



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
MENCIÓN ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y ORIENTACIÓN**

**AUTOCONCEPTO Y CALIDAD DE VIDA PERCIBIDA
DE UNA MUESTRA DE DOCENTES DEL
SUBPROGRAMA SAMUEL ROBINSON VA AL LICEO - UCV**

**TUTORA:
JOSNIL ROJAS**

**AUTORAS:
VIRGINIA PADOVANI
JENNIFER SANTANDER**

CIUDAD UNIVERSITARIA DE CARACAS, ENERO DE 2012

Créditos

Tutoría:

Profa. Josnil Rojas

Muestra:

Programa Samuel Robinson: Coord.-Profa. Margarita La Scalea, Coord.-Profa. Mery González, Secretaria-Profa. Damelys Reyes, y profesores de los módulos.

Estadística:

Prof. Dimas Sulbarán y Pasante Franklin

Instrumento Calidad de Vida Percibida original:

Profa. Sharon Reimel de Carrasquel

DEDICATORIA

“Confía en tu corazón aunque los mares se incendien y vive por amor, aunque las estrellas retrocedan” Cummings

Toda meta nace de un sueño y cuando me trace ser Licenciada en Psicología muchos me apoyaron y otros no; sin embargo, hoy al llegar a la meta y darle gracias al Dios Padre Creador le dedico esta investigación a:

MI FAMILIA

*Mis padres Marco Antonio y Josefina; A mis hermanos Marcos y Antonio
Quienes a pesar de sus compromisos siempre me acompañaron y apoyaron en todo momento a lo largo de mis estudios*

Virginia Marina Padovani Díaz

Dedicatoria

Primeramente le dedico este logro alcanzado a Dios, he podido encontrar en él la fortaleza necesaria y la respuesta oportuna durante el recorrido de este camino para mi preparación como profesional.

De igual forma, con mucho amor le dedico este logro a mi familia y en especial a mis Padres Adneris y Dorain.

Jennifer K Santander C



AGRADECIMIENTOS

En momentos de dificultad o desanimo a lo largo de esta formación como Licenciada en Psicología, conocí a personas que me dieron la mano para impulsarme a seguir adelante y no desmayar. También agradezco el haber culminado este Trabajo de Grado:

Al Padre Creador y la Virgen que me acompañaron y guiaron en todo momento.

Mis Padres Marcos y Josefina porque en todo momento me acompañaron, motivaron y apoyaron; nunca olvidare tanta entrega; las horas de traspasado o que madrugaron por mí Los Amo.

Mis Hermanos Marcos y Antonio por brindarme apoyo y camaradería incondicional, amor y por consentirme

Mi Novio Xavier Rondón por apoyarme incondicionalmente con amor, acompañarme y ser paciente en mis ausencias Te Amo.

Mi Amiga de tesis Jennifer Santander porque a lo largo de la carrera hemos llorado juntas y gracias a Dios mas reído; en especial por haber compartido en todo momento, el estrés, las angustias, la incertidumbre y por supuesto la alegría y satisfacción de la elaboración de este Trabajo de Grado en el cual el trabajo en equipo fue fundamental.

Mi Tutora Profesora Josnil Rojas por su calidez humana, paciencia, entrega, disposición, profesionalismo y apoyo en todo momento. Porque en cada asesoría nos retroalimentó constantemente y confío en que si podíamos lograrlo.

Profesora Mercedes Baltazar por su humildad, motivación y confianza en todo momento fueron trascendentales. Porque además de ser excelente supervisora de atención de casos fue una guía significativa para mí.

Mis amigos y futuros Colegas Maryuri Ochoa, Ingrid Hernández, Ricardo Valdez porque el apoyo mutuo en momentos de desanimo, el disfrute de la vida universitaria, el compartir, el reír y las terapias de gritos aliviaron el trayecto de la carrera.

Profesora Mariana Morales por tanto carisma y entrega a sus estudiantes, en especial la paciencia para conmigo con los Ingles de la carrera.

Profesora Daniela Flores por ser una Excelente Supervisora de Atención de Casos y guiar el proceso de formación muy humanista.

Al Programa Samuel Robinson porque desde antes de comenzar la carrera de Psicología había sido pasante y profesora de esta institución; Agradezco al equipo que en todo momento a confiado plenamente y me han demostrado un cariño incondicional. Porque una de las grandes enseñanzas que me dejó el Programa fue la pasión y entrega por dar clases, por importar realmente quienes son los alumnos que se tienen y motivarlos en todo momento a que se tracen y cumplan un proyecto de vida más allá de barreras individuales, económicas, familiares, de discapacidad y hasta sociales. Por ello les agradezco por siempre a los Profesores Martha Patricia Aguilera, Cipriano Cruz, Damelys Reyes, Margarita la Escalea, Mery González, Abogada Olimar Millán, mis amigos y colegas educadores Riner Rodríguez y Amaira Velón.

Virginia Marina Padovaní Díaz

Agradecimientos

Gracias a mi hermosa Familia, tanto por parte de papá como de mamá, en especial a mis padres y hermano Elioenai. Quienes soportaron mis ausencias de reuniones importantes, la luz en la casa en varias madrugadas, entre muchas otras cosas, quienes me acompañaron no solo en los días tristes si no que celebraron conmigo cada meta alcanzada.

Gracias a mi familia espiritual, por incluirme en sus oraciones en todo este tiempo. Gracias a mis amig@s, los que están cerca o lejos, los nuevos y los viejos porque su cariño al igual que su apoyo siempre ha estado presente para darme fuerzas al recordar hermosos momentos compartidos.

Gracias a mi amiga y compañera de tesis, inicialmente por tener la disposición de emprender este proyecto juntas. Hemos vivido varios momentos significativos tanto en nuestro crecimiento académico como personal, y me alegra saber que siempre conté contigo en esta aventura. ¡Lo Logramos!

Definitivamente el aprendizaje, en esta ilustre Alma Mater, ha sido maravilloso. Por ello, también agradezco a cada uno de los profesores de Psicología, en especial a los de la Mención de Asesoramiento Psicológico y Orientación. Gracias a la Profe Meche por su apoyo incondicional, su cariño sincero y brazos siempre abiertos.

Profe Josnil, gracias por aceptar ser nuestra tutora. Su claridad, sinceridad, responsabilidad, paciencia, disposición, apertura, comprensión y cariño han marcado en mí una huella importante en este proceso, de verdad muchas gracias. Le pido a Dios que retribuya plenamente todo lo bueno que le brinda a los que le rodean, cuente conmigo.

Gracias al Programa Samuel Robinson de la Universidad Central de Venezuela, en especial a las coordinadoras, por brindarnos su apoyo e interés en la realización de ésta investigación. Así mismo, a los profesores de los módulos y a los docentes que participaron en la investigación por su tiempo y disposición.

Jennifer K Santander C



RESUMEN

AUTOCONCEPTO Y CALIDAD DE VIDA PERCIBIDA DE UNA MUESTRA DE DOCENTES DEL SUBPROGRAMA SAMUEL ROBINSON VA AL LICEO - UCV

Padovani, V. y Santander, J.

Universidad Central de Venezuela

Enero, 2012

TUTORA: Lic. Josnil Rojas

La presente investigación descriptiva-correlacional parte de un diseño no experimental-transversal, cuyo objetivo general fue describir la relación entre el Autoconcepto y la Calidad de Vida Percibida presente en los docentes de educación media, diversificada y profesional de la cohorte 2010-2011 del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo, de la Universidad Central de Venezuela. La muestra estuvo conformada por 76 docentes, con edades comprendidas entre los 23 y 60 años. Se utilizaron dos instrumentos para medir cada una de las variables, los cuales fueron Autoconcepto Forma 5 (AF5) y Calidad de Vida Percibida de docentes del ciclo medio, diversificado y profesional, 2011. Para el análisis de los datos se utilizaron Excel 2007 y SPSS 17.0, se obtuvieron estadísticos descriptivos de frecuencia y correlaciones de Pearson. Los resultados indicaron que, en cuanto al Autoconcepto, las áreas evaluadas se encontraron en los percentiles medio alto y alto, destacándose el Académico-Laboral y el Físico. En cuanto a la Calidad de Vida Percibida en sus tres Contextos la Satisfacción es baja. En los contextos Laboral, Familiar y Comunitario existe satisfacción en el Nivel de Relaciones Interpersonales, e insatisfacción en el Nivel Físico-Material. En cuanto a la correlación entre Autoconcepto y Calidad de Vida Percibida, se encontró una relación positiva del Autoconcepto Académico Laboral con los tres Contextos de Calidad de Vida Percibida.

Palabras Claves: Autoconcepto, AF5, Calidad de Vida Percibida, Modelo Conceptual de Reimel y Muñoz, Docentes, Subprograma Samuel Robinson va al Liceo.

Índice de Contenido

Índice de Contenido	viii
Índice de Tablas	xi
Índice de Figuras	xiii
Índice de Anexos	xiv
I. INTRODUCCIÓN.....	xvi
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
III. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	24
IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	29
4.1. Objetivo General:	29
4.2. Objetivos Específicos:.....	29
V. ANTECEDENTES	30
5.1. Autoconcepto:	30
5.1.1. Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar; por González-Pienda, Núñez, Glez-Pumariega y García (1997).....	30
5.1.2. Autoconcepto Docente: Análisis de una Muestra de Profesores y Orientadores mexicanos; por Martínez- Otero (2003).....	31
5.1.3. El Autoconcepto positivo: un objetivo de la orientación y la educación; por Naranjo (2005).	31
5.1.4. Autoconcepto en adultos de España y Portugal; por García, Musitu y Veiga (2006).	32
5.1.5. Autoestima y el trabajo docente: un estudio con profesores y estudiantes de Química de Mato Grosso- Brasil; por Alberti, de Mello, Chaveiro y Araújo (2009).	33
5.1.6. Estudio Exploratorio del Autoconcepto en Docentes de Educación Primaria de Escuelas Públicas de Comas y Puente Piedra; por Pérez, Vidal y Villarán (2009).	33
5.2 Calidad de Vida:.....	34
5.2.1. Un Modelo conceptual para la medición de la dimensión psicosocial en la evaluación de la Calidad de Vida; por Reimel y Muñoz (1990b).....	34
5.2.2. Consideraciones en torno a Factores Económicos- Sociales que inciden en la Calidad de Vida del Docente de Educación Básica del área Metropolitana de Caracas- Venezuela; por Canquiz, Díaz y Mier (1993).	35
5.2.3. Un instrumento para medir la Calidad de Vida de docentes universitarios venezolanos; por Reimel (1994).....	35

5.2.4. Calidad de Vida Percibida en una Comunidad Cooperativa Venezolana; por Reimel y Jiménez (1997).....	36
5.2.4. Calidad de Vida y Participación Comunitaria: Evaluación Psicosocial de Proyectos Urbanísticos en Barrios Pobres; por Hernández- Ponce y Reimel (2004).	37
5.2.5. Costos en la Calidad de Vida del Profesor y su Influjo en el Rendimiento de los Alumnos; por Villarroel y Wooding (2005).	38
5.2.6. Calidad de vida: hacia la formación del concepto; por Salazar, Pando, Arana y Heredia (2005).	39
5.2.7. Estudio empírico de Calidad de Vida laboral, cuatro indicadores: satisfacción laboral, condiciones y medioambiente del trabajo, organización e indicador global, sectores privado y público. Desarrollo, aplicación y validación del instrumento; por Chiang y Krausse (2007).....	40
5.3 Autoconcepto y Calidad de Vida:	41
5.3.1. Autoconcepto y Calidad de Vida en una muestra de adolescentes realizada; por Lugo (2005).....	41
5.3.2. Calidad de Vida y Autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas; por Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil (2007).	41
5.3.3. Tiempo libre y Calidad de Vida desde el sí mismo docente; por Gutiérrez (2008).	42
VI. MARCO TEÓRICO.....	44
6.1. Autoconcepto:	44
6.2. Calidad de Vida:.....	60
6.3.- Modelo de Calidad de Vida por Reimel y Muñoz:.....	65
6.4.- La Profesión Docente:	69
6.5- El Programa Samuel Robinson:	76
6.5.1. Subprograma Admisión Integral:	78
6.5.2. Subprograma Samuel Robinson va al Liceo:.....	81
6.5.3. Subprograma Convenios Regionales:	86
6.6- Importancia de la Investigación para el Asesoramiento Psicológico y Orientación.	87
VII. MÉTODO.....	90
7.1.- Tipo de Estudio:	90
7.1.1.- Diseño del Estudio:	90
7.2.1- Población:	90
7.2.2- Muestra:.....	91

7.3- Contexto y Temporalidad del Estudio:.....	91
7.4.- Variables de Estudio:	91
7.4.1.- Autoconcepto:	91
7.4.2.- Calidad de Vida Percibida:	92
7.5- Técnicas y/o Instrumentos de Recolección de datos:.....	92
7.5.1. Ficha Técnica del Instrumento de Autoconcepto, según García y Musitu (1999):	93
7.5.2. Ficha Técnica del Instrumento: Calidad de Vida Percibida de Docentes del Ciclo Medio, Diversificado y Profesional, 2011	95
7.6. Procedimiento:	99
7.6.1- Solicitud de Permiso al Programa Samuel Robinson:	99
7.6.2- Adaptación del instrumento Calidad de Vida Percibida de Docentes del Ciclo Medio y Diversificado; por Santander, Padovani y Rojas (2011):	99
7.6.3- Estandarización de la Aplicación de los Instrumentos:	100
7.6.4. Aplicación de los instrumentos:	101
7.6.5. Corrección de los instrumentos:	101
7.7. Tratamiento Estadístico de los Datos:	104
7.8.- Consideraciones Éticas:.....	105
VIII. ANÁLISIS DE RESULTADOS	107
8.1- Descripción de la Muestra.....	107
8.2- Evaluación del Autoconcepto presente en los Docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la Cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo-UCV:	109
8.3.- Evaluación de la Calidad de Vida Percibida presente en los Docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la Cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo-UCV.	110
8.4- Relación entre el Autoconcepto y la Calidad de Vida Percibida que presentan los Docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la Cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo-UCV.....	121
IX. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	124
X. CONCLUSIONES.....	132
XI. RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES	135
XII. REFERENCIAS.....	137
ANEXOS.....	148

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Comparación entre conceptos de Sí mismo, Autoestima, Autoimagen y Autoconcepto</i>	49
Tabla 2. <i>Características del Concepto de Calidad de Vida</i>	63
Tabla 3. <i>Posturas de la Calidad de Vida</i>	64
Tabla 4. <i>Mapa de Riesgo en la Profesión Docente</i>	71
Tabla 5. <i>Variables de Personalidad Relacionadas con los Profesores Eficaces</i>	73
Tabla 6. <i>Adaptación del Instrumento Calidad de Vida Percibida</i>	96
Tabla 7. <i>Juicio de Experto</i>	97
Tabla 8. <i>Contextos de Calidad de Vida Percibida</i>	98
Tabla 9. <i>Condiciones Reguladas y Técnicas de Regulación</i>	100
Tabla 10. <i>Escala de valoración</i>	103
Tabla 11. <i>Frecuencia por sexo de la muestra</i>	107
Tabla 12. <i>Estadísticos por edad de la muestra</i>	108
Tabla 13. <i>Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Laboral Nivel 1 Físico-Material</i>	112
Tabla 14. <i>Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Laboral Nivel 2 Relaciones Interpersonales</i>	112
Tabla 15. <i>Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Laboral Nivel 3 Actividades</i>	113
Tabla 16. <i>Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Laboral</i>	113
Tabla 17. <i>Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Familiar Nivel 1 Físico-Material</i>	115
Tabla 18. <i>Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Familiar Nivel 2 Relaciones Interpersonales</i>	116
Tabla 19. <i>Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Familiar Nivel 3 Actividades</i>	116
Tabla 20. <i>Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Familiar</i>	117
Tabla 21. <i>Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Comunitario Nivel 1 Físico-Material</i>	119
Tabla 22. <i>Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Comunitario Nivel 2 Relaciones Interpersonales</i>	119

Tabla 23. <i>Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Comunitario Nivel 3</i> <i>Actividades.</i>	120
Tabla 24. <i>Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Comunitario</i>	120
Tabla 25. <i>Correlaciones para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Laboral y las</i> <i>Dimensiones del Autoconcepto.</i>	121
Tabla 26. <i>Correlaciones entre la Calidad de Vida Percibida en el Contexto Familiar y las</i> <i>Dimensiones del Autoconcepto.</i>	122
Tabla 27. <i>Correlaciones entre la Calidad de Vida Percibida en el Contexto Comunitario y las</i> <i>Dimensiones del Autoconcepto.</i>	123

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo del Autoconcepto.....	52
Figura 2. Esquema del Yo Integral (Biopsicosocial).....	53
Figura 3. Modelo del Autoconcepto c.p. García y Musitu (1999).....	59
Figura 4. Modelo conceptual de Reimel y Muñoz (1990b).....	67
Figura 5. Modelos de análisis sobre la figura del profesor.....	72
Figura 6. Programa Samuel Robinson	77
Figura 7. Número de liceos y profesores participantes en los diferentes cursos por año.....	83
Figura 8. Profesores asistentes a los cursos de capacitación docente.....	84
Figura 9. Personal directivo asistente al curso: herramientas básicas para el éxito de la gerencia educativa en el siglo XXI.....	85
Figura 10. Profesores asistentes al curso: actualización en orientación educativa....	86
Figura 11. Diagrama de caja y bigote para las áreas del Autoconcepto.....	109
Figura 12. Diagrama de caja y bigote para los Niveles y el Contexto de la Calidad de Vida Percibida Laboral.....	110
Figura 13. Diagrama de caja y bigote para los Niveles y el Contexto de la Calidad de Vida Percibida Familiar.....	114
Figura 14. Diagrama de caja y bigote para los Niveles y el Contexto de la Calidad de Vida Percibida Comunitaria.....	117

Índice de Anexos

ANEXO 1. Instrumento: Calidad de Vida Percibida de Docentes del Ciclo Medio, Diversificado y Profesional, 2011 por Santander, Padovani y Rojas.....	149
ANEXO 2. Formato de Presentación-Participación.....	159
ANEXO 3. Formato de Registro de Aplicación.....	160
ANEXO 4. Carta Presentación expertos.....	161
ANEXO 5. Operacionalización de la variable Calidad de Vida Percibida.....	162
ANEXO 6. <i>Barra de Frecuencias por sexo de la muestra</i>	163
ANEXO 7. <i>Estadísticos descriptivos de tendencia central, variabilidad y distribución para cada una de las Dimensiones del Autoconcepto</i>	163
ANEXO 8. <i>Estadísticos descriptivos de tendencia central, variabilidad y distribución para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Laboral</i>	163
ANEXO 9. Diagrama circular de frecuencias para la Calidad de Vida Percibida en el Contexto Laboral	164
ANEXO 10. <i>Tabla de estadísticos descriptivos para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Familiar</i>	164
ANEXO 11. Diagrama circular de frecuencias para la Calidad de Vida Percibida en el Contexto Familiar.....	165
ANEXO 12. <i>Tabla de estadísticos descriptivos para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Comunitario</i>	165
ANEXO 13. Diagrama circular de frecuencias para la Calidad de Vida Percibida en el Contexto Comunitario	166
ANEXO 14. <i>Tabla de Frecuencias Estado Civil</i>	167
ANEXO 15. Barra de Frecuencias del Estado Civil.....	167
ANEXO 16. <i>Tabla de Frecuencias Hijos</i>	167
ANEXO 17. Barra de Frecuencias Hijos.....	168
ANEXO 18. <i>Tabla Nivel de Instrucción de los Docentes</i>	168
ANEXO 19. Barra de Frecuencias Nivel de Instrucción de los Docentes.....	168
ANEXO 20. <i>Tabla Tipo de Institución en la cual labora</i>	169
ANEXO 21. Gráfico de Barras Tipo de institución en la cual labora.....	169
ANEXO 22. Tabla de Frecuencias Clasificación del Empleo.....	169
ANEXO 23. Gráfico de Barras Clasificación del Empleo.....	170
ANEXO 24. <i>Tabla de Frecuencias Año de Servicios Docente</i>	170

ANEXO 25. Barra de Frecuencias Año de Servicios Docente.....	171
ANEXO 26. Tabla de Frecuencias Tiempo de Dedicación en la Institución.....	171
ANEXO 27. Barra de Frecuencias Tiempo de Dedicación a la Institución.....	172
ANEXO 28. <i>Tabla de Frecuencias Número de Horas Semanales</i>	172
ANEXO 29. Barra de Frecuencias Número de Horas Semanales.....	173
ANEXO 30. <i>Tabla de Frecuencias Asignaturas que Dicta</i>	173
ANEXO 31. Gráfico de Barras Asignaturas que dicta.....	174

I. INTRODUCCIÓN

El hombre, como ser vivo y racional, ávido de saber cómo se estructura el contexto al cual pertenece, además de tratar de entender el rol desempeñado por las personas que lo integran, se ha tomado la tarea de investigar. Para ello ha utilizado diversos recursos, los cuáles podrían ser calificados como innovadores y eficientes sólo por el hecho de despertar el interés por el conocimiento.

Así, el hombre ha marcado la brecha para el debate y, por consecuente, del desarrollo de múltiples áreas o campos de estudio a lo largo de los años. Entre esos campos se encuentran el Autoconcepto y la Calidad de Vida.

El Autoconcepto es uno de los más importantes resultados del proceso socializador y educativo porque proporciona pautas para interpretar la experiencia; es el marco de referencia sobre el cual se organizan todas las acciones. Es así que el significado y valor de la realidad dependen, en gran parte, de cómo la persona se ve a sí misma; es decir, que según cómo tenga la persona el concepto de sí misma interpretará la realidad.

En este sentido, se destaca al Autoconcepto como una variable importante en el desarrollo de la personalidad del ser humano, desde una perspectiva multidimensional que influye en el área laboral, personal, académica, emocional, familiar y física.

Paralelamente, los estudios sobre Calidad de Vida pueden ser utilizados para el diseño y puesta en práctica de programas y proyectos de intervención que vayan en consonancia con las necesidades verdaderamente sentidas por la población. Esto nos permite comprender cuáles son los factores subjetivamente significativos para las personas que inciden en su satisfacción, tanto en su vida general como ante ciertas instancias de la misma. Se trata, en todo caso, de instrumentos y herramientas de gestión.

De acuerdo a lo anterior, la presente investigación tendrá como objetivo general el describir la relación entre el Autoconcepto y la Calidad de Vida Percibida presente en los Docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la Cohorte 2010-2011 del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo-UCV. Cabe destacar que este Programa permite, a través de un proceso de actualización de los Docentes de Educación Media,

Diversificada y Profesional, el mejoramiento del perfil de formación de los docentes provenientes en su mayoría de los liceos públicos. También es un proceso de formación dirigido a los Directivos de Liceos para propiciar la planificación estratégica en sus instituciones, y lograr sensibilizarlos hacia el Programa, de manera que colaboren y faciliten la participación de los docentes y estudiantes en los procesos antes mencionados.

El presente trabajo de investigación se encuentra comprendido por los siguientes capítulos:

Capítulo II: Planteamiento del problema, en donde se identifica y contextualiza la pregunta de investigación del presente estudio.

Capítulo III: Justificación de la Investigación, en el cual se exponen las razones que motivan a realizar el presente estudio y el aporte que representa la culminación del mismo.

Capítulo IV: Objetivos. Es el destinado a presentar el para qué de la investigación y lo que representaría de lograrse.

Capítulo V: Antecedentes, el cual contiene los diferentes trabajos desarrollados anteriormente que sirvieron como punto de referencia a la hora de diseñar y desarrollar el presente estudio.

Capítulo VI: Marco Teórico, donde se realiza una exposición sintetizada de los aspectos generales y específicos en cuanto al Autoconcepto, Calidad de Vida Percibida y el Subprograma Samuel Robinson va al Liceo.

Capítulo VII: Metodología. En éste se presenta el tipo y el nivel de la investigación, así como la población, muestra, variables a estudiar, instrumentos a utilizar, procedimientos, consideraciones éticas y el tratamiento estadístico de los datos que se obtuvieron para responder a los objetivos establecidos.

Capítulo VIII: Análisis de Resultados. Se presentan cada una de las variables de estudio, con sus respectivos datos obtenidos a través del programa Microsoft Office Excel 2007.

Capitulo IX: Discusión de resultados. Se muestran las interpretaciones hechas, contrastándose los resultados con los referentes teóricos considerados en este estudio.

Capitulo X: Conclusiones, en donde se presentan las consideraciones producto de todo el proceso de investigación.

Capitulo XI: Recomendaciones. Se exponen las sugerencias del estudio y se establecen las formas de acción, considerando la realidad de la muestra, además de proponer líneas de investigación.

Capitulo XII: Limitaciones, expone las dificultades o inconvenientes que se presentaron en el desarrollo del estudio, y que se propone sean consideradas en los siguientes estudios.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la presente investigación se planteó establecer la relación entre el Autoconcepto y la Calidad de Vida Percibida de los Docentes de la Cohorte 2010-2011, del “Subprograma Samuel Robinson va al Liceo-UCV”.

El Autoconcepto es una variable importante en el desarrollo de la personalidad del ser humano desde una perspectiva multidimensional, ya que influye en el área laboral, personal, académica, emocional, familiar y física. Según Shavelson, Hubner y Stanton (1956, c.p. García y Musitu, 1999), el Autoconcepto puede entenderse como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones de su propia conducta. Involucra componentes emocionales, sociales, físicos y académicos. Se trata de una configuración organizada de percepciones de sí mismo, admisible a la conciencia y al conocimiento. Es un esquema cognitivo muy complejo construido a través de experiencias previas con respecto al mundo que lo rodea.

En este orden de ideas, Pappalettera y Kepic (2005) indican que el Autoconcepto aparece como un tema de interés central en numerosas investigaciones desde las Ciencias de la Salud, la Psicología y las Ciencias de la Educación; destacándose su influencia en el bienestar personal.

De esta manera, Amar y Hernández (2005) agregan que dentro del amplio campo de las ciencias humanas se le ha venido dando una creciente atención al estudio del Autoconcepto por el papel fundamental atribuido en la conducta humana y por la función que tiene en la integración de la personalidad, en la motivación del comportamiento y en el desarrollo de la salud mental.

Dentro de esta perspectiva, Aramburú y Guerra (2001) establecen el Autoconcepto como la representación de una realidad multidimensional en la que unas dimensiones adquieren más valor que otras. El concepto que se tiene de uno mismo proviene de la interacción social con los otros.

Hasta el presente se han realizado varios estudios acerca del Autoconcepto relacionados al área clínica, laboral, educativa y social (González-Pianda, Núñez, Glez-Pumariega y García, 1997; Iriarte, 1999; Martínez-Otero, 2003; Naranjo, 2005; Pérez, Vidal y Villarán, 2009; Alberti, de Mello, Chaveiro y Araújo, 2009; Pappalettera y Kepic, 2005; Garcia, Musitu y Veiga, 2006; Gutiérrez, 2008)

Específicamente en el área educativa, a través de estudios multidisciplinarios, según Pappalettera y Kepic (2005), se hace énfasis en el Autoconcepto del alumno, dando por sentado que el docente tiene un Autoconcepto positivo y ajustado a la realidad. Dentro de este marco de referencia es importante destacar que “para afrontar los retos del siglo XXI, la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas” (Pozo y Monereo, 1999, p.11). Sin duda alguna, el profesor es un agente de cambio social que promueve aprendizaje en sus alumnos, por lo que es pertinente evaluar su Autoconcepto.

En consecuencia, es importante destacar que, según Díaz y Hernández (2010, p.3), “la práctica docente se encontrará fuertemente influida por la trayectoria de vida del docente, el contexto socioeducativo donde se desenvuelve, el proyecto curricular en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan”. El docente es un reflejo de la realidad a la cual pertenece e impacta directamente al alumno, tanto en la transmisión de conocimientos y saberes como en el moldeamiento de conductas; así mismo, el docente debe regirse por un curriculum que guiará y orientará su acción pedagógica.

A este respecto, el Autoconcepto del docente para la presente investigación hará referencia a la percepción que tiene la persona de sí mismo en un momento determinado y, tal como lo señalan Rivero y Cruz (2008), el Autoconcepto alude al conjunto de creencias positivas o negativas referidas a experiencias de la personalidad en diferentes dimensiones: personal, familiar, social, académica y laboral. Tales percepciones algunas veces se hacen permanentes, pero pueden cambiar a lo largo de la vida con experiencias que afectan las creencias previamente existentes.

Considerándose el Autoconcepto como el conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo, Hamachek (1981 c. p. Machargo, 1989, p.24) agrega a lo anterior el “conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y

limites, valores y relaciones que el sujeto tiene como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad". Es decir, en la construcción del Autoconcepto es vital cómo se siente la persona consigo mismo, qué recursos internos y externos posee y cómo su entorno provee un marco para la interpretación.

En este orden de ideas, es importante para este estudio el contexto donde se desenvuelven los docentes seleccionados; el mismo se obtuvo de acuerdo a una muestra que se desempeña en el ciclo Medio, Diversificado y Profesional de Instituciones Públicas y Privadas del Área Metropolitana de Caracas y del estado Miranda; los mismos fueron pertenecientes a la Cohorte 2010-2011 del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo, de la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela, el cual tiene como propósito la formación y actualización en aspectos relacionados con su función para ejercer una mejor docencia e igualmente capacitarlos para que proyecten su acción en la práctica de enseñanza.

En relación a lo anterior, según Aguilera y Cruz (2003), para el periodo 1999-2000 se efectuó un taller de detección de necesidades organizado por SADPRO-UCV, cuyos resultados determinaron la necesidad de profundizar en los docentes de los liceos públicos del Área Metropolitana de Caracas las áreas de desarrollo personal, integración intra e intrapersonal e instruccional curricular. Es así como se toma la iniciativa de desarrollar en la investigación la percepción de sí mismo de la muestra seleccionada; es decir, el Autoconcepto, y también se pretende evaluar la Calidad de Vida Percibida, lo cual constituiría información valiosa acerca de las realidades inmediatas que le afecten o no.

Rivero y Cruz (2008) realizaron una investigación con docentes mexicanos en donde encontraron que las condiciones de trabajo de los profesores han dado lugar a un incremento de trastornos psíquicos y psicosomáticos, debido al trabajo con mayor peso de tipo intelectual y/o de servicio con un alto nivel de exigencias derivadas de la distribución de las tareas y sus competencias laborales.

En esta línea de ideas, particularmente aquellos docentes que laboran a nivel de Educación Media, llevan a cabo su labor con adolescentes y aún cuando la relación docente-alumno es uno de los aspectos potencialmente más gratificantes, en un número significativo de casos esta relación viene presidida por tensión, ya sea por indisciplina de los escolares o

bien porque el docente carece de herramientas para establecer una relación más asertiva (Rivero y Cruz, 2008).

Por consiguiente, Díaz y Hernández (2010) indican que para ser un docente no es suficiente con dominar una materia o disciplina; de hecho, el acto de educar implica interacciones muy complejas las cuales involucran aspectos afectivos, comunicativos y sociales. Debido a esto, se requiere del docente su desarrollo como persona y miembro de la comunidad a la que pertenece, para así poder integrarse ejerciendo una acción profesional responsable con conciencia de sí mismo además de su entorno.

Igualmente, es importante el estado de bienestar y satisfacción de necesidades en las personas por lo cual se han establecido diversos criterios para valorar la Calidad de Vida; al respecto, Reimel (1990) indica que ésta es una propiedad de las personas como resultado de experimentar y percibir sus ambientes de vida en los contextos laboral, familiar y comunitario.

En este sentido, Monreal (1994) define la Calidad de Vida como un proceso de aprehensión de la realidad, en donde las personas interpretan y valoran satisfactoriamente o no lo que tienen en su entorno o ante la vida en general, considerando los recursos disponibles para su desenvolvimiento.

Es por eso que diversos autores establecen en cuanto a la Calidad de Vida como aquella que engloba en un mismo sistema su interacción, y relaciona entre sí aspectos tales como salud, vivienda y servicios básicos, participación socioeconómica, seguridad personal, participación ciudadana y ambiente físico (Bravo y Failache, 1993 c.p. Cartay, 2004).

Atendiendo a estas consideraciones, las autoras del presente estudio consideraron importante identificar la Calidad de Vida Percibida como un proceso que va más allá de la satisfacción de las necesidades básicas, tales como alimentación, salud y vivienda, en donde se considera a la persona como un ente activo en los diferentes ámbitos de desarrollo de su vida.

Al respecto, Maturana (1996) expresa que el conocimiento del mundo donde se vive es una condición necesaria para actuar responsablemente en su construcción cotidiana, siendo la educación un pilar fundamental en la configuración del país que se quiere. En este

sentido, las autoras se proponen, desde el asesoramiento psicológico, realizar un estudio donde se pueda evaluar y establecer la relación entre el Autoconcepto y la Calidad de Vida Percibida presente en los Docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la Cohorte 2010-2011 del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo de la Universidad Central de Venezuela.

Se plantea entonces como aspecto referencial que el psicólogo orientador, de acuerdo a Monereo y Pozo (2005), tiene como área de desempeño las Instituciones Educativas, además de establecerse como meta: ayudar a los docentes a comprenderse a sí mismos, a su ambiente y a desarrollar aptitudes para tomar decisiones.

Por consiguiente, se pretende estudiar el Autoconcepto y Calidad de Vida Percibida del Docente quien, además de cumplir una loable labor al formar, es el principal mediador entre la Escuela, los alumnos y la comunidad. También es el responsable de la generación de conocimientos y de ser modelo para sus alumnos; de allí que, según Flórez (1999), es vital considerar el tipo de ser humano a formar de acuerdo a las experiencias recibidas, las cuáles le permitirán su desarrollo integral. De esta manera, las autoras consideraron importante y muy significativo estudiar al docente para establecer a nivel psicológico la comprensión y relación de las variables inicialmente mencionadas.

III. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

El Programa Samuel Robinson de la Universidad Central de Venezuela representa una conexión educativa muy significativa por ser pionero a nivel nacional en cuanto a políticas de admisión e inclusión de los bachilleres provenientes de instituciones educativas públicas que pretenden optar a la Educación Superior. Así mismo, se destaca por enfocarse en la formación y actualización de los docentes a través del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo.

En este sentido, a los docentes se les ofrece una oportunidad de desarrollo profesional por medio de la capacitación continua en los diversos módulos ofertados, lo cual a posterior podrán impartir a sus alumnos. Es decir, los docentes y alumnos son protagonistas de un desarrollo y crecimiento recíproco, por lo que la atención a cada uno de ellos resulta relevante.

Al respecto, Abraham (1986) indica acerca de la profesión docente que el enseñar pierde su esencia cuando es asumido como un simple oficio o compromiso laboral; por lo tanto, propone estudios que ahonden en los factores de tipo personal relacionados a su forma de ser, pensar y vivir su trabajo.

Considerando a la figura docente como clave fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es que surgió en las autoras el considerar como muestra de la presente investigación la Cohorte 2010-2011 del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo, a modo de estudiar variables relacionadas a elementos internos y externos que influyen en los docentes, los cuales en este caso son Autoconcepto y Calidad de Vida Percibida.

Con referencia a la elección de la muestra, es importante destacar el interés mostrado por la coordinación del programa en el desarrollo de la investigación; la cual desde el principio de la propuesta fue enmarcada con criterios claros de factibilidad, al ser otorgados los permisos, logística, atenciones y consideraciones requeridas, resultando motivante para las autoras el contar con el apoyo institucional.

Por otra parte, luego de la revisión exhaustiva de investigaciones nacionales e internacionales, se encontraron diversos estudios sobre la profesión docente, los cuales

abordan variables que influyen en su desempeño, su perfil personal, profesional, el reconocimiento económico (salario), social y los riesgos laborales.

Igualmente, los niveles educativos donde existen más estudios son a nivel de preescolar, básica, universitario y de educación especial. Sin embargo, se observó escasez de investigaciones en docentes del nivel Medio, Diversificado y Profesional, más aún con las variables Autoconcepto y Calidad de Vida Percibida.

Desde esta perspectiva, Barraza y Gutiérrez (2011) indican que el Autoconcepto ha sido estudiado mayoritariamente en el nivel de educación básica (Camacho 2002; Dorr, 2005; Machargo, 1992; Moreno, s/f; González- Pineda, Nunez, Alvarez, González-Pumariega, Roces, González, Muniz y Bernardo, 2002; Nunez, González-Pineda, García, González-Pumariega, Roces, Alvarez y González, 1998; y Valdez, Mondragon y Morelato, 2005).

Con respecto al Autoconcepto, se le encontró como factor determinante e influyente en el sentido y dirección que cada quien da a su vida personal y profesional, por tanto a su relación con los otros. En el caso del docente, considerando a Pérez, Vidal y Villarán (2009), el Autoconcepto de éste influirá indirectamente en el Autoconcepto que el educando tiene de sí mismo.

Dentro de esta perspectiva, según Iriarte (1998), los docentes tienden a ver a los alumnos como se ven a sí mismos; es decir, lo que piensan de sí influye en su pensamiento y en su conducta hacia los estudiantes. De hecho, según Combs (1997 c.p. Iriarte, 1998), lo que hace bueno a los docentes no depende de su nivel de conocimientos y de su metodología en las clases, sino más bien de cómo han aprendido a usar su yo como persona y como docente.

En este sentido, la percepción y la valoración de las personas sobre sí mismas condicionan su equilibrio psicológico, su relación con los demás y su desempeño. Es decir, si la persona se acepta a sí misma tiende a aceptar a los demás; quien se siente desvalorizado tiende a subvalorar a los demás (Iriarte, 1999). Es por ello que, según Pérez, Vidal y Villarán (2009), cuando los docentes albergan sentimientos positivos hacia sí mismos tienden a aceptar a los alumnos con más facilidad.

A este respecto, agregan López y Gallardo (2008), el Autoconcepto del docente influye en su competencia interpersonal, es decir, lo que él siente de sí mismo afecta la manera cómo percibe las relaciones con los demás. Si no ha sido ayudado a desarrollar su autoestima será menos eficaz para impartir ayuda y cuidados a otros.

Por consiguiente, Pérez, Vidal y Villarán (2009) realizaron una investigación exploratoria-descriptiva acerca del Autoconcepto con 50 docentes peruanos del nivel de educación primaria de instituciones educativas públicas, siendo 33 femeninas y 17 masculinos. Los resultados indicaron que el Autoconcepto Físico y Emocional se encontraron en valores alto y medio alto, a diferencia de las dimensiones Social, Familiar y Académico/Laboral, con puntuaciones bajo o medio bajo.

En esta misma línea de investigación, Martínez-Otero (2003) realizó una investigación exploratoria de campo acerca del Autoconcepto con 37 docentes mexicanos, de ambos sexos y de los niveles de primaria, secundaria y universitaria. En la misma, la media de la muestra fue de 64,4, en la cual se encontró ajuste, armonía interpersonal y equilibrio; es decir, un Autoconcepto positivo en los docentes; el cual actúa como escudo frente a los daños que pudieran derivarse del trabajo. Así mismo, se ubicó una diferencia significativa por sexo en el Autoconcepto Físico (Mujeres: 63,85; Hombres: 74) y Laboral (Mujeres: 75,22; Hombres: 69,8).

Dentro de este orden de ideas, vale acotar que la práctica docente se encuentra influida fuertemente por la trayectoria de vida de éste, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conozcan o se les exija, así como las condiciones que tenga en la institución educativa (Díaz y Hernández, 2010).

Ahora bien, según Díaz, Vásquez, Couto y Rojas (2010), el privilegiado sitio que ocupa todo lo relacionado con la actividad laboral del ser humano conlleva una gran responsabilidad del propio trabajador por preservar su salud, tanto para el presente como para el futuro. Por lo cual se ratifica la estrecha relación existente entre trabajo y Calidad de Vida, ya que ubica al entorno laboral entre los elementos que afectan más directamente la vida del ser humano, igualándolos con la familia y el hogar.

Como complemento a lo mencionado anteriormente, se denota la investigación de Villaroel y Wooding (2005), la cual consistió en un estudio transversal, cualitativo-cuantitativo, que pretendió dilucidar si los costos personales del profesor existen y si se asocian con el rendimiento de los alumnos. La muestra estuvo conformada por 1065 profesores de 30 escuelas de Chile distribuidas en la capital y en tres provincias.

Así mismo, Canquiz, Díaz y Mier (1993) realizaron un estudio de campo descriptivo que consistió en determinar los Factores Económicos- Sociales que inciden en la Calidad de Vida del Docente de Educación Básica del Área Metropolitana de Caracas-Venezuela. Se encontró que, de los 150 docentes encuestados, 9,96% percibían un sueldo muy bajo a pesar que la mayoría poseen títulos académicos de tercer y cuarto nivel; así mismo, respecto al nivel de Calidad de Vida, 63,08% consideró poseer bienestar físico, espiritual y moral, entendido éste como el goce de buena salud.

En relación a las investigaciones anteriores de Calidad de Vida, Reimel (1994) por su parte destaca que la metodología a emplearse, específicamente estrategias e instrumentos, deben ser ajustados a cada situación y población de estudio.

Atendiendo a todas estas consideraciones, a nivel científico los resultados de este estudio serán un aporte importante para el avance interdisciplinario entre la psicología y la educación, tomando en cuenta que el problema abordado genera herramientas y enfoques los cuáles podrían resultar novedosos en la labor del docente.

Así mismo, en relación a la medición de las variables Autoconcepto y Calidad de Vida Percibida, se destaca como novedosa en la presente investigación la utilización de los instrumentos Autoconcepto Forma 5 (AF5) y Cuestionario de Calidad de Vida Percibida de Docentes del Ciclo Medio, Diversificado y Profesional. Con respecto al primer instrumento, se encontraron estudios dirigidos a la población adulta y escolares adolescentes (Martínez-Otero, 2003; García, Musitu y Veiga, 2006; Pérez, Vidal y Villarán, 2009; Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil, 2007). En relación al segundo instrumento, se elaboró una adaptación al creado por Reimel en 1991. Es importante destacar que los estudios realizados desde el Modelo de Reimel y Muñoz (1990b) hasta ahora se han orientado a

docentes de Educación Superior (Reimel y Muñoz, 1990a; Reimel, 1991; Reimel, 1992; Reimel, 1993; Reimel, 1994).

Por lo tanto, en líneas generales, para la mención Asesoramiento Psicológico y Orientación, este estudio a posterior permitirá profundizar en el bienestar integral del docente, facilitando así una reflexión personal y colectiva sobre las formas de abordar la problemática a través de un enfoque integrador de la capacitación pedagógica, el desarrollo personal y profesional.

IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Objetivo General:

Describir la relación entre el Autoconcepto y la Calidad de Vida Percibida presente en los Docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la Cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo-UCV.

4.2. Objetivos Específicos:

- 4.2.1. Evaluar el Autoconcepto presente en los Docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la Cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo-UCV.
- 4.2.2. Evaluar la Calidad de Vida presente en los Docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la Cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo-UCV.
- 4.2.3. Establecer la relación existente entre el Autoconcepto y la Calidad de Vida Percibida que presentan los Docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la Cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo-UCV.

V. ANTECEDENTES

A continuación se presentan estudios previos realizados a nivel nacional e internacional que guardan alguna vinculación con la presente investigación, para reflejar los avances y estado actual del conocimiento sobre Autoconcepto y Calidad de Vida.

5.1. Autoconcepto:

5.1.1. Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar; por González-Pienda, Núñez, Glez-Pumariega y García (1997).

La investigación fue desarrollada en la Ciudad de Oviedo (España), a través de un diseño documental, el cual consistió en el abordaje teórico del Autoconcepto, considerado como una de las variables más relevantes dentro del ámbito de la personalidad, tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional. Así mismo, integraron toda la información obtenida y crearon un modelo hipotético, describiendo estas tres dimensiones del Autoconcepto: la conceptual, estructural y funcional. Para ello realizaron una amplia revisión de autores tales como Hernández, 1991; Corno y Snow 1986; Royce y Powel 1983; Purkey 1970; Shavelson, Hubner y Stanton 1976, Markus y Wurf 1987, c.p. Núñez y cols.,1997.

Otro aporte del estudio consistió en resaltar la importancia que tiene el utilizar las estrategias cognitivo-motivacionales en el desarrollo del Autoconcepto y cómo este es un factor importante en el aprendizaje y rendimiento académico; es decir, en la persistencia y regulación del esfuerzo que realiza el estudiante para realizar sus actividades.

La Investigación descrita anteriormente fue considerada por las autoras como significativa porque se incluye en el modelo hipotético la definición de Autoconcepto dentro de la categoría estructural- multidimensional; siendo esta similar a la que utilizaron los autores García y Musitu para diseñar el instrumento Autoconcepto Forma 5 (AF5).

5.1.2. Autoconcepto Docente: Análisis de una Muestra de Profesores y Orientadores mexicanos; por Martínez- Otero (2003).

A través de una investigación exploratoria de campo, se analizó la incidencia del Autoconcepto docente en el proceso educativo, haciendo énfasis en la necesidad de que los profesores cultiven una autoimagen realista y positiva, favorecedora del despliegue personal y profesional. La muestra estuvo integrada por 37 profesores mexicanos, distribuidos en (1) profesor de enseñanza primaria, (29) profesores de enseñanza secundaria, (3) profesores de enseñanza universitaria y (4) orientadores. Para medir la variable Autoconcepto, se utilizó el instrumento Autoconcepto Forma 5 (AF5) por García y Musitu (1999).

Los resultados revelaron que los sujetos de la muestra presentaron, en conjunto, un buen concepto de sí mismos. La edad promedio fue de 36 años, la media de la muestra total fue de 64,4. La autopercepción de los docentes reflejó en las distintas dimensiones analizadas (laboral, social, emocional, familiar y física) ajuste, armonía interpersonal, equilibrio afectivo, integración y bienestar. Así mismo, se ubicó una diferencia significativa por sexo en el Autoconcepto Físico (Mujeres: 63,85; Hombres: 74) y Laboral (Mujeres: 75,22; Hombres: 69,8). También, se destaca el Autoconcepto Emocional en los hombres con una media de 46,6, resultando con la puntuación más baja de todas las dimensiones en ambos sexos. Los resultados confirmaron que el Autoconcepto positivo permite una elevada motivación al logro y pretensión de autosuperación a nivel educativo.

En este sentido, la investigación descrita anteriormente resultó importante porque para la medición del Autoconcepto se utilizó el instrumento Autoconcepto Forma 5 (AF5) por García y Musitu (1999); lo cual permitió un modelo de abordaje teórico y metodológico para las autoras del presente estudio.

5.1.3. El Autoconcepto positivo: un objetivo de la orientación y la educación; por Naranjo (2005).

Se presenta a través de un estudio exploratorio- documental, realizado en Costa Rica, en donde destacan la relevancia de la función de la orientación psicológica en el fortalecimiento del Autoconcepto. Para ello, se analizan las distintas concepciones acerca del

Autoconcepto y otros conceptos relacionados, tales como la autoconciencia, el autoreconocimiento, la autodefinición, el yo real y el yo ideal, la autoreferencia y la autoeficacia. Así mismo, se establecen algunas dificultades en las investigaciones del Autoconcepto, por cuanto éste es un sistema complejo constituido por muchos elementos interrelacionados.

Destaca Naranjo (2005) que el personal docente es un agente vital en la promoción de cambios afectivos positivos en la población estudiantil, y en su mayoría carecen de los conocimientos necesarios para identificar o desarrollar estrategias en el fortalecimiento del Autoconcepto. En este sentido, como recomendación del estudio, se resaltan los servicios de orientación psicológica para desarrollar programas en el fortalecimiento del Autoconcepto.

La importancia de esta investigación para las autoras fue considerar el abordaje teórico de la variable Autoconcepto y el rol del asesor psicológico dentro de las instituciones educativas.

5.1.4. Autoconcepto en adultos de España y Portugal; por García, Musitu y Veiga (2006).

El objetivo de la investigación fue confirmar la validez penta factorial del cuestionario AF5 con adultos españoles y portugueses. Se analizó la fiabilidad del instrumento y se comparó la validez del modelo de cinco factores oblicuos, propuesto por los autores de la investigación, contra los modelos alternativos unifactorial y ortogonal; además se estudió la invarianza de una traducción portuguesa.

Los resultados de los modelos de las ecuaciones estructurales ratifican la validez del modelo teórico penta factorial. El estudio de la invarianza factorial indica que la versión portuguesa no varía los pesos factoriales originales, ni las varianzas y covarianzas de los factores. Y la fiabilidad es aceptable tanto para la versión original como para la traducción.

Para las autoras es de suma importancia ya que el instrumento a utilizar (AF5) está basado en un modelo teórico que proporciona una mejor explicación de los datos en comparación con otros.

5.1.5. Autoestima y el trabajo docente: un estudio con profesores y estudiantes de Química de Mato Grosso- Brasil; por Alberti, de Mello, Chaveiro y Araújo (2009).

La presente investigación cualitativa presenta una relación entre la docencia de Química y la autoestima, en la formación inicial del profesor de la red pública de enseñanza en Brasil. Los resultados demostraron de un modo general que los profesores presentaron indicios de una baja autoestima, aunque no lo reconociesen como tal.

La muestra estuvo compuesta en total por cincuenta y cinco sujetos, siendo veintiocho profesores y veintisiete estudiantes los que respondieron a entrevistas semiestructuradas. Las mismas contenían preguntas equivalentes, con quince preguntas referidas al curso de Química, a la formación de esos académicos y profesores, encantos de la profesión, motivaciones, perspectivas futuras, insatisfacciones, dificultades encontradas en el curso.

Entre los resultados de la investigación, se encontraron la no aceptación de las propias realizaciones y las de los otros, como producto del trabajo y el esfuerzo personal; en muchos casos la falta de perspectiva con la profesión. Además de eso, revelaron poca confianza en la capacidad de los otros, sobre todo, de los alumnos.

Para las autoras del actual proyecto de investigación la importancia de este estudio cualitativo reside en la apreciación y valoración del docente aunado a la influencia de esa variable en diversas áreas.

5.1.6. Estudio Exploratorio del Autoconcepto en Docentes de Educación Primaria de Escuelas Públicas de Comas y Puente Piedra; por Pérez, Vidal y Villarán (2009).

El tipo de investigación fue exploratoria y descriptiva, para conocer el nivel de percepción del Autoconcepto a través del instrumento Autoconcepto Forma 5 (AF5) por García y Musitu (1999). Se abordó en concreto la variable Autoconcepto, reconociéndola en sus 5 dimensiones: académico/laboral, social, emocional, familiar y físico. Se eligió una muestra no aleatoria, intencional, constituida por 50 docentes del nivel primaria de instituciones educativas públicas de Lima, Perú; siendo 33 femeninas y 17 masculinos. Los resultados indicaron que el Autoconcepto Físico y Emocional se encontró en valores alto y

medio alto a diferencia de las dimensiones Social, Familiar y Académico/Laboral, con puntuaciones bajo o medio bajo.

Entre las conclusiones obtenidas del estudio, se invita a seguir profundizando en el tema porque permitió explicar el bienestar psicológico de los sujetos en respuestas ante situaciones dentro del escenario escolar y la realización de nuevos estudios que involucren a más docentes, trabajando con muestras aleatorias, etc. También proponen estudios de naturaleza cualitativa en los cuales se pueda profundizar en las percepciones y opiniones de los docentes con respecto a su Autoconcepto, usando entrevistas en profundidad (individuales o grupos focales).

De acuerdo, a todas las investigaciones leídas anteriormente en las cuales se ha estudiado el Autoconcepto, se podría resumir que éste es considerado como una variable muy importante y eficiente para medir la percepción del sujeto en diferentes áreas. Además, se pudo observar que partiendo de la elección del modelo teórico multifactorial, la utilización del instrumento AF5 es bastante adecuado y muy acertado para la presente investigación.

Así mismo, es importante destacar cómo la variable Calidad de Vida se refleja en las personas, tomando en cuenta que ésta proviene de la interacción con su ambiente y por ende, el comprenderla contribuye al bienestar integral. A continuación, se verán investigaciones que la abordan desde diferentes perspectivas.

5.2 Calidad de Vida:

5.2.1. Un Modelo conceptual para la medición de la dimensión psicosocial en la evaluación de la Calidad de Vida; por Reimel y Muñoz (1990b).

Definen la Calidad de Vida como un constructo bidimensional, constituido por una dimensión social denominada “Estilo de Vida” y una dimensión psicosocial denominada “Calidad de Vida Percibida”. La dimensión social se integra por tres niveles: elementos físicos y materiales, actividades y relaciones interpersonales (laboral, familiar y relaciones interpersonales y social comunitaria). La dimensión psicosocial es la percepción y evaluación hecha por el individuo de dichos elementos presentes en su ambiente. Es decir, la Calidad de Vida es el producto de la interacción del individuo y su medio ambiente.

De esta investigación teórica se comparte la utilización del constructo Calidad de Vida, tomando en cuenta diferentes áreas externas e internas a la persona.

5.2.2. Consideraciones en torno a Factores Económicos- Sociales que inciden en la Calidad de Vida del Docente de Educación Básica del área Metropolitana de Caracas- Venezuela; por Canquiz, Díaz y Mier (1993).

El estudio descriptivo de campo consistió en determinar la influencia que tienen los factores económicos- sociales en la Calidad de Vida del docente de Educación Básica del Distrito Escolar N° 8. De acuerdo a la aplicación de una encuesta (elaboración propia), se determinó que el ingreso (sueldo) constituye un beneficio económico directo que recibe el trabajador como contraprestación de sus servicios y cuyo destino principal es la manutención de su grupo familiar y la obtención de bienes.

Se encontró que de los docentes encuestados (150), la mayoría percibían un sueldo muy bajo a pesar de poseer títulos académicos de tercer y cuarto nivel; así mismo, mantenían entre 3 y 5 miembros de familia, por lo cual resultaba insignificante el ingreso percibido producto de su trabajo.

En lo que respecta al nivel de Calidad de Vida, la mayoría consideró el bienestar físico, espiritual y moral, entendido éste como el goce de buena salud, disfrutar de un ambiente donde los valores sean respetados partiendo de principios morales establecidos. En segunda opción, eligieron el deseo de poseer vivienda propia acorde con sus aspiraciones alegando que la habitada para ese entonces era por estricta necesidad.

Esta investigación es un ejemplo de la importancia según cada individuo de cubrir y priorizar determinadas necesidades, y cómo la satisfacción o insatisfacción al cubrirlas influye en su desempeño como profesional.

5.2.3. Un instrumento para medir la Calidad de Vida de docentes universitarios venezolanos; por Reimel (1994).

El objetivo del estudio fue comparar los resultados obtenidos en tres aplicaciones del instrumento para medir la Calidad de Vida Percibida, en una muestra de: 124 docentes de la

Universidad Simón Bolívar en 1990, 33 profesores de la misma universidad en 1992 y 76 profesores de la Universidad Nacional Experimental del Táchira en 1992.

Los resultados de dos procedimientos psicométricos, análisis de ítems y validación por expertos, utilizados para evaluar un instrumento para medir la Calidad de Vida Percibida de profesores universitarios en Venezuela indican que el cuestionario auto-administrado goza de buena consistencia interna (Alpha: 0,873, Spearman-Brown:0,934, Guttman-Rulon: 0,930) y validez de contenido. Al mismo tiempo demuestra que el instrumento registra las diferencias inter e intra grupales, al igual que las percepciones de los sujetos de las modificaciones ambientales ocurridas durante un período de dos años.

Del anterior estudio, se extraen elementos que complementan y dan validez tanto la utilización del cuestionario de Calidad de Vida como del modelo conceptual para la actual investigación.

5.2.4. Calidad de Vida Percibida en una Comunidad Cooperativa Venezolana; por Reimel y Jiménez (1997).

El objetivo del estudio fue identificar las diferencias entre la evaluación realizada por los residentes de una comunidad cooperativa venezolana (en San Antonio de los Altos, Edo. Miranda) sobre su Calidad de Vida personal y la Calidad de Vida Nacional. Para ello tomaron una muestra aleatoria de 105 habitantes (54 hombres, 51 mujeres) y utilizaron una versión modificada del cuestionario de Reimel de Carrasquel (1991), que contiene 114 ítems correspondientes a múltiples aspectos ambientales.

En la investigación, la Calidad de Vida se conceptualiza como una “propiedad de las personas al experimentar las situaciones y condiciones de sus ambientes de vida, dependiente de las interpretaciones y valoraciones que hacen éstas de los aspectos objetivos de su entorno” (p. 304).

Los resultados del análisis de varianza arrojaron diferencias significativas entre la evaluación de la Calidad de Vida nacional, personal y comunitaria. También se observaron asociaciones significativas entre tres variables sociodemográficas y la evaluación de la

Calidad de Vida personal, lo cual lleva a considerar a la Calidad de Vida como una propiedad de la persona y no del ambiente; esto implica que la persona utiliza sus propios criterios en la evaluación de su medio ambiente.

Las autoras destacaron que al ser realizado el estudio desde una perspectiva sistémica proporciona información específica en relación a los diversos elementos contextuales, lo cual permite maximizar recursos humanos y materiales ya que los programas de intervención o correctivos se fundamentan en las aspiraciones de las personas involucradas y no en criterios externos.

En la anterior investigación se resalta el uso del modelo conceptual y del cuestionario de Calidad de Vida elaborado por Reimel para su posterior adaptación, ambos elementos son utilizados en el presente estudio. Así mismo, se extraen de las conclusiones la importancia de la percepción de la persona sobre la consideración de su Calidad de Vida tanto para medirlo como para realizar o sugerir acciones en pro de la resolución de un evento en un contexto determinado.

5.2.4. Calidad de Vida y Participación Comunitaria: Evaluación Psicosocial de Proyectos Urbanísticos en Barrios Pobres; por Hernández- Ponce y Reimel (2004).

Es un estudio de campo que tiene como objetivo general medir y evaluar la Calidad de Vida Percibida por jefes(as) de familia, residentes en tres barrios pobres de Caracas, sujetos a proyectos de mejoramiento urbano en cada unidad de estudio (Parroquia La Vega, Macarao y Altigracia). En este sentido, determinar si la Calidad de vida es una propiedad de la persona, del ambiente o de la interrelación entre ambos. En el mismo participaron 314 jefes(as) de familia.

Para alcanzar el objetivo, adaptaron y actualizaron un modelo basado en teorías psicosociales para medir y evaluar Calidad de Vida Percibida "CVP", elaborado por Reimel y Muñoz (1990b). Los análisis estadísticos arrojaron que los factores personales tienen mayor peso (Medias: 0,92; 0,96; 1,49) en el nivel físico-material del mesosistema (niveles), y que los factores ambientales prevalecen en la evaluación de los microsistemas (contextos) y del

resto de los niveles del mesosistema. Además concluyeron que la Calidad de Vida Percibida es una propiedad de la relación persona-ambiente.

Del estudio anterior, vale destacar la importancia demostrada de la interacción entre la persona y su ambiente, además de la evaluación psicosocial de esa relación. Otro aspecto es el uso del modelo conceptual de Reimel y Muñoz para la recopilación de los datos. Estos elementos son tomados en la elaboración de la presente investigación por el hecho de observar el uso del modelo conceptual y sus respectivos resultados.

5.2.5. Costos en la Calidad de Vida del Profesor y su Influjo en el Rendimiento de los Alumnos; por Villarroel y Wooding (2005).

La investigación consistió en un estudio transversal, cualitativo-cuantitativo, que pretendió dilucidar si los Costos Personales del profesor existen y si se asocian con el rendimiento de los alumnos. La muestra estuvo conformada por 1065 profesores de 30 escuelas chilenas pertenecientes a las dependencias públicas, subvencionada y particular-pagada de seis comunas de Chile distribuidas en la capital y en tres provincias.

Los Costos del Profesor son abarcados desde el punto de vista del Desarrollo Humano Sostenible, en el cual los costos serían aquellos aspectos negativos que afectan la Calidad de Vida del profesor. Los Costos están relacionados con la escasez de tiempo personal, salud, trayecto hasta la escuela, recursos físicos, carga laboral, violencia, autonomía laboral entre otros.

Para la Variable Dependiente (rendimiento) a nivel cualitativo se evaluó con una entrevista, y a nivel cuantitativo por medio del logro de los resultados operacionalizado en los puntajes Sistema de Medición de Calidad de la Educación obtenidos por los alumnos de Cuarto Año Básico en el Año 2002 de cada escuela en: Lenguaje, Comprensión del Medio y Matemáticas. Para la Variable Independiente (costos) se aplicó una encuesta a los profesores. Las Variables de control fueron dependencia administrativa, nivel socioeconómico y edad de los docentes.

Se pudo afirmar que los Costos del Profesor existen y se manifiestan con distinta magnitud según la dependencia a la que pertenezcan, resultando más afectados los alumnos de más escasos recursos. Trayecto es la variable que consigna mayor significación estadística al obtener: en Lenguaje (L) 0,0031/ Matemáticas (M) 0,0168/ Comprensión del Medio (CM) 0,0021, Tiempo: (L) 0,0247, Recursos físicos: (L) 0,0256/ (M) 0,0534/ (CM) 0,0234, Violencia: (L) 0,0130/(M) 0,0441, Autonomía Laboral: (C) 0,0462, Salud: (L) 0,00213/ (C) 0,0358. De este mismo modo, a mayor inversión del empleador en la Calidad de Vida Laboral del profesor, mejor el nivel de logros de los alumnos.

En este estudio se destaca la importancia de la Calidad de Vida del docente y la diversidad de factores que la integran, aspectos que se toman en cuenta en la elaboración de la presente investigación.

5.2.6. Calidad de vida: hacia la formación del concepto; por Salazar, Pando, Arana y Heredia (2005).

El objetivo del estudio fue revisar teóricamente, a partir de un concepto de Calidad de Vida (percepción subjetiva que cada sujeto tiene respecto a su bienestar), los diferentes conceptos, dimensiones, indicadores, características y utilidad que el concepto "Calidad de Vida" tiene para el desarrollo de nuevas perspectivas de la investigación, bajo la visión de los indicadores positivos de la salud.

Los autores consideran el concepto de Calidad de Vida como un concepto relativo que depende de cada grupo social y de lo que éste defina como su situación ideal de bienestar por su acceso a un conjunto de bienes y servicios, así como al ejercicio de sus derechos y al respecto de sus valores. Los estándares de bienestar dependerán del desarrollo de cada sociedad, que van desde la necesidad de cubrir aspectos básicos hasta las orientadas hacia la realización personal, familiar y profesional del grupo social.

De igual forma, coinciden en que su construcción es compleja y multifactorial sobre la cual pueden desarrollarse formas de medida objetivas a través de una serie de indicadores, pero su importancia radica en el peso que el sujeto de a sí mismo respecto a su propia vivencia. Así mismo, los autores destacan la importancia del concepto de calidad de vida en

la investigación como una muestra de la conexión entre las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Salud.

La investigación aporta información importante para la estructuración teórica y ratifica posturas asumidas en el presente estudio, tal como que el concepto de Calidad de Vida debe tomarse en cuenta respecto a la propia vivencia de la persona y depende del grupo social al cual se analice.

5.2.7. Estudio empírico de Calidad de Vida laboral, cuatro indicadores: satisfacción laboral, condiciones y medioambiente del trabajo, organización e indicador global, sectores privado y público. Desarrollo, aplicación y validación del instrumento; por Chiang y Krause (2007).

Presentó como objetivo elaborar un instrumento para conocer la Calidad de Vida laboral de la empresa. La muestra del estudio se conformó por 128 trabajadores de los sectores privado y público. El instrumento de medición aplicado para la Calidad de Vida laboral constó de 118 ítems divididos en 4 indicadores: satisfacción laboral, condiciones y medioambiente del trabajo, organización e indicadores globales.

Los autores concluyeron que las escalas, están validadas para la muestra que utilizaron y pueden ser utilizadas para medir la Calidad de Vida laboral de empresas privadas y de instituciones estatales, para así ayudar a mejorar y corregir las estrategias con que operan las empresas u organizaciones, tanto a sus grupos de interés internos como externos. A nivel general, existe una relación positiva aunque baja entre la Calidad de Vida laboral del entorno del trabajo y la calidad laboral psicológica (satisfacción laboral).

El estudio de estos autores aporta bases para la discusión de los resultados obtenidos en la presente investigación, al observar en detalle los índices que utilizaron, sus respectivas apreciaciones y correlaciones.

5.3 Autoconcepto y Calidad de Vida:

5.3.1. Autoconcepto y Calidad de Vida en una muestra de adolescentes realizada; por Lugo (2005).

Como objetivo de la investigación, se persiguió describir los niveles de Autoconcepto y de Calidad de Vida de un grupo de jóvenes en la etapa de adolescencia inicial (15 a 17 años) de la Ciudad de Caracas, y explorar las posibles relaciones entre ambas variables. La muestra fue de 112 adolescentes: cursantes del 5º año de bachillerato de ambos sexos. Los instrumentos utilizados fueron: para Autoconcepto, "Escala de Tennessee (1965), y para Calidad de Vida, "Quality of life profile" (1997).

Los resultados indicaron que el Autoconcepto obtuvo una media de 342 puntos, destacándose mayor concentración de adolescentes con puntajes medios y altos en la escala total; así mismo, se observó una media de 64,40 en los factores externos relacionados con la dimensión familiar y referido a los factores internos, con 110,45 la dimensión de autoestima. En cuanto a la calidad de vida, destacaron las dimensiones de mayores niveles de bienestar subjetivo como salud, físico y bienestar psicológico. Así mismo, se encontró una relación inversa de -0,44 entre Autoconcepto y Calidad de Vida.

La anterior investigación es importante para las autoras puesto que trabajaron con las variables de interés para la actual investigación. De igual forma, también permitió a las autoras dilucidar la importancia de estudiar las variables Autoconcepto y Calidad de Vida en los docentes.

5.3.2. Calidad de Vida y Autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas; por Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil (2007).

El objetivo de la investigación fue evaluar la Calidad de Vida y el Autoconcepto, además de comprobar la relación que existe entre estas dos variables, durante la adolescencia. La muestra se conformó con 1121 alumnos de entre 12 y 18 años; de los cuales 151 presentaba necesidades educativas especiales (NEE). Los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de alumnos adolescentes y Cuestionario de Autoconcepto AF5.

Los autores concluyeron: (1) Los adolescentes presentan puntuaciones positivas tanto en Calidad de Vida como en Autoconcepto. No obstante, existen diferencias significativas en función del género, la edad y la presencia de NEE. Los varones obtienen puntuaciones inferiores en el área académica, mientras que las mujeres las obtienen en la esfera emocional. Los alumnos más jóvenes obtienen puntuaciones inferiores en Autodeterminación. Las NEE afectan al Autoconcepto académico y al Desarrollo personal de los alumnos, a su Bienestar físico y a su Autodeterminación; (2) El Autoconcepto desempeña un papel importante en la Calidad de Vida durante la adolescencia, especialmente el Autoconcepto Familiar, el Académico y el Físico.

En este sentido, la investigación descrita anteriormente fue considerada por las autoras como significativa porque incluyeron las dos variables empleadas en este estudio y, en el caso de Autoconcepto, se utilizó el instrumento (AF5) para evaluarlo.

5.3.3. Tiempo libre y Calidad de Vida desde el sí mismo docente; por Gutiérrez (2008).

El estudio cualitativo consistió en entrevistar a seis profesores de la Universidad Autónoma de Sinaloa, con la finalidad de explorar la Calidad de Vida y el tiempo libre desde la óptica de la persona o desde el sí mismo. Es decir, informar cómo experimentan el sí mismo los profesores en su interacción cotidiana, cómo perciben la Calidad de Vida y el uso del tiempo libre. La información recolectada, a través de entrevistas semi-estructuradas y a profundidad, se interpretó a través del análisis discursivo en categorías conceptuales vertidas por los profesores.

El autor concluyó que la satisfacción o bienestar subjetivo logrado por el rol desempeñado es significativamente favorable. Más no así por el ingreso económico que les brinda su trabajo, razón por la cual se incursiona en labores extrauniversitarias. En estos casos se puede decir que predomina el lado subjetivo de la Calidad de Vida. También el autor observó que los profesores disponen de muy poco tiempo libre para hacer lo que les plazca, situación que dice se nota más en las mujeres si tienen hogar e hijos que atender.

En la misma línea de ideas, el autor encontró que la complementariedad de los roles ejercidos profesionalmente, tanto en la docencia como en el ejercicio particular de la carrera en su respectivo mercado laboral, hacen posible el crecimiento y la confianza lograda por el

sí mismo, reflejando una mayor calidad de vida en la experiencia vertida por los profesores desde su percepción y autoconocimiento.

Según el autor, la importancia de su trabajo radica en que trata un área poco abordada por los investigadores locales, como lo es la experiencia y la autopercepción del rol en la intersubjetividad y objetividad, tanto de calidad de vida como del tiempo libre.

Este estudio aporta datos importantes para la estructuración de la presente investigación, al tomar en cuenta el abordaje a los docentes desde su percepción (Autoconcepto) y experiencia para la comprensión de variables como Calidad de Vida.

Luego de la exposición resumida de las investigaciones que sirvieron de base para los antecedentes se puede establecer que de alguna manera se comprueban supuestos teóricos, prácticas y el abordaje de cada una de las variables (Autoconcepto y Calidad de Vida), sobre todo en el contexto de instituciones educativas, en diferentes condiciones y poblaciones.

Sobre la variable Autoconcepto, se puede decir que al tomarla como multifactorial se asegura que se pueda relacionar con otras variables y, por el hecho de tomar ya un instrumento estandarizado para medirla, aporta una validez considerable a la realización de futuras investigaciones.

Así también, de la revisión de las investigaciones se puede decir que, por el hecho de involucrar las condiciones objetivas en las que vive una persona además de su percepción subjetiva el constructo Calidad de Vida, puede ser calificado como muy complejo y multidimensional, lo cual hace un poco difícil la elaboración de un modelo o instrumento único que lo evalúe en su totalidad. Sin embargo, parece muy cercana y acertada la elección del modelo conceptual Calidad de Vida Percibida para su respectiva evaluación.

Ambas variables valen la pena tomarlas en cuenta para obtener datos actualizados de determinada población, abriendo así la oportunidad de comprensión y posible intervención por parte de los organismos o personas competentes. A continuación pasaremos a ahondar más en la comprensión teórica de las variables elegidas para este estudio.

VI. MARCO TEÓRICO

6.1. Autoconcepto:

Según Manterola (1989), el Autoconcepto representa el núcleo central de la personalidad que afecta cada aspecto del comportamiento de la persona y su aprendizaje. Está formado por todas las creencias y actitudes de la persona respecto a sí mismo; abarca un conjunto bastante amplio de representaciones mentales, incluye imágenes y juicios, no sólo conceptos acerca de sí mismo. En pocas palabras, determina lo que la persona es, piensa, hace y puede llegar a ser.

El concepto de sí mismo se aprende desde los primeros años de vida, debido a que el ser humano empieza a acumular información respecto a él, a través de la propia experiencia y de la información que entregan las personas significativas del entorno: padres, profesores, pares, amigos, etc. Entendiendo así que el Autoconcepto puede referirse a la propia persona como un todo, a la representación global que se tiene de sí mismo o también a aptitudes y características particulares referidas (Manterola, 1989).

Según Shavelson, Hubner y Stanton (1956 c.p. García y Musitu, 1999), el Autoconcepto puede entenderse como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones de su propia conducta. Involucra componentes emocionales, sociales, físicos y académicos. Se trata de una configuración organizada de percepciones de sí mismo, admisible a la conciencia y al conocimiento. Es un esquema cognitivo muy complejo construido a través de experiencias previas con respecto al mundo que lo rodea.

De acuerdo a De Oñate, Fernández y Saiz (2006), el campo de estudio del Autoconcepto ha evolucionado a través de los siguientes enfoques fenomenológicos, sociales e individualistas:

Ψ **Enfoque fenomenológico:** Entre los precursores se encuentran: Allport, Baldwin, Cooley, James, Symonds y Wallon, que expusieron los grandes ejes de todo el dominio del concepto de sí mismo: multidimensionalidad, organización jerárquica, procesos de

emergencia del sí mismo, importancia del otro, desarrollo del concepto de sí mismo, y, modificaciones en las percepciones centrales y secundarias a lo largo de la vida personal. En esta clasificación se incluyen, por una parte los modelos sociales, y por otra, enfoques más individualistas.

- Ψ **Modelos Sociales:** Se apoyan en las Teorías de la Psicología Social. Sientan sus bases en los trabajos de Mead (1934), Sarbin (1952, 1954) y Wallon (1934, 1959) entre otros, y consideran que la sociedad tiene un papel primordial en la formación del autoconcepto. Los modelos de Gordon (1968), Rodríguez Tomé (1972) y Ziller (1973) representan las orientaciones sobre el autoconcepto desde el punto de vista social en torno a la pregunta ¿quién soy yo en relación con los otros?
- Ψ **Tendencias Individualistas:** Se apoyan más en las teorías individuales o clínicas de la personalidad. Entre los que se encuentran a Snygg y Combs (1959); y entre los modelos más representativos se tienen los de Bugental y Zelen (1965); Super (1963) y L'Ecuyer (1975).

De igual manera, han existido investigaciones dirigidas a la validez de constructo del Autoconcepto que intentan responder a los problemas relativos a la definición y marco conceptual, y no se conforman con el mero aspecto crítico; concediéndole gran importancia a la metodología utilizada para la validación de sus instrumentos. Se pueden describir actualmente cuatro modelos teóricos de Autoconcepto: posición nomotética, modelo jerárquico, modelo taxonómico y modelo compensatorio.

- Ψ **Posición Nomotética:** Aunque en menor medida que los estudios que sostienen una visión multidimensional, se encuentran aún presentes en la literatura (Rosenberg, 1965; Rosenberg y Simmons, 1973). Implica la conceptualización del Autoconcepto como un constructo unidimensional; es decir, cualquier evento significativo que ocurra afectará positiva o negativamente al Autoconcepto como un todo.
- Ψ **Modelo Jerárquico:** El modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) ofrece una salida constructiva a las dificultades de la investigación en Autoconcepto mediante la formulación de una definición de constructo que describe el Autoconcepto en términos generales como la percepción que un individuo tiene de sí mismo, compuesta además

por siete aspectos específicos: multidimensional, jerárquico, estable, evolutivo, descriptivo y evaluativo, y diferenciable de otros constructos.

- Ψ **Modelo Taxonómico.** Soares y Soares (1983) consideran que el Autoconcepto está estructurado como una serie de factores altamente específicos. Las facetas del Autoconcepto pueden ser relativamente independientes entre sí, pero estos autores presentan un factor general y otros específicos semiautónomos.
- Ψ **Modelo Compensatorio:** Para Winne y Marx (1981), los factores o facetas específicas están inversamente relacionadas más que proporcional o independientemente, tal como los modelos jerárquicos y taxonómicos lo postula; por ende, este modelo implica una posición desfavorable en una faceta específica del Autoconcepto que debería ser compensada por una posición favorable en otra determinada faceta.
- Ψ **Perspectiva Cognitiva:** Desde esta perspectiva se reconoce la participación de los motivos del sí mismo y de la configuración social inmediata en el funcionamiento del Autoconcepto. En concreto, se puede decir que desde la perspectiva cognitiva se considera al Autoconcepto como un fenómeno multidimensional, de estructura dinámica, implicado en todos los aspectos del proceso de la información social y eficaz regulador y mediador de la conducta.

De acuerdo a Quandt y Selznick (1984 c.p. Haeussler y Milicic, 1994, p.17), “el concepto de sí mismo se refiere a todas las percepciones que un individuo tiene de sí, con especial énfasis en su propia valía y capacidad. Sin embargo, para Rogers (1951) es una configuración de percepciones de sí mismo, admisibles a la conciencia”.

Agregan Quandt y Selznick (1984 c.p. Haeussler y Milicic, 1994, p.17): “el concepto de sí mismo está en la base de la autoestima. Ésta sería la suma de juicio que una persona tiene de sí misma; es decir, lo que la persona se dice a así misma”. Es decir, el concepto de sí mismo representa un conjunto de aspectos valorativos de la persona en su actuar.

En este sentido, el Autoconcepto representa una base para el proceso de estima que, según Branden (1981, c.p. Haeussler y Milicic, 1994, p.18), “incluye dos aspectos básicos: el

sentimiento de autoeficacia y el sentimiento de ser valioso. La autoestima sería la convicción de que uno es competente y valioso para otros”

Según Reasoner (1982 c.p. Haeussler y Milicic, 1994) el concepto de autoestima depende de los siguientes factores:

- Ψ **Sentido de Seguridad:** Se forma poniendo límites realistas y fomentando el autorrespeto y la responsabilidad.
- Ψ **Sentido de Identidad:** Se logra demostrando afecto y aceptación, retroalimentando a través del reconocimiento.
- Ψ **Sentimiento de Pertenencia:** Se desarrolla fomentando la aceptación, la incorporación y la estructuración de un ambiente adecuado.
- Ψ **Sentido de Propósito:** Se logra a través de la fijación de metas, de la comunicación de las expectativas y de establecer una relación de confianza.
- Ψ **Sentido de Competencia:** Se favorece permitiendo e incitándoles a realizar sus propias opciones y decisiones.

Haeussler y Milicic (1994) expresan la importancia de la autoestima en la educación destacando que si el niño percibe al docente como cercano, acogedor y valorativo con los alumnos, va a introyectar formas de establecer relaciones interpersonales con estas características. El docente, posiblemente será reforzante, estimulante por lo cual entregará retroalimentación positiva y hará que el alumno se comporte mejor. A diferencia, si es crítico o descalificadorio al relacionarse, al alumno interiorizará en forma casi automática este tipo de interacciones.

Reasoner (1982 c.p. Haeussler y Milicic, 1994, p. 22) expone:

“los profesores con una buena autoestima son más reforzadores, dan más seguridad a los niños, están más satisfechos con su rendimiento escolar, desarrollan un clima emocional más positivo y sus alumnos se aprecian

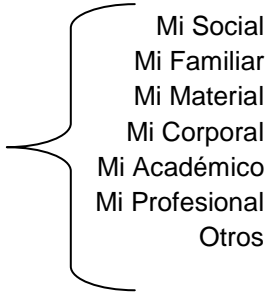
más contentos en el salón de clases. Los profesores con baja autoestima tienden a tener miedo de perder autoridad, por lo tanto usan una disciplina mucho más represiva; sus alumnos son menos creativos, no saben trabajar solos, son más tensos e irritables y dependen del control que el adulto ejerce sobre ellos”.

En este sentido, se resalta la valoración de los docentes porque en la medida que ésta sea positiva o negativa así se reflejará en sus alumnos y estos lo asumirán como pautas de comportamientos válidas.

Según Franco (1992), los conceptos de Sí Mismo, Autoestima, Autoimagen y Autoconcepto por lo general se tienden a utilizar como sinónimos; sin embargo, hay diferenciación en cuanto a las características de cada uno. En este sentido, el concepto de Sí Mismo incluye el pensamiento, conciencia y reflexión. La Autoestima es el aspecto evaluador del sí mismo, el juicio personal favorable o desfavorable. La Autoimagen es lo que la persona cree ser corporalmente y el Autoconcepto es la percepción e información obtenida y elaborada de sí.

Tabla 1.

Comparación entre conceptos de Sí mismo, Autoestima, Autoimagen y Autoconcepto

DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS	
	COMO PROCESO O YO	COMO SUJETO O MI
	Capacidad de: Percibir. Pensar. Imaginar. Recordar. Reflexionar.	Conjunto de: Percepciones. Actitudes. Sentimientos. Creencias. Evaluaciones
CONCEPTO DE SÍ MISMO		Multifacético 
AUTOESTIMA		Evaluaciones
AUTOIMAGEN		Valoraciones Características o atributos del mi corporal.
AUTOCONCEPTO		Percepciones Actitudes Creencias Sentimientos

Fuente: De El concepto de sí mismo por L. Franco, 1992

Según Swan (1982 c.p. Haeussler y Milicic, 1994, p.24), las personas con Autoconcepto negativo prefieren las respuestas que ellos esperan, aunque sean negativas, pues esto les permite prever la forma para desarrollar sus interacciones.

A este respecto, Gurney (1988 c.p. Haeussler y Milicic, 1994) destaca que el Autoconcepto es aprendido y se construye a partir de las percepciones derivadas de la experiencia, en el cual se establecen las siguientes etapas:

Ψ **Existencial o del sí mismo Primitivo:** Abarca desde el nacimiento hasta los dos años. A partir de la interacción con sus padres, especialmente con la madre, se va desarrollando el proceso de percibirse a sí mismo como una realidad diferente de los demás. Cada día se va haciendo más autoconsciente.

Ψ **Sí mismo Externo:** Comprende desde los dos hasta los doce años aproximadamente. Se comienza a evaluar en un sentido positivo y negativo; son cruciales las experiencias de éxito y fracaso, de vergüenza y orgullo. Es una etapa en la que hay aumento del reconocimiento de sí mismo y de cómo son percibidos por los otros.

Ψ **Sí mismo Interior:** Abarca desde los doce años en adelante. Es una etapa muy sensible en la que se intenta responder a la pregunta ¿quién soy?, es muy vulnerable al propio cuestionamiento personal y a la influencia de la crítica externa.

Por su parte, con respecto al desarrollo del Autoconcepto, L' Ecuyer (1985) propone el enfoque ontogénico o evolutivo que se da a través de las siguientes seis fases:

Ψ **Fase de 0 a 2 años: Emergencia del Yo.** Se produce una progresiva diferenciación entre el yo y los otros. Las numerosas experiencias internas y externas contribuyen a crear una imagen corporal cada vez más estructurada y reconocida. El niño adquiere la conciencia de sí mismo.

Ψ **Fase de 2 a 5 años: Afirmación del Yo.** Se afianza el yo a través del lenguaje y el comportamiento. Se aprecia una comunicación sostenida del niño tanto con adultos como con otros niños. La imitación y la actividad lúdica adquieren gran importancia.

Ψ **Fase de los 5 a los 12 años: Expansión del Yo.** La escolarización exige al niño una gran apertura para integrar las nuevas experiencias a un entorno desconocido y hacer frente a nuevos desafíos.

Ψ **Fase de los 12 a los 18-20 años: Diferenciación del Yo.** Se produce una reformulación del autoconcepto. Revisión de la propia identidad a partir de nuevas experiencias, de la maduración corporal, de la mayor responsabilidad y de los deseos de autonomía. Durante este periodo se avanza en el descubrimiento de sí mismo como ser singular.

Ψ **Fase de los 20 a los 60 años: Madurez del Yo.** Periodo de estancamiento o meseta. Se producen cambios como consecuencia de acontecimientos impactantes, tales como divorcio, pérdida de empleo, paternidad.

Ψ **Fase de los 60 a los 100 años: Yo Longevo.** Se intensifica el declive general, por lo que puede haber un Autoconcepto negativo. La disminución de las capacidades, la enfermedad, el impacto de la jubilación, el fallecimiento de personas queridas, el sentimiento de soledad, la pobreza, entre otros; pueden influir en la pérdida de la identidad y en la reducción de la vida social.

Según Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1988), el autoconocimiento representa las partes que componen el yo, sus manifestaciones, necesidades y habilidades; los papeles que vive el individuo y a través de los cuales se comporta.

Así mismo agregan Rodríguez y cols. (1988), el Autoconcepto está constituido por:

- a) Las creencias acerca de sí mismo que manifiesta el individuo.
- b) La autoevaluación refleja la capacidad interna del individuo para apreciarlas como buenas o malas, si le satisfacen, son interesantes o enriquecedoras.
- c) La autoaceptación es la capacidad de admitir y reconocer las partes de sí mismo como un hecho, la forma de ser y sentir para transformar lo que se pueda.
- d) El autorrespeto es atender, satisfacer y manejar las propias necesidades y valores sin sentirse culpable.
- e) La autoestima es estar consciente, respetarse, aceptarse tal cual es con sus valores, capacidades y necesidades.

En este orden de ideas, González-Pienda, Núñez, Glez-Pumariega y García (1997) integran a través de un Modelo Conceptual del Autoconcepto las características fundamentales que lo hacen un “constructor psicológico con un valor ciertamente relevante dentro de la estructura de la personalidad” (p. 286). De ahí que establecen tres dimensiones importantes de análisis tal como se presenta en la Figura 1.

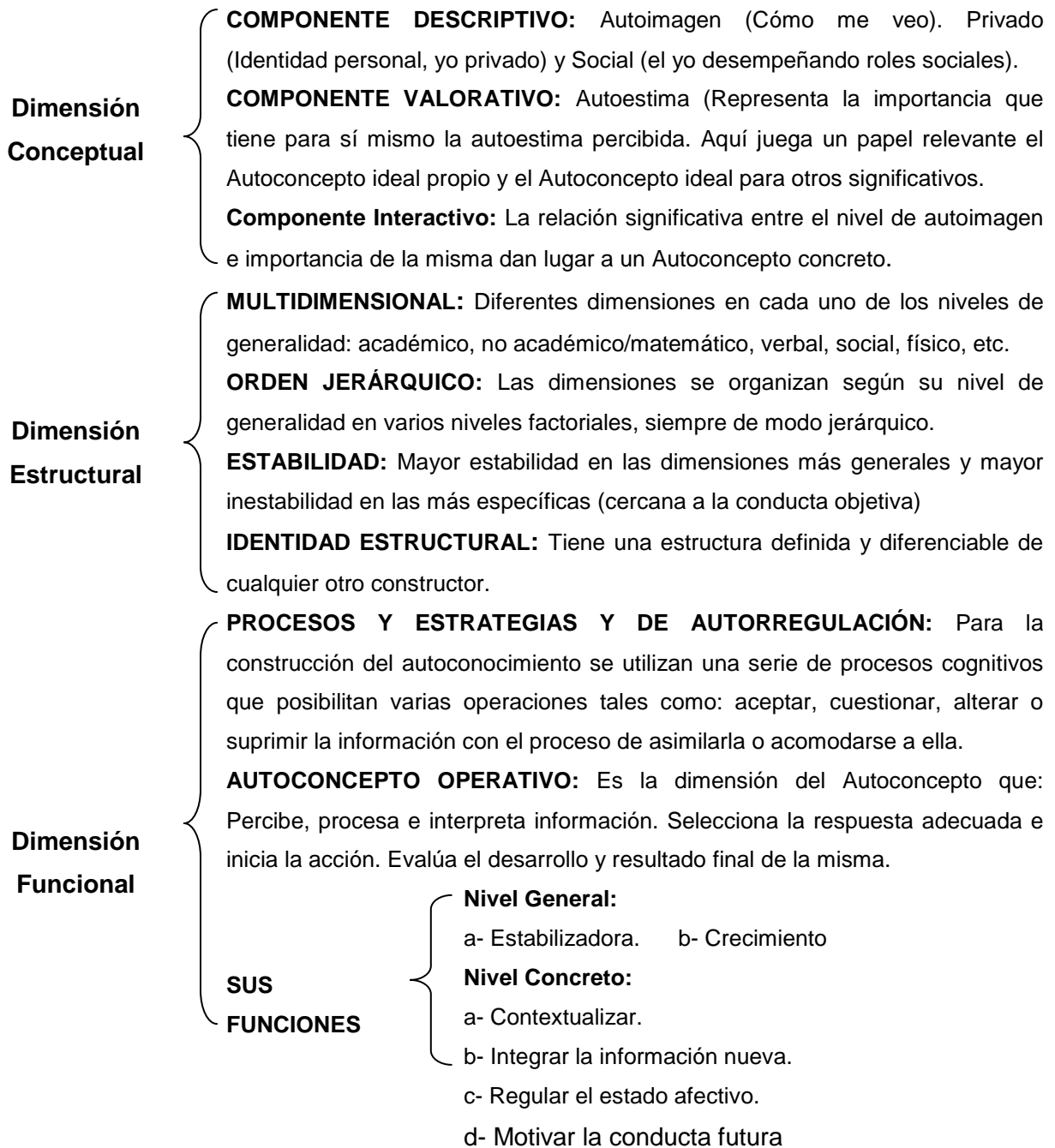


Figura 1. Modelo del Autoconcepto

Fuente: González-Pienda, Núñez, Glez-Pumariega y García (1997).

El modelo de Autoconcepto de González-Pienda, Núñez, Glez-Pumariega y García (1997), se complementa con el esquema del Yo Integral (Biopsicosocial) construido por Rodríguez y cols. (1988) (Ver Figura 2)

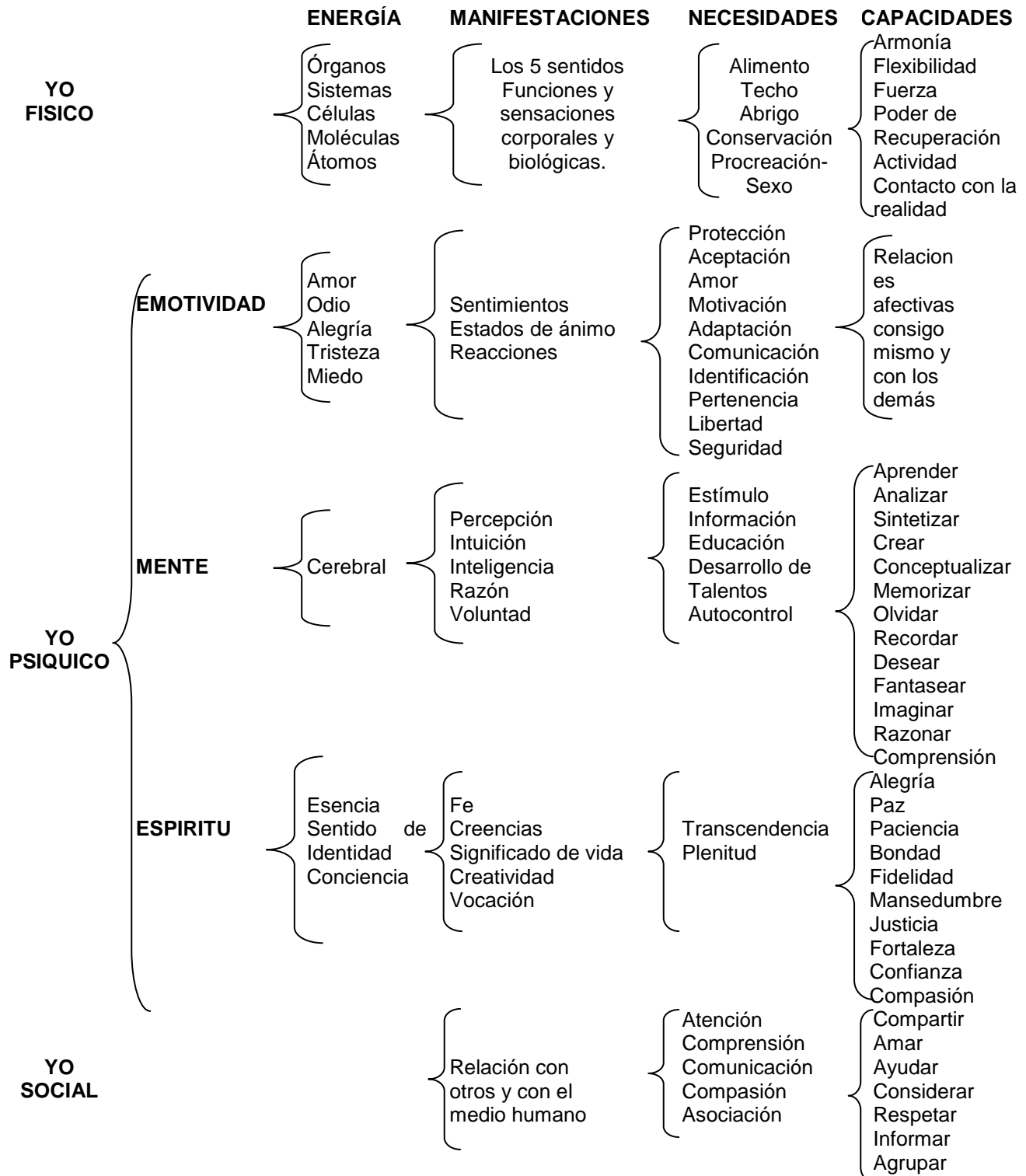


Figura 2. Esquema del Yo integral (Biopsicosocial). Fuente: Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1988)

es la reunión de cada uno de estos componentes:

Ψ **Yo Físico:** Está relacionado con el organismo y lo corporal.

- Ψ **Yo Psíquico:** Es la parte más interna, incluye lo emotivo, la mente y lo espiritual. Lo emotivo representa las emociones, sentimientos y estados de ánimo. La mente es el motor para enfrentar los retos de la vida.
- Ψ **Yo Social:** Son las distintas relaciones y roles que desempeña el individuo con su entorno.

Clemes y Bean (1973 c.p. Aldazoro, 1991) establece una distinción entre autoestima y Autoconcepto. La autoestima es un sentimiento que con el transcurso del tiempo se convierte en el conjunto de ideas que la persona tiene de sí misma, mientras que el Autoconcepto son las ideas sobre sí mismo.

En este sentido, Oblitas (2006) indica con respecto a la autoestima que es un componente del Autoconcepto que se refiere a los aspectos afectivos, sean positivos o negativos.

“El autoconcepto es el conocimiento que se tiene de uno mismo. Al igual que cualquier otro concepto, es una representación cognitiva que incluye los conocimientos aprendidos por cualquier medio acerca de alguna cosa (en el autoconcepto sobre uno mismo). La autoestima es un componente del autoconcepto, que se refiere a los aspectos afectivos relacionados con el objeto de conocimiento; es el grado en que se valora la propia identidad, con todos los aspectos positivos y negativos que se perciben en ella” (p.204)

Según Burns (1990 c.p. Ramírez y Herrera, 2002) en caso de comprender realmente a otra persona será necesario meterse dentro de su piel, por lo que es preciso inferir el Autoconcepto mediante técnicas de autoinforme y a través de la observación de la conducta del individuo.

Para lo cual, sería conveniente tener en cuenta, a Combs, Soper y Courson (1963 c.p. Ramírez y Herrera, 2002) quienes destacan que el Autoconcepto indica el modo en el cual el individuo se ve a sí mismo, mientras el autoinforme es lo que el individuo desea decir de sí mismo a un interlocutor. Precisamente, el grado de coincidencia dependerá de:

- 1º. La claridad de la consciencia individual.

- 2º. La disponibilidad de símbolos adecuados de expresión.
- 3º. La voluntad de cooperar del individuo.
- 4º. La expectativa social.
- 5º. El sentimiento de adecuación personal del individuo.
- 6º. Los sentimientos de actuar libremente y sin amenaza.

Respecto a estas formas de evaluación, Ramírez y Herrera (2002) hacen una compilación de las más utilizadas:

a) Técnicas de Autoinforme: Entre los muchos métodos posibles de autoinforme que se podrían utilizar para obtener la autodescripción individual, hay seis que dominan la literatura de investigación sobre el Autoconcepto:

1º. Escalas de Clasificación (Ratings Scales): Se le presenta al sujeto una serie de afirmaciones de actitudes hacia su yo, a través de una escala que consta de una serie de escalones (nunca, a veces, mucho...). El modelo más utilizado es la Escala Likert.

2º. Listas de Clasificación (Check List): El sujeto califica únicamente los adjetivos o afirmaciones apropiadas que lo describen, con respuestas alternativas (si/no). También el modelo Likert es aquí el más apropiado.

3º. Cuestionarios de Clasificación (Q Sorts): Mediante la clasificación de frases en fichas acerca del Autoconcepto, desde las que más se acercan a cómo es él, hasta las que más se alejan (Wylie, 1961).

4º. Métodos de Respuesta no Estructurada y Libre: Se le pide al sujeto que facilite información sobre sí mismo (Jersild, 1952 y Strang, 1957).

5º. Técnicas Proyectivas: Miden el Autoconcepto inconsciente (Friedman, 1955; Mussen y Jones, 1957; Linton y Graham, 1959).

6º. Entrevista: Método muy claro en el campo de la orientación y en los estudios psicoterapéuticos del autoconcepto y cambio del mismo (Rogers, 1961).

b) Técnicas de Observación: Su objetivo es obtener una percepción objetiva de la conducta típica del individuo; se pueden estructurar entregando al observador una lista de calificación (check list) y otra conteniendo los diferentes atributos y conductas.

Entre los instrumentos más manejados para su análisis se encuentran de acuerdo a Ramírez y Herrera (2002, p.71):

1. Medidas generales del Autoconcepto/Autoestima.

- Ψ Índice de Adaptación y Valores (Bills, Vance y McLean, 1951).
- Ψ Escala de Autoconcepto de Tennessee (Fitts, 1955).
- Ψ Lista de control Interpersonal (Leary, 1957).
- Ψ Escala de Autoconcepto (Lipssit, 1958).
- Ψ El juego "¿dónde estás?" (Engel y Raine, 1963).
- Ψ Hoja para apuntar la percepción (Combs y Soper, 1963).
- Ψ Escala de Autoconcepto de niños (Piers y Harris, 1964).
- Ψ Instrumento de Autoconcepto para niños pequeños (Wattenberg y Clifford, 1964).
- Ψ Escala de Autoconcepto de Bledsoe, (Bledsoe, 1964 y 1967).
- Ψ Escala de autoestima (Rosenberg, 1965).
- Ψ Escala de "cómo me veo a mí mismo" (Gordon, 1965).
- Ψ Inventario de autoestima (Coopersmith, 1967).
- Ψ Tarea de símbolos referentes al yo social (Long, Ziller y Henderson, 1968).
- Ψ Inventario "siento - me siento" (Yeatts y Bentley, 1968).
- Ψ Escala de Autoconcepto para alumnos de primaria (Muller y Leonetti, 1972).
- Ψ Cuestionario de Autoimagen (Offer, 1974).
- Ψ Inventario Canadiense de Autoestima (Battle, 1976, 1977a y 1977b).
- Ψ Cuestionario de Autodescripción SDQII (Marsh, Smith y Barnes, 1985).
- Ψ Escala de Autoestimación - EAE (Lavoegíe, 1987).
- Ψ Cuestionario de Autoconcepto forma A (Musitu, García y Gutiérrez, 1991, 1994).

2. Escalas de Autoaceptación.

- Ψ El cuestionario "Yo-otros" (Phillips, 1951).

Ψ Escala de Aceptación del yo y de los otros (Berger, 1952).

3. Técnicas generales.

Ψ Técnica Q (Stevenson, 1953; Butler y Haigh 1954, Bennett, 1964).

Ψ El test "¿quién soy yo?" (Khun y McPartland, 1954).

Ψ El Diferencial Semántico (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957; Warr y Knapper, 1968).

Ψ Repertorio para el Constructo del rol o test repertorio (Kelly, 1955; Bannister y Mair, 1968).

Ψ Técnica de Generación de Adjetivos (Allen y Potaky, 1973).

4. Medidas de Autoconcepto Académico.

Ψ Lista de Adjetivos (Davidson y Lang, 1960).

Ψ Escala de Autoconcepto Académico (Payne y Farquhar, 1962).

Ψ Escala de Autoconcepto en cuanto Estudiante (Waetjen, 1963).

Ψ Escala para inferir el Autoconcepto (Combs y Soper, 1963).

Ψ Escala de Autoevaluación (Davidson y Greenberg, 1967).

Ψ Autoconcepto de la Habilidad Académica (Brookver, Erikson y Joiner, 1967).

Ψ Escala de posición en la Clase (Willig, 1973).

5. Instrumentos varios.

Ψ Frases Incompletas (Rotter y Willerman, 1947; Rotter, Rafferty y Schachtitz, 1949).

Ψ Escala de Catexis Corporal (Secord y Jourard, 1953).

Ψ Test de Autoconcepción de niños (Creelman, 1955).

Ψ Test de Apercepción Somática (Adams y Caldwell, 1963).

Ψ Escala de Autoconcepto de Habilidad en cuanto Trabajador (Burke y Sellin, 1972).

Así mismo, Ramírez y Herrera (2002) desde una visión humanística establecen contenidos y estrategias a trabajar en un programa de Autoconcepto de acuerdo a sus dimensiones:

Ψ **Autoconcepto Emocional:** Reacciones emocionales negativas. Frases autodirigidas. Los demás como modelo. Autocontrol. Sentimientos positivos y felicidad.

Ψ **Autoconcepto Social:** Resolución de problemas sociales. Habilidades para: pedir y dar ayuda, de escucha y comunicación, felicitar y aceptar cumplidos y ponerse en el lugar del otro.

Ψ **Autoconcepto Personal:** Autoconocimiento. Aceptación de sí mismo. Influencias mutuas. Autoafirmaciones y reformulación.

Ψ **Autoconcepto Físico:** Imagen corporal. Los modelos de belleza. Destreza física. Alimentación e higiene. Limitaciones y posibilidades.

Ψ **Autoconcepto Familiar:** Respeto mutuo y convivencia. Comunicación y negociación. Colaboración. Adquisición de compromisos.

Ψ **Autoconcepto Académico:** Organización del estudio. Procesos de aprendizaje. Establecimiento de metas realistas. Resultados, atribuciones y autoresponsabilidad. Plan de trabajo personal y toma de decisiones.

Es importante destacar que para la presente investigación se consideró la utilización del instrumento AF5 creado por García y Musitu en 1999, el cual fue desarrollado bajo el Modelo Teórico Jerárquico y Multifacético del Autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). (Ver Figura 3: resumen del modelo). En concordancia con lo anterior, los criterios para la selección del modelo teórico e instrumento del Autoconcepto por parte de las autoras, se iniciaron al considerar a la persona como un ser biopsicosocial, entendiendo así que es importante tomar en cuenta los múltiples factores internos y externos, los cuales influyen en la interacción con los demás.

A manera de resumen, considerando los diferentes constructos, modelos y enfoques utilizados para el abordaje de la presente investigación en cuanto al Autoconcepto, se puede indicar que representa un núcleo central y determinante en el desarrollo de la personalidad el cual se retroalimenta con las distintas etapas evolutivas de una persona; por eso es un proceso complejo de percepciones, actitudes, creencias y sentimientos.

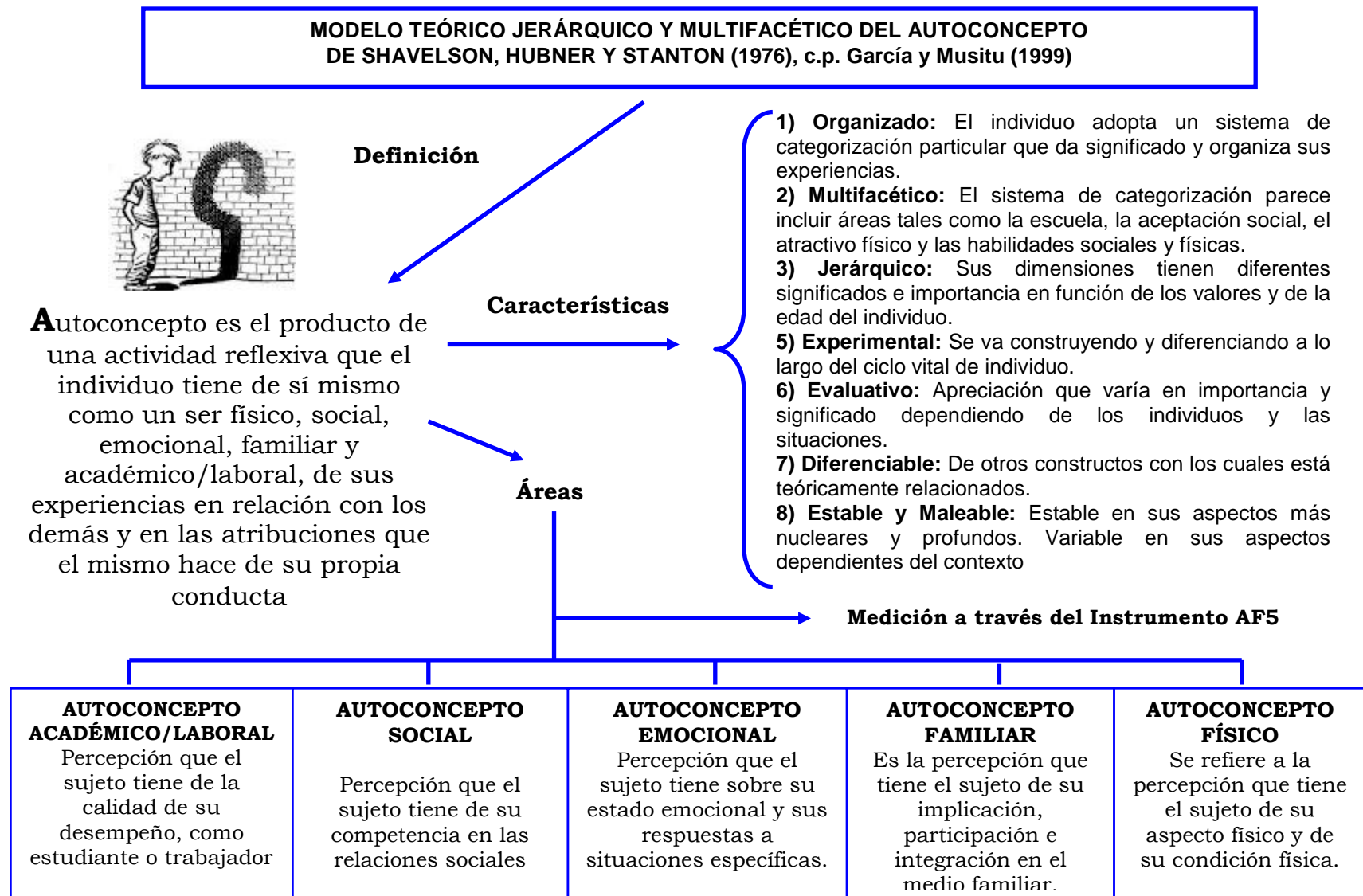


Figura 3. Modelo del Autoconcepto según García y Musitu, (1999)

Elaborado por Padovani y Santander (2011)

6.2. Calidad de Vida:

La Calidad de Vida es, según Salazar, Pando, Arana y Heredia (2005), la “Percepción personal de un individuo de su situación en la vida, dentro del contexto cultural y valores en que vive, y se relaciona con sus objetivos, expectativas, valores e intereses” (p.161).

En este sentido, “*Qualitas*” es la palabra en latín de la cual se derivan términos como: cualidad, cualificación y Calidad; significa “aquello que convierte una persona en cuál”, es decir, aquello que permite la individualización y diferenciación de otros seres. En esta dirección, podría mencionarse que una cualidad del ser humano por excelencia es la razón y al relacionarse ésta con Calidad de Vida se puede obtener una forma de evaluación de la vida, bien sea sin carencias y necesidades, o de forma irracional con insuficiencias y privaciones (Londoño, 2004).

Del mismo modo, según el Diccionario de la Real Academia Española (2001) Calidad de Vida, es el “conjunto de condiciones que contribuyen a hacer agradable y valiosa la vida”. En el caso de las personas, son ese conjunto de propiedades y demás que hacen una valoración y estimación en relación con otras personas. Es decir, que las propiedades (salud, cultura, vejez, riqueza...) son las que permiten aludir a la Calidad de Vida precaria o buena (Londoño, 2004).

Al respecto, según Consiglio y Belloso (2003), la OMS define a la Calidad de Vida como una percepción del individuo de su posición respecto de la vida en el contexto de la cultura y de un sistema de valores en el cual vive, con relación a sus metas, expectativas, normas y preocupaciones

En este sentido, la Calidad de Vida es un concepto más amplio y multidimensional que implica directamente la propia definición de salud; sin embargo, Consiglio y Belloso (2003) establecieron diferenciación entre los siguientes términos:

- **Estado de Salud:** Según Bergner (1989, cp. Consiglio y Belloso 2003) está relacionado con cinco dimensiones que corresponden a:
 - 1- Características genéticas o hereditarias (estructura básica que sustenta a las restantes).

- 2- Características bioquímicas, anatómicas y fisiológicas de un individuo (asociadas con la enfermedad, la disminución, la incapacidad y el handicap - o desventaja).
 - 3- Estado funcional (actividades de la vida cotidiana).
 - 4- El estado mental (percepción de la salud y el estado de ánimo).
 - 5- Potencial de salud individual (refiere a la longevidad y al pronóstico de las enfermedades y de las incapacidades).
- **Bienestar:** Hace referencia a la percepción general de la persona acerca de su realidad.

En cuanto a la noción de bienestar psicológico de la Calidad de Vida, Diener (1984, cp. Casas, 1996) reflexiona acerca de los aspectos filosóficos y las perspectivas teóricas que se pueden identificar en el estudio del que él denomina bienestar subjetivo, el cual es equivalente a la felicidad y se analiza a través de las siguientes perspectivas:

- **Finalistas o Teleológicas:** Se consigue cuando se logra un estado o situación perseguida, que resulta ser un objetivo u aspiración.
- **Del Placer-Dolor:** Es el resultado de determinadas combinaciones entre el placer y el displacer.
- **Actividad:** Es un producto de la actividad humana "bien hecha".
- **Top-Down versus Bottom-Up:** Plantean relaciones y procesos entre predisposiciones personales y la acumulación de experiencias.
- **Asociacionistas:** A partir de una predisposición y en base a las redes asociativas en la memoria, al condicionamiento o a las cogniciones de cada cual.
- **Juicio, o Teorías Valorativas:** Es el resultado de comparar unas situaciones estándar con las condiciones reales.

En este sentido, autores como Trujillo, Tovar y Lozano (2004) expresan que por los múltiples factores y dimensiones que componen la Calidad de Vida, es necesario para su comprensión y conceptualización elaborar miradas interdisciplinarias y transdisciplinarias.

En ésta misma línea, Zautra (1982, c.p. Reimel y Muñoz, 1990b) destaca que el uso del término Calidad de Vida dentro de los campos de la Psicología y Sociología se remonta a los años 1930, culminando con el estudio de Thorndike, el cual generó índices de características positivas y negativas en relación a lugares, bienes, servicios y costo de vida.

Entonces, la Calidad de Vida adquiere también una connotación ética, entendiendo esto como, según González (1996, c.p. Londoño, 2004), “criterios con que el ser humano establece normas para el ordenamiento de su propia vida” (p.114). Por ello, la perspectiva psicológica aporta una visión donde el hombre experimenta una sensación de bienestar cuando las necesidades que siente se ven apreciablemente reducidas y por ello, se centra en las necesidades humanas y en su satisfacción.

En este sentido, Gómez-Vela y Sabeh (2001) destacaron las líneas de investigaciones referida a la Calidad de Vida en las áreas de:

- **Salud** Analizan los avances de la medicina que permitan prolongar la vida de los pacientes con enfermedades crónicas.
- **Psicología** Realizan evaluaciones con el fin de medir los resultados de programas y terapias de afrontamientos en las enfermedades tanto para el paciente como sus cuidadores.
- **Educación** Determinan los factores que afectan en la realidad tanto de los docentes como alumnos para incorporar líneas de acción a nivel curricular.

En consecuencia, de acuerdo a Tascón (2009), la Calidad de Vida es un concepto relativo que depende de cada grupo social y de lo que éste defina como su situación ideal de bienestar por su acceso a un conjunto de bienes y servicios, así como al ejercicio de sus derechos y al respecto los valores que lo caracterizan como persona. (Ver Tabla 2).

Tabla 2.
Características del Concepto de Calidad de Vida

Abstracto	La Calidad de Vida conduce a otros términos sinónimos, similares o cercanos tales como bienestar y felicidad. De acuerdo a la UNESCO (1979 p.96, c.p Tascón 2009), “la Calidad de Vida se considera un concepto más general que el nivel de vida o el bienestar que se perciben como condiciones de la Calidad de Vida, pero sin que se les pueda comparar a ésta”		
Multidimensional y Complejo	Es multidimensional y complejo porque se basa en el concepto de “vida” y sobre el que se puede establecer distintas formas de medida, unas de tipo objetivo y otras de tipo subjetivo.		
	La Calidad de Vida comprende	Dimensiones de la Calidad de Vida	
	aspectos de:	Koelle (1974)	Flanagan y Russ-Eft (1975)
	-Condiciones de vida.	- Material: vivienda, recursos.	- Profesional: Trabajo, económico.
	-Necesidades.	- Física: salud, violencia, medio natural.	- Físico y Mental: Salud, sentimiento positivo ante la vida.
	-Satisfacción.	- Mental: Educación, ocio.	- Interpersonal: Relaciones con parientes y amigos.
	-Desarrollo humano	- Espiritual: Capacidades, armonía social	- Cívico: Participación política y social. -Intelectual y Creativo: Educación, creación.
Indirectamente Medible	Los indicadores sociales son los instrumentos que se utilizan para proporcionar una visión de la Calidad de Vida. Estos se basan en hechos objetivamente observables, percepciones, juicios subjetivos y en las condiciones de vida en sociedad.		
Procede de Múltiples Orientaciones	Visión Individualista: El individuo logra sus deseos a pesar de las coerciones impuestas por el orden natural y social.		
	Visión Transcendentalista: Destacan en el orden global de la sociedad; mientras más integrado estén los individuos en la comunidad, tanto más fuerte y cohesionado sea el orden social global.		
	Visión Interaccionista: Los individuos y la sociedad se conciben formando parte del mismo proceso social, como relación de generación mutua continua, a través de un proceso de negociación.		
	Visión Fenomenológica: El sentimiento que caracteriza a la experiencia no puede expresarse verbalmente a través de las categorías de satisfacción o felicidad.		

Fuente: Tascón (2009)

Desde este punto de vista y de acuerdo a las investigaciones revisadas, se pudo apreciar que existen dos posturas en cuanto a la calidad de vida; las mismas son utilizadas como paradigmas para explicar los parámetros de la evaluación del sujeto.

Tabla 3.

Posturas de la Calidad de Vida.

Postura Objetiva:

Evaluación de las medidas reales externas a la persona en cuanto a lo biológico, social, económico, laboral, psicológico y conductual de las referencias vividas y conocidas.

Postura Subjetiva:

Evaluación o apreciación de la realidad de la persona a través de un análisis cognitivo, afectivo y emocional.

Elaborado por Padovani y Santander, 2011

En este orden de ideas, Reimel y Muñoz (1990b) establecen que “la Calidad de Vida debe conceptualizarse como una propiedad de las personas que experimentan las situaciones y condiciones de sus ambientes de vida y, por tanto, dependerá de las interpretaciones y valoraciones de los aspectos objetivos de su entorno” (p. 52).

Así mismo, la Calidad de Vida laboral se ve afectada por factores intrínsecos al entorno de trabajo y áreas extralaborables que conforman la comunidad de los individuos tales como la familia, los amigos, la red de contactos, el ocio y el tiempo libre. Esta interdependencia da lugar a una estrecha vinculación entre lo laboral y lo extralaboral que además de condicionar la calidad de vida laboral, determina los modos de vida y el estatus social de los individuos (Segurado y Agulló, 2002).

Por ello, el trabajo no puede verse sólo como un medio para producir o prestar un servicio; es un medio de transformación del hombre, de realización, de creación de valores y, a la vez, un elemento intrínsecamente relevante dentro de la Calidad de Vida (Guerrero, Cañedo, Salman, Cruz, Pérez y Rodríguez, 2006).

En este orden de ideas, agregan Trujillo, Tovar y Lozano (2004), las personas pueden conservar o modificar sus propios estilos de vida, pero no lo hacen aisladamente de la sociedad en que viven, la cual procede a mejorar o empeorar las condiciones de la existencia de sus miembros

La Calidad de Vida también ha sido definida como satisfacción que surge del bienestar físico y psicológico, empleando así la medición subjetiva, la cual incorpora juicios cognitivos y reacciones afectivas (Diener, 1984 c.p. Reimel y Muñoz, 1990b). En el campo organizacional ha sido asociado el término con factores intrínsecos “reconocimiento, progreso y autorealización”, y extrínsecos “estatus, salario, seguridad” tomando como fundamento la teoría de Maslow sobre Jerarquía de las Necesidades. La satisfacción también se ha conceptualizado en términos de una actitud, entendiendo ésta como un “conjunto de creencias afectivas dirigidas hacia la totalidad de la vida o hacia aspectos específicos de la misma”, según Campbell (1981 c.p. Reimel y Muñoz, 1990b).

6.3.- Modelo de Calidad de Vida por Reimel y Muñoz:

En 1990, los investigadores Reimel y Muñoz crearon un modelo conceptual (Ver Figura 4) para la medición de la dimensión psicosocial en la evaluación de la Calidad de Vida, el cual integró constructos teóricos y metodológicos que permitieron precisar las condiciones de un individuo o grupo, sus aspiraciones y expectativas en relación a las mismas; resultando como novedoso porque hasta el momento se observaba la exclusión o no incorporación sistemática de la dimensión subjetiva o psicosocial en esta área (Reimel y Muñoz, 1990b).

De éstas evidencias se generó información acerca de las condiciones de vida y los niveles de satisfacción personal y/o predecir eventos, situaciones o cursos de acción; convirtiendo la Calidad de Vida como percibida y condicionada por múltiples factores y variables cambiantes, incorporadas de los principios de las Teoría Social- Cognitiva de Bandura (1989), de Acción Razonada de Ajzen y Fishbein (1980), la Teoría del Desarrollo de la Ecología Humana de Bronfenbrenner (1979) y de la Psicología Comunitaria (Reimel y Muñoz, 1990b).

Lo cual permitió generar el establecimiento de un indicador psicosocial relacionado con la Calidad de Vida producto de la descripción de lo que posee o existe en el ambiente, la evaluación de la percepción del mismo, las expectativas y aspiraciones relacionadas con esas situaciones o elementos como indicador de satisfacción o insatisfacción (Reimel y Muñoz, 1990b).

En este sentido, al considerar la dimensión psicosocial en el campo de estudio de la Calidad de Vida, fue necesario la integración de teorías cognitivas y afectivas para la comprensión y medición de la percepción de situaciones ambientales por parte del individuo; los cuales a partir de las creencias individuales y normativas determinan el significado de su entorno (Reimel y Muñoz, 1990b).

Una de estas fue la propuesta por Bandura (1989) denominada Teoría Social Cognitiva, en la cual se aborda la explicación y medición de las aspiraciones y expectativas en relación a la motivación y la satisfacción. La motivación es producto de la percepción del individuo y su contexto, en combinación con la auto-evaluación de sus posibilidades y capacidades de realizar una tarea de acuerdo a sus referentes internos que inciden en las expectativas, las cuales influyen en el establecimiento de las metas y cuyo alcance se evidencia en actitudes de satisfacción e insatisfacción. La satisfacción es una actitud producto de la distancia que existe entre lo actual, lo que aspira y lo que realmente puede obtener la persona (Reimel y Muñoz, 1990b).

También, la Teoría de Acción Razonada propuesta por Ajzen y Fishbein (1980); posibilita la medición de las actitudes a partir de las creencias como centro, puesto que pasan a ser predictoras de una conducta o acción. Las creencias son un juicio probabilístico que conecta a algún objeto o concepto con determinado atributo, son de carácter individual o social, y determinan las aspiraciones y expectativas de las acciones que pueden desarrollar el individuo o el grupo (Reimel y Muñoz, 1990b).

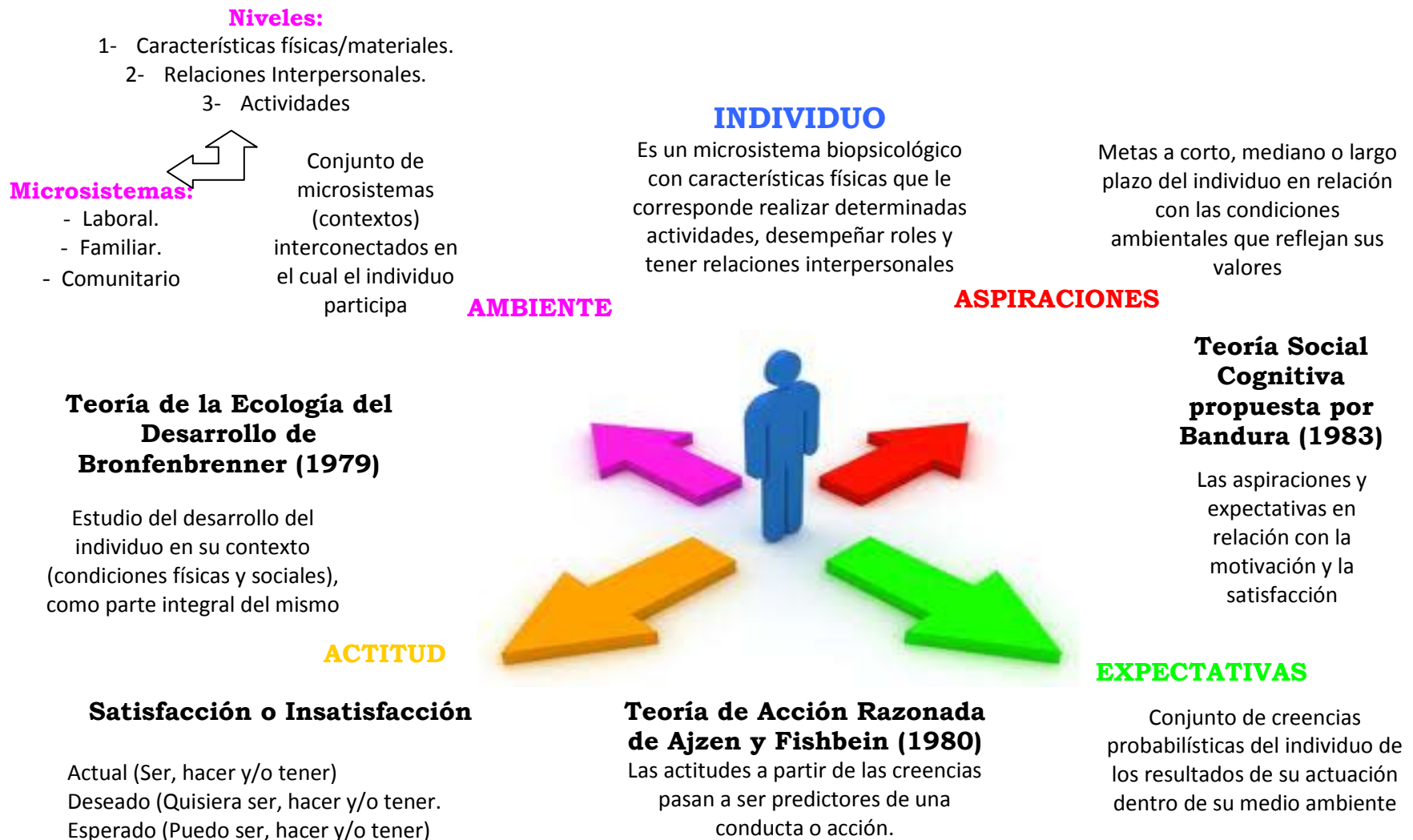


Figura 4. Modelo Conceptual de Reimel y Muñoz (1990b)

Elaborado por Padovani y Santander (2011).
Fuente: Reimel (1990)

La Teoría de la Ecología del Desarrollo propuesta por Bronfenbrenner (1979) se centró en el estudio del desarrollo del individuo, en su contexto como parte integral del mismo. El objetivo de los estudios de Calidad de Vida desde ésta perspectiva es observar, describir y evaluar el estado de las condiciones físicas y sociales de los que conforman el ambiente del individuo a fin de crear, mantener o incrementar aquellos elementos que contribuyen a su bienestar personal (Reimel y Muñoz, 1990b).

Otro elemento a resaltar de ésta teoría es el uso del término ambiente, el cual implica el concepto de conductas en función de relaciones interpersonales, roles y actividades, el mismo se divide en: Macrosistema “nivel socio cultural”, Exosistema “nivel socio-geopolítico”, Mesosistema “nivel de interacción entre dos o más microsistemas”, Microsistema “nivel individual o contextual”. Al conceptualizar el ambiente en sistemas y el contexto en elementos independientes, se facilita el establecimiento de indicadores para cada uno de forma adecuada (Reimel y Muñoz, 1990b).

En ese mismo enfoque teórico en relación al desarrollo, se destaca otro autor: Baltes (1983 c.p Trujillo y cols., 2004) quien plantea tres tipos de influencias: normativas relacionadas con la edad, normativas relacionadas con la historia y no normativas. Las primeras hacen referencia a factores biológicos o sociales que se relacionan con la edad y con el género. Las segundas, a la historia y a sucesos que tienen lugar en un momento histórico y afectan a una o varias generaciones. El tercer tipo de influencias, no normativas, hacen referencia a acontecimientos singulares, que afectan a personas o a pequeños grupos y que, por tanto, no constituyen normas. Estos tres tipos de influencias crean los contextos en los cuales los individuos actúan, organizan su propio desarrollo y contribuyen al desarrollo de otros.

Debido a esa complejidad de la materia, en algunos estudios recientes sobre la Calidad de Vida, e incluso en la formulación y para la evaluación de políticas de desarrollo, cada vez más se prefieren índices compuestos (Trujillo y cols., 2004).

Sobre la base de las ideas expuestas, vale destacar la elección del modelo conceptual de Calidad de Vida Percibida por considerarse importante, al tomar en cuenta la evaluación de la interacción e influencia de los contextos en el desarrollo de la persona y como parte integral del mismo; resultando significativo el análisis de las aspiraciones,

expectativas y actitudes que le corresponde realizar de acuerdo a las actividades, roles y responsabilidades.

6.4.- La Profesión Docente:

De acuerdo a Ramírez (1999) se concibe al trabajo docente como una actividad marginal en donde se considera al que lo ejerce un profesional “de segunda”, el cual debe asumir como condición natural de su actividad el trabajar en condiciones adversas, sin recursos y con baja remuneración.

En este sentido, agrega Tascón (2009) no suele existir consideración alguna por el impacto de los docentes y de sus condiciones de trabajo, desacreditando la importancia de su formación profesional, aun cuando sí se les exige creatividad, iniciativa, entusiasmo, proyecto institucional, conocimientos científicos, responsabilidad profesional, compromiso y capacitación continua.

Sin embargo, Fuenmayor (1987 c.p. Ramírez, 1999) realizó una investigación con docentes de Educación Media y Diversificada en Maracaibo (Edo.Zulia-Venezuela), demostrando que los factores predominantes en la satisfacción del docente estaban relacionados con el contenido del trabajo. Elementos tales como el logro, el reconocimiento por la labor cumplida, el trabajo en sí mismo, resultaron ser los más resaltados como satisfactorios en los docentes estudiados. Al respecto, Vaillant y Rossel (2006) destacan que el reconocimiento social de la docencia puede verse desde dos ángulos: en el primer lugar, cómo valoran los no docentes el trabajo desempeñado por estos y en segundo lugar cómo sienten los propios docentes la consideración social hacia su labor.

De acuerdo a Ramírez (1999), la noción de la docencia es una suerte de apostolado que supone sacrificios a cambio de insignificantes remuneraciones y en condiciones de trabajo adversas, ha signado históricamente la labor magisterial, lo cual ha traído consigo que se desvalore su condición de profesional.

Algunos de estos factores que producen malestar en el trabajo son una falta de apoyo en su tarea, una sobrecarga de las mismas para ser realizadas en un tiempo limitado, la

conducta disruptiva de los alumnos y las expectativas sociales de su tarea como profesores (Tascón, 2009).

Estos factores de riesgo en la profesión docente establecen un marco de referencia de las actividades propias de la profesión y del contexto en que se desarrolla su dinámica laboral. En este sentido, se puede analizar la profesión docente de cualquiera de los niveles de enseñanza, condicionada a su actuación en el aula a su propia motivación laboral y la propia autoimagen. (Ver Tabla 4)

De hecho, la OIT-UNESCO (1994 c.p. Tascón, 2009) expresa desde España: “Lo cierto es que los cuerpos docentes sufren un malestar difuso, del que pudiera ser un síntoma el estrés del que estará gravemente afectado entre un 25 y un 33% del personal docente de los países más desarrollados, según una encuesta internacional” (p. 84).

Tabla 4.

Mapa de Riesgo en la Profesión Docente

Primer Grupo	<i>Microclima de Trabajo en la Enseñanza</i>		Iluminación, Temperatura, Humedad, Ventilación...
Segundo Grupo	<i>Factores Contaminantes del Ambiente</i>		Ruidos, Polvo, Manipulación de productos de laboratorio, Gripe, Enfermedades de la Infancia.
Tercer Grupo	<i>Factores de Sobrecarga Muscular</i>		Posturas Incómodas, Mucho tiempo de pie, Movimientos forzados, Dolores Musculares, Enfermedades traumatológicas.
Cuarto Grupo	<i>Factores de Sobrecarga Psíquica</i>	Organización del trabajo	Salario (sentirse mal pagado), Jornadas, horarios, Inseguridad laboral (eventualidad), Exceso de Responsabilidades, Falta de expectativas profesionales, Inestabilidad en el puesto y movilidad
		Planificación del Trabajo	Falta de participación, Desorientación sobre funciones y tareas
		Realización del Trabajo	Ritmo acelerado, Trabajo de atención al Público, Acumulación de tareas, Excesivo número de alumnos, Escasez de medios, Desplazamientos
		Comportamientos en el Trabajo	Conflictos interpersonales, Autoritarismo, Relaciones con la dirección.
Quinto Grupo	<i>Factores Tecnológicos y de Seguridad</i>		Material de oficina, Mobiliario, Material didáctico, Material de limpieza, Condiciones de edificio y espacios, Vehículos de transporte

Fuente: Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñantes (1984 cp. Tascón, 2009).

De acuerdo a Tascón (2009) existen cinco modelos metodológicos que han permitido analizar la labor del profesor, tal como se señala a continuación:



Figura 5. Modelos de Análisis sobre la Figura del Profesor

Fuente Tascón 2009

Ψ **Modelo Presagio (Predicción- Producto):**

Surgió de los estudios realizados en la década de los 30 que concibió la eficacia de la enseñanza (variable producto) como efecto directo de las características físicas y psicológicas que definen la personalidad del profesor (variables presagio) (Getzels y Jackson, 1963).

Los estudios se centraron en la búsqueda del criterio del profesor eficaz, definido, por tanto, por las características y capacidades de su personalidad; sin embargo, con la influencia de la psicometría, se utilizaron pruebas de personalidad como el MMPI y test específicos como el MTAI (Minnesota Teacher Attitude Inventory) para detectar dichos rasgos.

Así mismo, se obtuvieron las descripciones realizada por los alumnos o expertos acerca de los docentes eficaces y sus rasgos más característicos. Estos son algunos de los estudios más significativos de este modelo:

Ψ **Modelo Proceso-Producto:**

Tabla 5.
Variables de Personalidad Relacionadas con los Profesores Eficaces

Charters (1929)	Barr (1930)	Secadas (1962)	Amidon y Hunter (1966)
Buen Juicio	Cooperación	Actitud Pedagógica	Motivar a los
Autocontrol	Magnetismo	Interés por el	Alumnos
Consideración	Apariencia	Alumnado	Presentar la
Entusiasmo	Consideración	Mentalidad Abierta	Información
Magnetismo	Liderazgo	Equidad	Dirigir Actividades
		Estabilidad Emocional	Controlar
		Vocación	Orientar

Este modelo se centró en identificar las conductas del profesor en clase y su interacción con los alumnos; es por ello que las investigaciones realizadas se enfocaron en las variables procesos, es decir, las conductas de los docentes relacionadas con las variables producto en la que destaca el rendimiento de los alumnos.

En este sentido, las investigaciones realizadas bajo este modelo utilizaron la observación natural, los estudios correlacionales y experimentales, con la finalidad de conocer las conductas de los profesores que predecían o explicaban un mejor rendimiento de los alumnos. También, el movimiento de la formación de los docentes basado en el enfoque de competencia comenzó a surgir en la década del 70; para luego incorporar variables cognitivas y mediacionales en el estudio de la docencia y en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Las variables más valoradas por los alumnos en el comportamiento de los profesores (Orden de Preferencia), de acuerdo a Tascón (1991 c.p. Tascón, 2009), son:

1. Dotes de Comunicación Didáctica.
2. Personalidad del Profesor.
3. Interacción adecuada Profesor- Alumno.

4. Organización y estructuración del material.
5. Disponibilidad de recursos didácticos.
6. Uso de tecnología didáctica adecuada.
7. Preparación científica del profesor.
8. Clima escolar distendido.
9. Uso de técnicas motivacionales.
10. Preparación didáctica del profesor.
11. Adecuar la teoría a las necesidades de los alumnos.
12. Ajuste entre la teoría y la práctica

Es importante destacar que entre las limitaciones de este modelo se encuentran la reducción del análisis a los comportamientos observables y medibles del profesor y del alumno, perdiendo el significado de los procesos reales de interacción y análisis.

Ψ **Modelo Mediacional:**

Este modelo surge de los aportes de la psicología cognitiva y el procesamiento de información, donde el sujeto adquiere, transforma, almacena y utiliza la información; se utiliza como símil al ordenador porque establece los estímulos de entrada (Inputs) y las respuestas (Outputs).

El modelo hace énfasis en los procesos de pensamiento que guían y determinan el comportamiento docente en cualquiera de sus fases. Por ejemplo, la conducta del profesor y del alumno, debido a que su rendimiento es recíproco. En este sentido, vale presentarlo a través de un modelo integrador y cíclico porque el rendimiento del alumno puede hacer que el profesor se conduzca de un modo diferente, lo cual afectará a la conducta del alumno y su rendimiento posterior. De allí que este modelo sea el eje principal en los modelos de formación basados en el profesor reflexivo.

Entre las limitaciones y a la vez oportunidades de este modelo se encuentra el hecho de que la actividad de los docentes está mediada por el ambiente físico o por influencias externas como la Institución Educativa, el director, la comunidad educativa o el plan de estudios.

Ψ Modelo Sociocultural Ecológico:

El objetivo de este modelo son las concepciones comunicativas (verbal y no verbal) de interacción entre profesores y alumnos, desde el microanálisis (una clase) hasta el macroanálisis (toda una escuela). Tiende a buscar criterios de eficacia dentro de la situación, el contexto social y culturalmente organizado.

En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es sólo situacional sino también personal y psicosocial. El profesor, los padres, la institución educativa, se convierten en mediadores de la cultura contextualizada. De ahí que sea un importante recurso favorecedor de la motivación y facilitador de aprendizajes.

Se consideran como fuentes importantes datos no observables, tales como los pensamientos, actitudes, sentimientos o percepciones de los participantes.

Ψ Modelo Personal:

Pretende aportar una perspectiva real del trabajo de los profesores como personas, es decir, sus componentes cognitivos, afectivos y situacionales; el Autoconcepto y el conjunto de vivencias subjetivas.

Este modelo permite formar profesores que respondan ante las exigencias propias del contexto educacional con creatividad y crítica racional; donde se afecta a él (profesor) como persona y a la calidad del trabajo que desarrolla. Es decir, exhorta a incorporar en la formación docente no sólo componentes académicos, científicos, psicopedagógicos, sino también los relacionados con su autoconocimiento y la toma de decisiones.

Para tal efecto, intenta acercarse al estudio de las dificultades que el profesor encuentra en la práctica real de la enseñanza, analizando cómo le afecta en primer lugar a él como persona y, en segundo término, la calidad del trabajo que desarrolla.

6.5- El Programa Samuel Robinson:

De acuerdo a Aguilera y Cruz (2003), el Programa Samuel Robinson desde el punto de vista de su diseño, es un Programa de investigación-acción, y desde sus efectos es un Programa de intervención social que, adscrito a la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela, busca interactuar con los niveles precedentes del sistema educativo. Para ello se plantea como objetivo general ampliar las oportunidades de ingreso a la Universidad Central de Venezuela, a través de:

- Ψ Un proceso de selección para aquellos estudiantes que quedaron excluidos del subsistema de Educación Superior que permita el ingreso a la UCV de estudiantes de estratos sociales de bajos recursos, altamente motivados y con potencialidades intelectuales, haciendo una realidad el cumplimiento de los ocho principios generales de la Política de Admisión de la Universidad Central de Venezuela: universalidad, pertinencia, transparencia, oportunidad, diversidad, repercusión, calidad y equidad.

- Ψ Un proceso de Actualización de los Docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional, para el mejoramiento del perfil de formación de los estudiantes de los Liceos Públicos.

- Ψ Un proceso de formación de los Directivos de Liceos para propiciar la planificación estratégicas en sus instituciones, y lograr sensibilizarlos hacia el Programa, de manera que colaboren y faciliten la participación de los docentes y estudiantes en los procesos antes mencionados.

Para el logro de estos objetivos se desarrollan tres subprogramas: Admisión Integral, Samuel Robinsón va al Liceo y Convenios Regionales.

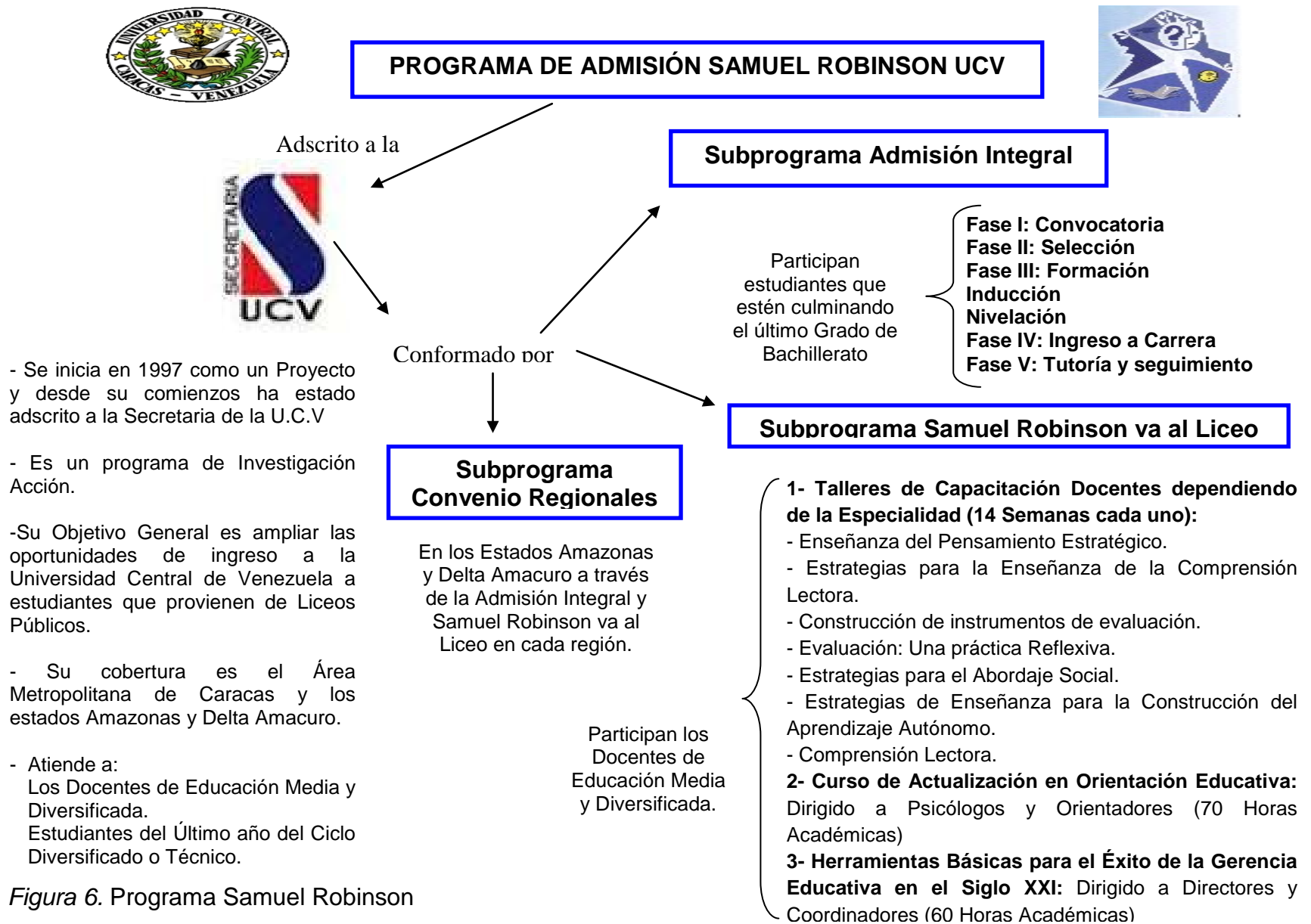


Figura 6. Programa Samuel Robinson

Elaborado por Padovani y Santander 2011

6.5.1. Subprograma Admisión Integral:

Según Aguilera y Cruz (2003), las fases que se incluyen son las siguientes:

Fase I Convocatoria: Proceso que se realiza para dictar Jornadas de Inducción en el Aula Magna, donde se les brinda información a todos los alumnos cursantes del último año de Educación Media y provenientes de los liceos públicos del Área Metropolitana de Caracas, acerca de lo que es el Programa y las fases comprendidas para alcanzar el ingreso a una carrera en la Universidad Central de Venezuela. Estas Jornadas son importantes porque les permitirán conocer la fecha de presentación de pruebas.

Fase II Selección: consiste en la aplicación de las siguientes pruebas:

- 1. Razonamiento Básico:** Ideada para evaluar destrezas de pensamiento para representar información (lenguaje escrito, uso de símbolos y fórmulas, uso de dibujos, tablas, esquemas, diagramas); relacionar información, (clasificación y comparación de ideas, objetos y situaciones; distinguir operaciones y fases de un proceso); inferir información (extrapolar e interpolar, generar conjeturas, usar la contradicción y el descarte, reconocer argumentos validos y falacias); y por último, medir aptitudes para planificar, supervisar y tomar decisiones en el proceso de solución de problemas. Los autores de la misma son los profesores María Itriago y Cipriano Cruz de la Facultad de Ingeniería.
- 2. Razonamiento Verbal:** Aprecia la capacidad del estudiante para manejar el idioma castellano correctamente, midiendo sus habilidades en actividades de acentuación y puntuación; utilización de vocabulario (uso de sinónimos y relación entre pares de palabras vinculadas por algún criterio); estructuración de párrafos (reconstrucción del orden lógico de un texto atendiendo a su cohesión, organización cronológica o estrategia de argumentación); y comprensión lectora (análisis de un texto para dilucidar cuál es el tema, el planteamiento, las ideas principales, las ideas secundarias, la intención del autor, la información general, la información específica, el significado del título). Los autores de la misma son las profesoras Iraima Mogollón y Eucaris Wills de la Facultad de Ingeniería.

- 3. Prueba del Factor de Apercepción del Éxito (FAPE):** Evalúa el perfil psicológico de los estudiantes para determinar las características que pudieran estar asociadas a su éxito o fracaso en las actividades cotidianas. Para detectar la orientación hacia el éxito se basa en tres criterios: una adecuada conciencia de las capacidades o recursos psicológicos, una disposición positiva hacia la acción, y la expresión de esa intención en la historia personal, como resultado de la confluencia psicosocial de factores ambientales y hereditarios. Consta de dos instrumentos, uno de carácter cualitativo (proyectivo), que es un cuestionario autoadministrado en la cual se exploran las áreas familiar, educativa, vocacional y personal a través de preguntas abiertas. El otro instrumento autoadministrado, de carácter cuantitativo y cerrado, evalúa la orientación vocacional y personal de las variables éxito, productividad, satisfacción y beneficio. Los autores de la misma, constituyen un equipo de especialistas de la Cátedra de Psiquiatría de la Facultad de Medicina, liderado por el Dr. Fernando Rísquez y las profesoras Catalina de Gisbert y Amelia Otero.
- 4. Potenciación Personal (POPERING):** Mide las motivaciones sociales aprendidas y las correlaciona con el rendimiento estudiantil. Surge de la premisa que existe una dependencia recíproca entre el rendimiento académico y un conjunto de factores asociados al desempeño personal en el contexto académico. La autora es la profesora María Huguet.
- 5. Entrevistas Personales:** La realizan especialistas de la Unidad de Psiquiatría del Hospital Universitario de Caracas y profundizan en la variable personal y en las razones que inducen a los aspirantes a la escogencia de su carrera profesional.

Fase III Inducción: El curso tiene una duración de 14 semanas y la integran los siguientes módulos:

- 1. Información y Cultura Universitaria:** Proporciona al participante una visión clara y pormenorizada de lo que implica incorporarse como estudiante activo de la U.C.V. Sienta las bases del sentido de identidad ucevista que lo hará sentirse comprometido con la universidad a través del conocimiento de la estructura organizativa, los servicios, actividades deportivas y culturales que ofrece. Asimismo, estudia las

características y condiciones de todas las carreras de la Universidad con actividades que incluyen la revisión de monografías, visita a las Facultades y Escuela.

2. **Estrategias Cognitivas y Estilos de Pensamiento:** Entrena al participante en la estimulación, a través de la práctica y la reflexión, de estrategias cognitivas y estilos de pensamientos que les permitirán optimizar su proceso de aprendizaje. Partiendo de conceptos como la dominancia cerebral, la inteligencia emocional y la metacognición, y los enfoques de Edward De Bono.
3. **Comprensión Lectora:** Sensibiliza al estudiante acerca de todos los procesos que intervienen en la lectura y estimula el desarrollo de habilidades para la comprensión, la retención y la evocación de la información escrita, despertando el interés por la lectura.
4. **Alfabetización Informática:** Introduce a los participantes en el manejo de herramientas informáticas básicas para su desenvolvimiento como estudiantes universitarios.
5. **Proyecto de Vida:** Proporciona a los estudiantes la revisión de carreras de acuerdo a sus intereses, capacidades y posibilidades como individuos que les permitan la selección de una opción con el acompañamiento psicológico que les permitirá verificar si la opción de escogencia responde a los criterios antes mencionados. También conduce a la elaboración de Proyecto de Vida con metas a corto y largo plazo en las áreas personal y académica.

Fase IV Nivelación: Luego que los estudiantes aprueben los módulos de la fase de Inducción, son reagrupados por áreas de conocimientos después de analizar sus proyectos de vida según las carreras escogidas. En este sentido existen tres grupos con un curso de nivelación diferente para cada uno dividido en:

1. **Grupo de Ciencias Básicas y Tecnología:** Formado por aspirantes a ingresar a las Facultades de Arquitectura y Urbanismo, Ciencias, Ingeniería, Agronomía y Veterinaria.

2. **Grupo de Ciencias de la Salud:** Formado por aspirantes a ingresar a las Facultades de Farmacia, Medicina y Odontología.
3. **Grupo de Ciencias Económicas y Administrativas:** Formado por aspirantes a ingresar a las Facultades de Ciencias Económicas y Sociales.
4. **Grupo de Ciencias Sociales y Humanas:** Formado por aspirantes a ingresar a las Facultades de Humanidades y Educación, Ciencias Jurídicas y Políticas.

Es importante destacar que en los cuatro módulos se trabaja con ejes transversales o programas integradores de currículo tales como la Supervisión Académica y Métodos de la Ciencia.

Fase V Ingreso a Carrera: Los estudiantes que hayan aprobado cada uno de los módulos del Curso de Nivelación ingresan a la carrera seleccionada.

Fase VI Tutoría y Seguimiento: Garantiza una red de apoyo institucional para los alumnos que han ingresado a la U.C.V a través del Programa, conlleva a acciones fundamentales de carácter preventivo y promotor.

6.5.2. Subprograma Samuel Robinson va al Liceo:

Nace como una alternativa que complementa la atención a los estudiantes a través de la incorporación de los docentes de los liceos participantes. Esto permite beneficiar a un mayor número de estudiantes, ya que los efectos del Programa; se van trasladando al interior de los liceos.

Propósito: Formación y Actualización de Profesores de Educación Media, Diversificada y Profesional, en diferentes áreas de conocimiento.

Objetivo estratégico: Mejorar la calidad y equidad en el ingreso a la UCV de un mayor número de estudiantes de escasos recursos económicos procedentes de liceos públicos, a través de la formación y actualización de sus docentes.

Objetivo específico: Formar y actualizar a los docentes de Media, Diversificada y Profesional de los liceos públicos, con el fin de aumentar las posibilidades de sus alumnos de ingresar a la Universidad.

De acuerdo a Aguilera y Cruz (2003), desde sus comienzos la participación en el Samuel Robinson va al Liceo requiere que en cada institución educativa se conforme un equipo líder compuesto por el orientador y un profesor de cada una de las materias clave en la formación de los estudiantes, tales como matemática, química, física, biología, lenguaje y ciencias sociales. Se entrenan en la U.C.V a través de la capacitación y actualización propiciando en los docentes un proceso de autovaloración, para llevarlos a comprometerse firmemente con los resultados de su práctica profesional y a rescatar la dignidad del educador, cambiando su imagen individual primero, para luego cambiar la imagen colectiva.

Uno de los objetivos más importantes logrados por el Samuel Robinson va al Liceo fue la creación de los Centros de Reflexión y Actualización del Profesorado (CRAPS), por cada institución participante, compuesto por directores de los liceos en conjunto con siete profesores para compartir experiencias, reflexionar diversas situaciones de aula y lograr una visión compartida del proceso de enseñanza aprendizaje en la práctica cotidiana, así como para propiciar proyectos de investigación didáctica; actividades éstas que repercuten en una mejor formación para los estudiantes.

Según Aguilera y Cruz (2003), para el periodo 1999-2000, se efectuó un taller de detección de necesidades organizado por SADPRO-UCV, cuyos resultados determinaron profundizar en los docentes de los liceos públicos del Área Metropolitana de Caracas las áreas de desarrollo personal, integración inter e intrapersonal e instruccional curricular.

Por otra parte, vale destacar que hasta el año 2008 el Subprograma Samuel Robinson va al Liceo contó con el apoyo institucional del Ministerio de Educación en lo que respecta a financiamiento y validación de certificados de los cursos realizados en el Programa para los concursos. Actualmente cuenta con el apoyo de la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela.

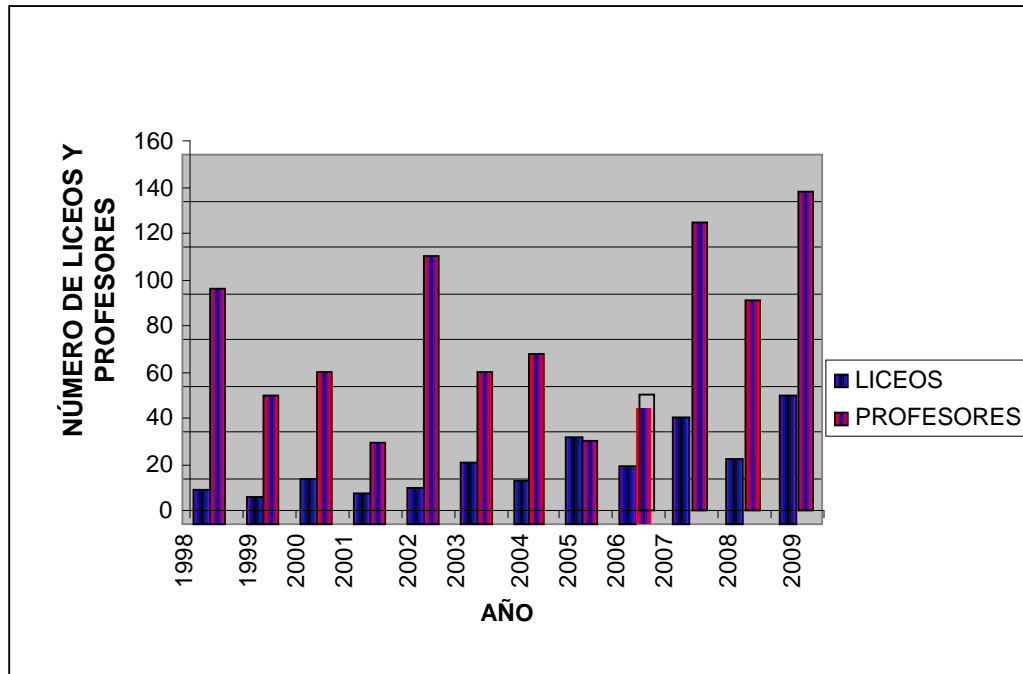


Figura 7. Número de liceos y profesores participantes en los diferentes cursos por año
Fuente: Coordinación del Programa Samuel Robinson, 2011.

En la Figura 7, se aprecia la participación de los docentes en el Samuel Robinson va al Liceo-UCV y la cantidad de Liceos; destacándose el año 2009 como el periodo en que se capacitó y actualizó a un mayor número de docentes en los diferentes talleres impartidos.

En este sentido, los procesos de formación y actualización se realizan anualmente a través de cursos, dirigidos a los docentes de aula, al personal directivo de la institución y a los Orientadores o personal que realice esta función en los distintos liceos públicos del Área Metropolitana.

Entre los meses de noviembre y diciembre se realiza la difusión de la oferta educativa que hace el Programa para ese año; luego de los Liceos envían los nombres de los profesores postulados para la realización de estos cursos:

- 1. Capacitación Docente:** Dirigido al Personal Docente de Educación Media Diversificada y Profesional, en el cual se tratan aspectos relacionados con su función docente. Igualmente, capacitarlo para que al proyectar su acción, a través de la investigación, pueda generar propuestas que contribuyan a resolver los problemas

educativos en su cotidianidad y su contexto, a fin de mejorar el perfil del egresado del sistema escolar. Está contemplado por los siguientes talleres de 14 semanas cada uno:

- 1.1- Enseñanza del Pensamiento Estratégico.
- 1.2- Estrategias para la Enseñanza de la Comprensión Lectora.
- 1.3- Construcción de instrumentos de evaluación.
- 1.4- Evaluación: Una práctica Reflexiva.
- 1.5- Estrategias para el Abordaje Social.
- 1.6- Estrategias de Enseñanza para la Construcción del Aprendizaje Autónomo.
- 1.7- Comprensión Lectora.
- 1.8- Enseñanza de la Geometría.

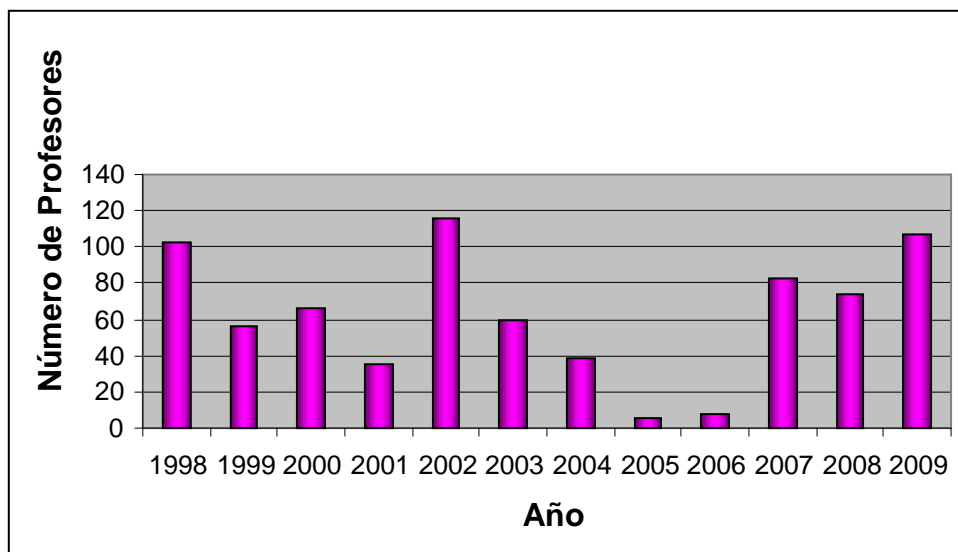


Figura 8. Profesores asistentes a los cursos de capacitación docente

Fuente: Coordinación del Programa Samuel Robinson, 2011.

En la Figura 8, se aprecia la participación de los docentes en los Cursos de Capacitación, destacándose los años 1998, 2002 y 2009 como los periodos en que se actualizó a un mayor número de docentes en los diferentes talleres impartidos. Siendo los años 2005 y 2006, en los que participaron menos docentes.

2. **Taller de Herramientas Básicas para el Éxito de la Gerencia Educativa en el Siglo XXI:** Dirigido a desarrollar en los directivos de las instituciones educativas las

competencias gerenciales y de planificación básicas para liderizar la transformación de la institución frente a los procesos de cambios acelerados que caracterizan el siglo XXI. Tiene una duración de 60 horas académicas.

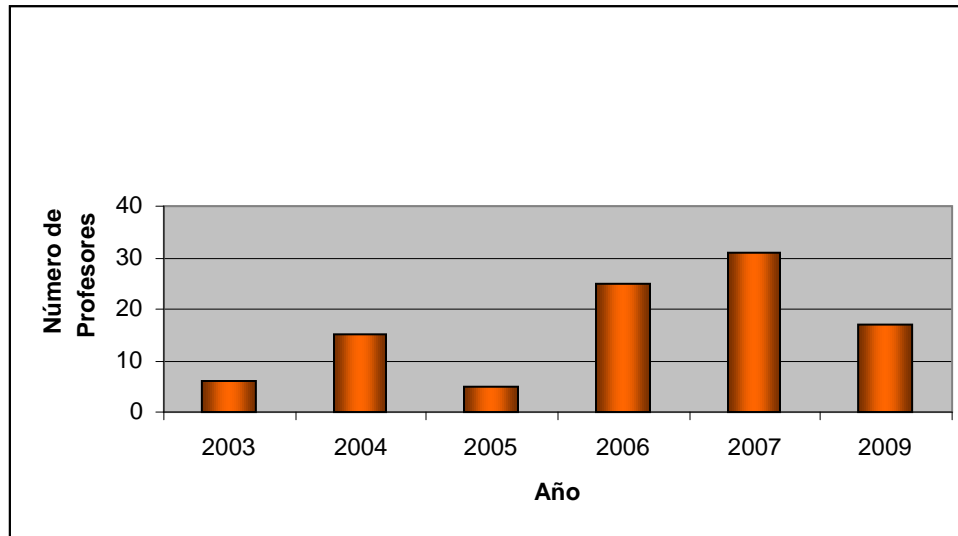


Figura 9. Personal directivo asistente al curso: herramientas básicas para el éxito de la gerencia educativa en el siglo XXI

Fuente: Coordinación del Programa Samuel Robinson, 2011.

En la Figura 9, se observa la participación del personal directivo en el curso Herramientas Básicas para el Éxito de la Gerencia Educativa del Siglo XXI, destacándose los años 2007, 2006 y 2009 como los periodos en que se capacitó a un mayor número de directores. Siendo los años 2003 y 2005, en los que participó menos personal directivo.

- 3. Actualización en Orientación Educativa:** Tiene como finalidad contribuir con un espacio de reflexión, discusión y actualización para que los profesionales que se ocupan del asesoramiento estudiantil entren en sintonía con las expectativas que desde el Programa Samuel Robinson se tiene frente a ellos, en relación al importante papel que juegan en el mejoramiento de la calidad de la Educación Media y de las posibilidades de prosecución estudiantil de sus alumnos, una vez culminado el ciclo del Bachillerato. Tiene una duración de 70 horas académica.

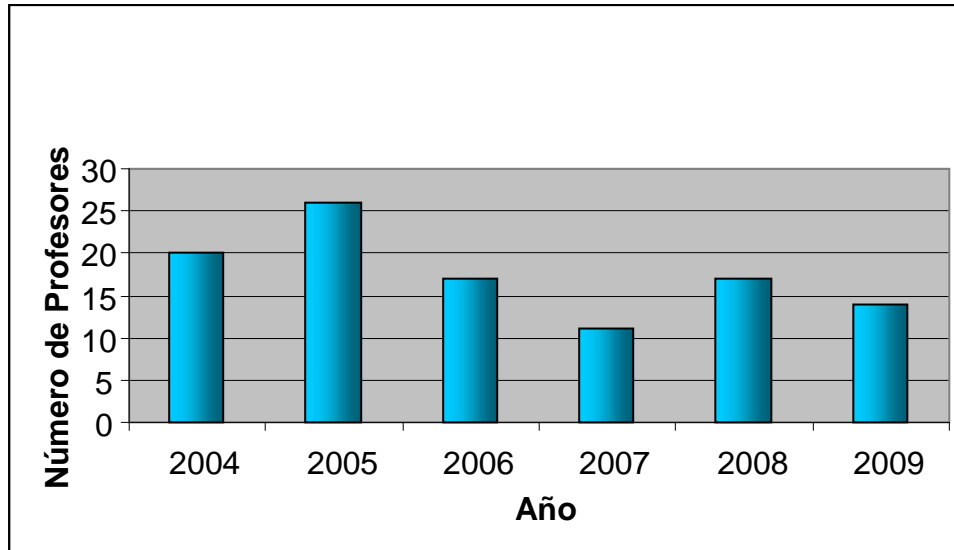


Figura 10. Profesores asistentes al curso: Actualización en orientación educativa

Fuente: Coordinación del Programa Samuel Robinson, 2011.

En la Figura 10, se destaca la participación de los orientadores en el curso Actualización en Orientación Educativa, en los años 2005, 2004 y 2006 son los periodos en que se capacitó a un mayor número de directores. Siendo el año 2007 en el que participaron menos orientadores.

6.5.3. Subprograma Convenios Regionales:

Según Aguilera y Cruz (2003), este se ofrece en los Estados Amazonas y Delta Amacuro, regiones con las cuales la UCV mantiene convenios dirigido a los estudiantes y docentes a través de la Admisión Integral y el Samuel Robinson va al Liceo similar como se desarrolla en el Área Metropolitana de Caracas para ampliar las oportunidades de ingreso a la Universidad Central de Venezuela a estudiantes que vienen de Liceos Públicos.

6.6- Importancia de la Investigación para el Asesoramiento Psicológico y Orientación.

Para las autoras, se consideró valiosa la pertinencia del estudio de las variables Autoconcepto y Calidad de Vida a través del Asesoramiento Psicológico y la Orientación porque, en concordancia con Casado (1995): “La concepción actual de Asesoramiento u Orientación es ecológica. Consiste en preparar las mejores condiciones (educativa, laborales, humanas), para que la persona, mediante una serie de decisiones ineludiblemente personales, desarrolle su potencial. La intervención de cualquier “experto” sin la participación responsable del asesorado, conduce al fracaso” (p.25).

En este sentido, los aportes surgidos de las mediciones de ambas variables permitirán realizar una primera intervención al contexto en estudio, para establecer una detección de las necesidades y condiciones que presentan actualmente los docentes y poder tomar decisiones, incrementando la Calidad de Vida Percibida de estos.

De hecho, Casado (1995) agrega que la orientación contribuye al desarrollo del individuo mediante el asesoramiento para la toma de decisiones, siempre que las condiciones ambientales lo permitan y posibiliten la satisfacción de sus necesidades.

En esta perspectiva, el asesoramiento psicológico establece una concepción amplia del bienestar humano y un énfasis en la acción preventiva y de desarrollo que, según Tyler (1978, p.87), intenta “descubrir el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desarrollar ese potencial al máximo en lo que mejor pueda ofrecer a sí mismo y al mundo”.

Para Bisquerra y Álvarez (1996), en la orientación el estudio de la dimensión individual tiene como objetivo facilitar al sujeto el conocimiento de sí mismo que le permita establecer una línea de actuación y equilibrio personal. En cambio, en la dimensión social, está enmarcada en una serie de circunstancias espacio-temporales, humanas, sociológicas y antropológicas.

En este orden de ideas, es importante destacar a Drapela (1983) cuando identifica al asesor psicológico como un agente de cambio proactivo que presta un servicio directo a

individuos y/o grupos con el propósito de estimular el crecimiento emocional y social, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Los asesores psicológicos en las Instituciones Educativas fungen, de acuerdo a Berger (1983), un rol importante para mantener el nivel y la calidad de los servicios, haciendo frente a las circunstancias políticas y económicas del presente; en este sentido, estos profesionales no deberían mantenerse aislados e independiente de la acción organizacional de la Escuela.

En este sentido, la función de asesoría o consultoría que el Asesor presta a los profesionales, directivos, administradores, docentes, padres y otras personas envueltas en el proceso educativo, se corresponde con una labor de coordinación de actividades y personas, de formación de personal-profesional; entre estas se encuentran (Essenfeld, 1979 c.p Casado, 1995 p.77):

1. Supeditar los abordajes parciales a un abordaje integral, sustituyendo además el énfasis terapéutico, correctivo, remedial por un énfasis preventivo y de desarrollo.
2. Pasar del individuo al Colectivo, diseñando programas que lleguen a una mayoría para evitar en lo posible la necesidad de atender a una minoría en problemas que requieran terapia, reeducación o corrección.
3. Sustituir la función del especialista que atiende casos por la del asesor o consultor, suerte de generalista integrador que sirve de coordinador de actividades, individuos y funciones que de otra manera aparecerían dispersas e inconexas. Esto incluye el asesoramiento a docentes, padres, administradores y otras personas.

Los autores Bisquerra y Álvarez (1996) abordaron el significado de la orientación desde el contexto educativo y establecieron que ésta contempla el desarrollo integral de la persona partiendo de la naturaleza multidimensional del ser humano, con énfasis en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad, y en las áreas afectiva-emocional, escolar y vocacional del educando.

Al respecto, Vital (2002) indica que la orientación tiene pertinencia social en los contextos educacionales porque le proporciona a los profesionales insumos necesarios para el adecuado desempeño de una práctica profesional congruente y pertinente.

En este orden de ideas, el asesoramiento psicológico y la orientación se centran en el paradigma de desarrollo humano, en el cual, a medida en que la persona alcanza su plenitud incide a su vez en el desarrollo de su entorno familiar y social del cual también es parte. Por eso Miller (1971 c.p. Santana 1993), partiendo del supuesto de que la persona es una fuente inagotable de energía positiva y de potencialidades, estructura un proceso orientador para colocar al individuo en contacto consigo mismo, permitiéndole descubrir su riqueza interior, así como el sentido y significado de su existencia.

Dentro de este paradigma, destaca Rogers (1981), para que el individuo se encuentre así mismo es necesario abandone los “deberías” y se despoje de las “máscaras” o las consideraciones negativas de los demás con respecto a él mismo.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, las autoras de la presente investigación consideraron muy significativo el estudiar las variables Autoconcepto y Calidad de Vida Percibida, porque permitirá describir y evaluar la realidad de los docentes de la muestra a nivel teórico, referencial y metodológico.

VII. MÉTODO

7.1.- Tipo de Estudio:

La presente es una investigación de tipo descriptivo, la cual, según Arias (2006, p. 24) es aquella que consiste en la “caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere”. Dentro de este marco, lo que se pretende es describir el Autoconcepto y la Calidad de Vida Percibida de una muestra de docentes del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo-UCV cohorte 2010-2011.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), el propósito de este nivel de investigación es el de interpretar la realidad de la muestra a estudiar. Incluyendo la descripción, registro, análisis e interpretación de resultados obtenidos para establecer las dimensiones de las variables en estudio.

Dadas las variables consideradas en esta investigación y la pregunta de investigación planteada, se hicieron de igual forma análisis característicos de las investigaciones correlacionales. De acuerdo a Palella y Martins (2006), dichos estudios permiten medir el grado de relación entre dos o más variables, que en el presente trabajo son Autoconcepto y Calidad de Vida Percibida.

7.1.1.- Diseño del Estudio:

Según Hernández y cols. (2006), la presente investigación corresponde a un Diseño No Experimental-Transversal, porque se recolectan los datos en un solo momento para describir cada variable y analizar su interrelación.

7.2.1- Población:

De acuerdo a Palella y Martins (2006), la población representa el conjunto de personas de las que se desea obtener la información y sobre las que se van a generar conclusiones.

Es importante destacar que Hernández y cols. (2006) indican que pueden utilizarse indistintamente los términos población o universo de estudio. En la presente investigación la población estuvo representada por 112 docentes de la cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo-UCV.

7.2.2- Muestra:

Considerando a Hernández y cols. (2006), la muestra es el subgrupo de la población objeto de estudio. En caso de la presente investigación, la muestra estuvo conformada por 76 docentes de la cohorte 2010-2011 del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo, lo que representa una cobertura del 67,86% de la población.

Estos 76 docentes, de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 23 y 60 años, dan clases a nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional en alguna institución educativa pública o privada del Área Metropolitana de Caracas y del estado Miranda

7.3- Contexto y Temporalidad del Estudio:

El ambiente donde se llevó a cabo la recolección de los datos fue en las aulas destinadas para las clases del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo-UCV, en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad Central de Venezuela. Los datos fueron recogidos durante el primer semestre del año 2011.

7.4.- Variables de Estudio:

7.4.1.- Autoconcepto:

7.4.1.1. Definición Conceptual:

Según Shavelson, Hubner y Stanton (1976, c.p. García y Musitu, 1999), es “la percepción que el individuo tiene de sí mismo, la cual se basa directamente en sus experiencias en relación con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta” (p. 6).

7.4.1.2. Definición Operacional:

Respuestas de los participantes sobre su Autoconcepto, representado por el conjunto de percepciones y valoraciones que una persona tiene de sí misma, las cuales se relacionan con las características y capacidades englobadas en 5 dimensiones (académico/laboral, social, emocional, familiar y físico) en el instrumento AF5.

7.4.2.- Calidad de Vida Percibida:**7.4.2.1. Definición Conceptual:**

Según Reimel y Muñoz (1990b), es el grado de satisfacción que la persona experimenta respecto a su ambiente. Esta satisfacción es producto de la percepción y evaluación hecha por el individuo de los componentes pertenecientes a los tres niveles de cada uno de los contextos del medio ambiente:

- Niveles o Mesosistemas: 1. Físico-Material, 2. Relaciones Interpersonales y 3. Actividades.
- Contextos o Microsistemas: Laboral, Familiar y Comunitario.

7.4.2.2. Definición Operacional:

Constructo Bi-dimensional, constituido por una dimensión social, denominada Estilo de Vida y una dimensión Psicosocial, denominada Calidad de Vida Percibida (Reimel, 1994). Realizado a través del "...Autoreporte del sujeto de la distancia existente entre la percepción y la evaluación de lo *actual*, lo *aspirado* y lo *esperado* del sujeto en relación a los elementos presentes en cada uno de los tres contextos que conforman su medio ambiente" (Reimel y Muñoz, 1990a; p.90).

7.5- Técnicas y/o Instrumentos de Recolección de datos:

Considerando a Palella y Martins (2006), la técnica que se utilizó en este estudio fue la encuesta, la cual permitió obtener datos de varias personas al mismo tiempo. Los instrumentos empleados para ello fueron el AF5 versión 1999 y el cuestionario de Calidad de Vida Percibida en Docentes del Ciclo Medio, Diversificado y Profesional, 2011.

7.5.1. Ficha Técnica del Instrumento de Autoconcepto, según García y Musitu (1999):

- Ψ **Nombre:** Autoconcepto Forma 5 (AF5).
- Ψ **Autores:** Fernando García y Gonzalo Musitu.
- Ψ **Casa Publicadora:** TEA, Publicaciones de Psicología aplicada.
- Ψ **Ciudad y Fecha de Publicación:** Madrid, 1999.
- Ψ **Tipificación:** Fernando García y Gonzalo Musitu.
- Ψ **Administración:** Individual o colectiva.
- Ψ **Duración:** 15 minutos aproximadamente, incluyendo la aplicación y corrección.
- Ψ **Aplicación:** Alumnos de 5º y 6º de Escuela Pública Obligatoria (EPO), bachilleres, universitarios y adultos no escolarizados en el momento de la aplicación.
- Ψ **Baremación:** Muestras escolares y adultos no escolarizados en el momento de la aplicación.
- Ψ **Teoría que lo sustenta:** Modelo teórico multidimensional y jerárquico del Autoconcepto, según Shavelson, Hubner y Stanton (1976, c.p. García y Musitu, 1999).
- Ψ **Dimensiones del Instrumento:**

Según García y Musitu (1999) son las siguientes:

- **Autoconcepto Académico/Laboral:** Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad de su desempeño, como estudiante y como trabajador. La dimensión hace referencia a dos ámbitos o escenarios: el académico y el laboral, que en realidad, en este caso específico, es más una diferenciación de períodos cronológicos que de desempeño de roles, puesto que ambos contextos –laboral y académico- son de trabajo (p.19).

- **Autoconcepto Social:** Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. Dos ejes definen esta dimensión: el primero hace referencia a la red social del sujeto y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla; el segundo eje se refiere a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable y alegre) (p.19).

- **Autoconcepto Emocional:** Hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de

compromiso e implicación en su vida cotidiana. El factor tiene dos fuentes de significado: la primera hace referencia a la percepción general de su estado emocional (soy nervioso, me asusto con facilidad) y la segunda a situaciones más específicas (cuando me preguntan, me hablan, etc.) donde la otra persona implicada es de un rango superior (profesor, director, etc.). Un Autoconcepto emocional alto significa que el sujeto tiene control de las situaciones y emociones, que responde adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de su vida, y lo contrario sucede, normalmente, con un Autoconcepto bajo (p.19).

- **Autoconcepto Familiar:** Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. El significado de este factor se articula en torno a dos ejes. El primero se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares como son: la confianza y el afecto. El segundo eje hace referencia a la familia y al hogar con cuatro variables, dos de ellas formuladas positivamente –me siento feliz y mi familia me ayudaría- aluden al sentimiento de felicidad y de apoyo, y las otras dos, formuladas negativamente –mi familia está decepcionada y soy muy criticado- hacen referencia al sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros miembros familiares (p.20).

- **Autoconcepto Físico:** Este factor hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. El factor gira en torno a dos ejes que son complementarios en su significado. El primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social –me buscan...-, física y de habilidad –soy bueno...-. El segundo hace referencia al aspecto físico –atracción, gustarse, elegante-. Un Autoconcepto físico alto significa que se percibe físicamente agradable, que se cuida físicamente y que puede practicar algún deporte adecuadamente y con éxito. Lo contrario se podría decir de un Autoconcepto físico bajo (p.20).

Ψ **Validez:** Se aplicó el análisis factorial para contrastar empíricamente la validez teórica de las cinco dimensiones. Así mismo, existe validez convergente y discriminante, primero porque cada ítem es representativo de la dimensión que tiene que evaluar y segundo, no está relacionado con las otras dimensiones (García y Musitu, 1999).

Ψ **Confiabilidad:** Coeficientes de confiabilidad de Pearson de 0,001 a 0,322 entre las cinco dimensiones y el Alpha de Cronbach 0,8159. Lo cual indica que existen correlaciones bajas entre las dimensiones además de una alta congruencia entre los ítems del instrumento. Se utilizó también el Test-retest para estimar la consistencia temporal (intervalo de seis meses) y se calculó la correlación de Pearson (García y Musitu, 1999)

Ψ **Evaluación del Instrumento:** Se procede a realizar los cálculos prescritos por el test en su hoja interna. En resumen, a partir de las valoraciones obtenidas en el test se procede a distribuir los valores de cada ítem en la dimensión que corresponda, luego se realizan los cálculos matemáticos para obtener la puntuación directa y así proceder a ubicar según sexo y dimensión el percentil correspondiente.

7.5.2. Ficha Técnica del Instrumento: Calidad de Vida Percibida de Docentes del Ciclo Medio, Diversificado y Profesional, 2011 (Anexo 1).

Ψ **Nombre:** Calidad de Vida Percibida de Docentes del Ciclo Medio, Diversificado y Profesional, 2011.

Ψ **Autoras:** Jennifer Santander, Virginia Padovani y Josnil Rojas.

Ψ **Ciudad y Fecha de Adaptación elaboración:** Caracas, 2011.

Ψ **Administración:** Individual o colectiva.

Ψ **Duración:** 20 minutos aproximadamente.

Ψ **Aplicación:** Docentes.

Ψ **Teoría que lo sustenta:**

Modelo Conceptual de Calidad de Vida Percibida de Reimel y Muñoz (1990b): Definen la Calidad de Vida incorporando indicadores psicosociales, por lo que consideraron la Teoría de la Acción Razonada de Ajzen y Fishbein, la Teoría Social Cognitiva de Bandura y la Teoría Ecología del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner. En este modelo se establece que la Calidad de Vida es una actitud de satisfacción (o insatisfacción) que surgen de las evaluaciones realizadas por la persona de los múltiples elementos que conforman el ambiente

Ψ **Evaluación del Instrumento:** De acuerdo al Modelo de Reimel y Muñoz (1990b), por cada ítem se formulan tres preguntas, las cuales corresponden a las siguientes

dimensiones de opinión: lo actual, lo deseado y lo aspirado. Para obtener el puntaje de cada ítem se aplica la fórmula $(a-b)-(b-c)$ = Índice de Calidad de Vida Percibida. Se promedian los puntajes obtenidos en cada ítem, por niveles y contextos, hasta conseguir el Índice de Calidad de Vida Percibida General. Los puntajes obtenidos pueden ir desde -4 (mayor grado de insatisfacción) hasta +4 (mayor grado de satisfacción). Los contextos o los microsistemas que mide el instrumento son: Laboral, Familiar y Comunitario.

Ψ **Validez:** De contenido por juicio de experto.

Ψ **Confiabilidad:** 0,920 por el método del Alpha de Cronbach.

7.5.2.1 Fase Adaptación del Instrumento: En esta fase se consideró a Hernández y cols. (2006), quienes indican que todo instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales:

- Validez: Mida la variable que se busca medir.
- Confiabilidad: Produzca resultados consistentes y coherentes.
- Objetividad: No sea permeable a la influencia de los sesgos y tendencia de los investigadores que lo administran.

En este sentido, fue necesaria la adaptación del instrumento de Calidad de Vida Percibida por Reimel y Muñoz (1992) la cual se presenta a continuación:

Tabla 6.

Adaptación del Instrumento Calidad de Vida Percibida

Criterios	Reimel, 1998	Santander, Padovani y Rojas, 2011
Participantes:	Docentes universitarios de la Universidad Simón Bolívar	Docentes del Ciclo, Medio, Diversificado y Profesional
Contexto:	Aulas e instalaciones a nivel universitario (U.S.B)	Aulas de la Escuela de Educación UCV, Instituciones Educativas y otros Organismos Gubernamentales
Confiabilidad:	0,897 por el método del Alpha de Cronbach	0,920 por el método del Alpha de Cronbach
Validez:	De contenido por Juicio de Expertos (3)	De contenido por Juicio de Expertos (3)
Cantidad de páginas:	17	9
Número de ítems	74	59
Aplicación:	Autoaplicado, sin presencia del examinador	Individual y Colectivo, con presencia del examinador

Según Palella y Martins (2006), en la validez de contenido se trata de determinar hasta dónde los ítems de un instrumento son representativos del contenido de las propiedades que se desea medir. Se corroboró que el instrumento reflejaba un dominio específico del Modelo Conceptual de la Calidad de Vida Percibida (Ver Anexo 5). Para esto, se contó con la colaboración de tres expertos en la temática de estudio, quienes revisaron el contenido, la redacción y pertinencia de cada ítem, e hicieron recomendaciones y observaciones al mismo.

En el siguiente cuadro, se muestran las observaciones recogidas:

Tabla 7.

Juicio de Experto

- Revisión a profundidad de los contextos con sus niveles, en especial el Nivel Laboral, en el cual había que ubicar el nivel de Relaciones Interpersonales como Nivel 2 y Actividades a Nivel 3.
 - Eliminación de algunos datos del encuestado e incorporación de otros, todo ello adecuado a los docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional participantes en los Módulos que se dictan en el Programa. Asimismo, eliminación de ítems que se referían a los docentes universitarios, existentes en el cuestionario original (1998).
 - Revisión y modificación de la redacción de las instrucciones del instrumento. Ajuste del orden numérico y algunos aspectos en la redacción de los ítems.
-

En tal sentido, se realizó la siguiente tabla de distribución de ítems presentes en el instrumento:

Tabla 8.

Contextos de Calidad de Vida Percibida

Contexto	Niveles	Ítems
Laboral: Según Reimel y Muñoz (1990) integra lo relacionado con elementos importantes que afectan el desempeño laboral tales como limpieza y condiciones de la oficina, remuneraciones y beneficios, el trabajo en equipo, respeto y reconocimiento por parte del jefe, correspondencia entre el cargo y su preparación académica o vocacional, horarios y actividades de trabajos, entre otros.	1- Físico/ Material.	1 al 20.3
	2- Relaciones Interpersonales.	21.1 al 27.3
	3- Actividades.	28.1 al 34.3
Familiar: Según Reimel y Muñoz (1990) incluye la correspondencia de sus ingresos y los gastos, condición de vivienda, comunicación entre los miembros del grupo familiar y actividades recreativas, entre otros.	1- Físico/ Material.	35.1 al 36.3
	2- Relaciones Interpersonales.	37.1 al 39.3
	3- Actividades.	40.0 al 41.3
Comunitario: Según Reimel y Muñoz (1990) se consideran aspectos importantes de servicios con respecto a la zona de residencia, relaciones interpersonales con vecinos, actividades recreativas con miembros de la comunidad y en las instalaciones públicas de la zona residencial.	1- Físico/ Material.	42.1 al 53.1
	2- Relaciones Interpersonales.	54.1 al 56.3
	3- Actividades.	57.1 al 59.3

Fuente: Instrumento de Calidad de Vida Percibida de Docentes del Ciclo Medio, Diversificado y Profesional (Santander, Padovani, y Rojas, 2011)

7.6. Procedimiento:

A continuación se presentan las actividades llevadas a cabo en el desarrollo del estudio y que permitieron el logro de los objetivos planteados.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, la numeración de las actividades descritas no obedecen a un orden cronológico estricto de los hechos; por el contrario, algunas se desarrollaron de forma simultánea.

7.6.1- Solicitud de Permiso al Programa Samuel Robinson:

7.6.1.1- Presentación de la propuesta de investigación la Coordinación del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo.

7.6.1.2- Aprobación de la propuesta de investigación por parte de la misma.

7.6.1.3- Revisión y entrega de horarios de los módulos ofertados, listado de docentes inscritos en cada uno de los mismos, entrega de materiales para la aplicación de los instrumentos (lápices y papel carbón).

7.6.1.4- Presentación de las investigadoras ante los profesores facilitadores de los módulos ofertados.

7.6.2- Adaptación del instrumento Calidad de Vida Percibida de Docentes del Ciclo Medio, Diversificado y Profesional; por Santander, Padovani y Rojas (2011):

7.6.2.1- Autorización y consenso por parte de la autora para el uso del instrumento original "Cuestionario de Calidad de Vida Percibida del Profesorado de la Universidad Simón Bolívar" Reimel (1998).

7.6.2.2- Selección del panel de expertos para la revisión del instrumento Calidad de Vida Percibida de Docentes del Ciclo Medio, Diversificado y Profesional; por Santander, Padovani y Rojas (2011).

7.6.2.3- Aceptación de cada uno de los especialistas como jueces para la revisión del instrumento (Ver Anexo 4).

7.6.2.4- Entrega de las observaciones realizadas por los especialistas del instrumento adaptado.

7.6.2.5- Ajustes y correcciones al instrumento.

7.6.3- Estandarización de la Aplicación de los Instrumentos:

7.6.3.1- Establecimiento de las condiciones reguladas y técnicas de regulación.

Tabla 9.

Condiciones Reguladas y Técnicas de Regulación

<i>Condiciones Reguladas</i>	<i>Técnicas de Regulación</i>
Presentación de las instrucciones	Las mismas instrucciones fueron impartidas por las mismas aplicadoras.
Tono de voz	Hablar en un tono de voz adecuado para que todos los participantes escuchen con claridad la información impartida en la intervención.
Lugar y hora.	Horarios del Programa Samuel Robinson va al Liceo y de la Escuela de Educación de la U.C.V
Materiales e instrumentos utilizados	Siempre se utilizaron los mismos materiales y la misma versión de los instrumentos
Interrupciones al Aula de aplicación del instrumento.	Colocando un cartel fuera del aula de presentación donde diga "No Molestar".

7.6.3.2- Realización del formato de registro de aplicación de los instrumentos AF5 y Calidad de Vida Percibida de Docentes del Ciclo Medio Diversificado y Profesional (Anexo 3).

7.6.3.3- Elaboración del listado de presentación, donde se codificó a cada docente de acuerdo al orden en que se les aplicaban los instrumentos. Esto, se realizó para poder corroborar la aplicación por persona de los dos instrumentos. Manteniéndose la confidencialidad de la información recogida (Anexo 2).

7.6.3.4- Elaboración del instructivo de presentación del estudio por escrito, el cual se les leía a los participantes y se esperaba que estos emitieran su consentimiento verbal de participar, para proceder a la aplicación del instrumento (Anexo 2).

7.6.4. Aplicación de los instrumentos:

7.6.4.1- Aplicaciones en el aula: las mismas se hicieron considerando los horarios y programaciones de cada uno de los módulos del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo y de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

7.6.4.2- Aplicaciones en Instituciones Educativas y otros organismos gubernamentales. Los paros administrativos de la Universidad Central de Venezuela afectaron el cronograma regular de clases establecido para cada uno de los módulos del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo, por lo cual fue necesario completar las aplicaciones de los instrumentos recurriendo a otros lugares fuera de los inicialmente establecidos.

7.6.5. Corrección de los instrumentos:

7.6.5.1- Corrección del Instrumento AF5, según García y Musitu (1999): El proceso de corrección se realiza en la segunda página de la hoja de respuestas, la cual está preparada para que se hagan en ella todos los cálculos necesarios. Los pasos para calcular las puntuaciones directas de cada factor son:

- Ψ Se invierten las respuestas de los ítems 4, 12, 14 y 22. Para ello se resta de 100 la respuesta dada por el sujeto.

- Ψ Se suman las respuestas a los ítems que componen cada dimensión (recuérdese que en los ítems 4, 12, 14 y 22 se suma la puntuación invertida).

- Ψ Como todos los ítems de la tercera dimensión están expresados en sentido inverso, no se invierte la puntuación de uno en uno sino que se le resta a 600 el valor de la suma de los seis ítems.
- Ψ Se dividen entre 60 cada una de las sumas obtenidas en cada factor. El cociente es la puntuación directa en cada factor.
- Ψ Luego se llevan las puntuaciones directas a percentiles considerando si el sujeto es hombre o mujer. Dependiendo de la muestra utilizada se elige la tabla baremada respectiva, en este caso para Universitarios.

En el caso de que la puntuación directa obtenida por el sujeto no esté representada en el Baremo correspondiente, se realizará una interpolación entre el centil del valor anterior y el centil del valor posterior para determinar el que le corresponde.

7.6.5.2. Corrección del Instrumento de Calidad de Vida Percibida de Docentes del Ciclo Medio, Diversificado y Profesional (Santander, Padovani y Rojas, 2011) (Adaptación del Cuestionario de Calidad de Vida Percibida del profesorado de la Universidad Simón Bolívar- Reimel, 1998)

- Ψ Todo el procedimiento descrito a continuación se puede llevar a cabo con el programa de Microsoft Office Excel 2007 para la creación de la matriz de datos o pantalla de captura.

Según Reimel (1994) y Rojas (2001):

- Ψ Para corregir el instrumento y así obtener el índice de Calidad de Vida Percibida, primero hay que entender que por cada elemento planteado se presentan tres preguntas las cuales evalúan lo actual, lo deseado y lo esperado. Éstas a su vez están conformadas por una escala de cuatro intervalos donde los extremos presentan antónimos (diferencial semántico), a modo de forzar una respuesta positiva o negativa evitando así una neutra.

- Ψ Posteriormente, según Rojas (2001), se calcula la satisfacción del individuo *por cada elemento* que conforma los diferentes niveles (nivel físico/material, relaciones interpersonales, actividades). Se aplica la siguiente fórmula: $(A-B)-(B-C)=X$. Dónde A=Actual, B=Deseado, C=Esperado y X=Grado de Satisfacción. Cuando X es menor que cero indica insatisfacción y cuando X es mayor satisfacción. En este apartado se obtienen puntajes que van desde el “-8” hasta el “+8”. En casos especiales donde se obtiene cero por números distintos (A: 1, B: 2, C: 3) se reemplaza por 1. En caso de obtener cero por números iguales (A: 2, B: 2, C: 2), se coloca el mismo número (Ej.2).
- Ψ Con el fin de obtener el *índice por nivel*, se promedian los puntajes de los elementos pertenecientes al nivel (nivel físico/material, relaciones interpersonales, actividades). En los casos que se obtiene cero se sustituye por 1.
- Ψ Luego, al calcular el *índice por contexto*, se promedian los índices obtenidos de cada uno de los tres niveles que conforman al contexto respectivo (Laboral, Familiar y Comunitario). De igual forma, si se obtiene cero se reemplaza por 1.
- Ψ Posteriormente, para obtener el *índice general*, se promedian los tres contextos (Laboral, Familiar y Comunitario). Igual que en los casos anteriores, si se obtiene cero se reemplaza por 1.
- Ψ Por último, se ubican los puntajes ya mencionados que van de “-8” hasta “+8”, en ocho categorías:

Tabla 10.

Escala de valoración

-7,-8=-4 Totalmente Insatisfecho	7,8= 4 Totalmente Satisfecho
-5, -6=-3 Muy Insatisfecho	5, 6= 3 Muy Satisfecho
-4, -3= -2 Insatisfecho	4, 3= 2 Satisfecho
-2, -1= -1 Algo Insatisfecho	2, 1= 1 Algo Satisfecho

7.7. Tratamiento Estadístico de los Datos:

Este apartado corresponde, tal como lo indican Palella y Martins (2006), al análisis estadístico que se debe realizar cuando una vez recogidos los valores tomados de las variables del estudio (datos) se procede a la interpretación sobre la naturaleza y significación de la información proporcionada.

En este sentido, partiendo de los objetivos de la investigación y a través de las asesorías de un docente de estadística de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, para cada una de las variables de estudio se tabularon los datos obtenidos en el programa Microsoft Office Excel 2007. Luego se realizó el análisis por medio del programa estadístico SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) versión 17.0. Debe señalarse, que se utiliza el nivel de significación $\alpha = 0,05$, el cual se establece para las Ciencias Sociales.

Así mismo, considerando los objetivos de la investigación y la muestra utilizada, se tomó de la estadística descriptiva: la presentación de datos en formas de gráficos (diagrama de caja y bigotes y barras); utilizando las medidas de tendencia central (media y mediana), de variabilidad o dispersión (desviación típica) y de distribución de los datos (asimetría y curtosis). Según Palella y Martins (2006) consisten en:

- Ψ **Media:** Promedio aritmético de la distribución de frecuencia presente en la muestra
- Ψ **Mediana:** Refleja la posición intermedia de la distribución muestral.
- Ψ **Desviación Típica:** Expresa la dispersión de la distribución de los datos; a mayor desviación típica mayor dispersión de los datos con respecto a su media.
- Ψ **Coefficiente de Asimetría:** Este coeficiente se mide a partir de la posición de la media con relación a la mediana para determinar el grado de asimetría de la distribución, considerando la curva normal (distribución teórica).
 - Simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media

- Asimétrica positiva, los valores se tienden a reunir más en la parte izquierda que en la derecha de la media
- Asimétrica negativa, los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media

Ψ **Coefficiente de Curtosis:** Permite establecer el grado de amplitud de una distribución de frecuencias.

- Mesocúrtica, la distribución de los datos es normal
- Platicúrtica, es decir que los valores se concentran de forma reducida alrededor de los valores centrales de la variable y por lo tanto más hacia los extremos
- Leptocúrtica, los valores se concentran alrededor de la media, por lo cual la elevación de la curva es más elevada que la normal

También, se realizó un análisis paramétrico que permitió apreciar la relación existente entre las variables estudiadas, según Hernández y cols. (2006), se utilizó el siguiente estadístico:

Ψ **Correlación de Pearson:** Permite analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel de intervalo o de razón. No evalúa la causalidad (entre variables) aunque es posible establecerla teóricamente. Se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra en la cual se estudien dos variables. El coeficiente r de Pearson puede variar de -1 a $+1$, donde el primero indica una correlación negativa perfecta y el segundo una correlación positiva perfecta.

7.8.- Consideraciones Éticas:

De acuerdo a lo planteado en el Código de Ética Profesional del Psicólogo en Venezuela (1981), se consideraron para la presente investigación los siguientes artículos:

Ψ **Artículo 57** proteger la integridad física y mental de la persona. Por lo tanto, el examinado tendrá el derecho de aceptar o no ser participante de la investigación; teniendo conocimiento de los objetivos que se persiguen con la aplicación de la misma.

- Ψ **Artículo 60**, el evaluador deberá garantizar el anonimato de las respuestas del examinado, así como evitar toda consecuencia negativa que pueda sufrir el sujeto participante.

- Ψ **Artículo 69**, el psicólogo debe asumir la responsabilidad sobre la información obtenida con el instrumento, con el objetivo de servir a la comunidad, además de proteger a los sujetos partícipes del estudio.

- Ψ **Artículo 85** los psicólogos y personal capacitado son los que pueden aplicar instrumentos, por lo que se deberá contar con la debida preparación profesional y conocimiento de los instrumentos.

En el mismo orden de ideas, se cumplió con lo planteado por los autores Coolican (1997) y Hernández y cols. (2006), en cuanto a los principios éticos de todo estudio:

- Ψ Garantizar el derecho al anonimato.
- Ψ Proveer información acerca de las intenciones y objetivos de la investigación.
- Ψ Resguardar la integridad física de los participantes.
- Ψ Participación voluntaria de los sujetos.
- Ψ Derecho de poder retirarse de la investigación cuando así lo manifiesten.

VIII. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Dando respuesta a los objetivos establecidos en el presente estudio, a continuación se proceden a exponer los resultados obtenidos, iniciando con la descripción de la muestra, continuando con la evaluación del Autoconcepto así como de la Calidad de Vida Percibida y por último, conociendo la correlación entre ambas variables.

Así mismo, con los fines de generar insumos heurísticos se agregan los datos sociodemográficos obtenidos. Aunque no se categorizan ni analizan de forma complementaria, en ésta investigación, son considerados por las autoras como un valioso aporte porque se puede obtener un perfil más completo de los docentes (Ver Anexo 14 al 31).

8.1- Descripción de la Muestra

La muestra estuvo conformada por 76 Docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la Cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo de la Universidad Central de Venezuela:

En la tabla 11 se observa que el 27,6% de los docentes encuestados son hombres. El resto, 72,4%, está conformado fundamentalmente por mujeres (Ver también Anexo 6).

Tabla 11.
Frecuencia por sexo de la muestra.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Mujer	55	72,4
	Hombre	21	27,6
	Total	76	100,0

Fuente: elaboración propia

En la tabla 12 se aprecian las edades de los integrantes de la muestra, cuyos rangos se encuentran entre los 23 a 60 años. De igual forma, se destaca la media con un promedio de edad de 42,21; coincidiendo con la mediana.

El promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media se correspondió con un 9,965 en la distribución, un valor alto, que indica una gran dispersión entre las edades, que oscilan entre los 23 a 60 años de edad. Con respecto a la asimetría, se destaca con un valor de -0,53, indicando que las edades tienden a agruparse por encima de la media; es decir, la mayor cantidad de docentes tienen más de 42 años de edad.

Tabla 12.

Estadísticos por edad de la muestra

Edad		
N	Válidos	76
	Perdidos	0
Media		42,2105
Mediana		42,0000
Desv. típ.		9,96570
Asimetría		-,053
Error típ. de asimetría		,276
Curtosis		-,904
Error típ. de curtosis		,545
Mínimo		23,00
Máximo		60,00

Fuente: elaboración propia

8.2- Evaluación del Autoconcepto presente en los Docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la Cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo-UCV:

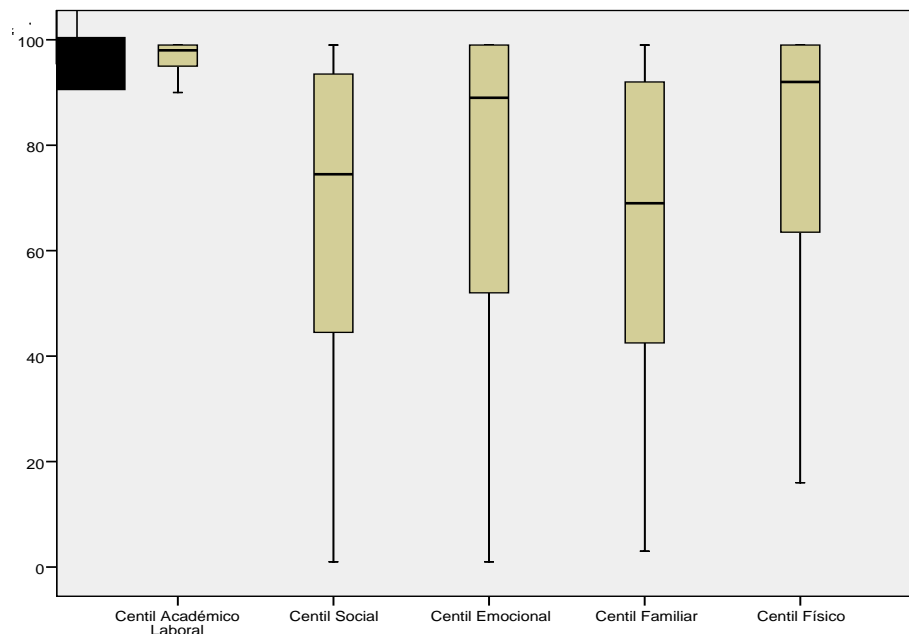


Figura 11. Diagrama de caja y bigote para las Dimensiones del Autoconcepto

En la figura 11 (Ver también Anexo 7), se observa que los docentes encuestados presentan un Autoconcepto muy alto en el área Académico Laboral (media: 95,75 y mediana: 98), seguido por el Área Físico (media: 77,50 y mediana: 92). Por otra parte, el Autoconcepto más bajo obtenido se ubica en el Área Familiar (media: 62,90 y mediana: 69). Sin embargo, vale destacar que todas las áreas del Autoconcepto se ubican en la escala por encima del percentil 50, lo cual indica que, en líneas generales, la mayoría de los docentes poseen un Autoconcepto Medio a Alto en las diferentes áreas.

Así mismo, se aprecia que el valor máximo alcanzado (Centil 99) es el mismo en todas las áreas del Autoconcepto. A diferencia del valor mínimo, en el cual se ubica el rango más bajo las áreas: Emocional y Social (Centil 1), seguidas por el Físico (Centil 2), el Familiar (Centil 3) y, por último, el Académico/Laboral (Centil 48).

En relación a la dispersión o variabilidad, se observa, que las desviaciones típicas más altas corresponden respectivamente a las Áreas Emocional (33,83) y Familiar (29,64).

Por otro lado, la más baja pertenece al Área Académico Laboral (7,00). Indicando así que los docentes de la muestra tienden a evaluar de forma similar el Área Académico Laboral (Curtosis: 29,41/Desviación típica: 7), en contraste con las Áreas Emocional y Físico, donde la apreciación entre los docentes tiende a ser más dispersa. Aunado a esto se considera en todas las áreas una distribución asimétrica negativa y gran variabilidad en la apreciación de los niveles por parte de los docentes.

En la curtosis, se observa que en el Área Académico Laboral (29,413) es leptocúrtica, mientras que las Áreas Familiar (-1,088), Social (-0,747), Emocional (-0,424) y Físico (0,682) son platicúrticas.

8.3.- Evaluación de la Calidad de Vida Percibida presente en los Docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la Cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo-UCV.

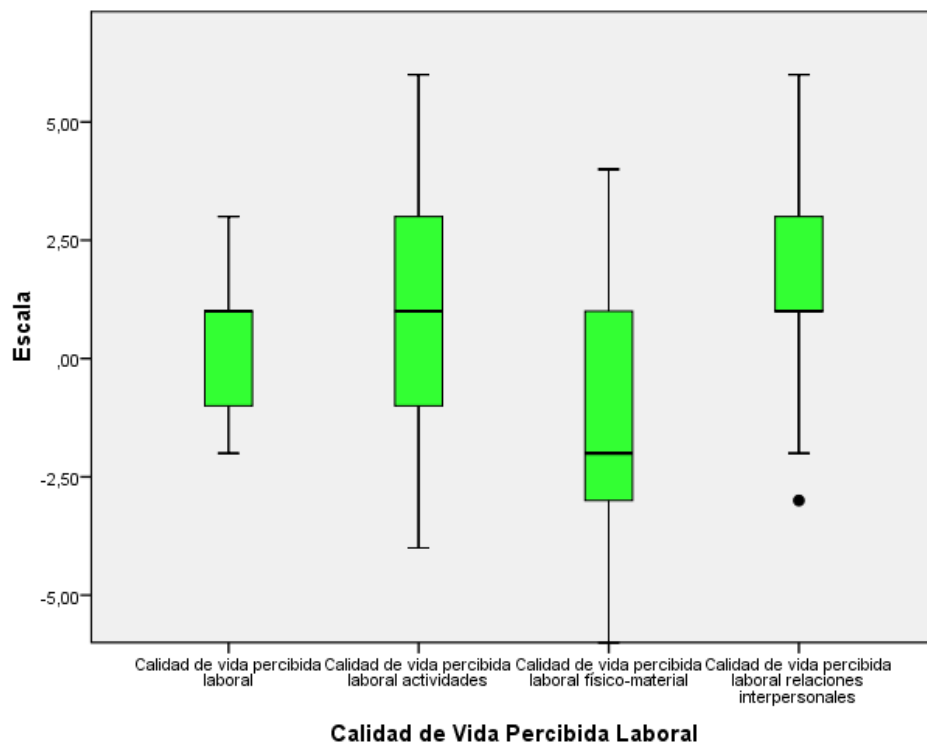


Figura 12. Diagrama de caja y bigote para los Niveles y el Contexto de la Calidad de Vida Percibida Laboral

En la figura 12 (Ver también Anexo 8), se observa que el Nivel más alto es el 2-Relaciones Interpersonales (media: 1,68 y mediana: 1,00), seguido por el Nivel 3-Actividades (media: 1,17 y mediana: 1,00). Por otra parte, el Nivel más bajo es el 1-Físico-Material (media: -1,41 y mediana: -2,00). Lo cual indica que los docentes encuestados presentan en el contexto laboral mayor satisfacción en las relaciones interpersonales, seguido por sus actividades. Por el contrario, los valores más bajos indican que los docentes se encuentran insatisfechos en cuanto al nivel físico material.

En relación a la dispersión o variabilidad, se observa que las desviaciones típicas más altas (2,23 y 2,22) corresponden respectivamente al Nivel 1-Físico-Material y al Nivel 2-Relaciones interpersonales. Por otro lado, la más baja (2,19) pertenece al Nivel 3-Actividades. Observando que las puntuaciones son cercanas, se puede decir que en los tres niveles los docentes de la muestra tienden a evaluar de forma heterogénea.

Con relación a los valores mínimos del contexto laboral, el valor más bajo pertenece al Nivel 1-Físico-Material (-6,00), le sigue el Nivel 3-Actividades (-4,00) y el Nivel 2-Relaciones Interpersonales (-3,00). A diferencia del valor máximo, en el que los Niveles 2 y 3 poseen los grados más altos (6,00), seguidos por el Nivel 1 (4,00).

Respecto a la distribución de los datos, tiende ser asimétrica positiva, por existir mayor concentración de valores a la derecha de la media, en los Niveles 1-Físico-Material (0,229) y 2-Relaciones Interpersonales (0,180); mientras que en el Nivel 3-Actividades (-0,030) tiende ser asimétrica negativa, por existir mayor concentración de valores a la izquierda de la media. En relación a la curtosis o apuntamiento de la distribución, se observa que, tanto en el Nivel 1 (-0,708) como en los Niveles 2 (-0,542) y 3 (-0,342), es platicúrtica, es decir, que los valores se concentran de forma reducida alrededor de los valores centrales de la variable y por lo tanto, más hacia los extremos.

Por último, se aprecia que el Contexto de la Calidad de Vida Percibida Laboral presenta una media de 0,45 y una mediana de 1,00, lo cual indica baja satisfacción. Considerando, que la escala de valores en el contexto va del -4 hasta el +4, dónde los valores positivos indican satisfacción. Además refiere un valor mínimo de -2,00 y un valor máximo de 3,00, y una desviación típica de 1,19. En cuanto a la distribución, existe una asimetría negativa (-

0,356), por concentrarse los valores debajo de la media, y una distribución platicúrtica (-0,747) que indica mayor concentración de los valores hacia los extremos de la media.

En la tabla 13, se aprecia que más de la mitad de los docentes encuestados están insatisfechos en cuanto al Nivel 1 (físico-material) correspondiente al contexto laboral, lo cual representa un 68,3% de la muestra.

Tabla 13.

Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Laboral Nivel 1 Físico-Material.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Insatisfecho6	2	2,6
	Insatisfecho5	2	2,6
	Insatisfecho4	8	10,5
	Insatisfecho3	16	21,1
	Insatisfecho2	15	19,7
	Insatisfecho1	9	11,8
	Satisfecho1	17	22,4
	Satisfecho2	5	6,6
	Satisfecho3	1	1,3
	Satisfecho4	1	1,3
	Total	76	100,0

En la tabla 14 se destaca que más de la mitad de los docentes encuestados están Satisfechos en cuanto al Nivel 2 (relaciones interpersonales) correspondiente al contexto laboral, lo cual representa el 77,54% de la muestra.

Tabla 14.

Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Laboral Nivel 2 Relaciones Interpersonales

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Insatisfecho3	1	1,3
	Insatisfecho2	4	5,3
	Insatisfecho1	12	15,8
	Satisfecho1	23	30,3
	Satisfecho2	12	15,8
	Satisfecho3	7	9,2
	Satisfecho4	7	9,2
	Satisfecho5	5	6,6
	Satisfecho6	5	6,6
	Total	76	100,0

En la tabla 15, más de la mitad de los docentes encuestados están Satisfechos en cuanto al Nivel 3 (actividades) correspondiente al contexto laboral, lo cual representa el 72,3% de la muestra.

Tabla 15.

Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Laboral Nivel 3 Actividades.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Insatisfecho4	1	1,3
	Insatisfecho3	2	2,6
	Insatisfecho2	7	9,2
	Insatisfecho1	11	14,5
	Satisfecho1	25	32,9
	Satisfecho2	9	11,8
	Satisfecho3	10	13,2
	Satisfecho4	6	7,9
	Satisfecho5	3	3,9
	Satisfecho6	2	2,6
	Total	76	100,0

En la tabla 16 (Ver también Anexo 9), el porcentaje más alto (55,3%) refiere que más de la mitad de los docentes encuestados reportan más satisfacción que insatisfacción en el Contexto Laboral.

Tabla 16.

Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Laboral

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Insatisfecho	3	3,9
	Algo insatisfecho	22	28,9
	Algo satisfecho	42	55,3
	Satisfecho	7	9,2
	Muy satisfecho	2	2,6
	Total	76	100,0

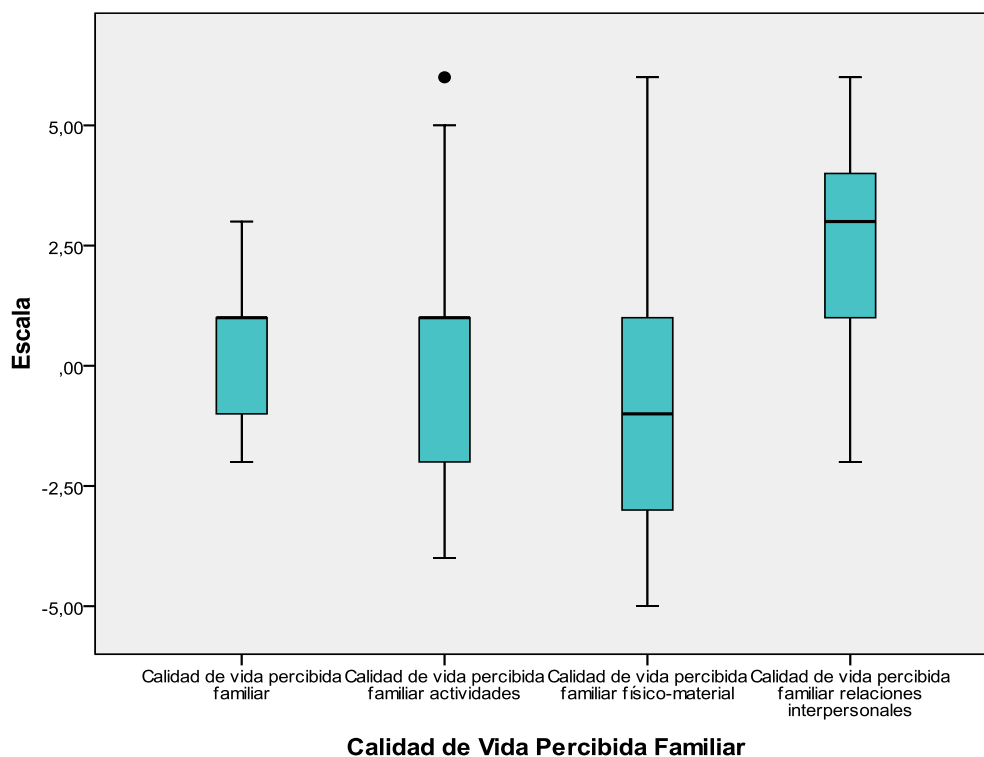


Figura 13. Diagrama de caja y bigote para los Niveles y el Contexto de la Calidad de Vida Percibida Familiar

En la figura 13 (Ver también Anexo 10), se observa que el Nivel más alto es el es el 2-Relaciones Interpersonales (media: 2,55 y mediana: 3,00), seguido por el Nivel 3-Actividades (media: 0,04 y mediana: 1,00). Por otra parte, el Nivel más bajo es el 1-Físico-Material (media: -0,89 y mediana: -1,00). Lo cual indica que los docentes encuestados presentan en el contexto laboral mayor satisfacción en las relaciones interpersonales. Por el contrario, los valores más bajos indican que los docentes se encuentran insatisfechos en cuanto a sus actividades y al nivel físico material.

En relación a la dispersión o variabilidad, se observa que las desviaciones típicas más altas (2,67 y 2,47) corresponden respectivamente al Nivel 1-Físico-Material y al Nivel 3-Actividades. Por otro lado, la más baja (2,27) pertenece al Nivel 2-Relaciones Interpersonales. Indicando así que los docentes de la muestra tienden a evaluar de forma homogénea el Nivel 2, en contraste con el Nivel 1 y el Nivel 3, dónde se observa que la apreciación tiende a ser más dispersa.

Con relación a los valores mínimos del contexto familiar, el valor más bajo pertenece al Nivel 1-Físico-Material (-5,00), le sigue el Nivel 3-Actividades (-4,00) y el Nivel 2-Relaciones Interpersonales (-2,00). A diferencia del valor máximo, en el que todos los Niveles son (6,00).

Respecto a la distribución de los datos, tiende ser asimétrica positiva en los Niveles 1-Físico-Material (0,298) y 3-Actividades (0,154), mientras que en el Nivel 2-Relaciones Interpersonales (-0.032) tiende ser asimétrica negativa. En relación a la curtosis o apuntamiento de la distribución, se observa que es platicúrtica en todos los niveles, siendo estos los valores: Nivel 1 (-0,832), Nivel 2 (-0,960) y Nivel 3 (-0,713).

Por último, se observa que la Calidad de Vida Percibida Familiar presenta una media de 0,47 y una mediana de 1,00, lo cual indica satisfacción baja. Además refiere un valor mínimo de -2,00 y un valor máximo de 3,00, y una desviación típica de 1,13, lo cual indica niveles de variabilidad bajos. En cuanto a la distribución, se observa una asimetría negativa (-0,353) y una distribución platicúrtica (-1,020).

En la tabla 17, se aprecia que más de la mitad de los docentes encuestados están Insatisfechos en cuanto al Nivel 1 (físico-material) correspondiente al contexto familiar, lo cual representa un 59,2% de la muestra.

Tabla 17.

Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Familiar Nivel 1 Físico-Material.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Insatisfecho5	4	5,3
	Insatisfecho4	13	17,1
	Insatisfecho3	9	11,8
	Insatisfecho2	9	11,8
	Insatisfecho1	10	13,2
	Satisfecho1	17	22,4
	Satisfecho2	6	7,9
	Satisfecho3	4	5,3
	Satisfecho4	3	3,9
	Satisfecho6	1	1,3
	Total	76	100,0

En la tabla 18, se observa que más de la mitad de los docentes encuestados están satisfechos en cuanto al Nivel 2 (relaciones interpersonales) correspondiente al contexto familiar, lo cual representa un 85,6% de la muestra.

Tabla 18.

Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Familiar Nivel 2 Relaciones Interpersonales.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Insatisfecho2	1	1,3
	Insatisfecho1	10	13,2
	Satisfecho1	19	25,0
	Satisfecho2	7	9,2
	Satisfecho3	11	14,5
	Satisfecho4	12	15,8
	Satisfecho5	4	5,3
	Satisfecho6	12	15,8
	Total	76	100,0

En la tabla 19, se aprecia que más de la mitad de los docentes encuestados están Satisfechos en cuanto al Nivel 3 (actividades) correspondiente al contexto familiar, lo cual representa el 53,9% de la muestra.

Tabla 19.

Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Familiar Nivel 3 Actividades.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Insatisfecho4	5	6,6
	Insatisfecho3	11	14,5
	Insatisfecho2	7	9,2
	Insatisfecho1	12	15,8
	Satisfecho1	23	30,3
	Satisfecho2	5	6,6
	Satisfecho3	7	9,2
	Satisfecho4	3	3,9
	Satisfecho5	2	2,6
	Satisfecho6	1	1,3
	Total	76	100,0

En la tabla 20 (Ver también Anexo 11), el porcentaje más alto (53,9%) refiere que más de la mitad de los docentes encuestados reportan más satisfacción que insatisfacción en el Contexto Familiar.

Tabla 20.

Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Familiar

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Insatisfecho	1	1,3
	Algo insatisfecho	24	31,6
	Algo satisfecho	41	53,9
	Satisfecho	9	11,8
	Muy satisfecho	1	1,3
	Total	76	100,0

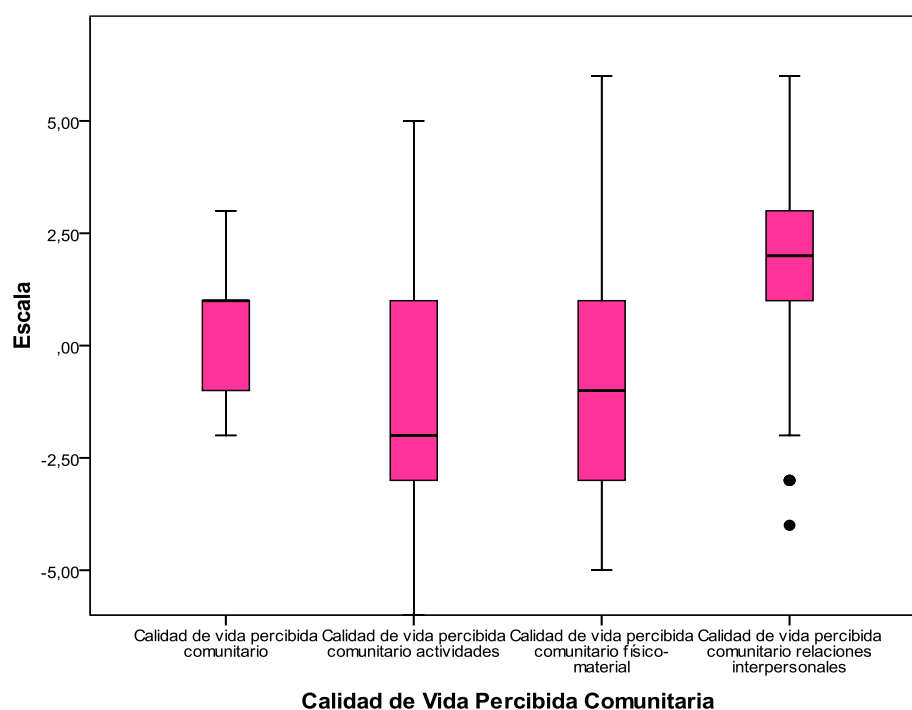


Figura 14. Diagrama de caja y bigote para los Niveles y el Contexto de la Calidad de Vida Percibida Comunitaria

En la figura 14 (Ver también Anexo 12), se observa que el Nivel más alto es el 2-Relaciones Interpersonales (media: 1,72 y mediana: 2,00). Por otra parte, el Nivel más bajo es el Nivel 3-Actividades (media: -1,20 y mediana: -2,00) seguido por el 1-Físico-Material

(media: -0,79 y mediana: -1,00). Lo cual indica que los docentes encuestados presentan en el contexto comunitario mayor satisfacción en las relaciones interpersonales. Por el contrario, los valores más bajos indican que los docentes se encuentran insatisfechos en cuanto a sus actividades y al nivel Físico-Material.

En relación a la dispersión o variabilidad, se observa que la desviación típica más alta (2,29) pertenece al Nivel 2-Relaciones interpersonales. Por otro lado, las más bajas (2,54 y 2,44) corresponden al Nivel 1-Físico-Material y al Nivel 3-Actividades. Indicando así que, en líneas generales, los docentes de la muestra tienden a evaluar de forma dispersa los niveles.

Con relación a los valores mínimos del Contexto Comunitario, los valores más bajos pertenecen al Nivel 3-Actividades (-6,00), Nivel 1-Físico-Material (-5,00) y Nivel 2-Relaciones Interpersonales (-4,00),

Por último, en la Calidad de Vida Percibida Comunitaria se presenta una media de 0,26 y una mediana de 1,00, lo cual indica baja satisfacción. Además refiere un valor mínimo de -2,00 y un valor máximo de 3,00, y una desviación típica de 1,24 refiriendo niveles de variabilidad bajos. En cuanto a la distribución, se observa una asimetría negativa (-0,349) y una distribución platicúrtica (-0,803).

En la tabla 21, se destaca que más de la mitad de los docentes encuestados están insatisfechos en cuanto al Nivel 1 (físico-material) correspondiente al Contexto Comunitario, lo cual representa un 60,5% de la muestra.

Tabla 21.

Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Comunitario Nivel 1 Físico-Material.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Insatisfecho5	2	2,6
	Insatisfecho4	9	11,8
	Insatisfecho3	12	15,8
	Insatisfecho2	13	17,1
	Insatisfecho1	10	13,2
	Satisfecho1	17	22,4
	Satisfecho2	6	7,9
	Satisfecho3	2	2,6
	Satisfecho4	3	3,9
	Satisfecho5	1	1,3
	Satisfecho6	1	1,3
	Total	76	100,0

En la tabla 22, se aprecia que más de la mitad de los docentes encuestados están satisfechos en cuanto al Nivel 2 (relaciones interpersonales) correspondiente al contexto comunitario, lo cual representa un 72,4% de la muestra.

Tabla 22.

Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Comunitario Nivel 2 Relaciones Interpersonales.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Insatisfecho4	1	1,3
	Insatisfecho3	4	5,3
	Insatisfecho2	5	6,6
	Insatisfecho1	4	5,3
	Satisfecho1	18	23,7
	Satisfecho2	15	19,7
	Satisfecho3	12	15,8
	Satisfecho4	11	14,5
	Satisfecho5	3	3,9
	Satisfecho6	3	3,9
	Total	76	100,0

En la tabla 23, más de la mitad de los docentes encuestados están insatisfechos en cuanto al Nivel 3 (actividades) correspondiente al Contexto Comunitario, lo cual representa el 66,9% de la muestra.

Tabla 23.

Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Comunitario Nivel 3 Actividades.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Insatisfecho6	2	2,6
	Insatisfecho5	3	3,9
	Insatisfecho4	9	11,8
	Insatisfecho3	6	7,9
	Insatisfecho2	22	28,9
	Insatisfecho1	9	11,8
	Satisfecho1	17	22,4
	Satisfecho2	4	5,3
	Satisfecho4	2	2,6
	Satisfecho5	2	2,6
	Total	76	100,0

En la tabla 24 (Ver también Anexo 13), el porcentaje más alto (56,6%) refiere que más de la mitad de los docentes encuestados reportan más satisfacción que insatisfacción en el Contexto Comunitario.

Tabla 24.

Frecuencias para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Comunitario

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Insatisfecho	7	9,2
	Algo insatisfecho	21	27,6
	Algo satisfecho	43	56,6
	Satisfecho	3	3,9
	Muy satisfecho	2	2,6
	Total	76	100,0

8.4- Relación entre el Autoconcepto y la Calidad de Vida Percibida que presentan los Docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la Cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo-UCV.

En la tabla 25, se registra el comportamiento de las puntuaciones obtenidas en las áreas del Autoconcepto y los niveles del Contexto Comunitario de la Calidad de Vida Percibida presente en los docentes. En este sentido, se aprecian correlaciones significativas y positivas entre el: Autoconcepto Académico Laboral con el Nivel 3-Actividades, con el Contexto de Calidad de Vida Percibida Laboral y con el Índice Global de Calidad de Vida Percibida.

Vale señalar de igual forma, aunque se excedieron un poco del nivel de significación establecido, las correlaciones positivas entre: Autoconcepto Académico Laboral y el Nivel 2 Relaciones Interpersonales, y Autoconcepto Físico con el Índice Global de Calidad de Vida Percibida. En estos casos los resultados no son concluyentes por lo que para futuras investigaciones se recomienda tomarlos en cuenta, por ejemplo utilizando una muestra más grande.

Tabla 25.

Correlaciones para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Laboral y las Dimensiones del Autoconcepto.

		Correlaciones				
		Calidad de vida percibida laboral físico-material	Calidad de vida percibida laboral relaciones interpersonales	Calidad de vida percibida laboral actividades	Calidad de vida percibida laboral	Calidad de vida percibida global
Autoconcepto Académico Laboral	Correlación de Pearson	,166	,224	,361**	,352**	,372**
	Sig. (bilateral)	,151	,052	,001	,002	,001
	N	76	76	76	76	76
Autoconcepto Social	Correlación de Pearson	,008	,000	,044	-,040	,013
	Sig. (bilateral)	,948	,993	,708	,731	,912
	N	76	76	76	76	76
Autoconcepto Emocional	Correlación de Pearson	,063	-,067	,048	-,096	,034
	Sig. (bilateral)	,590	,563	,681	,408	,769
	N	76	76	76	76	76
Autoconcepto Familiar	Correlación de Pearson	,107	,080	,062	,089	,176
	Sig. (bilateral)	,357	,494	,597	,443	,129
	N	76	76	76	76	76
Autoconcepto Físico	Correlación de Pearson	,089	,032	,108	,071	,224
	Sig. (bilateral)	,442	,782	,353	,544	,052
	N	76		76	76	76

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 26, se observa el comportamiento de las puntuaciones obtenidas en las áreas del Autoconcepto y los niveles del Contexto Familiar de la Calidad de Vida Percibida presente en los docentes. En este sentido, se aprecian correlaciones significativas y positivas entre: el Autoconcepto Académico Laboral y Familiar con el Nivel 2-Relaciones Interpersonales; así mismo, el Autoconcepto Académico Laboral y Familiar con el Índice del Contexto de Calidad de Vida Percibida Familiar, además del Autoconcepto Académico Laboral con el Índice Global de Calidad de Vida Percibida.

Vale señalar de igual forma, aunque se excedieron un poco del nivel de significación establecido, las correlaciones positivas entre: Autoconcepto Académico Laboral y el Nivel 1 Físico-Material, y Autoconcepto Físico con el Índice Global de Calidad de Vida Percibida. En estos casos los resultados no son concluyentes por lo que para futuras investigaciones se recomienda tomarlos en cuenta, por ejemplo utilizando una muestra más grande.

Tabla 26.

Correlaciones entre la Calidad de Vida Percibida en el Contexto Familiar y las Dimensiones del Autoconcepto.

		Calidad de vida percibida familiar físico-material	Calidad de vida percibida familiar relaciones interpersonales	Calidad de vida percibida familiar actividades	Calidad de vida percibida familiar
Autoconcepto Académico Laboral	Correlación de Pearson	,225	,261 [*]	,178	,295 ^{**}
	Sig. (bilateral)	,051	,023	,125	,010
	N	76	76	76	76
Autoconcepto Social	Correlación de Pearson	,168	,189	,034	,202
	Sig. (bilateral)	,147	,102	,772	,079
	N	76	76	76	76
Autoconcepto Emocional	Correlación de Pearson	,067	,085	,210	,210
	Sig. (bilateral)	,563	,468	,069	,069
	N	76	76	76	76
Autoconcepto Familiar	Correlación de Pearson	,072	,249 [*]	,163	,258 [*]
	Sig. (bilateral)	,538	,030	,160	,024
	N	76	76	76	76
Autoconcepto Físico	Correlación de Pearson	,160	,153	,160	,184
	Sig. (bilateral)	,168	,188	,166	,112
	N	76	76	76	76

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

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

En la tabla 27, se aprecia el comportamiento de las puntuaciones obtenidas en las áreas del Autoconcepto y los niveles del Contexto Comunitario de la Calidad de Vida Percibida presente en los docentes. En este orden de ideas, se registran correlaciones significativas y positivas entre el Autoconcepto Académico Laboral con el Nivel 1-Físico-Material, así mismo, con el Contexto de Calidad de Vida Percibida Comunitaria y con el Índice Global de Calidad de Vida Percibida.

Vale señalar de igual forma, aunque se excedieron un poco del nivel de significación establecido, la correlación positiva entre: Autoconcepto Físico con el Índice Global de Calidad de Vida Percibida. En este caso, se puede decir que los resultados no son concluyentes por lo que para futuras investigaciones se recomienda tomarlos en cuenta, por ejemplo utilizando una muestra más grande.

Tabla 27.

Correlaciones entre la Calidad de Vida Percibida en el Contexto Comunitario y las Dimensiones del Autoconcepto.

Correlaciones						
		Calidad de vida percibida comunitario físico-material	Calidad de vida percibida comunitario relaciones interpersonales	Calidad de vida percibida comunitario actividades	Calidad de vida percibida comunitario	Calidad de vida percibida global
Autoconcepto Académico Laboral	Correlación de Pearson	,238*	,215	,181	,232*	,372**
	Sig. (bilateral)	,038	,062	,118	,044	,001
	N	76	76	76	76	76
Autoconcepto Social	Correlación de Pearson	-,153	,058	-,091	-,086	,013
	Sig. (bilateral)	,188	,619	,434	,459	,912
	N	76	76	76	76	76
Autoconcepto Emocional	Correlación de Pearson	-,036	-,055	,000	-,035	,034
	Sig. (bilateral)	,759	,640	,998	,762	,769
	N	76	76	76	76	76
Autoconcepto Familiar	Correlación de Pearson	-,003	,095	-,043	,025	,176
	Sig. (bilateral)	,980	,413	,710	,829	,129
	N	76	76	76	76	76
Autoconcepto Físico	Correlación de Pearson	,106	,194	,189	,167	,224
	Sig. (bilateral)	,360	,092	,101	,150	,052
	N			76	76	76

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

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

IX. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos permiten afirmar que, al describir la relación entre el Autoconcepto y la Calidad de Vida presente en los Docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la Cohorte 2010-2011 del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo de la Universidad Central de Venezuela, se encontraron aspectos importantes para analizar la profesión docente y, tal como lo destaca Abraham (1986), es un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo consigo mismo y con los demás significantes del contexto educativo.

En este sentido, actualmente ser docente representa una oportunidad para desarrollar nuevos conocimientos y esquemas de percepción en su praxis, construyendo nuevos sentidos para la tarea de enseñar (Vezub, 2005). El presente estudio invita a una reflexión sobre la actividad profesional del enseñante y así, promover el desarrollo integral de los docentes.

En este contexto, se debe indicar que la muestra se caracterizó por ser en su mayoría docentes del sexo femenino, en una relación de 55 a 21. Según registra a Navarro (2002), esto coincide con los resultados de muchas investigaciones: la educación sigue siendo una profesión femenina.

En el caso de Venezuela, un estudio realizado por Bruno (2001) muestra también el promedio de la presencia femenina en una razón de 8,5 a 1. Por su parte, Navarro y Siniscalco (2002, c.p. Vaillant y Rossel, 2006) indicaron que el cuerpo docente es mayoritariamente femenino. Este predominio de mujeres contrasta claramente con la distribución de género en otras profesiones no docentes, en las que suele predominar el sexo masculino o en las que la distribución tiende a ser más equitativa.

También, se encontró que existen más docentes femeninos en los primeros grados de enseñanza y que en el nivel de educación media y profesional hay mayor incorporación de docentes del sexo masculino. Para Vaillant y Rossel (2006), este sesgo de género dentro de la profesión docente alerta sobre la existencia de un modelo donde los hombres aparecen subrepresentados, fundamentalmente en los niveles preescolar y primario. Varios factores podrían explicar el sesgo de feminización, entre los que se mencionan el imaginario social

sobre la profesión tales como el cuidado a otros, la entrega y el servicio, asociados al rol tradicional de la mujer.

En cuanto a las investigaciones encontradas donde los docentes son mayoritariamente masculinos, destacan los autores Ramírez, Escalante y Peña (2006); Bruno, Ramos y González (2002); quienes encontraron que especialmente en las áreas de formación para el trabajo y de la educación técnica, existen más docentes del sexo masculino. Sin embargo, es importante destacar que los docentes de la presente investigación dan clase en el nivel de educación Media, Diversificada y Profesional, y los sujetos masculinos alcanzan un 27,6%.

En lo que respecta al rango de edad de la muestra, se encuentra entre los 23 a 60 años de edad, correspondiendo con los resultados de investigaciones similares, tales como el de Navarro (2002), donde la edad promedio de los maestros se sitúa entre los 35 y 40 años; aunque en algunos países, como es el caso de Chile, el promedio es ligeramente más elevado y ubicándose en los 44 años.

En el caso de nuestro país, se destaca a Bruno (2001), que en cuanto a la edad señala que la población docente ha venido en un proceso de envejecimiento y la moda se ubica entre 36 y 45 años. Bruno, Ramos y González (2002) indican que entre 1980-1985 el grueso de la población docente tenía entre 21 y 30 años, mientras que entre 1990-1995 ésta se concentraba entre los 31 y 40 años. La presente investigación se ubicó con un promedio de edad en la distribución muestral de 42,21 años.

Con respecto al rango de edad de la muestra, también se pueden indicar dos grandes teorías que permiten caracterizar los procesos de desarrollo a los que se enfrentan los docentes; en primer lugar Martí (1997 c.p. Pérez, Vidal y Villarán, 2009) indica en cuanto a las fases del Autoconcepto que se encuentran en el periodo denominado madurez, estancamiento o meseta, en la que se producen cambios en el Autoconcepto como consecuencia de situaciones impactantes, tales como pérdida del empleo, separación familiar, nacimiento de hijos, entre otros acontecimientos; por ende, se aumenta el nivel de confianza en sí mismo y el autocontrol personal. El interés por las cuestiones sociales aumenta hasta los 40 años, y aumenta la preocupación por sí mismo entre los 50 y 60 años.

Otra de las teorías importantes para el análisis es la de Schein (1978), en la que se describen las etapas y tareas del ciclo de vida familiar, el de carrera/trabajo y el biosocial. En el caso de los docentes de la muestra, se encuentran en los periodos de formación de familia e ingreso al campo laboral; afrontamiento de realidades laborales, financieras y matrimoniales, evaluación del proyecto de vida realizado, y al comenzar los 40, en algunos casos las personas enfrentan la consecuencia del nido vacío, el crecimiento y alejamiento de los propios hijos, la necesidad de establecer nuevos patrones de intimidad con la pareja, entre otros.

De las teorías descritas anteriormente, es posible identificar a los docentes como adultos que se desarrollan en un campo laboral muy exigente, demandados a mantener el equilibrio y permanecer en todas sus jornadas en interacción con sus alumnos; por lo que un Autoconcepto positivo ayudará a establecer una postura adecuada: si el docente no confía en sí mismo, no podrá motivarlos, y ellos captarán sus inseguridades y sus frustraciones (Pérez, Vidal, y Villarán 2009).

En este orden de ideas, en lo que respecta a la evaluación del Autoconcepto realizada a través del AF5 presente en los Docentes de la muestra, se ubicaron con valores altos el Autoconcepto Académico Laboral y Físico; en contraposición, el Autoconcepto Familiar está medio alto por lo que se puede indicar en las distintas dimensiones analizadas reflejan ajuste, armonía interpersonal, equilibrio afectivo, integración y bienestar en los docentes.

Diversos estudios afirman que el Autoconcepto tiene una gran importancia en la práctica docente, ya que la forma como cada uno se percibe y se valora definirá su personalidad y el equilibrio psicológico que manifiesta con sus actitudes; asimismo será el referente adulto para sus alumnos (Pérez, Vidal, y Villarán 2009).

Entonces, el Autoconcepto del docente influye en su competencia interpersonal, lo que él siente de sí mismo afecta la manera cómo percibe las relaciones con los demás. Por lo que si no ha sido ayudado a desarrollar su autoestima será menos eficaz para impartir ayuda y cuidados a otros (López y Gallardo, 2008 c.p. Pérez, Vidal y Villarán, 2009).

En cuanto al Autoconcepto Académico Laboral, que fue el área con más alta puntuación, las investigaciones la indican como significativo en los docentes por estar influido directamente por los pares en el contexto inmediato. Las personas comparan su propia capacidad académica-profesional con la de sus pares y usan esa comparación para formar su Autoconcepto (Pappalettera y Kepic, 2005). El Autoconcepto que los docentes tengan en esta dimensión es probablemente la más importante para una adecuada y saludable visión de sí mismo (Pérez, Vidal y Villarán, 2009).

En cuanto a la Dimensión Física, ésta constituye una gran fortaleza en los docentes de la muestra; es decir, el Autoconcepto en torno a su aspecto y condición física fue alto y, tal como lo indican Borinaga, Grandmontagne y Villamor (2011), en los estudios de psicología que se dedican al Autoconcepto se observa un amplio consenso en que la percepción del yo-físico contribuye de forma muy importante a la configuración del mismo. Se asume de forma generalizada la idea del físico propio es el resultado de un conjunto de percepciones de distintos aspectos físicos.

Coinciden en cuanto al Autoconcepto Físico, Moreno, Moreno y Cervelló (2007) y Gutiérrez, Moreno y Sicilia (1999), señalando que es uno de los factores predictores de la intención de ser físicamente activo, la confianza en la apariencia personal, el sentimiento general de orgullo, satisfacción, felicidad y confianza en el self físico.

Según Rodríguez (2008 c.p. Goñi, 2009), el Autoconcepto físico ha irrumpido con fuerza porque permite analizar una realidad psicológica ya abordada desde otro constructo: el de la imagen corporal; en este sentido, tiene una alta significación para el estudio realizado porque el 72,4 de la muestra son mujeres.

En este orden de ideas, como la practica físico-deportiva es determinante en la formación integral del sujeto, le corresponde al docente de educación física desempeñar un rol importante proponiendo la practica deportiva y el ejercicio sano hasta la vida adulta (Moreno, Moreno y Cervelló, 2007).

En cuanto a los resultados obtenidos en la presente investigación en el Autoconcepto Familiar, se destaca que a pesar de ser el área con menor promedio, se ubicó con una puntuación media alta. Los mismos autores del AF5 la resaltan, señalando que es uno de los

factores más importantes del Autoconcepto. Si bien es claro que las relaciones familiares y el concepto que el docente tenga de su desempeño en las mismas es relevante e influye en su actuación profesional, al sector educación no le compete intervenir directamente en esa dimensión de la vida personal de sus docentes (Pérez, Vidal y Villarán, 2009).

Por otra parte, al evaluar la Calidad de Vida presente en los Docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la Cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo, se realizan los análisis de acuerdo a los Contextos y Niveles descritos en el modelo de Reimel y Muñoz (1990b).

En el Contexto Laboral, se obtuvieron valores significativos de satisfacción en los Niveles de Relaciones Interpersonales y Actividades, lo cual indica correspondencia con investigaciones similares; según Vaillant y Rossel (2006), los docentes encuentran la mayor satisfacción en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos, el placer de enseñar la materia en la que se han especializado. Existe la necesidad de serle reconocido el trabajo por otros, en particular por los directores y los padres de familia.

En este sentido, en cuanto a las relaciones de trabajo del docente, se valora altamente el trabajo en equipo, apoyo en situaciones difíciles de parte del grupo y buen entendimiento a nivel del colectivo docente (Robalino y Kôrner, 2005; Molina y Pérez, 2006).

Es por ello que, al enseñar, el docente no solamente comunica conocimientos, sino también muestra su personalidad y la configuración del clima de relaciones sociales en el aula y por consiguiente en la formación de actitudes en los alumnos (Molina y Pérez, 2006).

En cuanto a la insatisfacción del Contexto Laboral se apreció en la muestra del estudio en el Nivel Físico Material, estando en correspondencia con los resultados de investigaciones similares. Al respecto, Robalino y Kôrner (2005), destacan que se ha asumido como parte de la profesión docente la falta de espacios suficientes para la preparación de clases y materiales, reservados para el descanso y falta de servicios básicos de saneamiento. Al no haber espacios destinados en las instituciones escolares, se asume como normal que parte del trabajo docente se traslade al hogar. Es importante destacar los

estudios realizados por Tascón (2009) y el Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñantes en el que reflejan un Mapa de Riesgo de la Profesión Docente.

También genera insatisfacción en los docentes en el Contexto Laboral la falta de mobiliario en buen estado y adecuado, mala iluminación, salones que no cuentan con aislamiento para los ruidos externos, lo cual implica necesariamente forzar la voz para ser escuchados por el alumnado (Cornejo, 2009). La noción de la docencia como una suerte de apostolado que supone sacrificios a cambio de insignificante remuneraciones y en condiciones de trabajo adversas ha signado históricamente la labor magisterial, lo cual ha traído consigo que se desvalorice su condición de profesional (Ramírez, 1999).

Otro aspecto importante es el planteado por Rodríguez (2004) y Vail (2005) citados por Mena y Valdés (2008), en el sentido de que mantener una infraestructura adecuada, limpia y ordenada es una de las necesidades de los miembros de una organización. Cuando esto no sucede, los docentes sienten que sus acciones no son valoradas, lo que constituye una fuente de desmotivación.

En cuanto al Contexto Familiar, se destaca que los docentes de la muestra evidenciaron en el Nivel de Relaciones Interpersonales una alta satisfacción, por lo que coincide con Gómez (2005) en que a diferencia de otras profesiones, la docencia está enmarcada en la interacción humana constante. Martínez, Vicente y López (2011) señalan que la familia es el mundo en el que se dan patrones de comportamiento que unos muestran o enseñan y otros aprenden y reproducen.

En este orden de ideas, los docentes evidenciaron baja satisfacción en el Nivel de Actividades y esto guarda relación con investigaciones que resaltan como el tiempo libre para compartir con sus familiares se ve disminuido por llevar al hogar actividades de planificación, evaluación y diseño de medios instruccionales (Gutiérrez, 2008).

El trabajo docente invade los espacios extralaborales y domésticos de los docentes, dejando poco tiempo para el descanso. A la carga de trabajo docente se le debe sumar la carga de trabajo doméstico, que adquiere una dimensión gravitante en una población laboral mayoritariamente femenina (Robalino y Kôrner, 2005).

En cuanto al Contexto Comunitario, se destaca satisfacción en el Nivel de Relaciones Interpersonales; al ser la educación un espacio social, el docente se encuentra incluido en una red de relaciones que lo ubican en un lugar con ciertas exigencias y lo colocan en cierta relación de poder con el otro (Gómez, 2005).

Sin embargo, se encontró insatisfacción en el Nivel Físico Material del Contexto Comunitario; al respecto Molina y Pérez (2006), como producto de investigaciones en Venezuela, citando a Esté (1999) y a Montes de Oca y Soriano (2000), señalan que lo que caracteriza la actuación de los docentes es la tensión, la inseguridad y la agresividad del Contexto Comunitario.

Al establecer la relación existente entre el Autoconcepto y la Calidad de Vida que presentan los participantes en el presente estudio, se encontró que el Autoconcepto Académico Laboral y Familiar correlaciona positivamente con el Contexto Familiar en el Nivel de Relaciones Interpersonales.

En este sentido, Teruel (2000 c.p. Molina y Pérez, 2006), explican que la escuela propicia también la alfabetización de las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones y el manejo de las relaciones interpersonales. Para Oliva y Parra (2001 c.p. Martínez, Vicente y López, 2011), cuando se contempla la comunicación y la cohesión en el Contexto Familiar, esto se asocia positivamente al desarrollo personal y de la autonomía emocional.

También, agrega García y Musitu (1999), el Autoconcepto Familiar correlaciona positivamente con rendimiento académico y laboral, con ajuste psicosocial, con integración y con socialidad. Sin embargo, no se encontró correlación entre el Autoconcepto Social con el Contexto Familiar en el Nivel de Actividades.

En el Contexto Laboral se encontró correlación con el Autoconcepto Académico Laboral específicamente en el Nivel de Actividades, lo cual permite establecer lo planteado por García y Musitu (1999) en cuanto a que este Autoconcepto se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad de su desempeño como trabajador. En este sentido, según Fuenmayor (1987, c.p. Ramírez) elementos tales como el logro, el reconocimiento por la

labor cumplida, el trabajo en sí mismo, resultaron ser los que más generaban satisfacción por los docentes

En cuanto al Contexto Comunitario, se evidenció correlación con el Autoconcepto Académico Laboral en el Nivel Físico Material. Al respecto, Abraham (1986) destaca cómo la característica fundamental de un buen profesor es transmitir pasión a sus alumnos; se trata de alcanzar una visión de la docencia desde factores de tipo personal que hablan más de la persona del docente, su forma de ser, pensar y vivir su trabajo. Los docentes destacan porque, a pesar de presentar las dificultades en cuanto al Nivel Físico Material, están apasionados con su labor y continúan con la misma y lo proyectan a la comunidad.

En contraposición, el Autoconcepto Emocional no correlacionó con el Nivel de Actividades; estos resultados coinciden con otras investigaciones en las que a los docentes los estresa “bastante” y “mucho” cómo desempeñar sus actividades (Kornblit, Mendes y Di Leo, 2002). En cuanto a los problemas de salud mental, se observa una alta proporción de docentes que han recibido el diagnóstico de depresión y estrés (Robalino y Kôrner, 2005). Los docentes perciben condiciones de trabajo precarias y altos niveles de demanda laboral (Cornejo, 2009). Para un mayor acercamiento al Autoconcepto Emocional, es importante, considerar los modelos propuestos por Tascón (2009) Sociocultural Ecológico y Personal.

X. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación permiten describir la relación entre el Autoconcepto y la Calidad de Vida presente en los Docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional de la Cohorte 2010-2011, del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo de la Universidad Central de Venezuela; encontrando resultados significativos para el desempeño de estos profesionales.

En este sentido, considerando la revisión y el análisis teórico realizado, se encontró que los docentes son profesionales por una convicción vocacional principalmente y a pesar de no contar para su desempeño con las condiciones físico- materiales adecuadas, salarios bajos, poca estima social (a la carrera), entre otros; se puede indicar entonces, correspondencia con el Autoconcepto de forma general, es decir: adaptándose a los cambios, porque se sienten preparados para asumir los compromisos de una Institución Educativa contextualizada en una realidad social, cultural, política y económica.

De hecho, estos docentes son el reflejo de una realidad venezolana, específicamente del rol profesional que se desenvuelve junto con responsabilidades compartidas como lo familiar, laboral y social; rescatando el concepto biopsicosocial muy utilizado en psicología, y que los autores García y Musitu, creadores del instrumento AF5, permitieron medir de manera concreta y ajustada, a través del Autoconcepto, siendo una ventaja con respecto a otros instrumentos que sólo proporcionan una inespecífica medida global, unidimensional. Además, la muestra evidenció niveles altos de Autoconcepto en cada una de las áreas.

En cuanto a la Calidad de Vida Percibida en los docentes, se presentaron con énfasis los elementos derivados de las condiciones de trabajo y los procesos psicosociales a través de los cuales el docente experimenta dicho entorno de trabajo. A modo general, los docentes perciben que poseen baja Calidad de Vida en los tres contextos que englobó el instrumento de medición: el laboral, familiar y comunitario.

Cabe resaltar en este orden de ideas que en los tres contextos los niveles más altos, es decir, con mayor satisfacción, siempre correspondieron al de Relaciones Interpersonales.

Así mismo, en cuanto a los contextos, en el Nivel 1 Físico/Material se obtuvo Insatisfacción en todos los contextos. En el Nivel 2 Relaciones Interpersonales se obtuvo mayor Satisfacción en los tres Contextos. El Nivel 3 Actividades se destacó con mayor Satisfacción sólo en el Contexto Laboral.

En cuanto a las correlaciones, se destacan correlaciones significativas entre Autoconcepto Académico Laboral en el Nivel 3 Actividades del Contexto Laboral. Autoconcepto Académico Laboral en el Nivel 2 Relaciones Interpersonales del Contexto Familiar. Autoconcepto Académico Laboral con el Nivel 1 Físico- Material del Contexto Comunitario. El Autoconcepto Académico Laboral fue la Dimensión que se correlacionó significativamente con la Calidad de Vida Percibida Global y en los tres Contextos que la integran.

Se aprecia significativamente la metodología de intervención del Programa Samuel, porque para los docentes participantes representa desarrollo y actualización profesional; así mismo, estimula el trabajo cooperativo dentro de la misma institución y entre todos los participantes por cohortes.

Para las autoras de la presente investigación fue muy valioso el abordaje teórico y metodológico que permitió desarrollar el estudio, en primer lugar, porque se pudieron aplicar conocimientos del ciclo básico y de la especialidad de la formación, con asignaturas tales como Psicometría, Estadística, Psicología Experimental, Instrumentos para el Asesoramiento, Comunicación I y II, Asesoramiento Psicológico I, Gerencias de Servicios Psicológicos, Seminarios de Investigación y Pasantías I y II. En segundo lugar porque se encontró consistencia con los resultados de investigaciones a nivel Nacional e Internacional, lo cual es una gran satisfacción del trabajo realizado.

En cuanto a la utilización del instrumento AF5, se puede indicar como muy adecuado para la medición del Autoconcepto porque evalúa de forma multidimensional las cinco áreas más importantes (Académico Laboral, Social, Emocional, Familiar y Físico), que afectan tanto positiva como negativamente la percepción que tiene la persona de sí mismo; así mismo es un instrumento con instrucciones sencillas, de poco tiempo para la aplicación y corrección.

En lo que respecta al instrumento de Calidad de Vida Percibida, constituye una medición subjetiva de la realidad de la persona y que engloba una visión integral del ser humano en los contextos laboral, familiar y comunitario.

XI. RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

Una vez concluido el trabajo de investigación, es importante hacer algunas reflexiones que permitan mejorar algunos aspectos inherentes a la Calidad de Vida Percibida y fortalecer el Autoconcepto en los docentes.

En tal sentido, se hace necesario que los resultados derivados del estudio sirvan para que el Programa Samuel Robinson U.C.V, diseñe un programa de asesoramiento psicológico grupal que aborde el Autoconcepto y sus diversas áreas, u otros temas relacionados con el desarrollo u fortalecimiento de herramientas personales.

Lo mencionado anteriormente es significativo para afectar positivamente al docente ya que, si bien no se pueden modificar de forma directa problemas como que un docente tenga el salario que aspira o viva en vivienda de alquiler, si se puede trabajar con el docente en el fortalecimiento o adquisición de herramientas personales que amplíe su forma de enfrentar sus actividades. Y de esta forma, tomando en cuenta la relación entre Autoconcepto y Calidad de Vida, es posible que ocurra un efecto derrame hacia cómo perciben los docentes el entorno en el que se desenvuelven día a día.

Se sugiere realizar investigaciones similares donde:

Se correlacionen las variables sociodemográficas con cada una de las áreas del Autoconcepto e igualmente con los contextos y niveles de la Calidad de Vida Percibida, según el sexo y para los diferentes grupos de edades, con el fin de identificarlo con las distintas etapas evolutivas de los docentes.

Se incluya un mayor número de docentes participantes puede ser a nivel de Distrito Escolar.

Se utilice el enfoque cualitativo, a modo de tomar en cuenta los reportes verbales de los docentes para su análisis.

En el caso que sea con una muestra del Subprograma Samuel Robinson va al Liceo se pueda correlacionar dos grupos uno con mayor tiempo de participación y asistencia en los

módulos y otro con poco tiempo de integración; y de esta forma apreciar si existe variabilidad en los resultados de ambos.

El aspecto anterior también podría generar nuevas investigaciones que permitan comparar las áreas del Autoconcepto con los contextos y niveles de la Calidad de Vida Percibida, en los docentes que comienzan su desempeño laboral y los que están culminando, es decir, entrando en el proceso de jubilación.

En la presente investigación se debe considerar como limitación el tiempo utilizado para la aplicación de los instrumentos en términos de días. El cronograma de actividades del Programa Samuel Robinson de la Universidad Central de Venezuela, se vio afectado por los paros administrativos y docentes en la U.C.V. Aunado a esto, las vacaciones de los docentes a nivel nacional.

Es importante destacar que el adecuado funcionamiento de los aspectos inherentes al Contexto Laboral específicamente en el Nivel 1 Físico- Material es competencia del Ministerio del Poder Popular para la Educación a través de FEDE y escapa de los alcances del Programa Samuel Robinson va al Liceo poder realizar mejoras en este nivel.

XII. REFERENCIAS

- Abraham, A. (1986). *El enseñante es también una persona*. Barcelona, España: Gedisa.
- Aguilera, M y Cruz, C. (2003). *Samuel Robinson de Proyecto a Programa*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Secretaría de la UCV.
- Aldazoro, R. (1991). Algunas Formulaciones teóricas acerca de la Autoestima. *Revista de Psicología*, 16. Universidad Central de Venezuela.
- Alberti, G. de Mello I. Chaveiro, E. y Araújo, A. (2009). Autoestima y el trabajo docente: un estudio con profesores y estudiantes de Química de Mato Grosso, Brasil. 75(4), 509-513. Recuperado el 29 de Septiembre de 2010 del sitio Web http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1810-634X2009000400013&lng=es&nrm=iso. ISSN 1810-634X.
- Amar, J y Hernández, B (2005). Autoconcepto y Adolescentes Embarazadas Primigestas Solteras. *Psicología desde el Caribe*. (15) 1-17. Recuperado del sitio web <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/213/21301501.pdf>
- Aramburú, M. y Guerra, J. (2001). Autoconcepto: dimensiones, origen, funciones, incongruencias, cambios y consistencia. *Interpsiquis*, 2, 246-249.
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación*. Caracas: Episteme.
- Barraza, A y Gutierrez, D. (2011). Perfil descriptivo y variables moduladoras del Autoconcepto Académico de alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Estudios Clinicos e Investigación Psicológica*. 1, (1), 4-15.
- Berger, M. (1983). "La preservación del Asesoramiento en una Era de Gerencia de Emergencia". *The Personal and Guidance Journal*, 62, 170-173.

- Bisquerra, R y Álvarez, M. (1996). Modelos de Intervención en Orientación. En R. Bisquerra y M. Álvarez (Coords). Manual de orientación y tutoría (pp.331-361). Barcelona, España: Praxis.
- Borinaga, G, Grandmontagne, A y Villamor, J. (2011). Actividad física y Autoconcepto, físico y general, a lo largo de la edad adulta. *Psicothema*, 22, 460-467. Recuperado el 10 de Mayo de de 2011 del sitio Web <http://www.psicothema.com/pdf/3753.pdf>
- Bruno, C. (2001). El contrato docente y la identidad profesional. En *Seminario Identidad Profesional y Desempeño Docente en Venezuela y América Latina* (pp. 177-205). Caracas: Publicaciones U.C.A.B.
- Bruno, J., Ramos, O. y González, M. (2002) Venezuela: La importancia del ámbito institucional para el desempeño. En J. Navarro (Ed.). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina* (pp. 253-318). BID: Washington. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=419405>
- Cánquiz, Y., Díaz, B. y Mier, B. (1993). Consideraciones en torno a Factores Económicos-Sociales que inciden en la Calidad de Vida del Docente de Educación Básica del área Metropolitana (Sector Oeste). Tesis de Grado para obtener el Título de Licenciado en Educación. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Cartay, B. (2004). Consideraciones en torno a los conceptos de Calidad de Vida y Calidad Ambiental *FERMENTUM*. 14(41), 491-502. Recuperado del sitio web <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20587/2/articulo3.pdf>.
- Casas, F. (1996). Bienestar social. *Una introducción psicosociológica*. Barcelona, España: PPU.
- Casado, E. (1995). Orientación y Educación. En E, Casado (Eds.). *De la orientación al asesoramiento psicológico: una selección de lecturas* (pp. 17-20). Caracas: CDCH-UCV
- Chiang, M. y Krausse, K. (2007). Estudio empírico de Calidad de Vida laboral, cuatro indicadores: satisfacción laboral, condiciones y medioambiente del trabajo,

- organización e indicador global, sectores privado y público. Desarrollo, aplicación y validación del instrumento. *Horizontes Empresariales*. Recuperado el 29 de Enero de 2011, de la Base de Datos Ebsco.
- Consiglio, E y Beloso, W. (2003). Nuevos indicadores clínicos: La calidad de vida relacionada con la salud. *Medicina (B. Aires)* [online] 63(2), 172-178. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802003000200014&lng=es&nrm=iso>.
- Coolican, H. (1997) *Métodos de investigación y estadística en psicología*. D.F., México: Manual Moderno.
- Cornejo, R (2009). Condiciones de trabajo y bienestar /malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Campinas*, 30(107), 409-426. Recuperado el 10 de Mayo de de 2011 del sitio Web <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/06.pdf>.
- De Oñate, M; Fernández, A y Saiz, C. (2006). Panorámica del Autoconcepto y sus Implicaciones Educativas. *Revista de Orientación Educativa*. 20,38. 81-91. http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=DE%20O%20D1ATE%20Y%20GARCIA%20DE%20LA%20RASILLA,%20MARIA%20PILAR&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=
- Díaz, F y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. 4ta Edición. México: Mac Graw Hill.
- Díaz, J; Vásquez, N; Couto, M y Rojas, M. (2007). Trabajo, ergonomía y Calidad de Vida. Una Aproximación Conceptual e Integradora. *Salud de los Trabajadores*. 15-(1), 51-57. En <http://www2.scielo.org.ve/pdf/st/v15n1/art05.pdf>.
- Drapela, V. (1983). "Asesoramiento, consultaría y supervisión: Una clarificación visual de sus relaciones. *The Personal and Guidance Journal*. 62, 158-162
- Esté, A. (1999). *El aula punitiva: Descripción y características en las actividades en el aula de clase*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

- Federación de Psicólogos de Venezuela. (1981). *Código de ética profesional del psicólogo en Venezuela*. Caracas: Servicio de publicaciones, Escuela de Psicología-UCV.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación, Pedagogía y Cognición*. Bogotá, Colombia: MC Graw Hill.
- Franco, L. (1992). El concepto de sí mismo. *Psicología*, 17 (1-2). 55-84.
- García, F. y Musitu, G. (1999). AF5: Autoconcepto Forma 5 (3 ed.). Madrid, España: Tea.
- García, J. F., Musitu, G y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556. <http://www.psicothema.com/pdf/3842.pdf>
- Gómez, E. (2005). Identidad Docente: Vida personal- vida profesional. *Didac Universidad Iberoamericana*. 46, 10-13.
- Gómez-Vela, M. y Sabeh, E. (2001). *Calidad de Vida: evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica*. Recuperado el 18 de noviembre de 2010, del sitio web del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad de la Universidad de Salamanca: <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/calidad.htm>
- Gómez-Vela, M., Verdugo, M. y González-Gil, F. (2007). Calidad de Vida y Autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 523-536. Resumen recuperado el 10 de agosto de 2011 de la base de datos Ingentaconnect.
- González-Pienda, J. Núñez, C., Glez-Pumariega, S. y García, M. (1997). *Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar*. *Psicothema*, 9(2), 271-289. Recuperado el 29 de Septiembre de 2010 del sitio Web <http://www.psicothema.com/pdf/97.pdf>
- Goñi, E. (2009). *El Autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. Tesis Doctoral de Psicodidáctica. Universidad del País Vasco. Recuperado el 10 de Mayo de 2011 del sitio Web http://www.argitalpenak.ehu.es/p291-content/eu/contenidos/informacion/se_indice_tescspdf/eu_tescspdf/adjuntos/TESIS_EIDER_GO%C3%91I.pdf

- Guerrero, J; Cañedo, R; Salman, E; Cruz, L; Pérez, G y Rodríguez, H. (2006). *Calidad de Vida y Trabajo: algunas consideraciones útiles para el profesional de la información*. Recuperado el 12 de Junio de 2011 del sitio Web <http://decs.bvs.br/E/homepagee.htm>
- Gutiérrez, E. (2008). Tiempo libre y Calidad de Vida desde el sí mismo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13(38), 867-890. Recuperado el 29 de Enero de 2011, de la Base de Datos Ebsco.
- Gutiérrez, M; Moreno, J y Sicilia, A. (1999). Medida del Autoconcepto Físico. Una adaptación del PSPP de Fox (1990). En *Aplicacions i fonaments de les activitats físico-esportives* (pp. 187-198). Lleida: INEFC.
- Haeussler, I. y Milicic, N. (1994). *Confiar en uno mismo: Programa de Autoestima*. Chile: Dolmen Educación.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación (4 ed.)*. D.F., México: Mc Graw Hill.
- Hernández-Ponce, L y Reimel, S. (2004). Calidad de Vida y participación Comunitaria: Evaluación psicosocial de proyectos urbanísticos en barrios pobres. *Revista Interamericana de Psicología*. 38 (01) ,73-86.
- Iriarte, F (1998). *La Salud Mental del Docente como Mediación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2010 del sitio Web <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/677>.
- Kornblit, A; Mendes, A y Di Leo, P. (2002) El estrés laboral en docentes de enseñanza media de la ciudad de Buenos Aires. <http://www.aset.org.ar/congresos/7/14003.pdf>.
- L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona, España: Oikos- Tau.
- Londoño, O. (2004). Calidad de Vida: surgimiento del término y aplicación al estudio de hábitat. En Morales, M., Mellizo, W. (Eds.). *Calidad de Vida: Enfoques, perspectivas y*

- aplicaciones del concepto* (pp. 111-122). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- López, T. y Gallardo, M. (2008). Actitudes del tutor que promueven el desarrollo personal y el aprendizaje significativo. Ponencia presentada en el VI Encuentro Institucional de Tutores. México. Recuperado de <http://www.didactica.umich.mx/VIEIT/ponencias/Teresa%20L%C3%B3pez%20y%20Rosario%20Gallardo.do>.
- Lugo, B. (2005). *Autoconcepto y Calidad de Vida en una muestra de Adolescentes*. Tesis de Grado para obtener el Título de Licenciado en Psicología, Opción Asesoramiento Psicológico. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Machargo, J. (1989). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid, España: Escuela Española.
- Manterola, M (1989). El desarrollo del concepto de sí mismo: una experiencia de educación afectiva, *Revista presencia* (30), 63-72.
- Martínez-Otero, V. (2003). *Análisis de una Muestra de Profesores y Orientadores mexicanos*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2010 del sitio Web http://www.cesdonbosco.com/revista/profesores/junio_03/Autoconcepto.pdf.
- Martínez, J. Vicente, M. y López, M. (2011). El análisis del contexto familiar en la educación [Analysis of family context in education]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 177-192. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588607.pdf
- Maturana, H. (1996) *El Sentido de lo Humano*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen.
- Mena, R y Valdés, A. (2008). ¿Cuánto y donde impacta?. Desarrollo de Habilidades Socioemocionales y Éticas en la escuela. Documento VALORAS UC. http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0032/File/apoyo_emocional/Directivo/3%20equipo_coordinador.pdf.

- Molina, N y Pérez, I. (2006) El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma* [online]. 27 (2), 193-219. Recuperado el 10 de Mayo de de 2011 del sitio Web http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&nrm=iso.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2005). *La Práctica del Asesoramiento Educativo a Examen*. Barcelona: Grao.
- Monreal, P. (1994). *La Calidad de Vida desde la Psicología Ambiental*. En IV Congreso de Psicología Ambiental. Tenerife: España.
- Montes de Oca, Y. y Soriano, M. del P. (2000). Emocionalidad en el aula: una experiencia de su reconstrucción en la realidad. *Educare*, 4(2), 81-102.
- Moreno, J., Moreno, R y Cervelló, E. (2007). El Autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17, 261-267.
- Naranjo, M. (2005). *El Autoconcepto positivo; un objetivo de la orientación y la educación*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2010 del sitio Web <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1960065>.
- Navarro, J. (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. BID: Washington. Recuperado el 10 de Mayo de de 2011 del sitio Web <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=419405>.
- Oblitas, L. (2006). *Psicología de la Salud y Calidad de Vida*. D.F., México: THOMSON
- Palella, S y Martins, F. (2006). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL.
- Pappalettera, N. y Kepic, A. (2005). El Autoconcepto Profesional en la Formación Docente. *Revista Formadores*. (0)1-8. Recuperado el 29 de Septiembre de 2010 del sitio Web <http://www.formadores.org/RFAutoconcepto.pdf>

- Pérez, M; Vidal, L y Villarán, V. (2009). Estudio Exploratorio del Autoconcepto en Docentes de Educación Primaria de Escuelas Públicas de Comas y Puente Piedra. Recuperado el 29 de Septiembre de 2010 del sitio Web <http://www.idieperu.org/portal/upload/publicaciones/EstudioAutoconcXeptxxxxxo%20InformeFinalv27ene09.pdf>.
- Pozo, J y Monereo, C. (1999). El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI- Santillana.
- Ramírez, T. (1999). El Trabajo Docente en Venezuela. Entre el compromiso y el desencanto. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación.
- Ramírez A., Escalante S y Peña G. (2006). Perfil de los docentes de formación para el trabajo y de la educación técnica: centros educativos de Fe y Alegría en los estados Táchira, Mérida, Trujillo y Apure. *Educere*, 10, 503-510.
- Ramírez, M. y Herrera, F. (2002). El Autoconcepto. *Revista Eúphoros*. 5, 187-204
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española. En Real Academia Española. (22ª ed.). España: Editor.
- Reimel, S. y Muñoz, C. (1990a). La Calidad de Vida del profesorado de la U.S.B: Resultado de una prueba piloto. *La Educación: Revista Interamericana desarrollo educativo de la ONU*, 1 (2), 51-59.
- Reimel, S. y Muñoz, C. (1990b). Un modelo conceptual para la medición de la dimensión psicosocial en la evaluación de la Calidad de Vida. *Comportamiento*, 1 (2), 51-59.
- Reimel de C, S. (1991). Calidad de Vida Percibida del profesorado de la Universidad Simón Bolívar. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 10 (2). 99-113.

- Reimel, S. (1992). La Calidad de Vida del Profesorado de la Universidad Simón Bolívar: Resultados de la Prueba Piloto. *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo de la O.E.A.*, (111-113), 25-45.
- Reimel, S. (1993). La Calidad de Vida Percibida de Profesores Universitarios: Dos Muestras Venezolanas. Ponencia presentada en el XXIV Congreso Interamericano de Psicología. Santiago de Chile, 4-9 de Julio de 1993.
- Reimel, S. (1994). Un Instrumento para Medir la Calidad de Vida de Docentes Universitarios Venezolanos. *Revista Interamericana de Psicología*, 28 (2), 191-204.
- Reimel, S. y Jiménez, Y. (1997). Calidad de Vida en una Comunidad Cooperativa Venezolana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29, 303-319.
- Reimel, S. y Muñoz, C. (1990). Medición de la dimensión psicosocial de la Calidad de Vida. *Comportamiento*, 1 (2), 51-59.
- Rivero, L y Cruz, C. (2008). Trastornos psíquicos y psicosomáticos; problemática de salud actual de los docentes mexicanos. *Salud trab. (Maracay)* 2008, Jul-Dic., 16(2) ,73-86. Bajado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/st/v16n2/art03.pdf>
- Robalino, M y Kôrner, A. (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente. Chile*. Recuperado el 5 de Junio de de 2011 del sitio Web http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-url_id=8261&url_do=do_topic&url_section=201.html.
- Rodríguez, M., Pellicer, G .y Domínguez, M. (1988). *Autoestima: Clave del Éxito Personal*. (2º Ed.) México: Manual Moderno.
- Rogers, C. (1981). *El proceso de Convertirse en Persona*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rojas, J. (2001). Calidad de Vida Percibida del Personal de Dos Museos en el Área Metropolitana de Caracas. Tesis de Grado para obtener el Título de Magíster en Psicología. Caracas, Universidad Simón Bolívar.

- Salazar, J., Pando, M., Arana, C. y Heredia, D. (2005). Calidad de vida: hacia la formación del concepto. *Investigación en Salud* 7(3), 161-165. Recuperado el 29 de Enero de 2011, de la Base de Datos Ebsco.
- Santana, L. (1993). *Los Dilemas en la Orientación Educativa*. Buenos Aires, Argentina: Cincel.
- Segurado, A. y Agulló, E. (2002). Calidad de Vida Laboral: Hacia un Enfoque integrador desde la Psicología Social. *Psicothema* 14, 828-836. Recuperado el 10 de Mayo de 2011 del sitio Web <http://www.psicothema.com/pdf/806.pdf>
- Schein, E. (1978). *Desarrollo individual: dinámica de la carrera empresarial*. D.F., México: Fondo Educativo interamericano.
- Tascón, C. (2009). La Calidad de Vida Laboral del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en los Centros de Gran Canaria. Tesis de Grado para obtener el Título de Doctor. Las palmas de Gran Canaria. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Tyler, L. (1978). *La Función del Orientador*. D.F., México: Trillas.
- Trujillo, S., Tovar, C. y Lozano, M. (2004). Formulación de un modelo teórico de la calidad de la vida desde la psicología. *Universitas Psychologica*, 3 (001), 89-98.
- Vaillant, D y Rossel, C (2006). *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la Profesión*. PREAL: Uruguay. Recuperado el 25 de Mayo de 2011 del [sitio Web](http://www.oei.es/docentes/publicaciones/maestros_escuela_basicas_en_america_latina_preal.pdf) http://www.oei.es/docentes/publicaciones/maestros_escuela_basicas_en_america_latina_preal.pdf.
- Villarroel, M. y Wooding, J. (2005). Costos en la Calidad de Vida del profesor y su influjo en el rendimiento de los alumnos [Versión Electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, (36). Recuperado el 20 de marzo de 2011, de http://www.rieoei.org/deloslectores/950Villarroel_2.PDF

Vital, F. (2002). Orientación y Cambio en Organizaciones Educativas. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de profesor Asociado. UCV. Caracas.

Vezub, L. (2005) Ejercer la docencia: ¿Vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac Universidad Iberoamericana* 46, 4-9. Recuperado el 10 de Mayo de de 2011 del sitio Web <http://www.uia.mx/web/files/didac/46.pdf>.

ANEXOS

ANEXO 1

Código: _____

CALIDAD DE VIDA PERCIBIDA EN DOCENTES DEL CICLO MEDIO Y DIVERSIFICADO**(Santander, Padovani y Rojas, 2011)****(Adaptación del Cuestionario de Calidad de Vida Percibida del profesorado de la Universidad Simón Bolívar- Reimel, 1998)**

El presente cuestionario tiene la finalidad de conocer su grado de satisfacción con las condiciones y situaciones presentes en su lugar de trabajo, familia y zona de residencia. Por otra parte, no es necesario que identifique el cuestionario con su nombre por cuanto su identidad, al igual que la información suministrada es de carácter estrictamente confidencial.

Este cuestionario consta de cuatro partes:

- 1) La primera parte corresponde a sus datos personales: 12 preguntas.
- 2) La segunda parte corresponde a las situaciones y condiciones presentes en su contexto laboral: 34 preguntas.
- 3) La tercera corresponde a las condiciones y situaciones presentes en su contexto familiar: 7 preguntas.
- 4) La cuarta referida a las situaciones y condiciones presentes en su contexto comunitario: 18 preguntas.

Las preguntas de las **PARTES II, III y IV**, referentes a las condiciones de vida en los tres contextos anteriormente mencionados tienen las siguientes características:

- 1) Su evaluación de distintos aspectos de la situación actual: lo que **es, tiene y hace**.
- 2) Sus aspiraciones con relación al mismo aspecto: lo que **debería ser, tener y hacer**.
- 3) Sus expectativas en relación a sus aspiraciones: lo que **puede ser, tener y hacer**.

EJEMPLO

E-1.1 ¿Cómo calificaría el precio de los periódicos en Venezuela en la actualidad? **Bajo** 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 **Alto**

E-1.2 ¿Cómo debería ser el precio de los periódicos en Venezuela? **Igual** 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 **Menor**

Si cree que el precio debería ser mucho más bajo encerraría el "4" en la escala.

E-1.3 ¿Cuáles son las posibilidades que el precio de los periódicos sea menor dentro de los próximos 2 años? (o que permanezca bajo si así lo calificó en la pregunta E-1.1). **Ninguna** 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 **Muchas**

Si cree que el precio de los periódicos es "**Bajo**", en la actualidad, encerraría en un círculo el número "**4**" que se encuentra en la escala debajo de la pregunta **E-1.1**

Al responder a la pregunta (**E-1.2**) "**lo que debería ser**", su respuesta no debe reflejar lo que quisiera que fuera (ideal) sino lo que "**debería ser**" tomando en cuenta las realidades socioeconómicas de la situación actual. En este ejemplo se ve encerrado en un círculo el N° 1. Es decir, que el precio debe ser igual.

Observe que la pregunta (**E-1.3**) tiene una segunda opción que se encuentra entre paréntesis (o que permanezca bajo). Ud. Seleccionaría esta opción si respondió que el precio actual es **Bajo (4)** en la pregunta **E-1.1** y aspira que siga así (**1**), igual en la pregunta **E-1.2**. Si cree que el precio se mantendrá bajo dentro del tiempo estipulado, encerraría el número "**4**" en la escala correspondiente a la pregunta **E-1.3**

Si hay alguna pregunta que no aplique a sus condiciones y situaciones de vida, déjela en blanco. Es decir, Ud. SÓLO evaluará aquellas que están presentes en su vida.

Recuerde contestar con la máxima Sinceridad.

PARTE I: DATOS PERSONALES

1. Sexo: M ___ F ___ 2. Edad: _____ 3. Años de servicio docente: _____
4. Número de Instituciones Educativas en las que trabaja: _____ 5. Nivel de Instrucción:

6. Número de horas semanales: _____
7. Asignaturas que Ud. dicta:

En las siguientes preguntas le agradecemos encerrar en un círculo el número correspondiente a su respuesta.

8. CLASIFICACIÓN

Contratado: 1 Ordinario: 2

9. DEDICACIÓN

Tiempo integral: 1 Por Horas: 2

10. LABORA EN INSTITUCIONES

Pública: 1 Privada: 2 Ambas: 3

11. ESTADO CIVIL

Soltero/a: 1 Casado/a: 2 Divorciado/a: 3 Viudo/a: 4 Viviendo en pareja: 5

12. HIJOS

¿Tiene Ud. Hijos? Si: 1 No: 2

PARTE II: CONTEXTO LABORAL

INSTRUCCIONES: A continuación se presentan tres preguntas con relación a un mismo tópico, igual al ejemplo que se presentó en la primera página de este cuestionario. Ud. Debe contestar estas preguntas tal como se indicó en el ejemplo. Al contestar la pregunta E-1.1 utilice sus propios criterios. Al contestar la pregunta E-1.2 (“Cómo debería ser”) utilice la respuesta que dio a la pregunta E-1.1 como punto de referencia

SALÓN DE PROFESORES

1.0 ¿Dispone en su Institución Educativa de un salón de profesores? Si ___ No ___ (Si la respuesta es NO pasar a la N° 3.1)

1.1 ¿Cómo calificaría el salón en términos de tamaño?. **Adecuado 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuado**

1.2 ¿Cómo debería ser el salón en términos de tamaño?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

1.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que el tamaño del salón sea como Ud. lo desea durante el próximo año? (o permanezca adecuado si así la calificó en la N° 1.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas**

2.1 ¿Cómo calificaría el salón en términos de su ubicación?. **Buena 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Mala**

2.2 ¿Cómo debería ser la ubicación del salón?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

2.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que el salón esté mejor ubicado durante el próximo año? (o que permanezca “bien ubicado” si así lo calificó en la N° 2.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas**

AULAS

3.1 ¿Cómo calificaría los lugares donde dicta la mayoría de sus clases en términos de dotación de equipos para cumplir cabalmente sus objetivos didácticos?. **Adecuados 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuados**

3.2 ¿Cómo debería ser la dotación de estos lugares?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

3.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que la dotación de estos lugares sea mejor durante los próximos 2 años? (o que permanezcan adecuados si así lo calificó en la N° 3.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas**

LABORATORIOS/SALONES DE PRÁCTICA

4.0 ¿Dicta actualmente alguna materia que requiere prácticas de laboratorio u otro ambiente especial?.

Si ___ No ___ (Si la respuesta es NO pasar a la N° 5.1)

4.1 ¿Cómo calificaría el equipamiento de los laboratorios o salones de práctica que utiliza con frecuencia?

Adecuado 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuado

4.2 ¿Cómo debería ser el equipamiento de estos lugares?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

4.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que los laboratorios o salones de práctica sean mejor equipados durante los próximos 2 años? (o que permanezca adecuado si así los calificó en la N° 4.1).

Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas

DOTACIÓN DE EQUIPOS

5.1 ¿Cómo calificaría Ud. la disponibilidad de equipos tales como computadoras, fotocopiadoras u otro para el desempeño de sus funciones docentes?. **Adecuada 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuada**

5.2 ¿Cómo debería ser la disponibilidad de dichos equipos?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

5.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que la disponibilidad de estos equipos sea como Ud. quisiera durante los próximos 2 años? (o que permanezca adecuada si así lo calificó en la N° 5.1).

Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas

BIBLIOTECA

6.1 ¿Cómo calificaría Ud. La biblioteca del plantel en términos de actualización de libros?.

Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo

6.2 ¿Cómo debería ser la biblioteca en términos de actualización de los libros?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

6.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que la actualización de los libros en la biblioteca sea mejor durante los próximos 2 años? (o que permanezca excelente si así lo calificó en la N° 6.1).

Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas

7.1 ¿Cómo calificaría la biblioteca con relación a la disponibilidad de los servicios electrónicos?

Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo

7.2 ¿Cómo deberían ser estos servicios?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

7.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que los servicios electrónicos de la biblioteca sean mejores durante los próximos 2 años?. (o que permanezca excelente si así la calificó en la N° 7.1). **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

SERVICIOS DE REPRODUCCIÓN DE MATERIALES DOCENTES

8.1 ¿Cómo calificaría la eficiencia del servicio de reproducción de materiales docentes en su Institución Educativa?

Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pobre

8.2 ¿Cómo debería ser la eficiencia de dicho servicio?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

8.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que dicho servicio sea más eficiente durante el próximo año? (o que permanezca excelente si así lo calificó en la N° 8.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas**

MANTENIMIENTO

9.1 ¿Cómo calificaría el mantenimiento de las aulas de clase? (reparación de muebles, sistemas eléctricos, pintura, cortinas/persianas). **Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo**

9.2 ¿Cómo debería ser el mantenimiento de las aulas?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

9.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que el mantenimiento de las aulas sea mejor durante el próximo año? (o que permanezca excelente si así lo calificó en la N° 9.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas**

10.1 ¿Cómo calificaría el mantenimiento de los laboratorios o salones de práctica (reparación de equipos, muebles, sistemas eléctricos, etc.) que Ud. utiliza para cumplir con sus funciones docentes? (Si no utiliza algún laboratorio o salón de práctica favor pasar a la N° 11.1). **Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo**

10.2 ¿Cómo debería ser el mantenimiento de los laboratorios/salones de práctica donde dicta sus clases?

Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor

10.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que el mantenimiento de estos lugares sea mejor durante el próximo año? (o que permanezca excelente si así lo calificó en la N° 10.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas**

11.1 ¿Cómo calificaría Ud. el mantenimiento del salón de profesores (reparación de muebles, ventanas, puertas, luces, teléfonos) del personal docente?. **Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo**

11.2 ¿Cómo debería ser el mantenimiento del salón del personal docente?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

11.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que el mantenimiento de esas oficinas sea mejor durante el próximo año? (o que permanezca excelente si así lo calificó en la N° 11.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas**

12.1 ¿Cómo calificaría el mantenimiento de los espacios comunes del colegio donde Ud. labora (pasillos, aceras, calles, iluminación, escaleras, etc.)?. **Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo**

12.2 ¿Cómo debería ser el mantenimiento de los espacios comunes?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

12.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que el mantenimiento de los espacios comunes sea mejor durante el próximo año? (o que permanezca excelente si así lo calificó en la N° 12.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas**

LIMPIEZA

13.1 ¿Cómo calificaría la limpieza de los lugares donde dicta la mayoría de sus clases?.

Adecuada 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuada

13.2 ¿Cómo debería ser la limpieza de estos lugares?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

13.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que la limpieza de dichos lugares sea mejor durante del próximo año? (o que permanezca adecuada si así lo calificó en la N° 13.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas**

14.1 ¿Cómo calificaría la limpieza de los baños del plantel donde Ud. se desempeña como personal docente?

Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo

14.2 ¿Cómo debería ser la limpieza de los baños?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

14.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que la limpieza de los baños sea mejor durante del próximo año? (o que permanezca excelente si así lo calificó en la N° 14.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas**

SEGURIDAD

15.1 ¿Cómo calificaría la seguridad del salón de profesores?. **Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo**

15.2 ¿Cómo debería ser la seguridad de este salón?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

15.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que la seguridad del salón incremente durante el próximo año? (o que permanezca excelente si así lo calificó en la N° 15.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas**

16.1 ¿Cómo calificaría Ud. la seguridad personal dentro del liceo donde Ud. labora?.

Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo

16.2 ¿Cómo debería ser la seguridad personal?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

16.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que la seguridad personal sea mejor durante el próximo año? (o que permanezca excelente si así lo calificó en la N° 16.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas**

17.0 ¿Existe en el liceo donde Ud. labora planes de contingencia en caso de desastres naturales o accidentes?
Si ___ No ___ (Si la respuesta es NO pasar a la N° 18.1)

17.1 ¿Cómo calificaría la prevención de accidentes en los espacios académicos?

Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo

17.2 ¿Cómo debería ser la prevención de accidentes?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

17.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que la prevención de accidentes sea mejor durante el próximo año? (o que permanezca excelente si así lo calificó en la N° 17.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas**

COMUNICACIÓN INTERNA

18.1 ¿Cómo calificaría la comunicación interna entre las diferentes instancias (Dirección, Subdirección, Coordinación...) de la Institución Educativa?. **Adecuada 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuada**

18.2 ¿Cómo debería ser dicha comunicación interna?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

18.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que la divulgación de dicha comunicación interna sea mejor durante el próximo año? (o que permanezca adecuada si así lo calificó en la N° 18.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas**

19.1 ¿Cómo calificaría el acceso a la comunicación electrónica (e-mail, internet) en su Institución Educativa?

Adecuado 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuado

19.2 ¿Cómo debería ser dicho acceso?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

19.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que dicho servicio sea mejor durante el próximo año? (o que permanezca adecuado si así lo calificó en la N° 19.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas**

REMUNERACIÓN

20.1 Con relación al trabajo que realiza como personal docente en la Institución Educativa ¿Cómo calificaría su sueldo?

Adecuado 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuado

20.2 ¿Cómo debería ser el sueldo para que sea representativo de su trabajo?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mayor**

20.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que su sueldo sea representativo de su trabajo durante los próximos 2 años? (o que permanezca adecuado si así lo calificó en la N° 20.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas**

RELACIONES INTERPERSONALES CON:

SUPERVISOR INMEDIATO

21.1- ¿Cómo calificaría sus relaciones con su supervisor inmediato?. **Excelentes 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo**

21.2 ¿Cómo deberían ser dichas relaciones?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejores.**

21.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que dichas relaciones sean mejores durante el próximo año? (o que permanezcan excelentes si así las calificó en la N° 21.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

SUPERVISOR- SUPERVISADO

22.0- ¿Desempeña actualmente un cargo docente- administrativo que involucra la supervisión de personal?.

Si ___ No ___ (Si la respuesta es NO pasar a la N° 23.1)

22.1- ¿Cómo calificaría su relación con la mayoría de las personas que supervisa?. **Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo**

22.2- ¿Cómo debería ser dicha relación?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

22.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que dichas relaciones sean mejores durante el próximo año? (o que permanezcan excelentes se así las calificó en la N° 22.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

COLEGAS- DEPARTAMENTO

23.1 ¿Cómo calificaría sus relaciones personales con la mayoría de sus colegas departamentales?

Excelentes 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo.

23.2- ¿Cómo deberían ser dichas relaciones?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejores.**

23.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que dichas relaciones sean mejores durante el próximo año? (o que permanezca excelente si así la calificó en la N° 23.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

COLEGAS – INSTITUCIÓN

24.1- ¿Cómo calificaría su relación con la mayoría de sus colegas de la Institución Educativa?.

Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo.

24.2- ¿Cómo debería ser dicha relación?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

24.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que dicha relación sea mejor durante el próximo año? (o que permanezca excelente si así la calificó en la N° 24.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

AUTORIDADES- PERSONAL DOCENTE

25.1- ¿Cómo calificaría la relación de las autoridades directivas con el personal docente?

Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo.

25.1- ¿Cómo debería ser dicha relación?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

25.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que dicha relación sea mejor durante el próximo año? (o que permanezca excelente si así la calificó en la N° 25.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

PERSONAL DOCENTE- PERSONAL ADMINISTRATIVO

26.1- ¿Cómo calificaría la relación entre el personal docente y el personal administrativo de la Institución Educativa? **Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo.**

26.2- ¿Cómo debería ser dicha relación?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

26.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que dicha relación sea mejor durante el próximo año? (o que permanezca excelente si así la calificó en la N° 26.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

PROFESOR- ALUMNO

27.1- ¿Cómo calificaría sus relaciones interpersonales con sus alumnos?.

Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo.

27.2- ¿Cómo deberían ser dichas relaciones?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejores.**

27.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que dichas relaciones sean mejores durante el próximo año? (o que permanezca excelente si así lo calificó en la N° 27.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

ACTIVIDADES LABORALES

28.1 ¿En qué medida realiza las actividades relacionadas con la docencia que más le agrada?

Mucha 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Poca

28.2 ¿En qué medida debería realizar dichas actividades?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mayor**

28.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que tenga más oportunidades de realizar las actividades de su preferencia durante el próximo año? (o que permanezca mucha si así la calificó en la N° 28.1).

Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas

29.0 ¿Ha realizado durante el último año o realiza actualmente algún proyecto de investigación? Si ___ No ___ (Si la respuesta es NO pasar a la N° 30.0)

29.1 ¿Cómo calificaría esta experiencia?. **Positiva 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Negativa**

29.2 ¿Cómo debería ser la experiencia?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

29.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que la experiencia de realizar proyectos de investigación sea más positivo durante los próximos 2 años? (o que permanezca positiva si así la calificó en la N° 29.1). **Ninguna**

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas

30.0 ¿Ha participado en alguna actividad de extensión (organización de evento académico, actividades con la comunidad) durante el último año? Si ___ No ___ (Si la respuesta es NO pasar a la N° 31.0)

30.1 ¿Cómo calificaría su experiencia en las actividades relacionadas con extensión?.

Positiva 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Negativa

30.2 ¿Cómo debería ser dicha experiencia?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

30.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que su próxima experiencia en la realización de actividades de extensión sea más positiva? (o que permanezca positiva si así la calificó en la N° 23.1).

Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas

31.0 ¿Ha desempeñado durante el último año o desempeña actualmente algún cargo académico-administrativo (Director (a), Subdirector (a), Coordinador(a), Orientador(a))? Si ___ No ___ (Si la respuesta es NO pasar a la N° 32.1)

31.1 ¿Cómo calificaría la experiencia de desempeñar dicho cargo?. **Positiva 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Negativa**

31.2 ¿Cómo debería ser dicha experiencia?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor**

31.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que su próxima experiencia en el desempeño de algún cargo académico-administrativo sea más satisfactoria? (o que permanezca positiva si así lo calificó en la N° 31.1).

Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas

PARTICIPACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES

32.1- ¿Con qué frecuencia participa Ud. en la toma de decisiones en su Departamento?.

Suficiente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Insuficiente.

32.2- ¿Con qué frecuencia debería participar en la toma de decisiones en su Departamento?.

Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mayor.

32.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que su participación en la toma de decisiones de su Departamento sea mayor durante el próximo año? (o que permanezca suficiente si así lo calificó en la N°32.1).

Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.

33.1- ¿Con qué frecuencia participa en la asignación de cursos y horarios en su Departamento?

Suficiente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Insuficiente.

33.2- ¿Con qué frecuencia debería participar en estas tomas de decisiones?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mayor.**

33.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que su participación en estas tomas de decisión sea mayor durante el próximo año? (o que permanezca suficiente si así lo calificó en la N° 33.1).

Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.

APOYO ADMINISTRATIVO

34.1- ¿Cómo calificaría el apoyo administrativo que recibe para el cumplimiento de sus funciones laborables?

Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo.

34.2 ¿Cómo debería ser dicho apoyo?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

34.3- Cuáles son las posibilidades de que este apoyo sea mejor durante el próximo año? (o que permanezca excelente si así lo calificó en la N° 34.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

PARTE III CONTEXTO FAMILIAR

VIVIENDA

35.1- ¿Cómo calificaría su vivienda actual en términos de confort y comodidad?.

Adecuada 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuada.

35.2- ¿Cómo debería ser su vivienda?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

35.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que tenga la vivienda dentro de los próximos dos años? (o que permanezca adecuada si así la calificó en la N° 35.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

PRESUPUESTO FAMILIAR

36.1- ¿Cómo calificaría la correspondencia entre su ingreso económico y sus egresos familiares?

Suficiente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Deficiente.

36.2- ¿Cómo debería ser esta correspondencia?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

36.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que esta correspondencia sea mejor dentro de 1 año? (o que permanezca suficiente si así la calificó en la N° 36.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

RELACIÓN DE PAREJA

37.0- ¿Tiene usted pareja? Si ___ No ___ (Si la respuesta es NO pasar a la N° 38.0)

37.1-¿Cómo calificaría su relación de pareja actualmente?. **Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo.**

37.2- ¿Cómo debería ser esta relación?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

37.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que su relación de pareja sea mejor dentro de 1 año? (o que permanezca excelente si así la calificó en la N° 37.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

RELACIÓN CON LOS HIJOS

38.0 - ¿Tiene usted hijos? Si ___ No ___ (Si la respuesta es NO pasar a la N° 39.1)

38.1- ¿Cómo calificaría su relación con su (s) hijo (s) actualmente?. **Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo.**

38.2- ¿Cómo debería ser esta relación?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

38.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que su relación con su (s) hijo (s) sea mejor dentro de 1 año? (o que permanezca excelente si así la calificó en la N° 38.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

RELACIÓN CON LAS AMISTADES

39.1- ¿Cómo calificaría la relación con sus amistades actualmente?. **Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo.**

39.2- ¿Cómo debería ser esta relación?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

39.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que la relación con sus amistades sea mejor dentro de 1 año? (o que permanezca excelente si así la calificó en la N° 39.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

ACTIVIDADES FAMILIARES

40.1- ¿Con qué frecuencia realiza actividades recreacionales con su familia? (cónyuge-hijos-otros familiares)

Suficiente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Insuficiente.

40.2- ¿Con qué frecuencia debería realizar este tipo de actividad?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mayor.**

40.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que realice actividades recreacionales con la frecuencia que desea durante el próximo año? (o que permanezca suficiente si así la calificó en la N° 40.1).

Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.

LLEVAR TRABAJO A CASA-CORRECCIÓN- PREPARACIÓN/ INVESTIGACIÓN

41.1- ¿Con qué frecuencia realiza tareas docentes (o de investigación) en su casa?

Suficiente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Insuficiente.

41.2- ¿Con qué frecuencia debería llevar este tipo de trabajo a su casa?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Menor.**

41.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que realice la cantidad de tareas docentes en su casa durante el próximo año? (o que permanezca suficiente si así la calificó en la N° 41.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

PARTE IV: CONTEXTO COMUNITARIO**SERVICIO DE AGUA**

42.1- ¿Cómo calificaría el servicio de agua en la zona donde reside actualmente?

Adecuado 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuado

42.2- ¿Cómo debería ser el servicio de agua?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

42.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que el servicio de agua en la zona que reside sea mejor dentro de un año? (o que permanezca adecuado (4) si así lo calificó en el N° 42.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas**

SERVICIO DE TELÉFONO

43.1- ¿Cómo calificaría el servicio telefónico en la zona donde usted reside actualmente?

Adecuado 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuado

43.2- ¿Cómo debería ser el servicio de teléfono?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

43.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que el servicio de teléfono en su zona de residencia sea mejor dentro de 1 año? (o que permanezca adecuado (4) si así lo calificó en el N° 43.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

SERVICIO DE ELECTRICIDAD

44.1- ¿Cómo calificaría Ud. el servicio de electricidad en la zona donde vive actualmente?

Adecuado 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuado

44.3- ¿Cómo debería ser dicho servicio?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

44.4- ¿Cuáles son las posibilidades de que el servicio de electricidad sea mejor dentro de 1 año? (o que permanezca adecuado (4) si así lo calificó en el N° 44.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

SERVICIO DE ASEO URBANO

45.1- ¿Cómo calificaría Ud. El servicio de aseo urbano en la zona donde reside actualmente?

Adecuado 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuado

45.2- ¿Cómo debería ser dicho servicio?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

45.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que dicho servicio sea mejor durante el presente año? (o que permanezca adecuado (4) si así lo calificó en el N° 45.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

TRANSPORTE PÚBLICO

46.1- ¿Cómo calificaría Ud. El servicio de transporte público en la zona donde reside actualmente?

Adecuado 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuado

46.2- ¿Cómo debería ser dicho servicio?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

46.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que este servicio sea mejor durante el presente año? (o que permanezca adecuado (4) si así lo calificó en el N° 46.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

PARQUES INFANTILES

47.1- ¿Cómo calificaría el número de parques infantiles en la zona donde reside?

Adecuado 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuado

47.2- ¿Cómo debería ser dicho numero?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

47.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que el número de parques infantiles en su urbanización sea mejor durante el próximo año? (o que permanezca adecuado (4) si así lo calificó en el N° 47.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

INSTALACIONES DEPORTIVAS

48.1- ¿Cómo calificaría la disponibilidad de instalaciones deportivas/recreativas (canchas, parques, o sitios de esparcimiento) en la zona donde reside actualmente?. **Adecuado 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuado.**

48.2- ¿Cómo debería ser la disponibilidad de estos sitios?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

48.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que la disponibilidad de estos sitios sea mejor durante el próximo año? (o que permanezca adecuada (4) si así la calificó en el N° 48.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

SEGURIDAD PERSONAL

49.1- ¿Cómo calificaría Ud. la seguridad personal en la zona donde reside actualmente?

Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo.

49.2- ¿Cómo debería ser la seguridad personal?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

49.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que la seguridad personal en la zona donde reside sea mejor durante el presente año? (0 que permanezca excelente (4) si así la calificó en el N° 49.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

PLANTELES EDUCATIVOS (PRIMARIA Y SECUNDARIA)

50.1- ¿Cómo calificaría Ud. el número de planteles educativos en la zona donde reside actualmente?

Adecuado 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuado.

50.2- ¿Cómo debería ser el número de planteles educativos en la zona donde reside?.

Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.

50.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que el número de planteles educativos sea mayor durante los próximos años? (o que permanezca adecuado (4) si así lo calificó en el N° 50.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

ACCESO A CENTROS DE SALUD: HOSPITALES, CLÍNICAS, LABORATORIOS.

51.1- ¿Cómo calificaría Ud. la disponibilidad de servicios de salud en la zona donde reside?

Adecuado 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuado.

51.2- ¿Cómo debería ser la disponibilidad de servicios de salud en la zona donde reside?.

Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.

51.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que la disponibilidad de este servicio sea mejor durante el próximo año? (o que permanezca adecuada (4) si así la calificó en el N° 51.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

ACCESO A CENTROS COMERCIALES: ABASTO, PANADERÍA, FARMACIA

52.1- ¿Cómo calificaría Ud. la disponibilidad de comercios básicos tales como abasto, panadería, farmacia en la zona donde reside?. **Adecuado 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuado.**

52.2- ¿Cómo quisiera que fuera la disponibilidad de estos comercios?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

52.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que la disponibilidad de estos servicios en la zona de residencia sea mejor durante el próximo año? (o que permanezca adecuada (4) si así la calificó en el N° 52.1).

Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.

ALUMBRADO DE LA CALLE

53.1- ¿Cómo calificaría Ud. el alumbrado de las calles en la zona donde reside? **Adecuado 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuado**

53.2- ¿Cómo debería ser el alumbrado de las calles en la zona?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

53.3 ¿Cuáles son las posibilidades de que el alumbrado de las calles sea mejor durante el próximo año? (o que permanezca totalmente adecuado (4) si así lo calificó en el N° 53.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

RELACIONES INTERPERSONALES: VECINOS

54.1- ¿Cómo calificaría Ud. su relación con sus vecinos en la zona donde reside?

Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo.

54.2- ¿Cómo quisiera que fuera dicha relación?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

54.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que su relación con sus vecinos sea mejor durante el presente año? (o que permanezca excelente (4) si así la calificó en el N° 54.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

RELACIONES INTERPERSONALES: CONDOMINIO- ASOCIACIÓN DE VECINOS/CONSEJOS COMUNALES

Nota: Debe responder a esta pregunta aún cuando no sea participante activo (a) en el condominio o la asociación

55.1- ¿Cómo calificaría su relación con la mayoría de los miembros del condominio o la asociación de vecinos donde Ud. vive actualmente?. **Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo.**

55.2- ¿Cómo quisiera que fuera dicha relación?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

55.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que su relación con sus vecinos sea mejor durante el presente año? (o que permanezca excelente (4) si así la calificó en el N° 55.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

RELACIONES INTERPERSONALES: AMISTADES

56.1- ¿Cómo calificaría Ud. su relación con sus amistades?. **Excelente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Pésimo.**

56.2- ¿Cómo quisiera que fuera dicha relación?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

56.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que su relación con sus amistades sea mejor durante el presente año? (o que permanezca excelente (4) si así la calificó en el N° 56.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

ACTIVIDADES RECREACIONALES

57.1- ¿Cómo calificaría la cantidad de actividades recreacionales que puede realizar en la zona donde reside?

Adecuado 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Inadecuado.

57.2- ¿Cómo quisiera que fuera la cantidad de actividades recreacionales realizables en la zona donde reside?

Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.

57.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que la cantidad de actividades recreacionales realizables en la zona sea mayor dentro del próximo año? (o que permanezca totalmente adecuada (4) si así la calificó en el N° 57.1).

Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.

ACTIVIDADES COMUNITARIAS

58.1- ¿Cómo calificaría su grado de participación en actividades comunitarias?

Suficiente 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Insuficiente

58.2- ¿Cómo debería ser su grado de participación en este tipo de actividad?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mayor.**

58.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que su participación en este tipo de actividad sea mayor durante el próximo año? (o que permanezca totalmente suficiente (4) si así la calificó en el N° 58.1).

Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.

ACTIVIDADES SOCIALES

59.1 En términos generales ¿cómo calificaría su agrado con la mayoría de las actividades sociales que realiza con vecinos de la zona donde reside. **Mucho 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 Poco**

59.2- ¿Cómo quisiera que fuera su agrado con estas actividades?. **Igual 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Mejor.**

59.3- ¿Cuáles son las posibilidades de que su agrado con estas actividades sea mayor dentro de 1 año? (o que permanezca mucho (4) si así lo calificó en el N° 59.1). **Ninguna 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 Muchas.**

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN Y RECUERDE QUE LA INFORMACIÓN SUMINISTRADA ES CONFIDENCIAL

ANEXO 3

**Autoconcepto Y Calidad De Vida En Una Muestra De Docentes Del Programa Samuel
Robinson Va Al Liceo - UCV**

Registro de Aplicación de los Instrumentos AF-5 y Calidad de Vida Percibida:

Sujeto	C.I	AF-5	CVP	Sujeto	C.I	AF-5	CVP	Sujeto	C.I	AF-5/CVP
1				40				79		
2				41						
3				42				80		
4				43						
5				44				81		
6				45						
7				46				82		
8				47						
9				48				83		
10				49						
11				50				84		
12				51						
13				52				85		
14				53						
15				54						
16				55						
17				56						
18				57						
19				58						
20				59						
21				60						
22				61						
23				62						
24				63						
25				64						
26				65						
27				66						
28				67						
29				68						
30				69						
31				70						
32				71						
33				72						
34				73						
35				74						
36				75						
37				76						
38				77						
39				78						

ANEXO 4 Carta Presentación expertos

Caracas, 16 de Abril de 2011

Estimado “Profesor”:

Por medio de la presente, nos dirigimos a usted muy respetuosamente, para solicitarle forme parte de los especialistas del panel de Juicios de Expertos dentro del proceso de Validación del Instrumento de Calidad de Vida Percibida que será empleado en el trabajo de Grado denominado **“Autoconcepto y Calidad de Vida Percibida de una Muestra de Docentes del Programa Samuel Robinson va al Liceo- U.C.V”**; como requisito para optar al Título de Licenciadas en Psicología, Mención Asesoramiento Psicológico y Orientación.

Agradeciendo de antemano su colaboración, se despiden de usted.

Atentamente,-

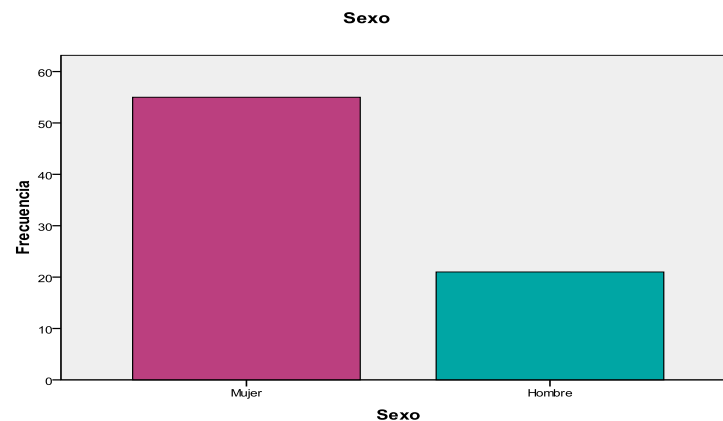
Padovani, Virginia
Santander, Jennifer

ANEXO 5 Operacionalización de la variable Calidad de Vida Percibida
Instrumento De Calidad de Vida Percibida para Los Docentes del Programa Samuel Robinson Va Al Liceo

Objetivo General: Medir la Calidad de Vida Percibida por los Docentes del Programa Samuel Robinson va al Liceo, cohorte 2011, en los contextos laboral, familiar y comunitario

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Técnica	Fuente	Instrumento	Items
Calidad de Vida Percibida	Grado de satisfacción que la persona experimenta respecto a su ambiente. Esta satisfacción es producto de la percepción y evaluación hecha por el individuo de los componentes pertenecientes a los tres niveles de c/u de los contextos del medio ambiente (Reimel y Muñoz, 1990)	<p>“...Autoreporte del sujeto de la distancia existente entre la percepción y la evaluación de lo actual, lo aspirado y lo esperado del sujeto en relación a los elementos presentes en c/u de los tres contextos que conforman su medio ambiente” (Reimel y Muñoz, 1990a; p.90)</p> <p>Constructo Bi-dimensional, constituido por una dimensión social, denominada Estilo de Vida y una dimensión Psicosocial, denominada Calidad de Vida Percibida (Reimel, 1994).</p>	1) Social:	<p>Laboral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Físico-Material (Nivel 1) - Relaciones Interpersonales (Nivel 2) - Actividades. (Nivel 3) <p>Familiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Físico-Material (Nivel 1) - Relaciones Interpersonales (Nivel 2) - Actividades. (Nivel 3) <p>Social- Comunitario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Físico-Material (Nivel 1) - Relaciones Interpersonales (Nivel 2) - Actividades. (Nivel 3) 	Evaluación de la situación o condición actual, de lo aspirado y lo deseado, empleando una escala que va desde -4 hasta +4: -4 Totalmente Insatisfecho. -3 Muy Insatisfecho. -2 Insatisfecho. -1 Algo Insatisfecho. +1 Algo Satisfecho. +2 Satisfecho. +3 Muy Satisfecho. +4 Totalmente Satisfecho	Encuesta	Docentes del Programa Samuel Robinson Va Al Liceo – Cohorte 2011	Cuestionario: Calidad de Vida Percibida de Docentes del Ciclo Medio y Diversificado (Padovani, Santander y Rojas, 2011)	Laboral
			Estilo de Vida	N1: 1.0 al 20.3 N2: 28.1 al 34.3 N3: 21.1 al 27.3					
			2) Psicosocial:	<ul style="list-style-type: none"> - Lo Actual (Ser, Hacer y/o Tener). - Lo Deseado (Quisiera Ser, Hacer y/o Tener). - Lo Esperado (Puedo Ser, Hacer y/o tener) 					Familiar
			Calidad de Vida Percibida						N1: 35.1 al 36.3 N2: 39.0 al 41.3 N3: 37.1 al 38.3
									Comunitario
									N1: 42.1 al 53.1 N2: 57.1 al 59.3 N3: 54.1 al 56.3

ANEXOS Complementarios del Análisis de Resultados



Anexo 6. Barra de Frecuencias por sexo de la muestra.

Anexo 7.

Estadísticos descriptivos de tendencia central, variabilidad y distribución para cada una de las Dimensiones del Autoconcepto

Estadísticos

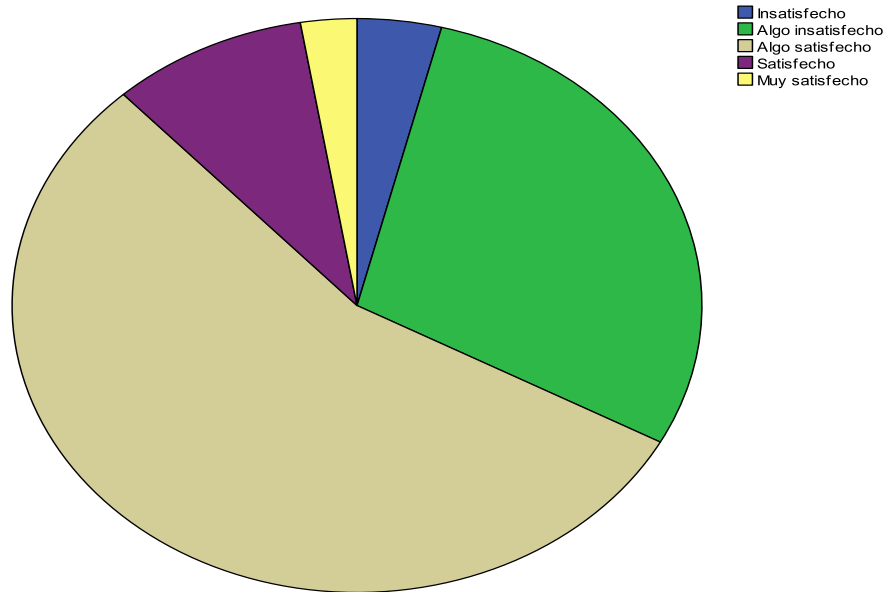
		Autoconcepto Académico Laboral	Autoconcepto Social	Autoconcepto Emocional	Autoconcepto Familiar	Autoconcepto Físico
N	Válidos	76	76	76	76	76
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		95,75	66,64	70,34	62,91	77,50
Mediana		98,00	74,50	89,00	69,00	92,00
Desv. típ.		7,005	27,613	33,832	29,646	27,979
Asimetría		-4,835	-,596	-1,006	-,476	-1,331
Error típ. de asimetría		,276	,276	,276	,276	,276
Curtosis		29,413	-,747	-,424	-1,088	,682
Error típ. de curtosis		,545	,545	,545	,545	,545
Mínimo		48	1	1	3	2
Máximo		99	99	99	99	99

Anexo 8.

Estadísticos descriptivos de tendencia central, variabilidad y distribución para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Laboral...

Estadísticos

		Calidad de vida percibida laboral físico-material	Calidad de vida percibida laboral relaciones interpersonales	Calidad de vida percibida laboral actividades	Calidad de vida percibida laboral
N	Válidos	76	76	76	76
	Perdidos	0	0	0	0
Media		-1,41	1,68	1,17	,45
Mediana		-2,00	1,00	1,00	1,00
Desv. típ.		2,234	2,228	2,199	1,193
Asimetría		,229	,180	-,030	-,356
Error típ. de asimetría		,276	,276	,276	,276
Curtosis		-,708	-,542	-,342	-,747
Error típ. de curtosis		,545	,545	,545	,545
Mínimo		-6	-3	-4	-2
Máximo		4	6	6	3

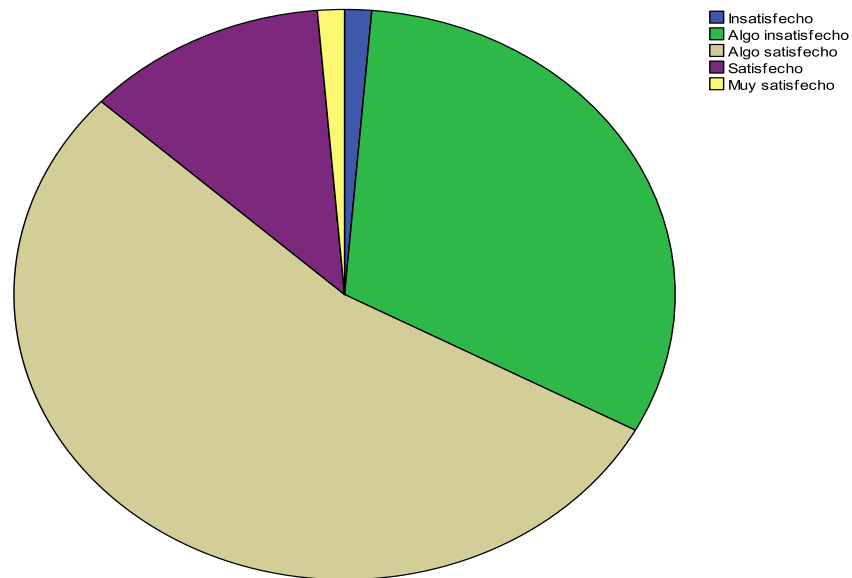


Anexo 9. Diagrama circular de frecuencias para la Calidad de Vida Percibida en el Contexto Laboral

Anexo 10.

Tabla de estadísticos descriptivos para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Familiar.

		Estadísticos			
		Calidad de vida percibida familiar físico-material	Calidad de vida percibida familiar relaciones interpersonales	Calidad de vida percibida familiar actividades	Calidad de vida percibida familiar
N	Válidos	76	76	76	76
	Perdidos	0	0	0	0
Media		-,89	2,55	,04	,47
Mediana		-1,00	3,00	1,00	1,00
Desv. típ.		2,671	2,277	2,474	1,137
Asimetría		,298	-,032	,154	-,353
Error típ. de asimetría		,276	,276	,276	,276
Curtosis		-,832	-,960	-,713	-1,020
Error típ. de curtosis		,545	,545	,545	,545
Mínimo		-5	-2	-4	-2
Máximo		6	6	6	3

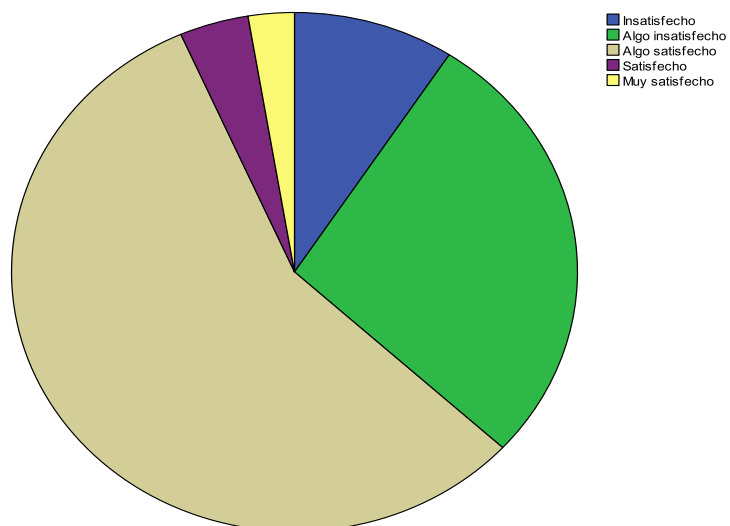


Anexo 11. Diagrama circular de frecuencias para la Calidad de Vida Percibida en el Contexto Familiar

Anexo 12.

Tabla de estadísticos descriptivos para Calidad de Vida Percibida en el Contexto Comunitario.

		Estadísticos			
		Calidad de vida percibida comunitario físico-material	Calidad de vida percibida comunitario relaciones interpersonales	Calidad de vida percibida comunitario actividades	Calidad de vida percibida comunitario
N	Válidos	76	76	76	76
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	-,79	1,72	-1,20	,26
	Mediana	-1,00	2,00	-2,00	1,00
	Desv. típ.	2,542	2,295	2,444	1,248
	Asimetría	,478	-,521	,410	-,349
	Error típ. de asimetría	,276	,276	,276	,276
	Curtosis	-,468	-,040	-,071	-,803
	Error típ. de curtosis	,545	,545	,545	,545
	Mínimo	-5	-4	-6	-2
	Máximo	6	6	5	3



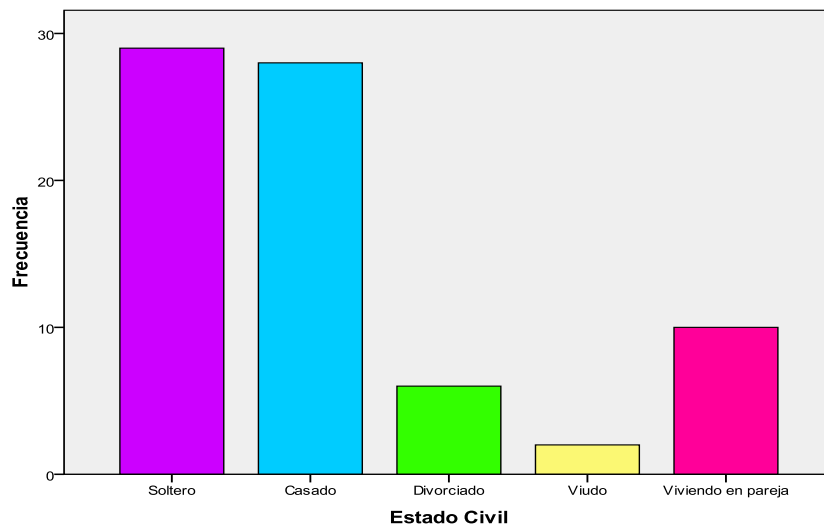
Anexo 13. Diagrama circular de frecuencias para la Calidad de Vida Percibida en el Contexto Comunitario

**VALOR AGREGADO:
DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS DOCENTES
COHORTE 2010-2011 DEL SUBPROGRAMA SAMUEL ROBINSON VA AL LICEO-
U.C.V**

Anexo 14.

Tabla de Frecuencias Estado Civil

		Estado Civil			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Soltero	29	38,2	38,7	38,7
	Casado	28	36,8	37,3	76,0
	Divorciado	6	7,9	8,0	84,0
	Viudo	2	2,6	2,7	86,7
	Viviendo en pareja	10	13,2	13,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

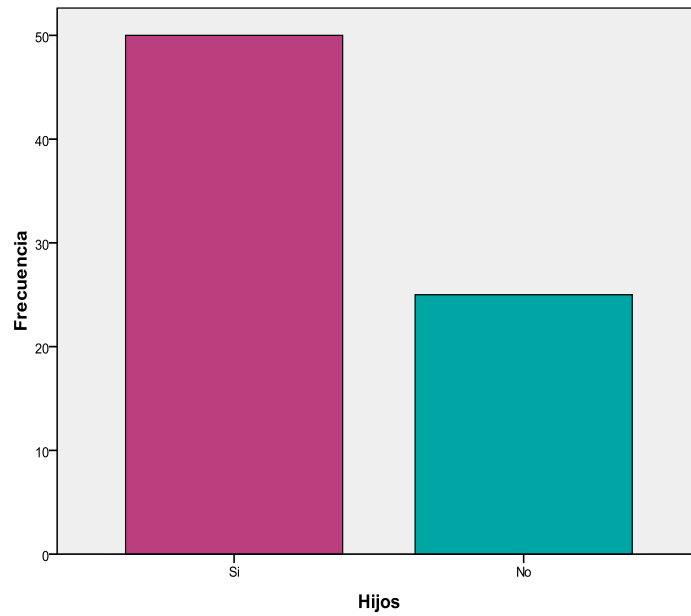


Anexo 15. Barra de Frecuencias del Estado Civil

Anexo 16.

Tabla de Frecuencias Hijos

		Hijos			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	50	65,8	66,7	66,7
	No	25	32,9	33,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

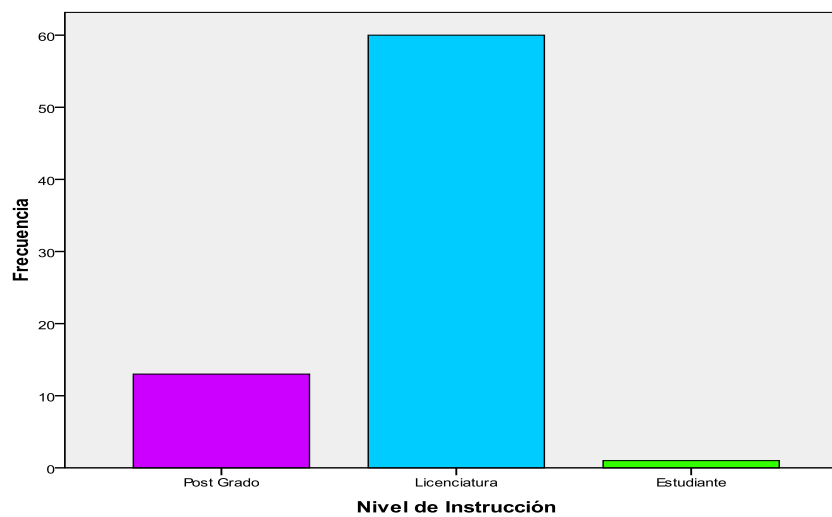


Anexo 17. Barra de Frecuencias Hijos

Anexo 18.

Tabla Nivel de Instrucción de los Docentes

Nivel de Instrucción					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Post Grado	13	17,1	17,6	17,6
	Licenciatura	60	78,9	81,1	98,6
	Estudiante	1	1,3	1,4	100,0
Total		74	97,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,6		
Total		76	100,0		



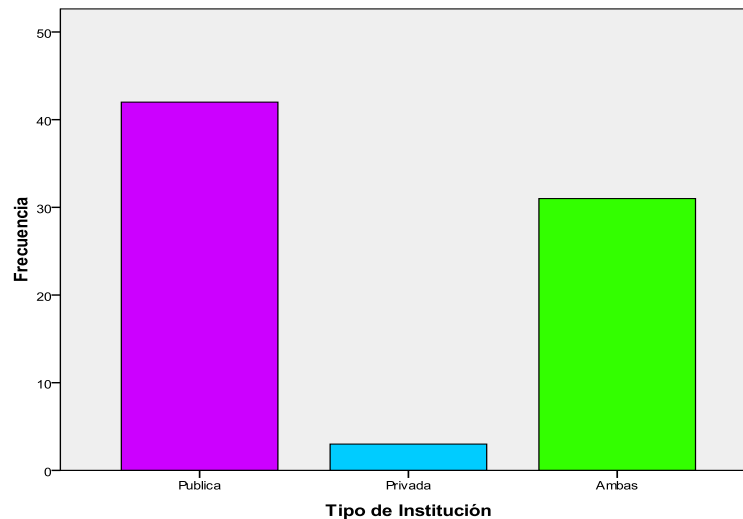
Anexo 19. Barra de Frecuencias Nivel de Instrucción de los Docentes

Anexo 20.

Tabla Tipo de Institución en la cual labora

Tipo de Institución

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Publica	42	55,3	55,3	55,3
	Privada	3	3,9	3,9	59,2
	Ambas	31	40,8	40,8	100,0
Total		76	100,0	100,0	



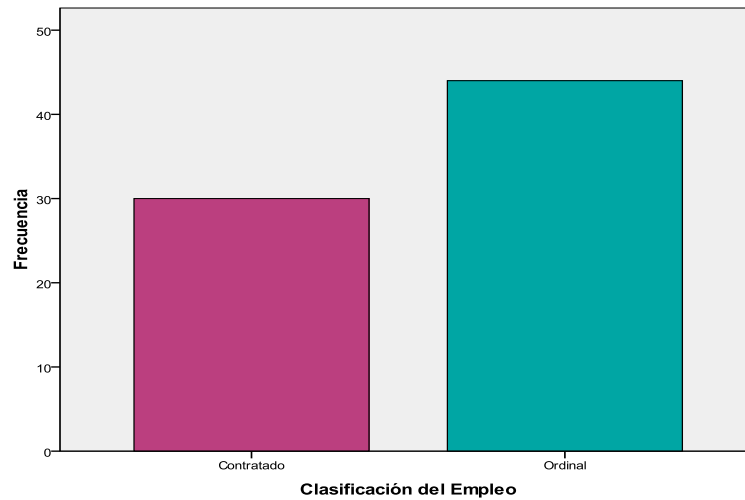
Anexo 21. Gráfico de Barras Tipo de institución en la cual labora

Anexo 22.

Tabla de Frecuencias Clasificación del Empleo

Clasificación del Empleo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Contratado	30	39,5	40,5	40,5
	Ordinal	44	57,9	59,5	100,0
	Total	74	97,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,6		
Total		76	100,0		

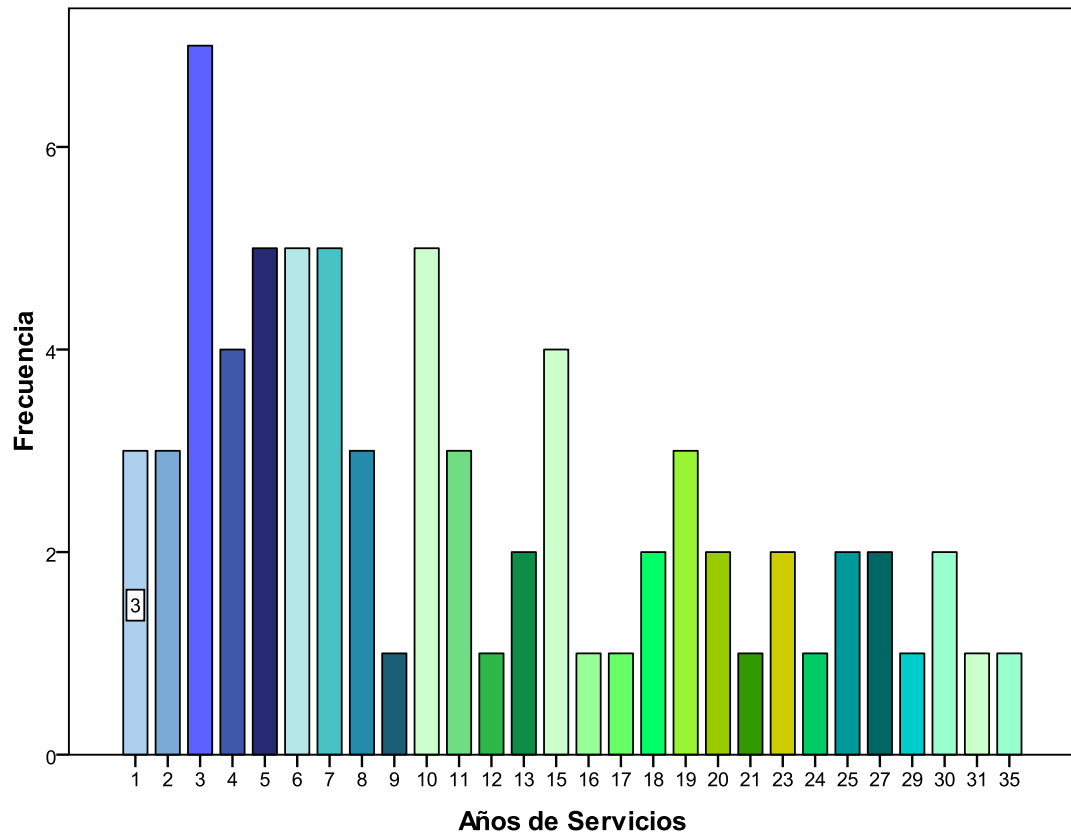


Anexo 23. Gráfico de Barras Clasificación del Empleo

Anexo 24.

Tabla de Frecuencias Año de Servicios Docente

		Años de Servicios			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	3,9	4,1	4,1
	2	3	3,9	4,1	8,2
	3	7	9,2	9,6	17,8
	4	4	5,3	5,5	23,3
	5	5	6,6	6,8	30,1
	6	5	6,6	6,8	37,0
	7	5	6,6	6,8	43,8
	8	3	3,9	4,1	47,9
	9	1	1,3	1,4	49,3
	10	5	6,6	6,8	56,2
	11	3	3,9	4,1	60,3
	12	1	1,3	1,4	61,6
	13	2	2,6	2,7	64,4
	15	4	5,3	5,5	69,9
	16	1	1,3	1,4	71,2
	17	1	1,3	1,4	72,6
	18	2	2,6	2,7	75,3
	19	3	3,9	4,1	79,5
	20	2	2,6	2,7	82,2
	21	1	1,3	1,4	83,6
23	2	2,6	2,7	86,3	
24	1	1,3	1,4	87,7	
25	2	2,6	2,7	90,4	
27	2	2,6	2,7	93,2	
29	1	1,3	1,4	94,5	
30	2	2,6	2,7	97,3	
31	1	1,3	1,4	98,6	
35	1	1,3	1,4	100,0	
	Total	73	96,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,9		
	Total	76	100,0		



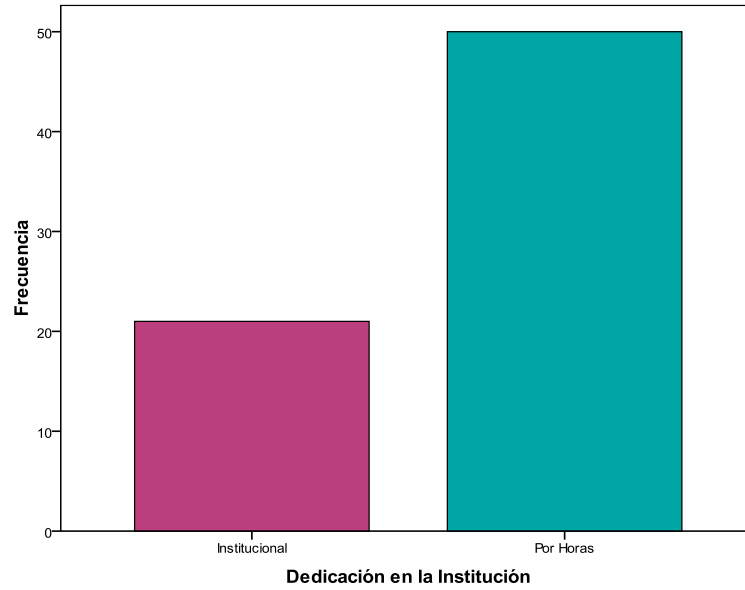
Anexo 25. Barra de Frecuencias Año de Servicios Docente

Anexo 26.

Tabla de Frecuencias Tiempo de Dedicación en la Institución

Dedicación en la Institución

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Institucional	21	27,6	29,6	29,6
	Por Horas	50	65,8	70,4	100,0
	Total	71	93,4	100,0	
Perdidos	Sistema	5	6,6		
Total		76	100,0		

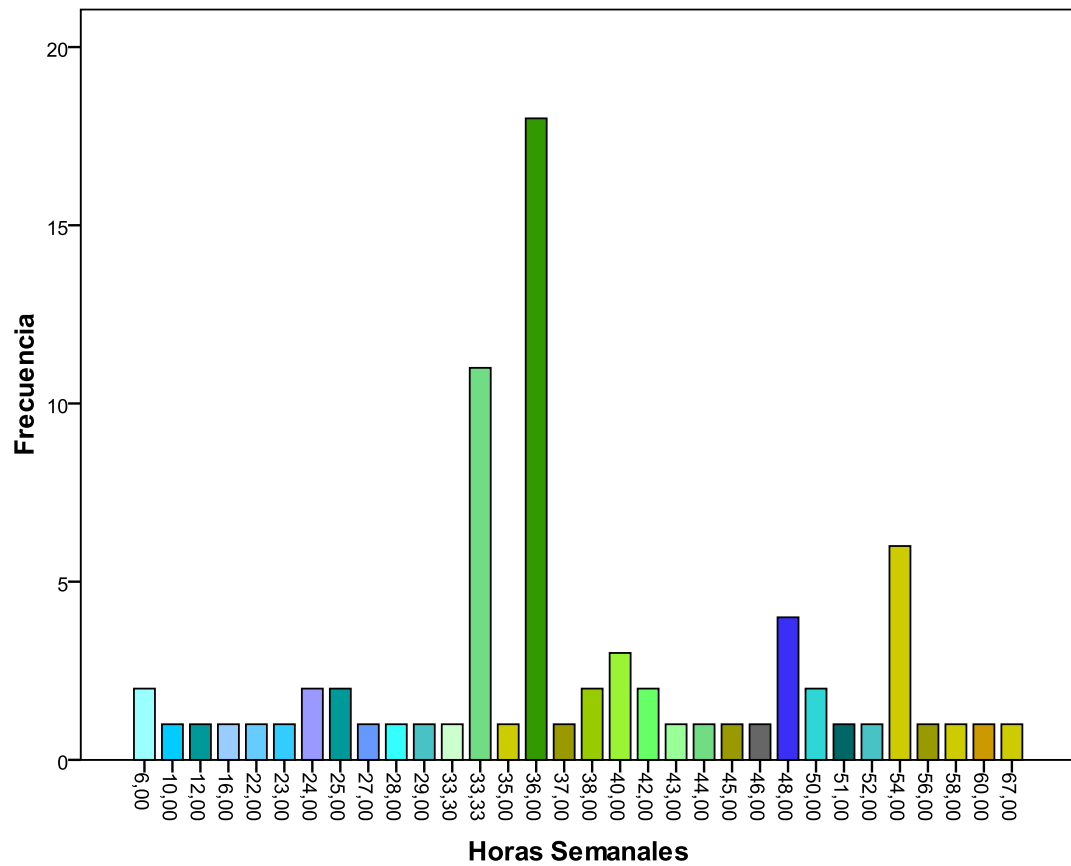


Anexo 27. Barra de Frecuencias Tiempo de Dedicación a la Institución

Anexo 28.

Tabla de Frecuencias Número de Horas Semanales

Horas Semanales					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6,00	2	2,6	2,7	2,7
	10,00	1	1,3	1,3	4,0
	12,00	1	1,3	1,3	5,3
	16,00	1	1,3	1,3	6,7
	22,00	1	1,3	1,3	8,0
	23,00	1	1,3	1,3	9,3
	24,00	2	2,6	2,7	12,0
	25,00	2	2,6	2,7	14,7
	27,00	1	1,3	1,3	16,0
	28,00	1	1,3	1,3	17,3
	29,00	1	1,3	1,3	18,7
	33,30	1	1,3	1,3	20,0
	33,33	11	14,5	14,7	34,7
	35,00	1	1,3	1,3	36,0
	36,00	18	23,7	24,0	60,0
	37,00	1	1,3	1,3	61,3
	38,00	2	2,6	2,7	64,0
	40,00	3	3,9	4,0	68,0
	42,00	2	2,6	2,7	70,7
	43,00	1	1,3	1,3	72,0
	44,00	1	1,3	1,3	73,3
	45,00	1	1,3	1,3	74,7
	46,00	1	1,3	1,3	76,0
	48,00	4	5,3	5,3	81,3
	50,00	2	2,6	2,7	84,0
	51,00	1	1,3	1,3	85,3
	52,00	1	1,3	1,3	86,7
	54,00	6	7,9	8,0	94,7
	56,00	1	1,3	1,3	96,0
	58,00	1	1,3	1,3	97,3
	60,00	1	1,3	1,3	98,7
	67,00	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		76	100,0		

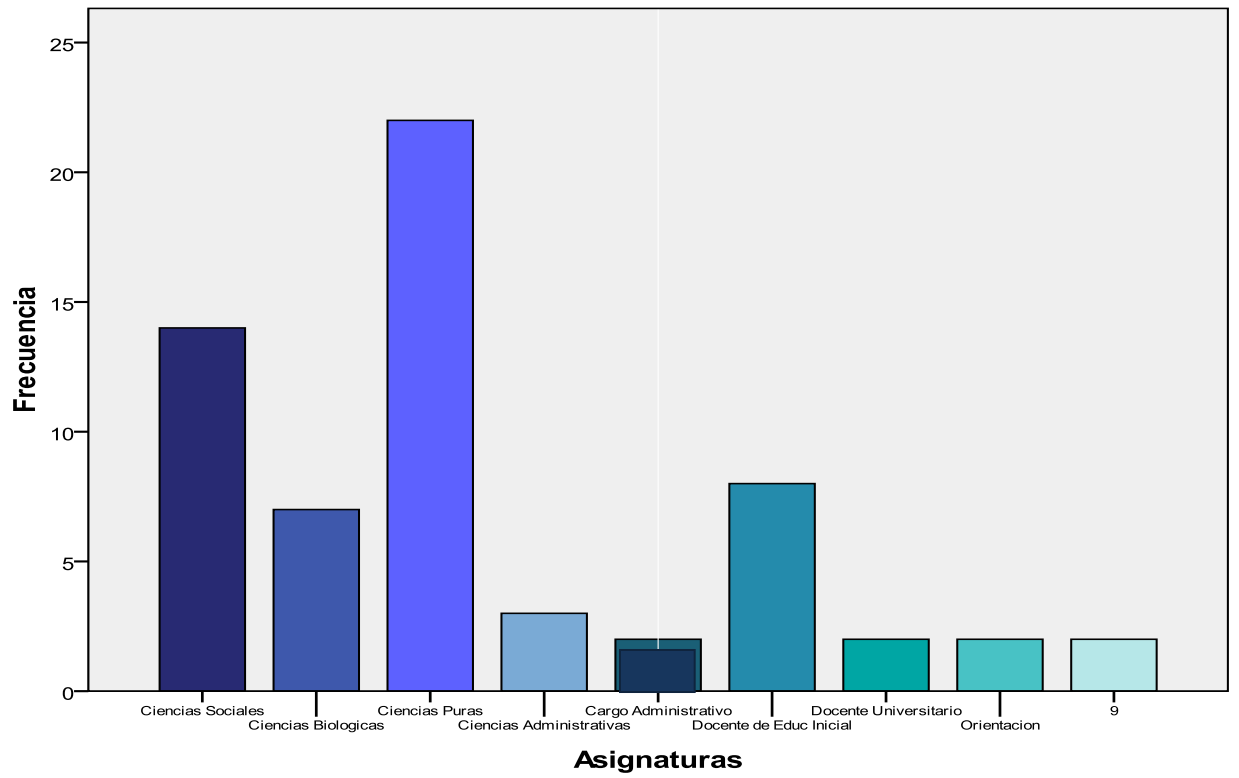


Anexo 29. Barra de Frecuencias Número de Horas Semanales

Anexo 30.

Tabla de Frecuencias Asignaturas que Dicta

		Asignaturas			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ciencia Sociales	19	25,0	26,0	26,0
	Ciencias Biologicas	9	11,8	12,3	38,4
	Ciencias Puras	24	31,6	32,9	71,2
	Ciencias Administrativas	3	3,9	4,1	75,3
	Cargo Administrativo	3	3,9	4,1	79,5
	Docente Educ Inicial	8	10,5	11,0	90,4
	Docente Universitario	2	2,6	2,7	93,2
	Orientacion	3	3,9	4,1	97,3
	No contesto	2	2,6	2,7	100,0
	Total	73	96,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,9		
Total		76	100,0		



Anexo. 31. Gráfico de Barras Asignaturas que Dicta