

Vera Noriega, José Ángel; Rodríguez Carvajal, Claudia Karina; Valle Duarte, Cinthia  
María; Calderón González, Nohemí Guadalupe; Pacheco Cárdenas, Christopher  
Evaluación de los cambios en el ajuste psicosocial en bachilleres rurales indígenas  
Psicología Iberoamericana, vol. 24, núm. 2, julio-diciembre, 2016, pp. 53-62  
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133949832007>

# Evaluación de los cambios en el ajuste psicosocial en bachilleres rurales indígenas

*Evaluation of changes in psychosocial adjustment in rural indigenous high school students*

José Ángel Vera Noriega\*

Claudia Karina Rodríguez Carvajal\*\*

Cinthia María Valle Duarte\*

Nohemí Guadalupe Calderón González\*

Cristopher Pacheco Cárdenas\*\*\*

\*CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN ALIMENTACIÓN Y DESARROLLO, A. C.

\*\*TECNOESTATA, S. C.

\*\*\*CENTRO DE ESTUDIOS Y CAPACITACIÓN FORESTAL 1

## RESUMEN

El objetivo fue analizar los cambios en el ajuste psicosocial de jóvenes bachilleres de tres planteles rurales indígenas en México, mientras se consideraba el bienestar subjetivo como variable dependiente. Se aplicó un instrumento de medida que contiene 250 reactivos, el cual comprendió cinco rasgos de ajuste psicosocial: bienestar subjetivo, enfrentamiento a los problemas, locus de control, autoconcepto y motivación al logro.

Se utilizó un diseño longitudinal de tres años para estudiar a la cohorte generacional de alumnos. Se realizó un análisis de varianza múltiple para medidas repetidas, encontrándose que el indicador con satisfacción de la vida y el bienestar subjetivo son los más impactados. También se encontró que la diferencia entre los planteles es significativa en cada una de las medidas, y en todos los casos la prueba *post hoc* indica que Oaxaca establece la diferencia comparativa a la baja. Los resultados se interpretan desde la teoría del bienestar y la calidad de vida.

Palabras clave: identidad personal, calidad de vida, contexto de aprendizaje, educación rural, colegio público.

## ABSTRACT

*The objective was to analyze changes in psychosocial adjustment in high school students at three rural, indigenous campuses in Mexico, using subjective well-being as a dependent variable. The applied instrument contains 250 questions, comprising five traits of psychosocial adjustment: subjective well-being, coping styles, locus of control, self-concept and achievement motivation.*

*A three-year longitudinal design was used to study the generational cohort of students. A multi-factor analysis of variance was employed for repeated measures, finding that the life satisfaction and subjective well-being indicators were the most impacted. The differences between campuses was significant for each one of the measurements, and in all cases, the post hoc test indicates that Oaxaca set a downward comparative difference. The results were interpreted according to Cummins well-being and quality of life theory.*

*Key words:* personal identity, quality of life, learning context, rural education, public school.

---

Fecha de recepción: 3 de junio de 2015

Fecha de aceptación: 1 de junio de 2016

Para correspondencia: avera@ciad.mx; psicologia@ciad.mx; cinthia\_09\_01@hotmail.com; nohemicalderon@gmail.com; crispacard@gmail.com

El entorno escolar es uno de los ambientes más importantes de socialización durante la adolescencia. Debido a que el joven pasa el mayor tiempo en la escuela es evidente que este contexto incide en su ajuste psicosocial (Otero, 2001). Por ejemplo, en numerosos estudios se deja ver la asociación entre determinadas características del contexto escolar y el tipo de relación que se establece con los profesores e iguales, la autoestima del adolescente (Parra, Oliva & Sánchez-Queija, 2004), así como el grado de victimización escolar (Natving, Albrektsen & Qvarnstrom, 2001); estos aspectos están estrechamente relacionados con la satisfacción y la socialización en el periodo adolescente (McDonald, Piñero, Valois & Zullig, 2005).

En otros trabajos también se ha demostrado la relevancia del desarrollo de una adecuada autoestima, así como la calidad de la relación con padres, profesores e iguales (Parra, Oliva & Sánchez-Queija, 2004). En este sentido, parece ser que los jóvenes realizan juicios de autovaloración en función del *feedback* recibido en los contextos relationales, como son la familia, la escuela y las redes sociales. Se ha explicado la relevancia que implica el autoconcepto en el ajuste y en la calidad de vida del adolescente, donde se puede ver claramente que el concepto que uno tiene de sí mismo predice la satisfacción con la vida y el bienestar subjetivo (McCullough, Huebner & Laughlin, 2000).

Los individuos, al responder interrogantes acerca del bienestar subjetivo y el ajuste psicosocial, presentan una baja sensibilidad para evaluaciones personales, mediaña sensibilidad para evaluaciones sobre familia y amigos, y una alta sensibilidad para evaluar la satisfacción sobre cuestiones de la sociedad (Yasuko, 2005).

En un estudio realizado por Laborín y Vera (2000) se demuestra que los individuos que se perciben más satisfechos con su vida tienen además un control interno. Es decir, los logros obtenidos son atribuidos al esfuerzo y las capacidades de sí mismos; también perciben el problema en un sentido positivo y a su vez hacen uso de un estilo de enfrentamiento activo.

La autoestima y el grado de satisfacción con la vida en la adolescencia han sido objeto de análisis en investigaciones previas. Así, existen numerosos trabajos en los que se asocian la autoestima y la satisfacción con la vida de los adolescentes (Ying & Fang-Biao, 2005); en este sentido, presentar una alta autoestima se relaciona

con una mayor satisfacción con la vida por parte de los jóvenes, y viceversa (Lewinsohn, Redner & Seeley, 1991).

De acuerdo con Palomar y Valdés (2004), existen variables que denotan la composición psicológica de las personas, a las cuales se les da el valor de recursos psicológicos mediadores. Algunos de estos recursos son: estrategias de enfrentamiento al estrés, competitividad, maestría, locus de control, estado de ánimo y autoestima.

Al cambiar tales rasgos podría mejorar el bienestar de las personas; en la relación entre la pobreza y el bienestar subjetivo se ha encontrado que predominan los aspectos negativos, como son tendencia a la depresión, locus de control externo, y falta de orientación hacia la competitividad y la maestría. Por tanto, la forma de percibir de las personas con respecto a su condición de vida puede cambiar dependiendo de sus características personales (Vera & Tánori, 2014).

Es importante dar a conocer los recursos psicológicos necesarios con los que un alumno debe contar al empezar sus estudios profesionales. Es cierto que precisamente los rasgos personales y el contexto sociocultural en el cual se desenvuelven los individuos determinan su comportamiento, lo cual promueve su estabilidad emocional.

Vera, Batista, Laborín y Pimentel (2003) contemplan rasgos de personalidad que denotan y conforman la identidad psicológica de las personas, actualmente llamados recursos psicológicos, con los cuales enfrentan las exigencias del medio: autoconcepto, locus de control, enfrentamiento de los problemas, así como orientación al logro y evitación al éxito, además de un constructo de contraste que es el bienestar subjetivo. A continuación se definen estos rasgos, que ayudarán a perfilar a los jóvenes alumnos.

El *autoconcepto* se concibe básicamente como la percepción que uno tiene de sí mismo; son las actitudes, los sentimientos y los conocimientos acerca de nuestras capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social (La Rosa, 1986).

Vera y Serrano (1999) indican que este sistema se determina por la cultura y la interacción social del individuo; por ello se tienen distintas autopercepciones según su idiosincrasia y contexto social. Puntualizan que el autoconcepto es una estructura de carácter

psicosocial, y aparecen los factores conductual, afectivo y físico, de carácter hipotético, que de alguna manera son distinguibles entre sí; entonces, es muy probable que el autoconcepto sea en sí mismo un código subjetivo de acción hacia el medio ambiente interno y externo que rodea al individuo.

Rotter (1966), en el marco más global de la teoría del aprendizaje social, introduce el concepto de *locus de control*, o percepción de control, sugiriendo que hay dos maneras de percibirlo: como interno y como externo; el primero hace alusión a que las personas consideran que los eventos se presentan debido a una acción propia, basada en las características personales (el esfuerzo, la inteligencia, la habilidad); el segundo se refiere a que la persona percibe que los eventos se presentan gracias a una fuerza exterior ajena a las acciones de sí mismo (como resultado de la suerte, el destino o el poder de otros individuos).

El inclinarse al locus de control interno se relaciona con que el individuo presenta mayor estabilidad emocional y tiende a una menor ansiedad o depresión. Esto quiere decir que el adjudicar lo que nos sucede a la contingencia de nuestras acciones generará esa estabilidad emocional y disminuirán los estados emocionales negativos; por el contrario, al tender a la externalidad es más probable que presentemos síntomas depresivos o de tristeza y experimentemos mayor afectividad negativa (Aramburu & Guerra, 2001; Henson y Chang, 1998; Vera & Cervantes, 2000).

Lazarus y Folkman conceptualizaron *el enfrentar los problemas* como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1991, p. 141)

En cuanto a las estrategias de enfrentamiento, se parte de dos categorías: una referida al estilo enfocado en el problema y la otra, en la emoción. La primera se ocupa en manejar la situación mediante una acción directa, y la segunda consiste en reducir las emociones negativas propiciadas por el estrés haciendo uso de la evitación, la minimización, la aceptación o el distanciamiento (Góngora, 2000; Vera & Silva, 2000).

Acerca de la *orientación al logro* y la *evitación al éxito*, entre los procesos psicológicos básicos, tal vez los

que se encuentren relacionados más estrechamente con la acción sean los procesos motivacionales desarrollados por Reeve (2003). Este autor indica que conforme el individuo va desarrollándose en su medio social, adopta los motivos ligados al logro. Uno referido al logro del éxito, donde el individuo es propenso a buscar el éxito y sus consecuencias afectivas positivas; el otro motivo es el de evitación al fracaso, y en este caso el individuo se inclina por evadir los resultantes afectivos negativos de no alcanzar el éxito (Laborín, Vera, Batissta, Pimentel & Araujo, 2006).

El constructo *bienestar subjetivo* refiere una percepción del mundo circundante, donde el criterio es personal en el sentido estricto de su valoración, mientras que Diener y Lucas (1999) indican que la calidad de vida de una sociedad va a depender del grado de felicidad y satisfacción con la vida que perciban sus miembros. Otra definición que contempla e integra la totalidad de las actividades, los sentimientos y las necesidades de los individuos es la siguiente: “La percepción de un estado interno y positivo de homeostasis, acompañado por un tono afectivo agradable, resultado de la satisfacción de necesidades elementales y superiores del individuo” (Anguas, 1997, p. 28).

El objetivo de esta investigación fue analizar los cambios en el ajuste psicosocial de jóvenes bachilleres en una cohorte de tres momentos (2º, 4º y 6º semestres) de dos planteles rurales indígenas con internado, comparado con otro sin internado.

## MÉTODO

El estudio corresponde a un diseño longitudinal, ya que se estudió una cohorte generacional de estudiantes a través de tres años formativos, en el cual se recabaron datos cuantitativos en tres diferentes momentos.

## Participantes

La muestra de este estudio fue de 119 estudiantes, de los cuales 83 son hombres y 36 son mujeres; están distribuidos en tres planteles de un mismo subsistema de educación media superior, que corresponde a una educación rural; 62 de ellos se encuentran en un plantel de Michoacán, 29 en uno de Oaxaca y 28 en Saltillo.

La escolaridad de 38 de los padres de familia es hasta la primaria, 50 hasta la secundaria, 25 hasta la preparatoria y seis de posgrado. El ingreso familiar de 62

estudiantes es de menos de 1-2 salarios mínimos de la Ciudad de México, 42 con ingreso de 2-4 salarios mínimos, y 15 más de 5-8 salarios mínimos; 77 estudiaron en secundaria técnica y 42 en telesecundaria.

## Instrumentos

El cuestionario de ajuste psicosocial que se utilizó consta de 250 reactivos, divididos en 11 dimensiones: enfrentamiento positivo, enfrentamiento negativo, emociones de afectos positivos, emociones de afectos negativos, evitación al fracaso, orientación al logro, locus interno, locus externo, autoconcepto negativo, autoconcepto positivo y satisfacción con la vida. Se midió en una escala Likert con siete opciones de respuesta en escala

de frecuencia para los reactivos 1-124; para los reactivos 125-250 las opciones de respuesta se encuentran en escala de magnitud. La escala, en general, obtuvo un Alfa de Cronbach de .72, que es un grado de confiabilidad moderado; en cuanto a las dimensiones negativas el Alfa de Cronbach fue de .81, y en el caso de las positivas fue de .72.

Los reactivos que forman cada una de las dimensiones mencionadas se obtuvieron de estudios previos sobre esas temáticas, donde se hallaron las evidencias de validez y confiabilidad. En la tabla 1 se indica de qué estudio se retomaron los reactivos de cada dimensión, con la finalidad de que los interesados puedan consultar a detalle la información.

**Tabla 1. Estructura y referencia para la validación y la confiabilidad de los indicadores de ajuste psicosocial**

Dimensión	Reactivos	Validación por constructo
Enfrentamiento positivo	1-3, 5, 8, 9, 10, 13, 18, 21, 22, 27, 28, 30-32, 34, 35, 37, 40, 46, 48, 49, 50, 52, 53 y 54.	Vera & Silva (2000).
Enfrentamiento negativo	1, 4, 6, 7, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 20, 23-26, 29, 33, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45 y 47.	Vera, Batista, Laborín & Pimentel (2003).
Emociones de afectos positivas	55, 57, 59, 61, 63, 65, 67, 69, 71, 73, 75, 77, 79, 81, 8 y 3.	Laborín & Vera (2000).
Emociones de afectos negativas	56, 58, 60, 62, 64, 66, 68, 70, 72, 74, 76, 78, 80, 82 y 84.	Vera & Tánori (2002).
Evitación al fracaso	85, 92, 99, 119, 124, 86, 91, 106, 111, 115, 16, 1, 87, 96, 101, 102, 103, 4, 120 y 122.	Laborín, Vera, Batista, Pimentel & Araujo (2006).
Orientación al logro	89, 93-95, 98, 100, 105, 107, 113, 117, 23, 1, 88, 90, 97, 108, 109, 110, 112, 114, 118 y 121.	Laborín, Vera, Batista, Pimentel & Araujo (2006).
Locus de control interno	135, 141, 144, 146-149, 152, 154, 156, 157, 161, 163, 164, 136, 139, 143 y 145.	Vera & Cervantes (2000).
Locus de control externo	137, 138, 140, 142, 150, 151, 155, 158, 159, 160, 162, 163 y 153.	Vera, Batista, Laborín, Souza & Coronado (2003).
Autoconcepto positivo	166, 170, 177, 181, 185, 187, 195, 202, 210, 212, 180, 190, 196, 197, 198, 199, 192, 201, 203, 221, 225 y 226.	Vera, Batista, Laborín, Morales y Torres (2002).
Autoconcepto negativo	173-176, 189, 193, 204, 165, 82, 205, 88, 1, 208, 209, 214, 222, 172, 179, 183, 184, 167, 168, 169, 19, 194, 200, 7, 2, 218, 219, 224, 186, 171, 178, 206, 21, 213, 215, 216, 217, 220 y 223.	Vera & Serrano (1999).
Satisfacción con la vida	227, 229, 232, 233, 234, 239, 242, 243, 28, 2, 230, 231, 235, 236, 241, 247, 25, 237, 238, 240, 244, 245, 246, 24, 8 y 249.	Vera (2001).

La escala de enfrentamiento a los problemas generó un Alfa de Cronbach de .77 y 59.8% de varianza explicada. Las emociones y afectos positivos y negativos, la evitación al fracaso y la orientación al logro se desprenden de un instrumento, el cual fue sometido a un análisis factorial exploratorio donde se mantuvieron aquellos reactivos con una carga factorial mínima de .40, y un índice de confiabilidad de .90. El instrumento que evalúa locus de control fue sometido a un análisis factorial exploratorio, en el cual resultaron dos factores generales que en conjunto explican 36.5% de la varianza total, con un Alfa de Cronbach de .93. En el cuestionario de autoconcepto se identificaron tres factores que explican 66.05% de varianza total, y un Alfa de Cronbach de .93.

Finalmente, el instrumento de satisfacción con la vida, del cual se retomaron reactivos para este estudio, también fue sometido a un análisis factorial exploratorio, a través del método de componentes principales y rotación Varimax, donde se obtuvieron cargas factoriales mayores a .40, con un Alfa de Cronbach de .85, lo cual indica que es un instrumento válido y confiable para medir dicho constructo, igual que las pruebas anteriores.

### Procedimiento

El instrumento de medida utilizado se aplicó a los mismos alumnos de la población estudiada en tres momentos formativos, es decir, en tres años consecutivos, 2012, 2013 y 2014, tomando los semestres de 2º, 4º y 6º, durante la tercera semana de mayo.

La aplicación se desarrolló de manera grupal, a través de lápiz y papel, en las aulas en las que los alumnos toman clases normalmente. Los profesores apoyaron en este proceso, y fueron capacitados previamente por parte de los investigadores en la administración de la prueba. Una vez que respondieron los cuestionarios en los planteles, se reunieron todos los datos físicamente y se leyeron mediante un lector óptico Scantron, para conformar la base de datos en el software para estadísticas en ciencias sociales SPSS (por sus siglas en inglés), versión 22.

### Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple utilizando la satisfacción con la vida como variable dependiente

y los demás indicadores de ajuste psicosocial como independientes. Se utilizó un modelo de análisis de varianza múltiple para medidas repetidas, el cual sirve para estudiar el efecto sobre una variable dependiente (indicadores de ajuste psicosocial) de uno o más factores cuando al menos uno de ellos es un factor intrasujeto, el cual se caracteriza porque todos los niveles del factor se aplican en la misma persona y se comparan de manera simultánea con factores intersujeto que corresponden a atributos de los estudiantes o de la escuela.

### RESULTADOS

El análisis de regresión lineal es una técnica que sirve para analizar la relación entre variables en un estudio; suele utilizarse para explicar y predecir fenómenos en las diversas disciplinas científicas, incluyendo aspectos del comportamiento humano.

A continuación se presentan los resultados del análisis de regresión por pasos, en el que se estudió la relación entre las variables independientes: enfrentamiento positivo, emociones afectivas positivas, orientación al logro, locus interno, autoconcepto positivo y la variable dependiente: satisfacción con la vida.

Se encontró que autoconcepto positivo, enfrentamiento positivo, emociones afectivas positivas, orientación al logro y locus de control interno resultaron significativos y en interacción explican 33.2% de la varianza de la variable satisfacción con la vida, cumpliendo el criterio de independencia, con una Durbin-Watson de 1.96, lo cual indica que existe independencia entre los residuos (tabla 2).

De igual manera, el modelo contrasta la hipótesis a través de la prueba Anova de que la R es mayor a 0, y en concordancia las variables involucradas están linealmente relacionadas. La raíz cuadrada de la media cuadrática residual es de .43, y se refiere a la parte de variabilidad de la variable independiente que no es explicada por la recta de regresión de los residuos.

El modelo de regresión múltiple resultó de la siguiente manera: pronóstico en satisfacción con la vida:  $.70 + .39 (\text{autoconcepto positivo}) + .14 (\text{enfrentamiento positivo}) + .12 (\text{emociones afectivas positivas}) - .10 (\text{orientación al logro}) + .10 (\text{locus interno})$ . El valor mayor obtenido para el índice de condición en el diagnóstico de colinealidad es de 13.30, lo que indica que no existe problema de colinealidad. La variable que tiene

**Tabla 2. Análisis de regresión por pasos para las variables predictivas de tipo positivo de satisfacción con la vida**

Modelo	Coeficientes no estandarizados		t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.			Tolerancia	FIV
(Constante)						
	.70	.14		5.004	.000	
Evitación al fracaso			.35		.724	1.38
Enfrentamiento negativo	.39	.05		7.515	.000	

vd = Satisfacción con la vida, R = .57, R<sup>2</sup> = .33 y DW = 1.96

Fuente: Elaborada por los autores.

mayor importancia explicativa es el autoconcepto positivo, con un valor Beta de .39. El resto de las variables cumplen con niveles de significancia menores a .05; esto quiere decir que dichas variables independientes contribuyen de manera significativa a explicar lo que ocurre con la variable dependiente satisfacción con la vida.

Se realizó un análisis de regresión por pasos para estudiar la relación entre las variables independientes de enfrentamiento negativo, emociones afectivas nega-

tivas, evitación al fracaso, locus externo y autoconcepto negativo, y la variable dependiente de satisfacción con la vida. Evitación al fracaso y enfrentamiento negativo resultaron significativas y en interacción explican 10% de la varianza de la satisfacción con la vida, cumpliendo el criterio de independencia con una Durbin-Watson de 2.10 que nos indica que existe independencia entre los residuos (tabla 3).

**Tabla 3. Análisis de regresión por pasos para las variables predictivas de tipo negativo de satisfacción con la vida**

Modelo	Coeficientes no estandarizados		t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.			Tolerancia	FIV
(Constante)	2.96	.17		17.358	.000	
Evitación al fracaso	-.23	.03	-.37	-7.234	.000	
Enfrentamiento negativo	.10	.04	.11	2.241	.025	.67 1.47

vd = Satisfacción con la vida, R = .32, R<sup>2</sup> = .10 y DW = 2.10.

Fuente: Elaborada por los autores.

Sin embargo, este valor de  $R^2$  es bajo, lo cual sugiere que existe una relación, pero es necesario continuar explorando cómo se comportan estas variables de tipo negativas e incluir otras no consideradas en esta investigación, con la finalidad de lograr explicar la satisfacción con la vida.

De igual manera, el modelo contrasta la hipótesis a través de la prueba Anova de que la R es mayor a 0 ( $H_0 = R > 0$ ), y en concordancia las variables involucradas están linealmente relacionadas. La raíz cuadrada de la media cuadrática residual es igual a .57, y se refiere a la parte de variabilidad de la variable independiente que no es explicada por la recta de regresión de los residuos.

El modelo de regresión múltiple resultó de la siguiente manera: pronóstico en satisfacción con la vida:  $2.96 - .23$  (evitación al fracaso) +  $.10$  (enfrentamiento negativo). El índice de tolerancia obtenido en el diagnóstico de colinealidad es de .65, lo que indica que no existe problema de colinealidad.

La variable que tiene mayor importancia explicativa es la de enfrentamiento negativo con un valor Beta de .11, mientras que la evitación al fracaso tiene un valor Beta de -.37. Sin embargo, ambas variables cumplen con niveles de significancia menores a .05; esto quiere decir que las dos variables independientes contribuyen a explicar lo que ocurre con la satisfacción con la vida.

### Análisis de varianza múltiple de medidas repetidas

Se llevó a cabo un análisis de varianza múltiple para medidas repetidas con el objeto de hacer comparaciones entre planteles y entre los diferentes momentos de la evaluación. Se describen los resultados generales obtenidos para los tres planteles en distintos momentos, que son 2º, 4º y 6º semestres del bachillerato: al iniciar los estudios, la parte intermedia de cuarto semestre y la parte final cuando están egresando, de tal forma que el análisis de varianza compara nueve diferentes medias y desviaciones estándar para darnos indicadores que permitan entender si existen diferencias significativas por el paso del tiempo o por el plantel en el que se encuentra el joven.

Se tienen 11 dimensiones asociadas al ajuste psicosocial de los alumnos en los tres planteles. En relación con el enfrentamiento positivo no se encuentran

las diferencias significativas entre los tres planteles, como tampoco en los tres momentos de 2º, 4º y 6º semestres. En relación con el enfrentamiento negativo, éste no cambia a través del tiempo, pero sí cambia entre los planteles, y en el que se hace la diferencia es en el de Oaxaca, dado que tiene los valores más pequeños de uso de enfrentamiento negativo, que en su caso resulta favorable.

Pasando a otro tema, la orientación al logro no presenta diferencias ni a través del tiempo ni por planteles. Sin embargo, los datos indican que a lo largo del tiempo, la evitación al fracaso va disminuyendo y la orientación al logro va en aumento.

En relación con el locus de control interno y externo se observa que no hay diferencia entre los planteles, pero sí a través del tiempo, una diferencia estadísticamente significativa que va en un mayor uso de frecuencia en locus de control interno; esto es, de la explicación de los éxitos y el fracaso del esfuerzo y el desempeño a través de los semestres, con un decremento en el uso de locus de control externo, no sólo a través del tiempo sino también de los planteles, considerando que el plantel con menor uso de control de locus de control externo desde 1º hasta 3º semestres es el de Oaxaca.

En relación con el autoconcepto positivo y negativo, no hay diferencias a través del tiempo ni del proceso formativo de 2º a 6º semestres; sin embargo, por plantel sí hay diferencias estadísticamente significativas, que indican que el autoconcepto positivo tiene los valores más positivos en el plantel de Michoacán y los menos positivos en el que se ubica en Oaxaca, mientras que el autoconcepto negativo tiene los valores menos negativos en Oaxaca y más negativos en el bachillerato de Saltillo.

En relación con los afectos positivos (tabla 4) se puede observar que existen diferencias entre los planteles, relacionadas particularmente con el hecho de que, a través de los semestres, los jóvenes van percibiendo mayor nivel de afectos positivos, y que el plantel Saltillo es el que hace la diferencia con los otros dos en cuanto que sus alumnos perciben mayor frecuencia en afectos positivos.

En relación con los afectos negativos, se puede observar que no existen diferencias a través del proceso formativo, y que se mantienen en un muy buen nivel de los afectos negativos considerando que éstos se encuentran

por arriba del nivel 4, que indica una baja frecuencia. Sin embargo, a través de los planteles existen diferencias significativas, particularmente en el de Michoacán, el cual presenta mayores niveles de afecto negativo.

Revisando, por último, los resultados de satisfacción con la vida, el plantel de Saltillo presenta los mejores niveles en esta variable; y los alumnos del ubicado en Oaxaca, los menores. Sin embargo, al terminar los tres años de formación, los tres planteles tienden a igualarse

en relación con esta variable dependiente. Este parámetro de satisfacción presenta diferencias estadísticamente significativas dentro de los planteles y entre ellos a través del tiempo. En las pruebas de homogeneidad de varianza, en caso de existir, se utilizaba el *post hoc* de Sheffé, y en caso de no existir se utilizada la C de Dunnett, por ser las más robustas estadísticamente en el caso de análisis Anova para medidas repetidas.

**Tabla 4. Resultados del análisis de varianza múltiple para medidas repetidas, utilizando como factor tres momentos para la dimensión de ajuste psicosocial**

Dimensiones	Entre los planteles	Dentro del plantel	Tres momentos	Post hoc	M de Box
Afecto positivo	F = 7.43, p = .001	F = 14.56, p = .000	$\Lambda = 8.99, p = .000$	Saltillo	33.95, p = .001
Locus de control externo	F = 6.93, p = .001	F = 7.71, p = .006	$\Lambda = 5.99, p = .003$	Oaxaca	57.20, p = .000
Satisfacción con la vida	F = 12.16, p = .000	F = 5.27, p = .02	$\Lambda = 3.48, p = .034$	Oaxaca	24.55, p = .025

## DISCUSIÓN

En esta investigación se llevó a cabo un análisis de varianza múltiple de medidas repetidas para hacer comparaciones entre los planteles y entre los diferentes momentos del proceso formativo de alumnos de bachilleres en escuelas rurales. En relación con el ajuste psicosocial, los resultados muestran que el enfrentamiento negativo cambia a través de los planteles, lo cual indica que los alumnos del plantel de Oaxaca reducen la solución de problemas con base en emociones negativas mediante la evitación, la minimización, la aceptación o el distanciamiento (Góngora, 2000).

En orientación con el logro y evitación al fracaso se presentan diferencias a través del tiempo, donde la orientación al logro aumenta; es decir, que los alumnos presentan actitudes más propensas a buscar el éxito y las consecuencias afectivas positivas, y la evitación al fracaso disminuye. En este caso los alumnos han presentado más conductas que se inclinan a alcanzar el éxito (Carver & Scheier, 1997).

El locus de control interno y externo muestran diferencias a través de los tres momentos formativos; este hallazgo indica que el locus de control interno (al cual se le atribuye que los logros y los éxitos son producto del esfuerzo propio) ha venido aumentando durante el

trayecto y, en relación con el locus de control externo, las conductas de los alumnos de atribuir a la suerte sus éxitos han disminuido.

Por último, se tienen las variables de bienestar subjetivo y satisfacción con la vida, donde es evidente que conforme transcurren los semestres los jóvenes presentan mayor nivel de afectos positivos y de satisfacción con la vida. Por lo tanto, se puede suponer que los programas de atención a los alumnos, por ejemplo el programa de tutorías, están promoviendo que ellos perciban un alto grado de satisfacción con la vida, mejoren su percepción de uso del enfrentamiento positivo y expliquen sus éxitos y fracasos a través del locus de control interno (Vera & Cervantes, 2000).

Todo lo anterior confirma que según la percepción que el alumno presente en relación con el autoconcepto, el enfrentamiento a los problemas, el locus de control, los afectos y la motivación al logro, se determina la satisfacción que éste tenga con la vida, lo cual fue confirmado por el análisis de regresión.

Se destaca que el indicador de satisfacción con la vida y, junto con éste, los afectos positivos del bienestar subjetivo son los que se ven más impactados por los programas de apoyo estudiantil, tales como tutorías,

becas, programas compensatorios y extracurriculares. Las diferencias entre los planteles estudiados son significativas en cada una de las medidas, y en todos los casos la prueba *post hoc* indica que los planteles con internado obtienen mejores resultados.

Acerca de la relación entre las variables de tipo negativo y la variable dependiente de satisfacción con la vida, es necesario que en futuros trabajos se incluyan otras variables no consideradas en este estudio, con la finalidad de incrementar la validez explicativa de las conclusiones.

Por lo anterior, es importante tomar en cuenta estos datos para incorporar, en aquellas instituciones de bachillerato rural con internado, programas de tutorías y apoyos que promuevan el bienestar subjetivo entre sus estudiantes.

Finalmente, este estudio resulta pertinente socialmente, ya que en las últimas dos décadas la sociedad se ha preocupado no sólo por conocer indicadores de desarrollo tradicionales, sino por tratar de incluir mediciones sobre la satisfacción con la vida de las personas, desde su propia perspectiva (Yasuko, 2005), y en este trabajo se considera especialmente importante conocer la satisfacción con la vida como indicador de ajuste psicosocial de los estudiantes adolescentes en entornos rurales indígenas, ya que a partir de los resultados es posible diseñar estrategias de apoyo por parte de la escuela durante su estancia en ella y favorecer la inclusión de estos jóvenes en un nivel educativo superior.

## REFERENCIAS

- Anguas, A. (1997). El significado del bienestar subjetivo, su valoración en México. Tesis no publicada para obtener el grado de maestría. México: UNAM.
- Aramburu, M. & Guerra, J. (2001). Autoconcepto: dimensiones, origen, funciones, incongruencias, cambios y consistencia. *Interpsiquis*, 2.
- Carver, S. & Scheier, M. (1997). *Teorías de la personalidad*. México: Prentice Hall.
- Diener, E. & Lucas, E. (1999). Personality and subjective well-being. En D. Kahneman, E. Diene & N. Schwarz (Eds.). *Well-being; The foundations of hedonic psychology* (213-229). New York: Russell Sage Foundation.
- Góngora, E. (2000). *El enfrentamiento a los problemas y el papel del control: una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición*. Tesis no publicada para obtener el grado de doctor. México: UNAM.
- Henson, H. & Chang, E. (1998). Locus of control and the fundamental dimensions of moods. *Psychological reports*, 82, 75-79.
- La Rosa, J. (1986). *Escala de locus de control y autoconcepto. Construcción y validación*. Tesis no publicada para obtener el grado de doctor. México: UNAM.
- Laborín, J. F. & Vera, J. (2000). Bienestar subjetivo y su relación con locus de control y enfrentamiento. *La Psicología Social en México*, VIII, México: AMEPSO, 192-199.
- Laborín, J., Vera, J., Batista, F., Pimentel, C. & Araujo, A. (2006). Orientação e evitação ao êxito em uma população do nordeste brasileiro. *Revista Psico-USF, Revisita semestral do programa de Pos-Graduação Stricto Sensu en Psicología de la Universidad São Francisco*. Recuperado de <<http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/revistas/psicousf/default.asp>>.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Ediciones Roca.
- Lewinsohn, P. M., Redner, J. E. & Seeley, J. R. (1991). The relationship between life satisfaction and psychosocial variables: New perspectives. En F. Strack, M. Argyle & N. Schwartz (Eds.). *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (141-169). New York: Pergamon Press, Inc.
- McDonald, J., Piquero, A., Valois, R. & Zullig, K. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(11), 1495-1518.
- McCullough, G., Huebner, E. & Laughlin, J. (2000). Life events, self-concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290.
- Natving, G., Albrektsen, G. & Qvarnstrom, U. (2001). School related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (5), 561-575.
- Otero, V. (2001). The Process of Learning about Static Electricity and the Role of the Computer Simulator. Tesis no publicada para obtener el grado de doctor. San Diego: San Diego State University & University of California.
- Palomar, J. & Valdés, L. (2004). Pobreza y locus de control. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 225-240.

- Parra, A., Oliva, A. & Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años de la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-346. Recuperado de <<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61794/96259>>.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGrawHill.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 609.
- Valdés, J. & Reyes-Lagunes, I. (1992). Las categorías semánticas y el autoconcepto. *La Psicología Social en México*, IV, 193-199.
- Vera, J. (2001). Bienestar subjetivo en una muestra de jóvenes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 3 (1), 11-21. Recuperado de <<http://www.latindex.org/latindex/cgibin/busquedas/largo.cgi?FOLIO=1361>>.
- Vera, J., Batista, F., Laborín, J., Morales, A. & Torres, M. (2002) Autoconceito em uma população do Nordeste Brasileiro. SCALE Validation of self-concept in Northeast Brazilians. *PSICO Revista Semestral da Faculdade de Psicología da PUCRS*, 33(1), 37-51.
- Vera, J., Batista, F., Laborín, J. & Pimentel, C. (2003). *Avaliação Psicológica*, 2(1), 17-27. Recuperado de <[http://www.casadopsicologo.com.br/public\\_html/assine.asp](http://www.casadopsicologo.com.br/public_html/assine.asp)>.
- Vera, J., Batista, F., Laborín, J., Souza, L. & Coronado, G. (2003). Locus. *Revista Psicología: Teoría e Pesquisa*, 19(3), 211-220. Recuperado de <<http://www.scielo.br/revistas/ptp/iaboutj.htm>>.
- Vera, J. & Cervantes, N. (2000). Locus de control en una muestra de residentes del Noroeste de México. *Revista de Psicología y Salud*, 10(2), 237-247.
- Vera, J. & Serrano, E. (1999). Efecto de desayunos escolares sobre diferentes dimensiones del lenguaje en niños sin desnutrición de la zona rural en Sonora, México. *Revista Sonorense de Psicología*, 13(1), 23-29
- Vera, J. & Silva, F. (2000). Análisis psicométrico de un instrumento de enfrentamiento a los problemas con una población del Noroeste de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 2(1), 29-35
- Vera, J. & Tánori, B. (2002). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir bienestar subjetivo en población mexicana. *Apuntes de Psicología*. Universidad de Sevilla y el Colegio Oficial de Psicólogos, 20(1), 63-80. Recuperado de <<http://psicodoc.copmadrid.org/psicodoc.htm>>.
- Vera, J. & Tánori, J. (2014). Calidad de vida en la relación con el contexto sociocultural y recursos psicológicos: un estudio intergeneracional. *Revista de Psicología Social y personalidad*, 30(2), 56-90.
- Yasuko, B. (2005). Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. *Psicología y salud*, 15(1), 121-126.
- Ying, S. & Fang-Biao, T. (2005). Correlations of school life satisfaction, self-esteem and coping style in middle school students. *Chinese Mental Health Journal*, 19(11), 741-744.