bienestar Social*

<b>Variable</b>	<b>Porcentaje %</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>
<b>Edad</b>		20.87	2.53
	18-20	40.0	
	21-23	52.5	
	24-25	7.5	
<b>Sexo</b>			
	Masculino	56.2	
	Femenino	43.7	

<b>Carrera</b>	IME	25.0
	ITIC	26.2
	INGE	27.5
	ITA	8.7
	IER	5.0
	IDC	7.5
<b>Semestre</b>	Segundo	40.0
	Cuarto	22.5
	Sexto	23.7
	Séptimo	0.0
	Noveno	8.7
	Décimo	5.0
<b>Estado civil</b>	Soltero	98.7
	Casado	0.0
	Divorciado	1.2
	Unión libre	0.0

---

*Nota.* IME = Ingeniería Mecatrónica; ITIC = Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicación; INGE = Ingeniería en Negocios y Gestión Empresarial; ITA = Ingeniería en Tecnología Ambiental; IER = Ingeniería en Energías Renovables; IDC = Ingeniería en Desarrollo Comunitario. M = Media; DE = Desviación estándar.

### **Plan de análisis de validez y confiabilidad**

Para analizar la validez y confiabilidad se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Se agruparon los datos obtenidos y se midió la validez de constructo de la EBS mediante un análisis factorial exploratorio con rotación Oblimin, comparando las puntuaciones, correlaciones y varianzas entre los ítems. Se calculó la validez convergente y divergente entre los tres instrumentos utilizados y se realizó un análisis entre las puntuaciones totales de la EBS y la RSE, y luego la EBS y el SCOFF mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

### **Descripción de instrumentos**

### *Escala de Bienestar Social*

La EBS construida por Keyes (1998) fue adaptada para población española al castellano por Blanco y Díaz (2005). Los autores realizaron una prueba de consistencia interna en tres versiones de la EBS; de 25 ítems, 15 ítems y 33 ítems, resultando la de 25 ítems con mayor consistencia interna. Esta adaptación muestra respuestas estilo Likert, donde 1 es muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo. La escala denota la percepción que las personas tienen sobre cinco aspectos del entorno social: integración social (ítems 1-5), aceptación social (ítems 6-11), contribución social (ítems 12-16), actualización social, también llamada potencial social (ítems 17-20) y coherencia social (ítems 21-25). Los ítems 5, 6, 8, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 24 y 25 son invertidos.

Blanco y Díaz (2005) realizaron la validez convergente de la EBS comparándola con ocho pruebas: anomia (Davis y Smith, 1994), acción social, acción social reciente, aportación (McAdams y St. Aubin, 1992), salud del vecindario (Keyes, 1998), limitaciones percibidas (Lachman y Weaver, 1998), bienestar (Keyes, 2002) y satisfacción con la vida (Diener et al., 1985). El resultado mostró cuatro grandes factores que explicaron un 51% de la varianza total: satisfacción, anomia y limitaciones, aportación y acción social y salud del vecindario. La correlación de la EBS con las puntuaciones factoriales mostraron ser mayores a .01 y .05.

El análisis factorial confirmatorio arrojó ocho modelos distintos, siendo el modelo ocho el que describe mejor la propuesta teórica de cinco factores del Bienestar Social.

<b>ESCALA DE BIENESTAR SOCIAL</b>					
Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Semestre y grupo: _____ Estado civil: _____					
En la siguiente escala, favor de marcar con un círculo el número que consideres más apropiado según tu percepción.					
	<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>

1	Siento que soy una parte importante de mi comunidad	1	2	3	4	5
2	Creo que la gente me valora como persona	1	2	3	4	5
3	Si tengo algo que decir, creo que la mayoría de la gente me escucharía	1	2	3	4	5
4	Me siento cercano a otra gente	1	2	3	4	5
5	Si tuviera algo que decir, pienso que la gente no se lo tomaría en serio	1	2	3	4	5
6	Creo que la gente no es de fiar	1	2	3	4	5
7	Creo que las personas sólo piensan en sí mismas	1	2	3	4	5
8	Creo que no se debe confiar en la gente	1	2	3	4	5
9	Creo que la gente es egoísta	1	2	3	4	5
10	Hoy en día, la gente es cada vez más deshonesto	1	2	3	4	5
11	Las personas no se preocupan de los problemas de otros	1	2	3	4	5
12	Creo que puedo aportar algo al mundo	1	2	3	4	5
13	No tengo nada importante que ofrecer a la sociedad	1	2	3	4	5
14	Mis actividades diarias no aportan nada que valga la pena para la sociedad	1	2	3	4	5
15	No tengo ni el tiempo ni la energía para aportar algo a la sociedad	1	2	3	4	5
16	Pienso que lo que hago es importante para la sociedad	1	2	3	4	5
17	Para mí el progreso social es algo que no existe	1	2	3	4	5

18	La sociedad no ofrece alicientes para gente como yo	1	2	3	4	5
19	Veo que la sociedad está en constante desarrollo	1	2	3	4	5
20	No creo que instituciones como la justicia o el gobierno mejoren mi vida	1	2	3	4	5
21	La sociedad ya no progresa	1	2	3	4	5
22	No entiendo lo que está pasando en el mundo	1	2	3	4	5
23	El mundo es demasiado complejo para mí	1	2	3	4	5
24	No merece la pena esforzarse en intentar comprender el mundo en el que vivo	1	2	3	4	5
25	Muchas culturas son tan extrañas que no puedo comprenderlas	1	2	3	4	5

*Escala de autoestima de Rosenberg (RSE).*

Rosenberg (1965) desarrolló la escala de autoestima con el propósito de conocer la percepción de los atributos personales y la percepción de valía en contextos interpersonales. Es una escala de auto aplicación conformada por 10 reactivos que se contestan en una escala Likert de cuatro opciones que van de extremadamente de acuerdo a extremadamente en desacuerdo y en la que los participantes eligen las respuestas que más los identifican. Cinco reactivos están redactados en forma positiva y cinco en forma negativa. Los ítems 2, 5, 8, 9 y 10 se invierten. Una puntuación alta en la RSE indica una autoestima elevada y una puntuación baja indica baja autoestima.

La versión de la RSE utilizada fue validada para población universitaria en México por Jurado et al. (2015) mediante el método de traducción re traducción del inglés al español para México. La

prueba se aplicó a 1033 estudiantes de bachillerato y licenciatura de una universidad privada de la Ciudad de México de entre 14 y 49 años de edad. Los reactivos mostraron capacidad discriminativa mediante la prueba t de Student. La escala obtuvo una confiabilidad mediante el índice Alfa de Cronbach = .79. El análisis factorial exploratorio mostró que la escala posee dos factores que explican el 36.44 % de la varianza. Se eliminaron dos reactivos de la versión original. El análisis factorial confirmatorio con ecuaciones estructurales mostró un buen ajuste. Ello concluyó que la versión de la Escala de Autoestima de Rosenberg generada es válida y confiable.

<b>ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG (RSE)</b>					
Nombre:		Edad:		Sexo:	
		Semestre y grupo:		Estado civil:	
Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, marcando con un círculo la alternativa elegida.					
		<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
1	Me siento una persona tan valiosa como las otras	1	2	3	4
2	Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	1	2	3	4
3	Creo que tengo algunas cualidades buenas	1	2	3	4
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás	1	2	3	4
5	Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	1	2	3	4
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	1	2	3	4
7	En general me siento satisfecho conmigo mismo	1	2	3	4
8	Me gustaría tener más respeto por mí mismo	1	2	3	4
9	Realmente me siento inútil en algunas ocasiones	1	2	3	4
10	A veces pienso que no sirvo para nada	1	2	3	4

*Cuestionario de SCOFF*

El cuestionario de SCOFF ha mostrado especificidad para el cribado de los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) en la población de habla inglesa. La traducción del cuestionario SCOFF al español se hizo de la versión inglesa en doble vía. Consta de cinco preguntas que se contestan “sí” o “no”. El cuestionario muestra resultados positivos cuando la persona contesta afirmativamente a dos o más preguntas. Puntuaciones altas en esta prueba indican síntomas de trastorno alimentario. Puntuaciones bajas indican la inexistencia de síntomas de trastorno alimentario. El cuestionario SCOFF es administrado por escrito en un formato en el que se incluye información sobre la edad, el curso y el nivel socioeconómico (Cadena et al. 2005).

Aradillas et al. (2012) realizaron una evaluación del desempeño psicométrico de esta prueba en una muestra de 3594 aspirantes mexicanos a una universidad. La fiabilidad fue menor en mujeres que en hombres y se concluyó que el SCOFF podría ser útil para el cribado de los TCA en México.

<b>Cuestionario SCOFF de desórdenes alimenticios</b>				
Nombre:	Edad:	Sexo:	Semestre y grupo:	Estado civil:
En el siguiente cuestionario, favor de marcar con un círculo la respuesta que consideres más apropiada.				
1	¿Te provocas un vómito cuando sientes que has comido demasiado?	Sí	No	
2	¿Te preocupa que has perdido el control sobre la cantidad de comida que ingieres?	Sí	No	
3	¿Has perdido recientemente más de 6 kilos en un período de 3 meses?	Sí	No	
4	¿Crees que estás excedido/a en peso, aunque los demás digan que estás demasiado delgado/a?	Sí	No	
5	¿Dirías que la comida domina tu vida?	Sí	No	

### **Procedimiento**

Se acudió con las autoridades directivas de la UTN y el TESCHI para exponer el propósito del estudio y solicitar permiso para encuestar a los estudiantes. Se eligieron carreras de ingeniería dada la similitud con la población que se intervendría en el programa de ingeniería civil en Texcoco,

Estado de México. Las autoridades correspondientes apoyaron en la persuasión de estudiantes hasta lograr la cantidad de individuos requeridos.

La aplicación de la escala se realizó grupo por grupo en las aulas de las instituciones educativas. Se les explicó a los estudiantes el propósito de la encuesta, se les entregaron las tres pruebas y se leyeron las instrucciones para que contestaran. El investigador encargado de aplicar la encuesta se mantuvo presente todo el tiempo para ayudar en las preguntas que surgieran respecto a los instrumentos. Para evitar que algún cuestionario se invalidara por datos incompletos, se les pidió a los participantes que, cuando terminaran de contestar, esperaran a que el investigador pasara a recoger los test, quien verificó que todos los reactivos estuvieran contestados adecuadamente. Cuando el investigador identificó algún error, solicitó al participante que contestara el reactivo o especificara su respuesta de forma correcta.

15 días después del test se aplicó un retest a 80 de los 300 participantes. 70 estudiantes de la UTN y 10 del TESCHI.

## **Resultados**

Tras el análisis de resultados de la validez y la confiabilidad de la EBS se encontró la siguiente información:

*Validez convergente.*

Se encontró una correlación adecuada entre la EBS y la RSE correspondiente a los siguientes valores:

$$r = .52$$

$$p = .00$$

*Validez divergente.*

Se encontró una correlación adecuada entre la EBS y el cuestionario de SCOFF correspondiente a los siguientes valores:

$$r = -.19$$

$$p = .001$$

*Validez de constructo.*

Se identificó la estructura factorial mediante un análisis con rotación Oblimin, el cual reportó cinco factores iniciales distribuidos en los 25 ítems de la EBS. Sin embargo, al revisar de nuevo las cargas factoriales de los ítems y realizar otra vez la estructura factorial, 24 ítems se redistribuyeron dentro de bloques de seis ítems en cuatro factores. Esto nos indica que un ítem quedó fuera y uno de los factores no quedó representado por ningún grupo de ítems.

Los cuatro factores que quedaron fueron, en orden de varianza explicada: Contribución Social, Aceptación Social, Integración Social y Coherencia Social. De acuerdo a esto y en comparación a la EBS traducida al castellano, los ítems 1, 2, 3, 4, 12 y 16 se reagruparon en el factor 3 (Integración Social). Los ítems 6-11 permanecieron dentro del factor 2 (Aceptación Social). Los ítems 5, 13, 14, 15, 17 y 18 se reagruparon en el factor 1 (Contribución Social) y los ítems 20-25 se reagruparon en el factor 4 (Coherencia Social). Los ítems de la dimensión Actualización Social se redistribuyeron en los factores Contribución Social y Coherencia Social: ítem 18, 20 y 21 (Tabla 4).

**Tabla 4***Estructura factorial de la Escala de Bienestar Social*

Ítem	Factores			
	5. CS	6. AS	7. IS	8. CoS
Pre_ESB1	.152	.016	<b>.623</b>	.079
Pre_ESB2	.120	-.099	<b>.625</b>	.232
Pre_ESB3	.171	-.064	<b>.681</b>	.188
Pre_ESB4	.261	-.080	<b>.642</b>	.167
Pre_ESB5	<b>.332</b>	-.273	.035	.228
Pre_ESB6	.276	<b>-.640</b>	.029	.247
Pre_ESB7	.288	<b>-.644</b>	.127	.259
Pre_ESB8	.199	<b>-.785</b>	.072	.348
Pre_ESB9	.203	<b>-.802</b>	.092	.290
Pre_ESB10	.056	<b>-.724</b>	.009	.278
Pre_ESB11	-.031	<b>-.653</b>	-.031	.225
Pre_ESB12	.275	.021	<b>.548</b>	.096
Pre_ESB13	<b>.691</b>	-.213	.382	.487
Pre_ESB14	<b>.703</b>	-.271	.294	.443
Pre_ESB15	<b>.683</b>	-.224	.389	.436
Pre_ESB16	.237	.027	<b>.541</b>	.077
Pre_ESB17	<b>.499</b>	-.217	.274	.495
Pre_ESB18	<b>.392</b>	-.294	.231	.336
Pre_ESB19	.019	-.055	.279	.142
Pre_ESB20	.200	-.250	.026	<b>.435</b>
Pre_ESB21	.209	-.462	.238	<b>.656</b>
Pre_ESB22	.197	-.226	.111	<b>.660</b>
Pre_ESB23	.308	-.191	.241	<b>.586</b>
Pre_ESB24	.534	-.181	.269	<b>.618</b>
Pre_ESB25	.377	-.228	.208	<b>.599</b>

Nota. CS = contribución social; AS = aceptación social; IS = integración social; CoS = coherencia social.

*Varianza explicada.*

El total de la varianza explicada de la EBS corresponde a un 41.37 %, lo cual es una cantidad aceptable para comprobar su efectividad. A la vez, esto quiere decir que el 58.63 % del Bienestar Social se explica por variables externas a la EBS, como la edad, el nivel económico o el estado civil.

El total de la varianza explicada se expone de la siguiente manera:

El factor 1 (Contribución Social) explica el 22.42% del total de los factores del Bienestar Social.

El factor 2 (Aceptación Social) explica el 10.60% del total de los factores del Bienestar Social.

El factor 3 (Integración Social) explica el 5.63% del total de los factores del Bienestar Social.

El factor 4 (Coherencia Social) explica el 2.70% del total de los factores del Bienestar Social

(Tabla 5).

**Tabla 5**

*Varianza explicada*

<b>Factores</b>	<b>Total</b>	<b>% de la varianza</b>	<b>% acumulado</b>
1	5.607	22.42	22.42
2	2.650	10.60	33.03
3	1.409	5.63	38.66
4	.676	2.70	41.37

*Confiabilidad.*

Tras el test-retest se encontraron los siguientes resultados en cuanto a la confiabilidad de la EBS.

*Test-retest.*

La correlación de Pearson entre el test y retest fue alta y significativa, arrojando los siguientes valores:

$$r = .71$$

$$p = .000$$

### *Consistencia interna.*

La consistencia interna, calculada con el coeficiente de Alfa de Cronbach fue de .86 para la puntuación total, lo cual nos indica una confiabilidad respetable, moderada y de consistencia adecuada.

## **Discusión**

La primera cuestión a discutir es la redistribución de las cargas factoriales de la EBS.

El hecho de que las cargas factoriales redistribuyeran los ítems 17, 18, 19, 20 y 21 (correspondientes a Actualización Social) dentro del factor 1 (Contribución Social) y el factor 4 (Coherencia Social), puede indicar que la Actualización Social no es un elemento o un factor presente en la vida social de los encuestados universitarios.

Hay que recordar que la Actualización Social hace referencia al Potencial Social y es la manera en que evaluamos la fuerza y la trayectoria de la sociedad; es la creencia en que puede evolucionar y el sentido de que tiene un potencial que se está realizando a través de sus instituciones y ciudadanos (Keyes, 1998). La redistribución de las cargas probablemente se deba a que los encuestados evalúan el potencial de la sociedad de una manera negativa, con pocas posibilidades institucionales y civiles de desarrollo o crecimiento. Ello podría ser una invitación a pensar que, para los encuestados, esta dimensión social no es relevante al hablar de Bienestar Social.

Los ítems 17 y 18 se desplazaron hacia el factor 1 (Contribución Social). Los ítems 20 y 21 se desplazaron al factor 4 (Coherencia Social). A la vez, el ítem 19 de la EBS: “veo que la sociedad está en constante desarrollo”, no obtuvo un puntaje representativo.

El factor 2 (Aceptación Social) no tuvo ninguna variabilidad en sus cargas factoriales. Los seis ítems que lo representan dentro de la EBS permanecieron iguales después de la rotación Oblimin.

El factor 4 (Coherencia Social) tampoco mostró variabilidad en sus cargas factoriales. Los cuatro ítems que lo representan permanecieron iguales después de la rotación Oblimin.

Esto quiere decir que los factores 2 y 4 son los más estables y consistentes de la EBS.

El factor 1 (Contribución Social) y el factor 3 (Integración Social) tuvieron una redistribución moderada de sus cargas factoriales. Los ítems 12 y 16 de la EBS se desplazaron del factor 1 al factor 3, y el ítem cinco se desplazó al factor 1.

Las cargas factoriales se redistribuyeron de forma equitativa en los cuatro factores que resultaron después de la rotación Oblimin, con seis ítems cada uno.

Como ya se dijo, que no se constituyera el factor Actualización Social nos conduce a pensar en un concepto que no se encuentra asimilado por la población encuestada. De acuerdo al modelo teórico del Bienestar Social, los encuestados no lograrían dar testimonio elocuente de la evolución de la sociedad, sino que, por el contrario, hablarían de una falta de potencial tanto institucional como

ciudadano. Además, según Keyes (1998) no reconocer el potencial social implicaría no poseer capacidad de autodeterminación.

En el orden de estas ideas, la salud mental sería el aspecto más afectado y preocupante, pues Keyes nos menciona que las personas más sanas tienen esperanzas sobre la condición y el futuro de la sociedad y pueden reconocer el potencial de esta.

No obstante, aunque la Actualización Social pierde peso como una dimensión social de la EBS, habría un refuerzo en las dimensiones Contribución Social y Coherencia Social.

Al recibir una mayor carga factorial, la Contribución Social, que es la evaluación del valor social de uno mismo y la creencia de que uno es un miembro vital de la sociedad, adquiere más valor y relevancia como un factor explicativo del Bienestar Social.

Ocurriría igual con la Coherencia Social. Aunque su varianza explicativa es menor que la Contribución Social, la preocupación de las personas por entender su mundo y la sensación de que logran hacerlo, contendría valiosos aspectos del Bienestar Social. Quizá, para la población encuestada, mantener sentir que se tiene un sentido de vida, es una manifestación implícita del potencial que hay en la sociedad.

Por último, pese a haber obtenido cuatro factores en la EBS, se insta a mantener una estructura de cinco factores y a no realizar ninguna modificación del instrumento, pues para la sociología de la salud este interesante hallazgo revelaría una aproximación diferente de la EBS, y una necesidad

de enfocar su atención en reforzar la sensación de potencialidad, confianza y seguridad social en las personas.

### **Conclusiones**

El procedimiento efectuado fue el apropiado para lograr el objetivo de validación y confiabilidad. Los resultados obtenidos permiten realizar las siguientes conclusiones en cuanto a las propiedades psicométricas de la EBS.

La validez convergente mostró que el Bienestar Social y la autoestima mantienen estrecha relación. Aspectos como auto valía, auto satisfacción y auto respeto, tal como los marca la Escala de autoestima de Rosenberg (RSE), se pueden correlacionar con los ítems de las dimensiones de Integración Social, Aceptación Social y Contribución Social.

Los datos numéricos de la validez divergente mostraron cierta relación entre el Bienestar Social y los trastornos alimenticios, lo cual nos puede indicar que, la validez de constructo de la EBS no es excelente, aunque sí aceptable y suficientemente buena.

De la varianza explicada, los cuatro factores obtenidos brindan explicación suficiente para aceptar los constructos medidos, siendo el más explicativo la Contribución Social; mientras que el de menor explicación es Coherencia Social. Esto quiere decir que la mayor parte de la explicación del Bienestar Social proviene de sentimientos y percepciones que la persona tiene con respecto a su propia capacidad de aportar algo de valor al mundo; como le llama Keyes (1998), el valor social

de uno. El Bienestar Social se fundamentaría entonces sobre la sensación de responsabilidad y obligaciones personales que uno tiene con la sociedad.

En cuanto al factor de menor explicación, Coherencia Social, Keyes (1998) nos menciona que las personas más sanas se preocupan por entender el mundo en el que viven y lo que sucede a su alrededor. Lo aquí encontrado nos muestra que quizá, para la población de universitarios mexicanos encuestada, entender el mundo no es una prioridad o una necesidad vital; aunque también puede significar que la incapacidad o la falta de interés por entenderlo no precisamente les impide percibir un estado de Bienestar Social en sus vidas. Lo que podemos asegurar es que, psicológicamente, los individuos con mayor capacidad de Coherencia Social ven su vida personal como significativa y coherente.

Sobre la confiabilidad y la consistencia interna, el test-retest y el Alpha de Cronbach nos mostraron una buena correlación entre el primer momento del test y el retest. Esto quiere decir que, independientemente de la temporalidad de aplicación, el instrumento nos arrojará medidas correctas y precisas de los constructos.

La traducción al castellano por Blanco y Díaz (2005) posee un lenguaje claro para el español hablado en la población mexicana universitaria del Estado de México, sin mostrar ninguna señal de confusión o malinterpretación de las preguntas.

Finalmente, se concluye que las propiedades psicométricas de la EBS son adecuadas para su uso en población mexicana, específicamente para estudiantes universitarios del Estado de México.

## Referencias

- Actis Di Pasquale, E. (2017). Las dimensiones constitutivas del bienestar social: una propuesta conceptual. *Trabajo y sociedad*, (29), 493-515. <http://nulan.mdp.edu.ar/2730/>
- Aradillas-García, C., Drumond-Andrade, C., Raffaelli, M., Sánchez-Armass, O. y Wiley, A. (2012). Evaluación del desempeño psicométrico del cuestionario SCOFF en una muestra de adultos jóvenes mexicanos. *Salud pública México*, 54(4), 375-382. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=35252>
- Barraza, A. (2007). Apuntes sobre metodología de la investigación. ¿Confiabilidad? *Universidad Pedagógica de Durango*, 2(6), 6-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292993>
- Blanco, A. y Díaz, D. (2006). Orden social y salud mental: Una aproximación desde el bienestar social. *Clínica y salud*, 17(1), 7-29. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1130-52742006000100001](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742006000100001)
- Cadena, L., Díaz, L., Ortiz, P., Pinzón, C., Rodríguez, J. y Rueda, G. (2005). Validación del cuestionario SCOFF para el cribado de los trastornos del comportamiento alimentario en adolescentes escolarizadas. *Aten Primaria*, 35(2), 89-94. <https://doi.org/10.1157/13071915>
- Chávez, A. (2006). *Bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior* (Tesis de maestría). Universidad de Colima. Facultad de Psicología, Colima, México. <http://bvirtual.ucol.mx/consultaxcategoria.php?categoria=3&id=5923>

- Cuadra, H., y Florenzano, U. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de psicología de la universidad de Chile*, 12(1), 83-96. <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17380>
- García-Viniegras, C. y Gonzáles, I. (2002). La categoría bienestar psicológico, su realidad con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 586-592. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252000000600010](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252000000600010)
- Gómez, D., Hervas, G., Rahona, J. J. y Vázquez, C. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3328166>
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Pérez, D. (2008). *Cuaderno de prácticas de psicología social y salud. Fichas técnicas sobre bienestar y valoración psico-social de la salud mental*. [Manuscrito no publicado]. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science* 4(4), 99-104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>

## **10. Discusión**

Desde el punto de vista estadístico y numérico, la validación, confiabilidad e intervención mostraron los resultados previstos. No obstante, hay que discutir ciertos puntos relacionados a la estructura factorial de la Escala de Bienestar Social (EBS) y la eficiencia la metodología aplicada en el acompañamiento para ayudar a mejorarla.

Primero retomamos la falta de peso del factor actualización (potencial) social y el aumento en importancia de los factores contribución social y coherencia social en la EBS. Luego, discutimos qué apartados podrían cambiar en el diseño del acompañamiento, para mejorar su impacto en las cinco dimensiones. Terminamos comentando la relación conceptual del acompañamiento con el campo del bienestar y la salud.

### **10.1. Sobre la dimensión actualización (potencial) social en la Escala de Bienestar Social**

La validación y confiabilidad efectuada en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl (UTN) y en el Tecnológico de Estudios Superiores de Chicoloapan (TESCHI), Estado de México, dejan ver que las dimensiones de la EBS, estudiadas como constructos o factores, no pueden medirse atendiendo sólo a una entidad medible simple, pues contienen características complejas del actuar y el pensar humano, que requieren la observación de diferentes conductas. En nuestro caso, esas conductas se agrupan en las variables representadas por los ítems de la EBS. Por ejemplo: creo que la gente me valora como persona, creo que las personas sólo piensan en sí mismas, etc. Sin embargo, es claro que nuestro análisis de la estructura factorial nos permitió observar correlaciones entre las variables del Bienestar Social, resultado de que tales variables caracterizan el concepto que representa cada factor. A su vez, la rotación Oblimin nos mostró que los cuatro

factores conformados tienen relación unos con otros. Dicho esto, la redistribución de las cargas factoriales es de llamar la atención.

El factor 2, aceptación social, fue el único que no tuvo ninguna variabilidad en sus cargas factoriales. Los seis ítems que lo representan permanecieron iguales después de la rotación Oblimin. El factor 4, coherencia social, tampoco mostró variabilidad en sus cargas factoriales. Los cuatro ítems que lo representan permanecieron iguales después de la rotación Oblimin. Esto quiere decir que estos son los factores más estables o consistentes dentro de la EBS.

Los factores 3, contribución social y 1, integración social, tuvieron una redistribución moderada de sus cargas factoriales. Los ítems 12 y 16 de la EBS se desplazaron del factor 1 al factor 3, y el ítem cinco a su vez se desplazó al factor 1.

El factor que no se logró constituir fue el de actualización social, también llamado en esta investigación potencial social. Sus cargas factoriales se redistribuyeron dentro de los factores 1 y 4, contribución social y coherencia social, respectivamente. Específicamente fueron los ítems 17 y 18 los que fueron desplazados hacia el factor 1. Los ítems 20 y 21 se desplazaron al factor 4. A la vez, el ítem 19 de la EBS: “veo que la sociedad está en constante desarrollo”, no obtuvo un puntaje representativo, lo cual nos sugiere descartarlo.

Las cargas factoriales se redistribuyeron de forma equitativa en los cuatro factores resultantes con seis ítems cada uno.

Como lo habíamos mencionado en líneas anteriores, que no se constituyera el factor actualización social nos conduce a pensar en un concepto que no se encuentra asimilado por la población encuestada; personas que no lograrían dar testimonio elocuente de la evolución de la sociedad, sino por el contrario, hablarían de la falta de potencial tanto institucional como ciudadano para generar beneficios en ellos mismos o en sus seres queridos. También podemos inferir que nuestra población encuestada considera que la sociedad no posee un control ni una dirección para lograr desarrollo y crecimiento.

Sin embargo, ello no quiere decir que sea un concepto sin relevancia. Según la definición de actualización social de Keyes (1998), el ser incapaces de reconocer el potencial social implicaría no poseer deseos de autodeterminación, autorrealización, beneficio ciudadano, crecimiento, desarrollo, esperanza, felicidad ni funcionamiento óptimo. En el orden de estas ideas, la salud mental de las personas sería el aspecto más afectado, pues Keyes nos menciona que las personas más sanas tienen esperanzas sobre la condición y el futuro de la sociedad y pueden reconocer el potencial de esta.

Con esta evidencia, resultaría imperativo incluir y reforzar a la actualización social dentro del acompañamiento estudiantil, inculcando a los estudiantes confianza en el potencial social, ya que, por lo que hemos estudiado, la perspectiva que tiene el individuo sobre la sociedad influye en la construcción de la sociedad misma. Si reafirmamos la inexistencia de la actualización social damos pie a que los estudiantes forjen una sociedad incapaz de mejorar o de lograr beneficios para sus miembros. Esto es, tal y como Berger y Luckman (1968) lo mencionan dentro del interaccionismo simbólico; existe una realidad objetiva producto de la colectividad humana y de sus instituciones,

y una realidad intersubjetiva de cada ser humano, una internalización de la realidad que nos hace parte de la sociedad y que nos insta a aceptar roles y actitudes.

A su vez, pese a que en la EBS la actualización social pierde peso como una dimensión propia, podemos decir que se refuerzan las dimensiones de contribución social y coherencia social al redireccionar sus cargas factoriales.

Al recibir mayor carga factorial, la contribución social, la evaluación del valor social de uno mismo y la creencia de que uno es un miembro vital de la sociedad, adquiere más valor e importancia como un factor explicativo del bienestar. Podemos decir entonces que la eficacia, responsabilidad y obligaciones, son incentivos de gran peso que hacen que las personas se sientan contribuyentes y con un propósito en la vida.

Prácticamente sucedería igual con la coherencia social. Aunque su varianza explicativa es mucho menor que la contribución social, la preocupación de las personas por entender su mundo y la sensación de que logran hacerlo, contendría valiosos aspectos enfocados en la actualización social. Quizá, para nuestra población encuestada, mantener vivo el deseo de dar sentido a su vida, sea una manifestación implícita del potencial social.

Lo cierto es que, tanto la contribución como la coherencia social, cobraron mayor peso al explicar las características del Bienestar Social según nuestra investigación.

Para cerrar este apartado, algo más que nos insta a mantener una estructura de cinco factores surge de la inconveniencia de modificar la EBS sin incurrir en una falta al instrumento original. Para

dicha tarea se debería solicitar permiso tanto al autor como a los traductores de la prueba, circunstancia que no tomo parte dentro de los objetivos de esta investigación.

El resultado de los cuatro factores es un interesante hallazgo dentro de la sociología de la salud, pues revelaría una aproximación diferente para la EBS, y en cierto modo, una necesidad de enfocar nuestra atención en reforzar la sensación de potencialidad, confianza y seguridad social en las personas.

## **10.2. Aspectos a mejorar en el diseño del acompañamiento estudiantil**

Analizando la metodología del diseño del acompañamiento surgen planteamientos que nos pueden ayudar a entender por qué las dimensiones actualización y coherencia social fueron las que menos cambios mostraron. El primer aspecto es el tiempo de duración de la intervención.

La Escuela Universitaria de Ingeniería Civil de Texcoco (EUICT) es una escuela relativamente nueva, con la meta clara de brindar la oportunidad de cursar una carrera de manera gratuita. Su intención es positiva claramente. Sin embargo, no poseen todavía una estructura educativa institucionalizada que contemple el pleno desarrollo integral en los estudiantes, razón por la cual permitieron esta intervención, pero de una manera breve. Es por ello que, al aumentar la duración del acompañamiento se podría influir de manera más ordenada en todas las dimensiones, especialmente en las dos donde no se tuvo un impacto significativo.

Basándonos en la experiencia cursada podría estimarse un aumento de sesiones de cinco a 10, reduciendo la duración de 120 a 90 minutos. Las sesiones podrían darse dos veces por semana,

manteniendo el régimen de cinco semanas, o sólo una aumentando el proceso de intervención a 10 semanas. Aproximadamente dos meses y medio. Esto como un estimado mínimo, ya que como vimos en Lorenzo y Matallanes (2013), una intervención de un ciclo completo brinda resultados altamente efectivos.

Esto nos daría la oportunidad de ahondar más todos los momentos del modelo ABCDEF, especialmente en el cierre, la focalización y las conclusiones, logrando más posibilidades de que los cambios en la conducta deseable se mantengan tras la finalización del acompañamiento. Es importante acotar esto, pues como vimos en Dolores, et al., (2010) luego de tres semanas de concluir su intervención, la sensación, en este caso de gratitud, se fue diluyendo en el grupo intervención. Ese quizá sea uno de los principales problemas que enfrentan los estudios de esta clase. Una vez concluidos, el tamaño de efecto puede verse disminuido. Recordemos, la focalización y el cierre son los apartados donde se verbalizan las conclusiones de lo estudiado y se reflexiona sobre lo aprendido y su utilidad.

Las estrategias de las actividades pueden mejorarse siguiendo los cuatro enfoques del aprendizaje cognitivo conductual mencionados por Domenjó (2006)

Desde el enfoque constructivista parece ser que las actividades podrían relacionarse más hacia dos ámbitos: el familiar y la autoestima. Lo primero para conducir los conocimientos de los participantes al terreno de su núcleo social de la vida cotidiana, el cual es fundamental para la formación de valores y una salud equilibrada. El segundo surgiría a razón de que muchas de respuestas de algunos participantes demostraban falta de confianza y de auto valía, así como de

dudas respecto a sus propias capacidades. Para quienes mostraron una actitud propositiva, esto serviría para reforzar la estima y la capacidad de auto aprendizaje ya mencionada.

Partiendo del enfoque autodirigido, en el que los estudiantes toman responsabilidad de su aprendizaje, valdría añadir tareas en todas las sesiones para hilar de forma más fehaciente al aprendizaje de los contenidos.

El apoyo colaborativo y el proceso contextual puede trabajarse de la mano, propiciado la interacción entre participantes mediante estudios de caso, introduciendo simulaciones lo más apagadas a su realidad y a los problemas sociales que pueden existir en sus comunidades, barrios o municipios. Tal y como se vio durante la actividad del mapa de las realidades, esta tarea no carecería de argumentos. Los mismos participantes evidenciaron varias problemáticas en Texcoco y en otras partes del Estado de México.

En el proceso también se debería inmiscuir a la familia como un soporte de los participantes. Así, tanto desde la universidad como en el núcleo familiar existiría un apoyo consistente para fortalecer la reflexión en unidad, evitando que lo aprendido se pierda en el tiempo. Como lo menciona Marmot y Wilkinson (2003), el apoyo social que hace que las personas se sientan amadas, apreciadas, valoradas y cuidadas contribuye a la protección de la salud y, al contrario, quienes reciben menos apoyo social de otros, experimentan menos bienestar. Esto es consistente también con Miller (Blanco, Díaz y Durán, 2014), quien concedía gran importancia a los escenarios sociales, recursos sociales, sentimientos de pertenencia, relaciones sociales positivas y el apoyo social para lograr un bienestar en la persona.

Este proceso tendería a ser bastante complejo, tal y como lo menciona Larrauri (2009) cuando se refiere a la producción y reproducción de la vida en el mundo social como procesos de formación de identidades inmersos en relaciones sociales que se expresan a través de distintas prácticas vividas como “normales” o “naturales”. Son construcciones biológicas-histórico-sociales.

Esta complejidad podría ser manejada apoyándonos en un cuestionario semiestructurado para el análisis del discurso y estructurar metodológicamente las opiniones y sentimientos que los participantes tuvieron antes, durante y al finalizar el proceso de acompañamiento estudiantil.

Se propondría también que a las actividades del programa se les dotara de una calificación para cuantificar más detalladamente la evolución de los participantes e incentivarlos a responder de la mejor manera. Tal y como Lorenzo y Matallanes (2013), que efectuaron un curso dentro del programa cuyo proceso de evaluación tomó en cuenta una memoria final, nosotros podríamos reestructurar el programa para dotar de varios aspectos evaluativos divididos en unidades, como el desempeño del asesor o tutor responsable del curso y evaluación de tareas y actividades donde se pondere la reflexión.

### **10.3. El acompañamiento estudiantil y su cercanía conceptual con el campo la salud y la calidad de vida**

La experiencia cursada en la EUICT se centró en impactar el Bienestar Social. No obstante, al relacionarse este concepto con la salud y la calidad de vida, el acompañamiento estudiantil, al

menos desde el apartado conceptual, ya implicaría un trabajo que se encamine de lleno en la mejora de la salud de la sociedad y la calidad de vida.

El primer vínculo conceptual que sostiene esta presunción salta a la vista con Actis Di Pasquale (2017), quien dice que la salud es una capacidad de adaptarse a retos físicos, emocionales y sociales. Nuestro acompañamiento tuvo a bien fundamentarse en preceptos de Prieto et al. (2016), donde se debe acompañar a los estudiantes en su paso por la Universidad y facilitar el conocimiento de sí mismo y de los demás miembros de la comunidad. El caso de Álvarez (2006) en nuestro Estado del Arte lo refleja mejor, cuando dice que la tutoría universitaria debe orientar al alumnado sobre la toma de decisiones académicas y profesionales para que se conozca mejor a sí mismo, para que se relacione y desarrolle habilidades de cara a su futura inserción laboral. Nuestro acompañamiento logró que los estudiantes tuvieran una mejor percepción del Bienestar Social y este resultado tendría que coadyuvar a una mejoría de su salud y calidad de vida en la medida que puedan superar sus retos y encontrar satisfacción de acuerdo a los elementos que componen el Bienestar Social. Tal y como Ardila (2003) dice, la calidad de vida es un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Esto permea a las cinco dimensiones de nuestro acompañamiento estudiantil.

Las primeras líneas que definen nuestra primera sesión del acompañamiento, ya abarcan la salud y la calidad de vida, pues si la integración social es la evaluación de la calidad de la relación de uno con la sociedad, la salud, según Rains y Reyes (2014) es una condición que se comprende a partir de juicios que hace la persona. Anderson y Levy en Ardila (2003) dicen que calidad de vida es una medida compuesta de bienestar físico, mental y social, tal como la percibe cada individuo.

La aceptación social, que nos habla creer que la gente puede ser buena, honesta y confiable, dejaría entrever sus implicaciones en la salud cuando Gómez et al. (2009) dicen que la salud se sustenta en una creencia subyacente en uno mismo, en la propia dignidad y la de los demás. Mientras que la contribución social se ciñe a lo que Ardila (2005) piensa sobre la calidad de vida; la capacidad de sentirnos seguros, productivos y sanos.

Como vemos, tanto en el trabajo empírico como conceptual, hablar de desarrollo integral desde una instancia educativa abre las puertas hacia el terreno de la salud. Ante esto habría una insistencia en que en la universidad en la que se realizó este estudio adopte el criterio con el que nos hemos conducido, que esta clase de intervenciones se añadan a la pedagogía del aula en aras de promover una buena salud, que no sólo se preocupe por buenos resultados académicos, sino también en mejores experiencias de vida. La sociología de la salud es el campo que permite estas uniones entre epistemologías y metodologías educativas y de la salud.

## 11. Conclusiones

El cierre de nuestra investigación se da conforme el cumplimiento de los objetivos que fueron planteados. En cada objetivo hablamos de impresiones, reflexiones y supuestos que favorezcan a ampliar nuestro aprendizaje y nuestros hallazgos. También concluimos diciendo la importancia del acompañamiento estudiantil en nuestro lugar de intervención.

El objetivo central, que fue evaluar el impacto de un programa de acompañamiento estudiantil basado en las cinco dimensiones del Bienestar Social (EBS) de Corey Keyes en estudiantes de ingeniería civil, se cumplió mediante la prueba de ANOVA de medidas repetidas y también, retomando los puntos importantes de la experiencia cursada en la Escuela Universitaria de Ingeniería Civil de Texcoco A.C. (EUICT). Destaca de manera clara que nuestro trabajo generó, además del resultado previsto, algunas propuestas sobre cómo mejorar la intervención a fin de obtener una lectura más profunda del bienestar no sólo cuantitativa sino también cualitativamente. Esto para enriquecernos con la subjetividad del pensamiento y del sentir de los participantes.

De la validación de las propiedades psicométricas de la EBS obtuvimos resultados favorables que nos permitieron utilizarla para el acompañamiento y así alcanzar el resto de nuestros objetivos. Recalamos los cuatro factores que obtuvimos después de la rotación Oblimin, así como la disminución de la dimensión actualización social. Esto no impidió la utilización de la EBS, como pudimos ver. Por el contrario, nos animaría a encaminar nuestros esfuerzos en entender la importancia de las dimensiones sociales de Keyes desde la perspectiva de estudiantes universitarios del Estado de México, con el fin de poder aplicarlas de mejor modo para el apoyo del Bienestar Social a través de cualquier forma de intervención. Queda como un precedente

nuestro hallazgo, para que en algún momento se pueda instar a modificar la escala si se desea aplicar de nuevo en una población similar.

El diseño del acompañamiento se realizó tomando como base la misma EBS, junto con un modelo cognitivo conductual y un enfoque proactivo, que resultaron compatibles con los fundamentos teóricos del Bienestar Subjetivo, Psicológico y Social, así como con los estudios retomados en nuestro Estado del Arte.

Al avanzar por este sendero, descubrimos que existen una gama variada de apoyos psicológicos o educativos, los cuales han sido avalados, evaluados y recibidos de manera positiva por diversas comunidades estudiantiles y del profesorado. Es decir, se aprecia su existencia por su funcionalidad, innovación y los resultados positivos que ofrecen al coadyuvar en mantener la salud y a armonía educacional.

Hay programas con un tinte más tradicional, como clases extracurriculares, cursos o jornadas de información; también los hay más innovadoras, como prácticas de Tai Chi, el agradecimiento continuo o la atención psicológica virtual. La atención del bienestar es un tema que a veces raya en un ideal por encontrar el perfecto balance entre mente y cuerpo. Ello nos muestra la versatilidad y los alcances que podemos abarcar los profesionales de la sociología de la salud, pues en tanto se busque atender el bienestar y generar un impacto positivo en las distintas esferas de la vida, es válido unificar estrategias y técnicas, no siempre ortodoxas, sino más bien heterodoxas y alternativas, usando metodologías mixtas. Es un proceso continuo de experimentación, entendible por la vasta complejidad subjetiva del concepto mismo.

Pues, cierto es que no existe una respuesta única ni definitiva para atender el bienestar, del mismo modo que no hay una definición que logre abarcar toda su dinámica. Las estrategias que se empleen para mejorarlo o corregirlo seguirán evolucionando constantemente, y hasta donde pudimos observar, la puerta para innovar está abierta. En este caso, la unión de teorías, enfoques, técnicas, herramientas y otras experiencias hicieron posible un diseño especializado que funcionó para nuestras necesidades.

La aplicación del acompañamiento se efectuó según lo programado. Se generaron un Grupo Control (GC) y un Grupo Intervención (GI) para comparar el impacto de la intervención. El GI, cabe decirlo, tuvo una gran actitud, disposición y empatía para colaborar en la intervención. Para persuadirlos a participar en la intervención, no se requirió más que una simple petición, lo cual nos hace pensar que el grado de consciencia respecto a la salud y el bienestar requiere estar, al menos, remotamente anclada en los preceptos de los participantes a fin de que tengan motivación de actuar para mejorar sus circunstancias de vida.

Surge aquí la importancia del asesor, tutor o profesor encargado como una figura de autoridad, profesionalismo y guía. Después de todo, es quien representa y tiene encomendado y bajo su responsabilidad a otra persona (Arzate et al., 2018).

En la literatura revisada pudimos notar el rol tan importante que juega para la formación académica, el cuidado y atención adecuada de la salud de los estudiantes, tanto de manera individual como grupal. En el terreno empírico, el asesor, como en nuestro caso le nombramos al

profesional encargado del acompañamiento, debe generar empatía para lograr un aprendizaje lo más armonioso posible, estimulando conductas que favorezcan el bienestar, la salud y la calidad de vida. Finalmente está buscando que el acompañamiento sea lo que Fernández y Pontón (2017) denominan compartir tu experiencia y la mía a la luz del aprendizaje mutuo.

Podemos decir que el mismo asesor debe entender y practicar los preceptos de una buena salud, a fin de poder llevar a cabo en la cotidianidad una correcta evaluación de su circunstancia de vida. Esto no quiere decir que sea una persona sin ningún rastro negativo, sino más bien, que procure vivir de manera ejemplar, a fin de inspirar a quienes aprenderán de su figura.

Por último, cuando comparamos el impacto del programa de acompañamiento estudiantil entre el GC y el GI, existe un aspecto interesante más allá de los datos numéricos. Notamos que hubo un descenso de la percepción del Bienestar Social en el GC.

La evaluación del acompañamiento, objetivamente, arrojó resultados positivos en cuanto a las respuestas esperadas para el grupo control, el cual no mostró cambios significativos con relación a las variables que componen el bienestar social, e incluso, el análisis de la posprueba mostró puntuaciones más bajas en algunos ítems en relación a la preprueba, lo cual indicaría un decremento general de la percepción de bienestar social según el modelo teórico de Keyes. Es decir, el grupo control no sólo no tuvo incremento en su percepción de bienestar social, sino que en algunas dimensiones disminuyó.

En cuanto al grupo intervención, al haber mostrado un aumento en la puntuación de la posprueba en tres de las cinco dimensiones totales de la EBS (integración social, aceptación social y contribución social), podemos concluir que el acompañamiento estudiantil fue efectivo para incidir positivamente en el bienestar social. A su vez, si bien las dimensiones coherencia social y actualización social no mostraron cambios significativos, tampoco disminuyeron drásticamente, lo cual puede considerarse un buen indicio en cuanto a la eficacia del acompañamiento estudiantil aplicado. Las posibles ineficiencias de esta intervención podrían ser debidas a factores externos como la disponibilidad de tiempo y podrían entonces ser corregidas con un cambio de estrategia o de dinámica grupal, manteniendo la metodología aplicada para las sesiones.

Siguiendo el modelo teórico de bienestar social de Keyes, la evaluación de este acompañamiento estudiantil en universitarios de carrera ingeniería civil habría ha brindado resultados exitosos, como ya ha quedado demostrado por los datos cuantitativos de la EBS.

Es claro que, al no tener ninguna guía ni apoyo, el ambiente en el que se desenvuelven tiende a causar más estragos en la valoración que hacen de su vida. Vale aquí retomar el punto que defienden Duarte y Jiménez (2007) cuando sientan las bases de una teoría del bienestar. Cualquier cambio que no perjudique a un individuo y que proporcione a alguna persona calidad de vida, debe considerarse como una mejoría para el bienestar de la sociedad. Si bien estas palabras son breves, concluyen de forma contundente todo el esfuerzo realizado durante esta investigación. Nuestro Estado del Arte nos refuerza al decir con total seguridad que, cuando se brinda un servicio tutorial o de acompañamiento, ya estamos encaminados hacia la construcción de las condiciones que permitirán un mayor bienestar social.

Aunque no se estudió la potencia con la que esta investigación podría impactar a través del tiempo a sus participantes, es justo decir que se ha obrado por un bien mayoritario y se han obtenido resultados que nos inspiran a continuar por este camino.

### **11.1. La importancia del acompañamiento estudiantil en la Escuela Universitaria de Ingeniería Civil de Texcoco**

Ya se han mencionado las bondades del acompañamiento y el impacto que ha de tener en nuestro lugar de intervención, la EUICT. Detallemos pues algunos puntos finales en los que también podría beneficiarse.

Desde la arista educativa, la EUICT tendría la oportunidad de ampliar sus estrategias en cuanto a la formación de profesionales con capacidad crítica y analítica, uno de sus objetivos centrales. Así también, beneficiaría en el ámbito de la salud cuando habla de formar personas con responsabilidad social, que tengan valores de la humildad, honestidad, solidaridad, atención y entrega a los más necesitados (EUICT, 2017). Las cinco dimensiones de la EBS apuntan precisamente a una mejor integración y al anhelo por entender, aceptar y contribuir algo positivo al mundo.

Retomando lo que Acits Di Pasquale (2017) nos mencionaba acerca de los logros que caracterizan al Bienestar Social, el acompañamiento estudiantil puede inculcar a los estudiantes de la EUICT las ventajas de gozar de buena salud y alcanzar un nivel educativo apropiado, logros fundamentales tanto para el ser individual y su implicación recíproca con la sociedad.

Para la EUICT gozar de buena salud, representa la oportunidad de una nueva construcción histórico-cultural en sus estudiantes, influenciada por el lenguaje y normas sociales en relación a los aspectos deseables del ser humano.

El logro del nivel educativo apropiado, que se apoya en la teoría de Durkheim, se basaría en el cumplimiento del objetivo del modelo pedagógico que le transfiere la sociedad a la escuela (valores de la humildad, austeridad, honestidad, solidaridad, atención y entrega a los más necesitados). El acompañamiento estudiantil permitiría afianzar el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que debe asimilar el estudiante en el proceso pedagógico, cuya finalidad es que los comparta y transmita en la sociedad que se encuentra. Esto alimentaría al estudiante a tener un propósito de vida, metas y aspiraciones.

De este modo, aprovechemos para decir que estos logros pueden formar parte de los valores de un verdadero estado de bienestar, que supuestamente todo gobierno debe garantizar para satisfacer las necesidades fundamentales de los individuos. La EUICT puede servir como una vía para este logro, pues se fundamente en los valores del Gobierno Federal en turno.

Como dijimos antes, la EUICT no posee estrategias más allá de la pedagogía del aula en su programa de estudios. Sería benéfico incorporar formalmente en su plan esta forma de acompañamiento o tutelaje. Ya hemos visto que ese es el curso de acción que normalmente se toma luego de ponerlo en práctica. Se formaliza, se le asigna un valor curricular y se promueve su uso cotidiano. Con el paso de los ciclos escolares se refuerza y se retroalimenta. Eso es lo que arroja los mejores resultados y le permitiría a la EUICT unirse por ejemplo a la Asociación

Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), ofreciendo mayores posibilidades de capacitar a profesores, asesores o tutores, pues como lo decía Aburto et al. (2017), hay tres categorías importantes a considerar en este tipo de programas: formación del tutor, figura del tutor y tutoría para el desarrollo y crecimiento personal.

Compilamos una vasta evidencia sobre el acompañamiento y el tutelaje, que fomentan prácticas en conjunto con las facultades y unidades académicas para mejorar el proceso de aprendizaje y mejorar la salud de sus estudiantes y, aun así, es sólo una pequeña porción de esta realidad. Lo real, es que cada vez más instituciones universitarias suman estas estrategias. La idea es abarcar tanto como sea posible en todas las áreas del actuar humano, desde lo académico, hasta lo cognitivo, social, vocacional y psicoafectivo.

Para una institución como la EUICT vale enfatizar en las posibilidades que Prieto et al. (2016) nos abre cuando dice que el acompañamiento sirve como estrategia para que los estudiantes aprendan a conducirse óptimamente en su paso por la universidad, teniendo en cuenta que algunos de ellos nunca han tenido ningún tipo de preparación sobre la realidad y el contexto en el que se encuentran, así como la manera de hacer frente ante las dificultades que se les pueden presentar.

Los programas de acompañamiento deben, en suma, contribuir al desarrollo de la condición humana, haciendo a los estudiantes conscientes de las posibilidades, límites y desafíos que la sociedad y el sector educativo les ofrecen, y por tanto corresponsables de los desarrollos que los rodean.

A pesar de que el Bienestar Social no puede abarcarse enteramente con datos empíricos por tratarse de un concepto multidimensional, podemos decir concretamente que la EBS es un instrumento que ha probado en conjunto con el acompañamiento, ser eficaz para medir y ayudar a modificar la percepción del bienestar. Esto nos daría una pauta crucial por la cual seguir actuando en la promoción y mejora del bienestar en estudiantes, apoyándonos en una técnica como el acompañamiento estudiantil.

Recalamos, esta forma de apoyo, brindada desde la institución educativa, debería irse acoplando al programa de estudios institucionalizado de la EUICT hasta incorporarse totalmente y de manera continua. Esto en vista de la importancia que puede representar para el desarrollo integral de los estudiantes universitarios. Recordando que la educación va más allá de los aspectos del aula, e incluye aspectos actitudinales de índole personal, este tipo de acompañamiento puede funcionar para prevenir o cuando menos, apoyar en la detección de problemáticas psicológicas, intrafamiliares o de relaciones afectivas dentro de la institución educativa, los cuales, de no ser detectados, pueden convertirse en problemas que conlleven mayores consecuencias tanto académicas como de salud.

### **11.2. A modo de recomendaciones**

Para terminar, damos unas recomendaciones que nos ayudarán a mejorar la experiencia del acompañamiento estudiantil en el contexto de la EUICT y a incrementar su impacto.

1. Este acompañamiento estudiantil puede implementarse dentro del curso propedéutico de inducción que la EUICT imparte ciclo con ciclo previo al inicio oficial de clases. La duración podría ser de cinco días consecutivos. Realizar el acompañamiento en este lapso brinda la

oportunidad preparar a los estudiantes para la dinámica de trabajo en la que entrarán una vez que empiecen sus clases regulares.

2. Otra opción consistiría en alargar la duración del acompañamiento. Extenderlo a dos meses y medio, duplicando la cantidad de sesiones, ya sean dos por semana o una por semana durante 10 semanas. El objetivo sería lograr implementar actividades que nos muestren más sobre lo que el interaccionismo simbólico denomina el habitus, es decir, los hábitos encarnados en la persona que son parte de su existencia cotidiana y que se ven reflejados mediante su conciencia, su comportamiento y el estilo de vida que llevan.

3. Tomando las dos sugerencias anteriores, el acompañamiento podría efectuarse a manera de curso, no propedéutico, sino un curso semestral, compaginándolo con el programa educativo. Tal como vimos en nuestro Estado del Arte, a mayor tiempo que se implemente la intervención, resultados más efectivos. El curso podría implementarse durante el ciclo escolar de seis meses, conteniendo diversas unidades que se calificarían estableciendo criterios específicos.

4. Valdría añadir también un apartado subjetivo para enriquecer el análisis de los resultados. Los resultados objetivos y cuantitativos evaluados podrían complementarse con un apartado cualitativo. Se podría realizar una entrevista semiestructurada donde se recopilen sentimientos y opiniones del acompañamiento a fin de tener material para un posible análisis del discurso de cada participante. Ello serviría para conocer más a profundidad lo que los participantes piensan y reflexionan en torno a su bienestar y el bienestar de la sociedad.

En cualquier caso, un requerimiento sería instaurar el acompañamiento dentro del curriculum escolar. Institucionalizarlo le daría mayor crédito y más presencia dentro de la vida de la comunidad estudiantil. Cabe recalcar que lo esencial sería mantener como eje central la EBS para la realización y ejecución de las sesiones.

Nuestra investigación demuestra que el Bienestar Social es una condición objetiva y subjetiva. A pesar de no poder ser observada de manera directa y ser una abstracción impalpable, percibida y concebida de distinta manera desde el mundo vivencial personal de cada individuo, los juicios de valor emitidos por este sí pueden ser medidos y transformados en datos medibles y cuantificables. La sociología de la salud es la disciplina que posee el cuerpo metodológico apropiado para brindar una aproximación certera del bienestar como concepto y constructo.

Mediante las actividades de este acompañamiento estudiantil, las cuales evocaron la cotidianidad del entorno, se puede impulsar a los individuos a externar sus sentires y sus conocimientos acerca de la realidad que les rodea. Se les puede invitar entonces a modificar sus pensamientos sobre su capacidad que tienen en integrarse, aceptarse, contribuir, potencializar y entender a la sociedad de la que son parte. El ánimo de sentirse bien también proviene del ánimo de ser y formar parte de una sociedad que sea cambiante y diversa, llena de posibilidades creativas y positivas. El acompañamiento cumple entonces lo que en apartados anteriores dijimos, el “cum-panis”, el compartir el pan, compartir entre un participante y otro la experiencia y a la luz del aprendizaje mutuo.

Dentro de la sociología, el bienestar implica necesariamente adentrarse en este terreno y entretener un universo casi inagotable de reproducciones simbólicas y realidades que deberían, sin duda, tener un punto de convergencia en la búsqueda de una buena calidad de vida para el individuo, para que su sentir y su paso por la vida sean lo más disfrutable, grato y beneficioso posible, tanto para sí mismo como para los que le rodean. He ahí la interjección con la salud, con el derecho de gozar de una vida bien vivida y satisfactoria, de la cual se puedan extraer experiencias que no sólo sean placenteras, sino que ayuden al crecimiento y el desarrollo personal, conduciendo a que el individuo encuentre también un sentido de vida propositivo, que le sirva tanto para anteponerse a las adversidades como a mejorar y desarrollarse.

Concluamos haciendo hincapié en que cualquier cambio que incida en la persona satisfacción y tranquilidad, que no le perjudique y que por el contrario le ayude a mejorar en cualquier aspecto de su vida, ya debe considerarse como una mejoría para el bienestar de la sociedad en su totalidad.

## Referencias.

- Abello, R., Amarís, M., Arciniégas, T., Blanco, A., Díaz, D. y Madariaga, C. (2008). Bienestar, autoestima, depresión y anomia en personas que no han sido víctimas de violencia política y social. *Investigación & Desarrollo*, 16 (2), 214-231. <https://www.redalyc.org/pdf/268/26816201.pdf>
- Aburto, B., Aguirre, E., Benítez, B., Guevara, R., Herrera, R., López, L., Ramírez, L., Vega, M. y Zamorano, I. (2017). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno. *Investigación en educación Médica*, 7(25), 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.152>
- Actis Di Pasquale, E. (2017). Las dimensiones constitutivas del bienestar social: una propuesta conceptual. *Trabajo y sociedad*, (29), 493-515. <http://nulan.mdp.edu.ar/2730/>
- Actis Di Pasquale, E. (2008). La operacionalización del concepto de Bienestar Social: un análisis comparado de distintas mediciones. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 1(2). 17-42. <https://biblat.unam.mx/es/revista/observatorio-laboral-revista-venezolana/articulo/la-operacionalizacion-del-concepto-de-bienestar-social-un-analisis-comparado-de-distintas-mediciones>
- Álvarez, P. (2006). La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: el programa VELERO. *Contextos educativos*, 8 (9). 281-293. <https://doi.org/10.18172/con.569>
- Aradillas-García, C., Drumond-Andrade, C., Raffaelli, M., Sánchez-Armass, O. y Wiley, A. (2012). Evaluación del desempeño psicométrico del cuestionario SCOFF en una muestra

- de adultos jóvenes mexicanos. *Salud pública México*, 54(4), 375-382.  
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=35252>
- Arco, J. y Fernández, F. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 163-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3360969>
- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 161-164. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80535203>
- Arellano, M. (2012). *Efectos de un Programa de Intervención Psicoeducativa para la Optimización de las Habilidades Sociales de Alumnos de Primer Grado de Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano El Buen Pastor* (Tesis de maestría). Universidad Mayor de San Marcos. Facultad de psicología, Lima, Perú.  
<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2740>
- Ares, A. (2004). La conducta proactiva de los emprendedores. *Portularia*, 4, 493-498.  
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/179>
- Arés, P. (13 de mayo de 2013). Una mirada al modelo cubano de bienestar. *Cuba Debate*.  
<http://www.cubadebate.cu/opinion/2013/05/13/una-mirada-al-modelo-cubano-de-bienestar/#.WuKnlm6FPIV>
- Ariza, G. y Ocampo, H. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica* 4(1), 31-41.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740104>

- Arzate, N., García, P., Macías, C. y Vega, A. (2018). Apreciación estudiantil de la efectividad del programa institucional de tutoría académica en la Licenciatura en Educación. *Debates en evaluación y Currículum*, 3(3). <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/E119.pdf>
- Asociación Médica Mundial. (2020). *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial*. <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Asko, T., Joonas, M., Päivi, L. y Panajioti R. (2016). An online guided ACT intervention for enhancing the psychological wellbeing of university students: A randomized controlled clinical trial, *Behaviour Research and Therapy*. 78, 30-42  
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.01.001>
- Barraza, A. (2007). Apuntes sobre metodología de la investigación. ¿Confiabilidad? *Universidad Pedagógica de Durango*, 2(6), 6-10.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292993>
- Bai, C., Guohua Z., Hui L., Jing T., Junzhe L., Kun L., Lidian C., Moyi L., Qianying F., Xin Z. y Xiulu, L. (2014). The effectiveness of Tai Chi on the physical and psychological well-being of college students: a study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 15(1).  
<https://doi.org/10.1186/1745-6215-15-129>
- Becerra, S. (2013). Universidades saludables: una apuesta a una formación integral del estudiante. *Revista de psicología*, 31(2), 289-314.  
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/7621>
- Berg, R. (1991). *El poder del uno*. Colombia: Kabbalah Center.

Berger, y Luckmann. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Berenzon, S., Lara, M., Medina-Mora, M., y Robles, R. (2012). Depresión: estado del conocimiento y la necesidad de políticas públicas y planes de acción en México. *Salud Pública México*, (55), 74-80. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=39978>

[Bioética Web. \(2020\). Código de Nuremberg. https://www.bioeticaweb.com/casdigo-de-nuremberg/](https://www.bioeticaweb.com/casdigo-de-nuremberg/)

Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psichotema*, 17(4), 582-589. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3149>

Blanco, A. y Díaz, D. (2006). Orden social y salud mental: Una aproximación desde el bienestar social. *Clinica y salud*, 17(1), 7-29. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1130-52742006000100001](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742006000100001)

Blanco, A., Díaz, D. y Durán, M. (2014.) La estructura del bienestar: el encuentro empírico de tres tradiciones. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 357-372. <https://doi.org/10.1174/021347411797361266>

Blanco, A., Díaz, D., Gallardo, I., Moreno, B., Rodríguez, R., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3255>

Cadena, L., Díaz, L., Ortiz, P., Pinzón, C., Rodríguez, J. y Rueda, G. (2005). Validación del cuestionario SCOFF para el cribado de los trastornos del comportamiento alimentario en adolescentes escolarizadas. *Aten Primaria*, 35(2), 89-94. <https://doi.org/10.1157/13071915>

- Carballeira, M., Hernández, J., Marrero, R., Martín, S. y Mejías, M. (2016). Effectiveness of a positive psychology intervention combined with cognitive behavioral therapy in university students. *Anales de Psicología*, 32(3), 728-740.  
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.261661>
- Celis, E. (2008). *El Programa de Tutoría: su Estudio y Procedimientos Concretos de Actuación-Edición Única*. (Tesis de maestría). Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Universidad Virtual. Monterrey, Nuevo León.  
[https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/568640/DocsTec\\_6412.pdf?sequence=1](https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/568640/DocsTec_6412.pdf?sequence=1)
- Chávez, A. (2006). *Bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior* (Tesis de maestría). Universidad de Colima. Facultad de Psicología, Colima, México.  
<http://bvirtual.ucol.mx/consultaxcategoria.php?categoria=3&id=5923>
- Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (2017). *Pautas éticas internacionales para la investigación y experimentación biomédica en seres humanos*.  
[https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/12/CIOMS-EthicalGuideline\\_SP\\_INTERIOR-FINAL.pdf](https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/12/CIOMS-EthicalGuideline_SP_INTERIOR-FINAL.pdf)
- Cruz, I., Cuevas, O., García, R. y Vales, J. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 106-121.  
[https://www.researchgate.net/publication/262748369\\_Impacto\\_del\\_Programa\\_de\\_Tutoria\\_en\\_el\\_desempeno\\_academico\\_de\\_los\\_alumnos\\_del\\_Instituto\\_Tecnologico\\_de\\_Sonora](https://www.researchgate.net/publication/262748369_Impacto_del_Programa_de_Tutoria_en_el_desempeno_academico_de_los_alumnos_del_Instituto_Tecnologico_de_Sonora)

- Cuadra, H., y Florenzano, U. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de psicología de la universidad de Chile*, 12(1), 83-96. <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17380>
- Denegri, M., García, C. y González, N. (2015). Definición de bienestar subjetivo en adultos jóvenes profesionales chilenos. Un estudio con redes semánticas naturales. *Revista CES Psicología*, 8(1), 77-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5157353>
- Dolores, M., Hernández, M. y Martínez, M. (2010). The Effects of Counting Blessings on Subjective Well-Being: A Gratitude Intervention in a Spanish Sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2). 886-896. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002535>
- Domenjó, M. (2006). El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional. *Educación Médica*, 9(1), 11-16. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1575-18132006000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1575-18132006000100004&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Duarte, T. y Jiménez, E. (2007). Una aproximación a la teoría del bienestar. *Scientia et Technica*, 1(37), 305-310. <https://doi.org/10.22517/23447214.4107>
- Emmons, R., Froh, J. y Sefick, W. (2007). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46, 213–233. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.03.005>
- EUICT. (2017). *Programa de Escuelas Universitarias. Escuela Universitaria de Ingeniería Civil de Texcoco* [Manuscrito no publicado]. Coordinación Académica de la Escuela Universitaria de Ingeniería Civil de Texcoco A.C.

- Fernández, S. y Pontón, S. (2017). *Influencia del acompañamiento estudiantil en la calidad de convivencia escolar en los estudiantes de cuarto año de educación básica de la Escuela Abdón Calderón, zona 7, distrito 6, Provincia El Oro, cantón Santa Rosa, periodo lectivo 2014-2015*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Guayaquil, Facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación, sistema de educación superior semipresencial. Centro Universitario: Machala. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/25302>
- Galán, L., Guillén, S. y Mogollón, E. (2014). Acompañamiento estudiantil, una experiencia de intervención en el programa de apoyo integral al estudiante de la división de ingenierías de la universidad Santo Tomás. Cuarta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. Universidad Santo Tomás Colombia. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1026/1051>
- García, S. (2010). El papel de la tutoría en la formación integral del universitario. *Tiempo de educar*, 11(21). 32-56. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31116163003.pdf>
- García-Viniegras, C. y Gonzáles, I. (2002). La categoría bienestar psicológico, su realidad con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 586-592. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252000000600010](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252000000600010)
- Gaviño, G., Ordoñez, L. y Saucedo (2013). El proceso de atención psicopedagógica personalizada en el programa de tutoría académica en la UAPCI de la UAEM. *Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México*. <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65960/atencion-psicopedagogica.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Giddens, A. (2012). *Sociología*. España: Alianza Editorial.

- Gil-Monte, P. (2014). Coaching cognitivo conductual: una herramienta para los psicólogos. *Informació Psicològica* (107), 34-46. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.2014.107.4>
- Gómez, D., Hervas, G., Rahona, J. J. y Vázquez, C. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3328166>
- Jurado, D., Jurado, S., López, K. y Querevalú, B. (2015). Validez de la escala de Autoestima de Rosenberg en universitarios de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 5(1), 18-22. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rlmc/article/view/55207>
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Lalonde, M. (1996). El concepto de “Campo de la salud” una perspectiva canadiense. *Promoción de la salud: una antología. Organización Panamericana de la Salud*, (557) 3-5. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000092&pid=S1692-7273200900010000300026&lng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000092&pid=S1692-7273200900010000300026&lng=en)
- Lorenzo V. y Matallanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 155-176. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/377>
- Liberalesso, A. (2002). Bienestar subjetivo en la vida adulta y en la vejez: rumbo a una psicología positiva en América Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34, 55-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2834609>

- Marmot, M. y Wilkinson, R. (2003). Determinantes sociales de la salud: los hechos irrefutables. *PROINAPSA-UIS, Centro Colaborador de la OPS/OMS en Colombia en Promoción de la Salud y Salud Sexual y Reproductiva*. [https://escpromotorasdesalud.weebly.com/uploads/1/3/9/4/13940309/determinantes\\_sociales\\_de\\_la\\_salud\\_los\\_hechos\\_irrefutables.pdf](https://escpromotorasdesalud.weebly.com/uploads/1/3/9/4/13940309/determinantes_sociales_de_la_salud_los_hechos_irrefutables.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (13 de abril de 2016). La inversión en el tratamiento de la depresión y la ansiedad tiene un rendimiento de 400%. <https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2016/depression-anxiety-treatment/es/>
- Pérez, D. (2008). *Cuaderno de prácticas de psicología social y salud. Fichas técnicas sobre bienestar y valoración psico-social de la salud mental*. [Manuscrito no publicado]. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Pontón, C. (2011). La tutoría como elemento central de la vida intelectual y académica de los posgrados de la UNAM. El caso del posgrado de ciencias sociales y humanidades en Tutoría y mediación. *ISSUE-UNAM*, 175-190. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>
- Prieto, J., Sonza, A. y Toloza, W. (2016). *Programas de Acompañamiento Estudiantil desde la Orientación Vocacional en la Universidad Nacional de Colombia* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Bogotá, Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2605>
- Quiñones, A. y Rodríguez, Y. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 7-17. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1772>

- Rains, O. y Reyes, O. (2014). Teoría del bienestar y óptimo de Pareto como problemas microeconómicos. *Revista Electrónica de Investigación en Ciencias Económicas*, 2(3), 217- 234. <https://doi.org/10.5377/reice.v2i3.1457>
- Rossi, G. (s.f.). El acompañamiento terapéutico y los dispositivos alternativos de atención en salud mental. *Área de psicoanálisis, Universidad de Buenos Aires*. 49-53. <http://www.centroentreparesis.com/doc/libros/EL%20AT%20y%20dispositivos%20alternativos.pdf>
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>.
- Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science* 4(4), 99-104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
- Ryff, C. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Secretaría de Salud de México. (2019). *Ley general de salud*. [http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/legis/lgs/LEY\\_GENERAL\\_DE\\_SALUD.pdf](http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/legis/lgs/LEY_GENERAL_DE_SALUD.pdf)
- Secretaría de Salud de México. (2019). *Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud*. <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html>

- Silva, A. (19 de octubre de 2018). ¿Cómo está tu salud mental? *Iberoamérica Divulga*.  
<https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Como-esta-tu-salud-mental>
- Tonón, G. (2007) Investigar la calidad de vida en Argentina. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad* (8) 141-150. <https://doi.org/10.18682/pd.v8i0.422>
- Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. (2018). *Acompañamiento estudiantil*.  
<http://www.uca.edu.sv/vida-estudiantil/acompanamiento-estudiantil/>
- Universidad de Manizales. (2018). *Programa Acompañamiento Integral: Un espacio de acogida y escucha activa*. [https://desarrollohumano.umanizales.edu.co/?page\\_id=55](https://desarrollohumano.umanizales.edu.co/?page_id=55)
- Universidad de San Buenaventura Medellín. (2018). *Programa de acompañamiento y éxito estudiantil*.  
<https://www.usbmed.edu.co/noticias/ampliacion-informacion/artmid/1732/articleid/1470/socializacion-del-programa-de-acompanamiento-y-exito-estudiantil>
- Uribe, C. (2004). Desarrollo social y bienestar. *Universitas Humanística*, (58). 11-25.  
[https://www.academia.edu/27614195/Desarrollo\\_social\\_y\\_bienestar](https://www.academia.edu/27614195/Desarrollo_social_y_bienestar)
- Zubieta, M., y Delfino, I. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Facultad de psicología UBA. Secretaria de Investigaciones. Anuario de Investigaciones*, 17, 277-283.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139946018>

## Anexo 1

### Escala de bienestar social

Nombre:

Edad:

Sexo:

Semestre y grupo:

Estado civil:

En la siguiente escala marca con un círculo el número que consideres más apropiado según tu percepción.

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Siento que soy una parte importante de mi comunidad	1	2	3	4	5
2	Creo que la gente me valora como persona	1	2	3	4	5
3	Si tengo algo que decir, creo que la mayoría de la gente me escucharía	1	2	3	4	5
4	Me siento cercano a otra gente	1	2	3	4	5
5	Si tuviera algo que decir, pienso que la gente no se lo tomaría en serio	1	2	3	4	5
6	Creo que la gente no es de fiar	1	2	3	4	5
7	Creo que las personas sólo piensan en sí mismas	1	2	3	4	5
8	Creo que no se debe confiar en la gente	1	2	3	4	5
9	Creo que la gente es egoísta	1	2	3	4	5
10	Hoy en día, la gente es cada vez más deshonesto	1	2	3	4	5
11	Las personas no se preocupan de los problemas de otros	1	2	3	4	5
12	Creo que puedo aportar algo al mundo	1	2	3	4	5
13	No tengo nada importante que ofrecer a la sociedad	1	2	3	4	5
14	Mis actividades diarias no aportan nada que valga la pena para la sociedad	1	2	3	4	5
15	No tengo ni el tiempo ni la energía para aportar algo a la sociedad	1	2	3	4	5
16	Pienso que lo que hago es importante para la sociedad	1	2	3	4	5
17	Para mí el progreso social es algo que no existe	1	2	3	4	5
18	La sociedad no ofrece alicientes para gente como yo	1	2	3	4	5
19	Veo que la sociedad está en constante desarrollo	1	2	3	4	5
20	No creo que instituciones como la justicia o el gobierno mejoren mi vida	1	2	3	4	5
21	La sociedad ya no progresa	1	2	3	4	5
22	No entiendo lo que está pasando en el mundo	1	2	3	4	5
23	El mundo es demasiado complejo para mí	1	2	3	4	5
24	No merece la pena esforzarse en intentar comprender el mundo en el que vivo	1	2	3	4	5
25	Muchas culturas son tan extrañas que no puedo comprenderlas	1	2	3	4	5

## Anexo 2

### Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE)

Nombre:                      Edad:                      Sexo:                      Semestre y grupo:                      Estado civil:

Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, marcando con un círculo la alternativa elegida.

		Muy desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Me siento una persona tan valiosa como las otras	1		2	3	4
2	Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	1		2	3	4
3	Creo que tengo algunas cualidades buenas	1		2	3	4
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás	1		2	3	4
5	Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	1		2	3	4
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	1		2	3	4
7	En general me siento satisfecho conmigo mismo	1		2	3	4
8	Me gustaría tener más respeto por mí mismo	1		2	3	4
9	Realmente me siento inútil en algunas ocasiones	1		2	3	4
10	A veces pienso que no sirvo para nada	1		2	3	4

### Anexo 3

#### Cuestionario SCOFF de desórdenes alimenticios

Nombre:                      Edad:                      Sexo:                      Semestre y grupo:                      Estado civil:

En el siguiente cuestionario, favor de marcar con un círculo la respuesta que consideres más apropiada.

1	¿Te provocas un vómito cuando sientes que has comido demasiado?	Sí	No
2	¿Te preocupa que has perdido el control sobre la cantidad de comida que ingieres?	Sí	No
3	¿Has perdido recientemente más de 6 kilos en un período de 3 meses?	Sí	No
4	¿Crees que estás excedido/a en peso aunque los demás digan que estás demasiado delgado/a?	Sí	No
5	¿Dirías que la comida domina tu vida?	Sí	No

## Anexo 4

### Carta de confidencialidad.

Nezahualcóyotl, Estado de México a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Yo Sergio Antonio López Acosta, maestrante del Centro Universitario UAEM Nezahualcóyotl-Amecameca, hago constar, en relación con el protocolo titulado: *Programa de acompañamiento estudiantil para el bienestar social en estudiantes de ingeniería civil*, mi compromiso a resguardar, mantener la confidencialidad y no hacer uso indebido de los documentos, reportes, estudios, oficios, acuerdos, archivos físicos y/o electrónicos de información recabada, estadísticos, o bien, cualquier otro registro o información relacionada con el estudio mencionado a mi cargo, así como a no difundir, distribuir o comercializar con los datos personales contenidos en los sistemas de información, desarrollados en la ejecución del mismo.

Estando en conocimiento de que en caso de no dar cumplimiento se procederá acorde a las sanciones civiles, penales o administrativas que procedan de conformidad con lo dispuesto en la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental, la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares y el Código Penal del Estado de México y sus correlativos en las entidades federativas, a la ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares, y demás disposiciones aplicables en la materia.

**Atentamente**

---

**Sergio Antonio López Acosta**

## Anexo 5

### **Consentimiento informado.**

El que suscribe, Lic. Sergio Antonio López Acosta, maestrante de Sociología de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Este documento se dirige a los estudiantes inscritos en la Escuela Universitaria de Ingeniería Civil de Texcoco (EUICT) que participarán en el *Programa de acompañamiento estudiantil para el bienestar social en universitarios*, cuyo objetivo es *generar una valoración positiva de bienestar social en estudiantes de ingeniería civil de Texcoco, Estado de México*.

Se les aplicará el cuestionario: Escala de bienestar social, antes y al finalizar la intervención. El tiempo estimado para contestar será de 20 minutos. La intervención constará de 5 sesiones y se realizará sólo con el grupo de intervención. Los datos personales que se proporcionen serán confidenciales. Los nombres, fotografías y/o videos serán utilizados con fines académicos. La participación es voluntaria y el estudiante tendrá derecho a retirarse de la intervención en cualquier momento si así lo considera pertinente. Esta investigación no conlleva beneficios monetarios ni ningún tipo de riesgo para los participantes, por el contrario, brindará valiosa información respecto a las formas en que puede apoyarse al desarrollo del bienestar social en una población universitaria con las características de la EUICT.

Los resultados de la investigación estarán disponibles en UAEM y en la EUICT para la consulta de autoridades y participantes interesados. Para más información contactar al realizador de la investigación, Lic. Sergio Antonio López Acosta. Cel. 5547782338. Email [sergio.lpz.ac@gmail.com](mailto:sergio.lpz.ac@gmail.com), o acudir al Centro Universitario UAEM Nezahualcóyotl con el Profesor de la Maestría en Sociología de la Salud Dr. Manuel Leonardo Ibarra Espinosa, o a los teléfonos 51126372 y 51126426 en la extensión 7912.

Si desea participar, favor de llenar el siguiente apartado.

### **AUTORIZACIÓN**

He leído el consentimiento informado. Entiendo en que consiste la investigación. Yo \_\_\_\_\_ voluntariamente doy mi consentimiento para participar en la investigación del maestrante Lic. Sergio Antonio López Acosta. He recibido copia de este documento.

---

Firma del participante

## Anexo 6

### Carta descriptiva inspirada en el Plan de estudios de la SEP 2018

NOMBRE Y FECHA DE LA SESIÓN				
OBJETIVO DE LA SESIÓN:				
ACTIVIDAD	TRABAJO DEL ASESOR	TIEMPO	RECURSOS	OBJETIVO
1)				
2)				
3)				
4)				
5)				

## Anexo 7

### Carta certificado de no plagio

## Anexo 8

Evidencia de envío por correo electrónico del artículo de investigación “Prueba de validez y confiabilidad de la Escala de Bienestar Social en estudiantes mexicanos universitarios” a la revista *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*.

The screenshot shows the submission system interface for the journal *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*. The header includes the journal logo and name, along with the affiliation: ESCUELA DE PSICOLOGÍA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN, PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAISO, CHILE. ISSN numbers 0717-7798 and 0718-6924 are also listed.

The navigation menu includes: INICIO | ACERCA DE... | ÁREA PERSONAL | BUSCAR | ACTUAL | ARCHIVOS | ANUNCIOS.

The breadcrumb trail is: Inicio > Usuario/a > Autor/a > Envíos > Nuevo envío.

### Paso 5. Confirmar el envío

1. COMIENZO 2. INTRODUCIR LOS METADATOS 3. SUBIR ENVÍO 4. SUBIR FICHEROS COMPLEMENTARIOS 5. CONFIRMACIÓN

Para enviar su artículo a *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad* pulse "Finalizar Envío". La persona de contacto recibirá un mensaje de confirmación y podrá seguir el proceso de revisión en este mismo sistema de gestión de envíos. Muchas gracias por su interés en publicar en *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*.

#### Resumen de ficheros

ID	NOMBRE DEL FICHERO ORIGINAL	TIPO	TAMAÑO DEL FICHERO	FECHA DE ENVÍO DEL
9583	ARTÍCULO PRUEBA DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE BIENESTAR SOCIAL EN ESTUDIANTES MEXICANOS UNIVERSITARIOS.DOCX	Fichero	57KB	06-18

Buttons: FINALIZAR ENVÍO, Cancelar

Idioma: Español

Contenido de la Revista

Buscar: [input] Todos

Navegar: Por número, Por autor, Por título

Usuario/a: Sergio1988

Mi Perfil, Salir

Ayuda de la revista



## Envíos activos

Envío completado. Gracias por su interés en publicar en Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad.

» [Envíos activos](#)

### Idioma

Español ▼

### Contenido de la Revista

Buscar

Todos ▼

Buscar

### Navegar

- [Por número](#)
- [Por autor](#)
- [Por título](#)

### Usuario/a

Su identificación actual es...

**sergio1988**

- [Mi Perfil](#)
- [Salir](#)

[Ayuda de la revista](#)