



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
DOCTORADO DE PSICOLOGIA

Relación entre los vínculos interpersonales y organizacionales de los estudiantes y su ciudadanía con la carrera.

*INFORME DE TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN
PSICOLOGÍA*



Rodrigo Javier Yáñez Gallardo

Profesor Guía:
Dr. Alejandro Díaz Mujica
Depto. de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Concepción

Barrio Universitario, 2019

En el centro de nuestro análisis, se sostiene que la capacidad de coproducción de conocimiento está fundado en una comprensión dinámica de que las personas comparten membresía. De este modo, el éxito del proceso educativo es contingente a que los estudiantes se vean a sí mismo compartiendo una identidad social común (un sentido del nosotros).



Alexander Haslam

2017

INDICE

RESUMEN	v
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE TABLAS	viii
LISTA DE ABREVIACIONES	x
1. INTRODUCCION	1
1.1. Antecedentes del problema.....	2
1.2. Planteamiento del problema.....	4
1.3. Relevancia del problema.....	6
1.4. Pregunta de investigación.....	8
1.5. Estructura del informe.....	8
2. MARCO TEORICO	10
2.1. Ciudadanía con la carrera en estudiantes universitarios.....	11
2.2. El bienestar en estudiantes universitarios como florecimiento Psicológico.....	16
2.3. Identificación organizacional en el contexto de estudiantes Universitarios.....	20
2.4. Prestigio de la carrera.....	27
2.5. Diferentes tipos de confianza interpersonal en estudiantes Universitarios.....	29
2.5.1. Modelo de confianza interpersonal en el contexto organizacional.....	30
2.5.2. Confiabilidad de los docentes.....	34
2.5.3. Confiabilidad de los estudiantes.....	38
2.5.4. Confianza social.....	40
2.6. Propuesta de modelo teórico.....	47
2.6.1. Validez del constructo ciudadanía organizacional en el contexto de estudiantes universitarios.....	47
2.6.2. Modelo propuesto “Antecedentes Psicosocio-organizacional de la ciudadanía con la carrera y el bienestar psicológico en estudiantes de primer año.....	49
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	53
3.1. Preguntas de investigación.....	54
3.2. Objetivos e hipótesis.....	55

4. METODO	59
4.1. Diseño.....	60
4.2. Participantes.....	60
4.3. Variables.....	65
4.4. Instrumentos de medida.....	66
4.4.1. Escala Ciudadanía con la Carrera.....	67
4.4.2. Escala Bienestar Psicológico Universitario.....	67
4.4.3. Escala Identificación con la Carrera.....	69
4.4.4. Escala Confiabilidad en los Docentes.....	70
4.4.5. Escala Confiabilidad en los Estudiantes.....	70
4.4.6. Escala Confianza Social.....	71
4.4.7. Escala Prestigio de la Carrera.....	72
4.5. Procedimiento de recolección de datos.....	73
4.5.1. Fase 1: Preparación de instrumentos de medida.....	73
4.5.2. Fase 2: Recolección de los datos de la investigación principal.....	75
4.6. Procedimiento de análisis de los datos.....	76
4.7. Consideraciones éticas.....	79
5. RESULTADOS	81
5.1. Análisis descriptivo, correlacional e inferencial bivariado de las variables	82
5.2. Evaluación del modelo de medida.....	85
5.2.1. AFC de cada escala.....	85
5.2.2. AFC agrupado.....	98
5.3. Evaluación del modelo estructural y de las hipótesis asociadas.....	100
5.3.1. Modelo de mediación con la variable Identificación con la Carrera.....	100
5.3.2. Respecificación del modelo de mediación.....	104
5.3.3. Evaluación de las hipótesis.....	106
6. DISCUSIÓN	112
6.1. Constructo Ciudadanía con la Carrera.....	113
6.2. Modelo Emergente de Determinantes Psicosociales de la Ciudadanía con la Carrera.....	116
6.3. Rol de mediación de la identificación con la carrera en el modelo Reespecificado.....	120
6.4. Rol moderador de la Confianza Social en el modelo reespecificado	122
6.5. Correlación entre Confiabilidad Estudiantes y Confiabilidad Docentes.....	124
6.6. Rol mediador del Prestigio de la Carrera en el modelo reespecificado.....	124
6.7. Implicaciones teóricas.....	125

6.8. Implicaciones prácticas.....	127
6.9. Limitaciones.....	128
6.10. Sugerencias para futuras investigaciones.....	130
7. CONCLUSIONES.....	131
8. REFERENCIAS.....	134
9. ANEXOS.....	150
ANEXO 1: Relación entre preguntas de investigación, objetivos específicos e hipótesis.....	151
ANEXO 2: Cuestionario completo.....	153
ANEXO 3: Artículo: Conceptualización y Medición de la Conducta Ciudadana en la Carrera en Estudiantes Universitarios.....	157
ANEXO 4: Artículo: Confiabilidad entre estudiantes universitarios y sociabilidad: una relación virtuosa debilitada.....	169
ANEXO 5: Carta de Consentimiento Informado.....	179
ANEXO 6: Carta de aceptación de la investigación por parte del Comité de ética y Bioética del Departamento de Psicología.....	180
ANEXO 7: Ejemplo de la carta del Director de Docencia enviada a los Decanos solicitando apoyo para la aplicación de la encuesta.....	181
ANEXO 8: Tabla 3 Evaluación de la normalidad de las variables con la prueba de Kolmogorov-Smirnov.....	182
ANEXO 9: Escala Ciudadanía con la Carrera.....	183
ANEXO 10: Tabla 8 Medias, desviaciones estándar y correlaciones de los ítems de la Escala Ciudadanía con la Carrera.....	184
ANEXO 11: Escala Identificación con la Carrera.....	185
ANEXO 12: Tabla 10 Medias, desviaciones estándar y correlaciones de los ítems de la Escala Identificación con la Carrera.....	186
ANEXO 13: Escala Confiabilidad de los Docentes.....	187
ANEXO 14: Tabla 12 Medias, desviaciones estándar y correlaciones de los ítems de la Escala Confiabilidad de los Docentes.....	188
ANEXO 15: Escala Confiabilidad de los Estudiantes	190
ANEXO 16: Tabla 14 Medias, desviaciones estándar y correlaciones de los ítems de la Escala Confiabilidad de los Estudiantes.....	191
ANEXO 17: Escala Confianza Social.....	192
ANEXO 18: Tabla 16 Medias, desviaciones estándar y correlaciones de los ítems de la Escala Confianza Social	192
ANEXO 19: Escala Prestigio de la Carrera.....	193
ANEXO 20: Tabla 17 Medias, desviaciones estándar y correlaciones de los	

ítems de la Escala Prestigio de la Carrera.....	193
ANEXO 21: Tabla 27 Medias, desviaciones estándar y correlaciones de los ítems de la Escala Bienestar Psicológico Universitario.....	194

AGRADECIMIENTOS

Quisiera comenzar dándole las gracias a mi tutor, el Dr. Alejandro Díaz Mujica por guiarme en la realización de la investigación y a la Directora del Programa de Doctorado, Dra. Claudia Paz Pérez por su colaboración para que llegara a buen fin el Doctorado.

Agradezco a mi familia que me dieron las fuerzas para llevar a cabo este gran viaje de investigación.

También, estoy muy agradecido del patrocinio por parte de la Universidad de Concepción y, especialmente, de mis colegas del Departamento de Psicología por respaldarme para realizar mis estudios de Doctorado.

RESUMEN

Para los estudiantes de primer año, el desarrollo de relaciones positivas en el lugar de estudio, así como, creer que su institución es prestigiosa, se estiman centrales para motivar su integración social y, más allá aún, para que participen voluntariamente en forma constructivamente en su centro de estudio. Ello significa mostrar ciudadanía organizacional en la comunidad universitaria. Actitudes éticas que favorecen el buen funcionamiento de la universidad y, por otra parte, pueden fortalecer también la identidad social, el compromiso cívico y generar bienestar psicológico de los estudiantes. Pese a la relevancia del tema, son escasas las investigaciones al respecto. Por lo anterior, se estima pertinente analizar el constructo e investigar sobre los posibles determinantes principales.

La pregunta de investigación que emerge es: ¿en qué medida, los vínculos de confianza interpersonal y organizacional que establecen los estudiantes dentro de la universidad, influyen en la ciudadanía con la carrera? De este modo, el propósito del estudio fue obtener evidencias que apoye un modelo teórico con mediación moderada, fundado en la Teoría de la Identidad Social, que establece que la Confiabilidad de los Docentes, la Confiabilidad de los Estudiantes, el Prestigio de la Carrera y la Identificación con la Carrera, se relacionan significativamente con la Ciudadanía con la Carrera y Bienestar Psicológico en los estudiantes universitarios de primer año. Además, el modelo incluye el rol mediador de la Confianza Social en la relación entre Identificación con la Carrera y Ciudadanía con la Carrera.

El diseño de la investigación corresponde a una metodología cuantitativa correlacional, con una estrategia asociativa explicativa con variables latentes (modelo de ecuaciones estructurales), utilizando la técnica de encuesta. El tipo de muestreo fue no probabilístico, de tipo incidental y estuvo compuesta por estudiantes universitarios de primer año (N=1368) quienes voluntariamente respondieron una encuesta. Los estudiantes pertenecían a cuatro Facultades distintas de una universidad privada, sin fines de lucro, del sur de Chile, descrita como compleja y completa.

En primer lugar, los resultados mostraron que el modelo de medida que incluía 7 escalas, 6 de ellas cumplían adecuados indicadores psicométricos, adecuados indicadores de ajuste de los AFC y adecuados indicadores de confiabilidad estimados con el coeficiente omega. Estos resultados mostraron que los instrumentos poseían validez de constructo y confiabilidad adecuados. En segundo lugar, el análisis del modelo estructural presentó inadecuados índices de ajuste, lo que implicó la necesidad de una reespecificación del modelo inicial propuesto. El modelo emergente presentó buenos indicadores de ajuste y se encontró apoyo a la hipótesis principal: la Identificación con la Carrera media la relación entre Confiabilidad de los Docentes, Confiabilidad de los Estudiantes y Prestigio de la Carrera con la Ciudadanía con la Carrera. Sin embargo, no hubo apoyo a tres hipótesis: (a) el efecto directo del Prestigio de la Carrera en la Ciudadanía con la Carrera, (b) el efecto directo positivo de la Confiabilidad de los Estudiantes en la Ciudadanía en la Carrera y (c) que Confianza Social jugara un rol moderador en la relación entre Identificación con la Carrera con Ciudadanía con la Carrera. Por otra parte, hubo un resultado no esperado, en el modelo reespecificado se encontró apoyo a la hipótesis del rol mediador del Prestigio de la Carrera en la relación entre Confiabilidad de los Docentes e Identificación con la Carrera.

En la discusión, se analiza la validez del constructo Ciudadanía con la Carrera, destacando una dimensión centrada en la participación en la organización estudiantil y otra fundamentalmente relacionada con cultivar relaciones positivas con docentes y apoyar la docencia. Ambas dimensiones centrales para la propia formación de los estudiantes y para el funcionamiento de las carreras, sin embargo, escasamente fomentadas por la gestión universitaria y prácticamente ignorada en el ámbito de la investigación educacional. Posteriormente, sobre los antecedentes de la Ciudadanía con la Carrera, se reconoce el valor de la teoría de la Identidad Social y, en dicho marco, el rol central que tiene el proceso de identificación organizacional en la formación de actitudes ciudadanas en los estudiantes universitarios de primer año. Luego, se discute la contribución teórica de los resultados y las implicaciones prácticas para los directivos universitarios. Finalmente, se analizan las limitaciones del estudio y futuras investigaciones.

Palabras claves: Ciudadanía, Confiabilidad de Docentes, Identificación Organizacional, Estudiantes, Prestigio de la Carrera, Confianza Social,

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Adaptación del modelo sobre confianza organizacional de Mayer et al. (1995) estudiante – docente.....	31
Figura 2	Modelo Conceptual Antecedentes Psicosocio-Organizaciones de la Ciudadanía con la Carrera de estudiantes de primer año y representación de las hipótesis de la investigación.....	54
Figura 3	AFC con las cargas factoriales estandarizadas y errores de medida de la escala Ciudadanía con la Carrera.....	89
Figura 4	AFC con las cargas factoriales estandarizadas y errores de medida de la escala Identificación con la Carrera.....	91
Figura 5	AFC con las cargas factoriales estandarizadas y errores de medida de la escala Confiabilidad de los Docentes.....	93
Figura 6	AFC con las cargas factoriales estandarizadas y errores de medida de la escala Confiabilidad de los Estudiantes.....	95
Figura 7	AFC con las cargas factoriales estandarizadas y errores de medida de la escala Confianza Social.....	97
Figura 8	AFC con las cargas factoriales estandarizadas y errores de medida de la escala Bienestar Psicológico Universitario.....	98
Figura 9	Análisis Factorial Confirmatorio agrupado del modelo de medida compuesto por 6 escalas (pesos estandarizados).....	100
Figura 10	Modelo estructural	102
Figura 11	Resultados del modelo estructural propuesto.....	104
Figura 12	Representación de las hipótesis en el modelo reespecificado.....	107
Figura 13	Resultado del modelo estructural re-especificado.....	110

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	VARIABLES LATENTES, DIMENSIONES Y NÚMERO DE INDICADORES DE LA INVESTIGACIÓN PROPUESTA.....	64
Tabla 2	NÚMERO DE PARTICIPANTES Y PORCENTAJES POR FACULTAD Y ÁREAS DEL CONOCIMIENTO.....	65
Tabla 3	EVALUACIÓN DE LA NORMALIDAD DE LAS VARIABLES CON LA PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV.....	179
Tabla 4	MEDIA, DESVIACIÓN ESTÁNDAR, ASIMETRÍA, CURTOSIS Y CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES DEL MODELO.....	85
Tabla 5	DIFERENCIAS ESTADÍSTICAS DE LAS VARIABLES EN ESTUDIO DE ACUERDO A LA VARIABLE DEMOGRÁFICA SEXO.....	86
Tabla 6	DIFERENCIAS ESTADÍSTICAS DE LAS VARIABLES EN ESTUDIO DE ACUERDO A LA ÁREA DE CONOCIMIENTO DE LA FACULTAD.....	87
Tabla 7	ÍNDICES DE AJUSTE DE LA ESCALA CIUDADANÍA CON LA CARRERA.....	89
Tabla 8	MEDIAS, DESVIACIONES ESTÁNDAR Y CORRELACIONES DE LOS ÍTEMS DE LA ESCALA CIUDADANÍA CON LA CARRERA	185
Tabla 9	ÍNDICES DE AJUSTE DE LA ESCALA IDENTIFICACIÓN CON LA CARRERA.....	91
Tabla 10	MEDIA, DESVIACIÓN ESTÁNDAR Y CORRELACIONES ÍTEMS DE LA ESCALA IDENTIFICACIÓN CON LA CARRERA.....	187
Tabla 11	ÍNDICES DE AJUSTE DE LA ESCALA CONFIABILIDAD DE LOS DOCENTES.....	93
Tabla 12	MEDIAS, DESVIACIONES ESTÁNDAR Y CORRELACIONES DE LOS ÍTEMS DE LA ESCALA CONFIABILIDAD DE LOS DOCENTES.....	
Tabla 13	ÍNDICES DE AJUSTE DE LA ESCALA CONFIABILIDAD DE LOS ESTUDIANTES.....	95
Tabla 14	MEDIAS, DESVIACIONES ESTÁNDAR Y CORRELACIONES DE LOS ÍTEMS DE LA ESCALA CONFIABILIDAD DE LOS ESTUDIANTES.....	192
Tabla 15	ÍNDICES DE AJUSTE DE LA ESCALA CONFIANZA SOCIAL.....	96
Tabla 16	MEDIA, DESVIACIÓN ESTÁNDAR Y CORRELACIONES ÍTEMS DE LA ESCALA CONFIANZA SOCIAL.....	

Tabla 17	Media, desviación estándar y correlaciones ítems de la escala Prestigio de la Carrera.....	194
Tabla 18	Índices de ajuste de la escala Bienestar Psicológico Universitario.....	98
Tabla 19	Coefficiente omega de las escalas y de sus factores.....	99
Tabla 20	Índices de ajuste del modelo hipotetizado.....	103
Tabla 21	Regresiones del modelo hipotetizado.....	103
Tabla 22	Índices de ajuste del modelo reespecificado	107
Tabla 23	Regresiones y correlaciones en el modelo reespecificado.....	108
Tabla 24	Análisis de mediación para el modelo reespecificado.....	109
Tabla 25	Modelo reespecificado con y sin moderación.....	111
Tabla 26	Resumen de resultado de la evaluación de las hipótesis de la investigación.....	112



LISTA DE ABREVIACIONES

Abreviación	Descripción
AFC	Análisis Factorial Confirmatorio
AFE	Análisis Factorial Exploratorio
CC	Ciudadanía con la Carrera
CD	Confiabilidad de los Docentes
CE	Confiabilidad de los Estudiantes
CFI	Índice de ajuste comparativo (Comparative Fit Index)
CS	Confianza Social
IC	Identificación con la Carrera
IO	Identificación Organizacional
MLR	Máxima Verosimilitud Robusta (Maximum Likelihood Robust)
PC	Prestigio de la Carrera
RMSEA	Error cuadrático medio de aproximación (Root Mean Square of Error Approximation)
SEM	Structural Equation Modeling (Modelo de Ecuaciones Estructurales)
SRMR	Residuos Cuadráticos Promedio Estandarizados (Standardized root Mean Residual)
TLI	Indices de Tucker – Lewis (Tucker – Lewis Index)

1 Introducción



1.1. Antecedentes del problema

Un importante problema subyace en la sociedad contemporánea, es el cuestionamiento a los valores que han sostenido la vida social y han llevado a un relativismo valórico y a un quiebre del sentido social y político, exacerbando un hiperindividualismo que niega la relación con el otro y está debilitando la cohesión social (Bauman, 2007; Lipovetsky, 2000). Esta pérdida de sentido de la vida en común, al mismo tiempo, se asocia el ascenso de una sociedad de consumo, que conduce a la apatía y la indiferencia política de los ciudadanos (Hurtado, 2007). Para este autor, los ciudadanos, ahora llamados consumidores, se muestran reacios a asumir responsabilidades y compromisos sociales.

Asumido que se vive en un periodo caracterizado por el debilitamiento de la convivencia social, erosión del estado y rompimiento de la noción de contrato social y el avance de la insignificancia como signo de nuestros tiempos, hoy existiría urgencia de investigar sobre desarrollar ciudadanía de los estudiantes universitarios (Hurtado & Alvarado, 2007). El contexto descrito incluye un déficit de la confianza social y organizacional (Bachmann, Gillespie, & Priem, 2015). En el entorno organizacional, la pérdida de confianza implica un socavamiento de apoyo, baja participación de sus integrantes, llevando así a mal funcionamiento e ineficiencia de las organizaciones (Bachmann et al., 2015).

El problema social descrito se manifiesta en un deterioro de la convivencia social en nuestro país (PNUD 2012; 2015; Reyes & Baeza, 2015). Los chilenos presentan una marcada erosión de la confianza social, resquebrajándose el sentido de comunidad y llevando a que desarrollen una identidad marcadamente individualizada donde, cada vez más, deben definir por sí mismas sus objetivos, valores y proyectos, lo que produce agobio y retracción social (Baeza, 2011). Desde hace años se ha señalado que la situación descrita ha instalado en la subjetividad juvenil chilena un descontento generalizado (Sandoval, 2012). Por ejemplo, se ha encontrado que los jóvenes presentan un malestar con la democracia y los partidos políticos del país que ha llevado a una despolitización en el sentido tradicional (Chávez, & Mieres, 2017). Según Baeza (2011), en la realidad chilena ser joven resulta muy difícil: la mayoría tiene que construir con sus propias fuerzas y recursos un sentido de futuro, definir un espacio y lograr sus aspiraciones. Los efectos son múltiples y preocupantes, entre otros,

se puede relacionar con dificultades para el trabajo cooperativo, dificultades para la acción colectiva, temores a la exclusión social y desconfianza a las instituciones sociales. Específicamente, en el contexto universitario lo anterior se ha traducido en una baja participación de los estudiantes universitarios en sus carreras.

Coherente con el escenario social descrito, durante el siglo 20 las universidades han vivido un declive considerable en su papel de desarrollar destrezas y conocimientos cívicos en los estudiantes (Bartlett, 2007; Santos, 2013). Recién a fines del siglo pasado hay un fuerte llamado a recuperar la formación cívica en la educación superior (Bartlett, 2007; Santos, 2013).

Producto de lo anterior, se sostiene que la función ética de las universidades se encuentra ante desafíos inéditos en su afán de formar profesionales comprometidos con la participación ciudadana (Escudero, 2015). Por ello, en los últimos decenios ha emergido una reflexión sobre la función de la universidad en el siglo XXI y se ha puesto acento en la dimensión ética y moral (Escudero, 2015). Tradicionalmente la enseñanza universitaria ha centrado su función en la enseñanza de un conjunto de conocimientos que permitirá al futuro profesional iniciarse en el ejercicio de una profesión o emprender investigación, descuidando la enseñanza de un conjunto de saberes éticos y de ciudadanía.

La dimensión ética de la formación universitaria no puede limitarse a la transmisión de un conjunto de valores democráticos y cívicos presentes en los contenidos curriculares. Por muy oportunos y consensuados que éstos sean, no se puede reducir su función ética a la mera transmisión, instrucción y reproducción de determinados valores. Para Martínez (2006) es necesario construir espacios de convivencia universitarios, de diálogo y deliberación abierta, en interacción social y en colaboración, en los que tales valores estén presentes de forma cotidiana y natural, es decir, ciudadanos y ciudadanas participativos/as y críticos/as. Así la educación no se circunscribe al saber, sino un escenario de formación que propicie el reconocimiento del otro, genere ámbitos de libertad para la transformación del sí mismo y problematice las significaciones imaginarias (Hurtado & Alvarado, 2007).

En la universidad se aprende a ser un ciudadano responsable cuando la cultura de la institución y la práctica cotidiana coinciden para que cada uno desempeñe el rol que le corresponde. Se trata pues, de espacios donde los estudiantes sean capaces de apreciar el valor del esfuerzo personal puesto al servicio de un clima de aprendizaje colectivo. La cultura institucional de la universidad hace referencia a esa cultura de la comunidad que permite la participación de estudiantes, académicos y funcionarios. Yendo aún más lejos, el paso por la universidad los estudiantes deberían adquirir un sentimiento de deber de contribuir positivamente a la comunidad local y nacional (Barnhardt, Sheets, & Pasquesi, 2015).

1.2.Planteamiento del problema

El problema que ocupa esta investigación es que las universidades aunque tienen la responsabilidad de fortalecer la educación ciudadana, en la práctica no están jugando un rol relevante en dicha formación (Chávez & Mieres, 2017). Casi la mitad de los estudiantes universitarios participantes del estudio de los investigadores antes mencionados consideraron que en ellos la formación universitaria no ha sido relevante para desarrollar ciudadanía. Así resulta indispensable propiciar que las universidades sean reales espacios colectivos de participación y desarrollo de la ciudadanía en los estudiantes (Chávez, & Mieres, 2017).

Dicha formación impediría que los estudiantes manifiesten actitudes de indiferencia y desvinculación social con la comunidad universitaria, que deterioran la convivencia universitaria e, incluso, pueden llevar a incivismo entre compañeros, falta de confianza en los docentes, descuido de los espacios públicos de la institución, escasa participación en clases y escaso compromiso con su organización estudiantil.

Es urgente el desafío que las universidades potencien la formación ciudadana de los estudiantes y que ellos ejerzan ciudadanía organizacional en el lugar donde estudian. Los estudiantes tienen múltiples formas de aportar en sus centros de estudios, por ejemplo: promocionando las actividades que se realizan en sus carreras, ayudando a otros integrantes de la comunidad universitaria, participando en las organizaciones democráticas de los estudiantes y defendiendo la institución si es atacada injustamente. Se ha encontrado en un reciente metanálisis que lograr desarrollar un vínculo positivo con las organizaciones

favorece desarrolla actitudes que aportan significativamente al bienestar psicológico y previene del estrés (Steffens, Haslam, Schuh, Jetten, & van Dick, 2017).

Pese a la relevancia del problema descrito, ha sido escasamente estudiado la ciudadanía organizacional en el contexto de los estudiantes universitarios a nivel internacional (Chen & Carey, 2009) como nacional y esta investigación busca aportar ante dicho vacío, buscando establecer cuáles son los principales antecedentes de dicha conducta en los estudiantes universitarios. Ello implica que existe una escasa reflexión sobre modelos teóricos psico-sociales para comprender la formación en ciudadanía en los estudiantes.

Por último, se estima que el primer año de universidad es una etapa crítica para los estudiantes universitarios. Enfrentan tanto desafío de responder a altas exigencias académicas y también lograr una adecuada integración social. Dado el contexto de desconfianza social descrito en la sección anterior, se estima que los estudiantes pueden presentar mayores dificultades de adaptación a la vida universitaria y, por tanto, experimentar mayor estrés o pueden mostrar bajo interés por involucrarse en actividades en la carrera y baja motivación en manifestar conductas ciudadanas en sus carreras.

La adecuada integración social de los estudiantes de primer año se facilita cuando existe una identificación organizacional con su centro de estudio. Dado que la identificación organizacional se produce desde antes que las personas ingresen a una organización a través del conocimiento que se posee de la organización, es importante comprender como estos estudiantes desarrollan el vínculo positivo con su carrera. Dado que existen escasas investigaciones sobre la construcción de la identificación con la carrera a nivel de primer año, es una de las razones para explorar esta población en particular en esta investigación.

Todo lo anterior lleva al problema de determinar cuáles son las variables interpersonales y organizacionales relevantes que pueden favorecer que se manifiesten ciudadanía organizacional en los estudiantes universitarios de primer año en su carrera.

1.3.Relevancia del problema

La investigación tiene tanto relevancia teórica como práctica. Desde un punto de vista teórico se estima hace dos contribuciones. Primero, el objeto de estudio de esta investigación, la ciudadanía con la carrera es un constructo hipotético escasamente abordado en el ámbito educacional, es un aspecto del contexto social en el que se produce los procesos de enseñanza-aprendizaje universitaria y se estima tiene gran influencia. Si bien el constructo se funda en una amplia y productiva línea de investigación en ciudadanía organizacional, son escasas las investigaciones que han aplicado el constructo al ámbito educacional y, específicamente, universitario. En la primera etapa de la investigación, se ha construido este constructo de las propias concepciones de estudiantes y docentes universitarios chilenos y, de esta manera, se espera que abra una nueva línea de investigación en nuestro medio.

Segundo, esta investigación desarrolla e intenta probar un modelo teórico predictivo que permitirá identificar variables relevante para favorecer la ciudadanía de los estudiantes. Se puede destacar que el modelo no ve a los estudiantes como personas aisladas, sino con importantes vínculos sociales en su comunidad de aprendizaje. Es un modelo complejo, ya que incorpora variables tanto a nivel interpersonal como organizacional e incluye relaciones directas como indirectas entre las variables tanto una variable mediadora y otra moderadora al analizar los determinantes de la ciudadanía de los estudiantes universitarios. Un valor del modelo es que se basada en una de las más relevantes teorías de la psicología social contemporánea, la teoría de la Identidad Social, incluye seis variables, en un esfuerzo de integración de procesos sociales de compartir identidad social que favorecen procesos dinámico de colaboración y participación activa de los estudiantes dentro de sus carreras. Otro aspecto positivo del modelo se estima sería que al basarse en una teoría de la psicología social (teoría de la Identidad Social) para comprender fenómenos del ámbito educacional, se aporta a una integración relativamente reciente entre ambos ámbitos permitiendo estudiar los fenómenos educacionales con mayor amplitud y complejidad (Haslam, 2917). Por último, también sería relevante encontrar apoyo a la validez modelo propuesto porque aportaría evidencias desde el contexto de la realidad de una universidad chilena a investigaciones que se han realizado en el mundo desde la teoría de la identidad social y que sostiene las relaciones entre las variables presentes en el modelo propuesto (Di Battista et al., 2014).

Se estima que existen cuatro aspectos en que esta investigación es relevante desde el punto de vista práctico. Una primera, es que permite visibilizar un tipo de conducta importante de los estudiantes en sus centros de estudio que suele ser ignorada y como se muestra en la revisión bibliográfica tiene un impacto significativo en los propios estudiantes como en el funcionamiento del centro de estudio. Es decir, el desarrollo de la ciudadanía en los estudiantes implica una co-construcción de valor, ambas partes construyen una relación de colaboración, que beneficia significativamente a los estudiantes como al centro de estudio.

Segundo, los escenarios de reformas estructurales en la educación superior, más la efervescencia política que existe en el país, es bien conocido que se traduce en conflictos dentro de la comunidad universitaria. En algunos estudiantes suelen emerger actitudes crítica, en otros violetas en contra de las autoridades universitarias y/o hacia los docentes o compañeros que muestren posturas diferentes. En la mayoría de los estudiantes se produce un distanciamiento con los conflictos antes mencionados, llevando a una retracción social y menor compromiso por participar voluntariamente en sus carreras. Se estima que la investigación sobre la ciudadanía de los estudiantes universitarios puede aportar significativamente a crear las condiciones para que la comunidad universitaria aprendan a abordar y resolver adecuadamente los conflictos antes mencionados.

Tercero, el encontrar evidencia acerca de las variables que aportan a la ciudadanía de los estudiantes en sus carreras puede orientar a los directivos universitarios sobre cómo poder fomentarla. De este modo, los resultados del estudio puede orientar acerca de cómo crea un buen clima organizacional que potencie la sociabilidad en los estudiantes y docentes, el desarrollo de iniciativas de participación democrática, de solidaridad social y de trabajo académico colaborativo entre los integrantes de la comunidad universitaria. La información obtenida podría orientar también sobre políticas que aporten a la formación integral de los estudiantes, ya que se podría fomentar el desarrollo ético y social de los estudiantes, e incluso impactar en el bienestar psicológico de los estudiantes.

Cuarto, se estima que al formar estudiantes con disposición a mostrar conducta ciudadana en la universidad, se aporta en preparar ciudadanos que muestren una participación responsable en los cambios que experimenta la sociedad actual.

1.4. Pregunta de investigación

A partir de lo anteriormente expuesto, la investigación buscó responder la siguiente pregunta general:

¿Cómo se relacionan los diversos vínculos sociales que los estudiantes de primer año desarrollan en el contexto universitario y su ciudadanía con la carrera y su bienestar psicológico universitario?

1.5. Estructura del informe

A continuación, se explicará cómo está organizado el presente informe. Al inicio de este estudio – Capítulo 2 – se presenta el marco teórico que guía esta investigación. En la sección 2.1 se discute el concepto de ciudadanía organizacional y se relaciona con las conductas extra rol de los estudiantes universitarios en su centro de estudio. Después, se analiza las investigaciones sobre bienestar psicológico y su relación con la experiencia de los estudiantes universitarios. En seguida, se analizan dos variables antecedentes, la identificación organizacional y prestigio organizacional en el marco de la teoría de la Identidad Social y su vínculo con la realidad de estudiantes universitarios. Posteriormente, en la sección 2.4, desde el modelo de confianza organizacional de Mayer, Davis y Schoorman (2006) se analiza el constructo de confiabilidad interpersonal y se aplica a la percepción que tienen los estudiantes de la confiabilidad de los docentes y sus pares. El último concepto incluido es el de confianza social y también se revisa la literatura sobre él.

En el capítulo 3, se realiza la problematización, donde se presenta el modelo teórico sobre el que se basa esta investigación y se presentan los objetivos y las hipótesis de la investigación. En el capítulo 4, se detalla el método utilizado, presentando el diseño, participantes,

variables, instrumentos, procedimiento de recolección de datos y de análisis de datos. Se termina incluyendo las consideraciones éticas resguardadas en el estudio.

En el capítulo 5, se presentan los resultados de los análisis. Se divide en presentar primero un análisis descriptivo, correlacional e inferencia bivariada de las variables, luego, la realización de la evaluación del modelo de medida y, por último, del modelo estructural en el que se evalúan las hipótesis de la investigación. En el capítulo 6, se realiza la discusión de los resultados de la investigación. En el capítulo 7, se termina presentando las conclusiones más relevantes del estudio.



2 Marco Teórico



En este apartado se incluye una revisión conceptual y empírica sobre los tópicos que abarcan el presente estudio. Primero, la variable dependiente ciudadanía con la carrera. En segundo lugar, se describen los dos modelos en los que se basan las variables independientes: la teoría de la identidad social y el modelo de confianza organizacional de Mayer et al. (1995). Finalmente, se abordan cada una de las variables independientes incluidas en la investigación: la identificación con la carrera, la confiabilidad de los docentes, la confiabilidad de los pares y la confianza social.

2.1. Ciudadanía con la carrera en estudiantes universitarios

Hace más de treinta y tres años atrás Bateman y Organ (1983) propusieron un nuevo concepto en el área de la psicología organizacional, el de conducta ciudadana organizacional. Dicha conducta se puede definir como una conducta discrecional o voluntaria de las personas en las organizaciones que no es directa ni explícitamente reconocida por el sistema de premios de la organización y que es beneficiosa para la organización, en esencia, consiste en una serie de conductas cooperativas informales hacia la organización (Organ, 1997).

De este modo, la conducta ciudadana al involucrar un alto grado de opción personal, las personas no resultan perjudicadas si decide no demostrar dichos comportamientos, la conducta ciudadana organizacional tienen la función de apoyar el ambiente social y psicológico en el cual se lleva a cabo las actividades en la organización (Montalbán, Cardona, & Lugo, 2014). Este tipo de conductas ha recibido también otros nombres como: conducta prosocial organizacional, conducta espontánea organizacional y conducta extra rol (LePine, Erez, & Johnson, 2002). También, metafóricamente, se la llamó síndrome del buen soldado (Organ, 1997).

Se debe comprender que la conducta ciudadana siempre ha sido relevante en las organizaciones, sin embargo, en la actualidad adquiere mayor importancia por el hecho que las organizaciones han vivido importantes transformaciones, una de ellas, han ido dejando de ser dirigidas en forma autocrática, considerando la simple obediencia de los miembros como una forma inadecuada de comportamiento organizacional (Dekas, Bauer, Welle, Kurkoski, & Sullivan, 2013). En cambio, se enfatiza el desarrollo de relaciones de confianza

que favorezcan la participación, la colaboración, la camaradería entre los integrantes de las organizaciones. Lo anterior explica el particular interés que los investigadores y los directivos de organizaciones han mostrado por la conducta ciudadana organizacional (LePine et al., 2002; Rodríguez, Sánchez, & Martínez 2014). En el contexto descrito, se debe comprender que ya no solo tienen interés el desempeño vinculado a la tarea, sino que hoy se reconoce como relevante el desempeño contextual, es decir, las conductas que favorecen el contexto social y psicológico que apoya la realización de las tareas (LePine et al., 2002). Se trata de conductas que favorecen el clima organizacional dentro de las organizaciones (Rodríguez et al., 2014).

Sobre este tópico se han llevado a cabo investigaciones en múltiples contextos organizacionales, por ejemplo, en el área de educación, de servicios, comercio, industria, entre otros, así como también en muy diferentes países en el mundo (Podsakoff, et al. 2014). Sin embargo, se puede constatar que se han centrado fundamentalmente en el ámbito laboral, siendo escasos en el ámbito educacional (Chen & Carey, 2009). Dicha conducta en el ámbito educacional se ha estudiado especialmente en los profesores, por ejemplo, la investigación de Akgunduz y Bardakoglu (2015) y Gefen y Somech (2019). Se ha encontrado registro de investigaciones sobre la conducta ciudadana en escolares y estudiantes universitarios, por ejemplo, aplicado al contexto de la conducta ciudadana dentro de la sala de clases (Myers, Goldman, Atkinson, Ball, Carton, Tindage, & Anderson, 2016) o de una conducta cívica hacia la comunidad, tal como, voluntariado o servicio a la sociedad (Mitchell, Reason, Hemer, & Finley, 2016). De particular interés para esta investigación son las investigaciones de Chen y Carey (2009), Di Battista, Pivetti y Berti (2014), Nawaz, Baloch, Jariko y Mushtaque (2017), Nawaz, Gefen y Somech (2019) y las de Supparerkchaisakul, Mohan y Fansler (2017), quienes han investigado la conducta ciudadana en estudiantes universitarios.

Dimensiones de la conducta ciudadana

La conceptualización original de este constructo incluye cinco dimensiones: *altruismo*, *concienciación*, *deportividad*, *cortesía* y *virtud cívica* (Organ, 1997). Estas dimensiones se definen como sigue (Montalbán et al., 2014): El altruismo, incluye a aquellos comportamientos espontáneos dirigidos a ayudar a otras personas con su trabajo o con algún

problema relacionado con la organización. La concienciación, conlleva asistir a la organización y cumplir con las reglas y los procedimientos que la organización tiene establecidos. La dimensión deportividad implica la disposición de las personas a tolerar condiciones de trabajo indeseables sin quejarse de éstas. En cuarto lugar, está cortesía, la cual implica consultar con otras personas antes de tomar decisiones que puedan afectar su trabajo. Por último, la virtud cívica incluye todas aquellas acciones que indican que las personas participan, se involucran y se preocupan por la vida de la organización.

Sin embargo, hasta la actualidad las dimensiones del constructo aún son polémicas, no existiendo acuerdo sobre su número (Podsakoff et al., 2014). Por ejemplo, se ha encontrado que las dimensiones estaban altamente correlacionadas y que aparentemente no existen diferencias entre ellas en relación con los más importantes predictores, por ende, las cinco dimensiones parecen apuntar a una dimensión latente de cooperación positiva (LePine et al., 2002). En cambio, una investigación más reciente propone diferenciar entre dos formas de conducta ciudadana (Podsakoff et al., 2014): (a) la conducta orientada a la afiliación, la que incluye el beneficiar a los integrantes de la organización, por ejemplo, ayudar a otros, ser amable con otros, apoyar a los demás y conciliador en situaciones de conflicto y (b) orientado a desafíos, lo que implica conductas que buscan beneficiar a la organización, tales como, lealtad, apoyo y defensa de la organización, aceptación y respeto de las reglas.

Medición de la conducta ciudadana organizacional

En su gran mayoría, las medidas de conducta ciudadana son a través de cuestionarios. En el contexto latinoamericano, específicamente Puerto Rico, dos instrumentos de conducta ciudadana se han desarrollado y validado para el contexto laboral. El primero es la Escala de Comportamientos de Ciudadanía Organizacional de Rosario-Hernández, Irizarry y Millán (2004) y la Escala de Comportamientos de Ciudadanía Organizacional de Rodríguez et al. (2014). Estos instrumentos auto administrados tienen como punto de referente al propio individuo, de modo, que su objetivo primario es examinar en qué medida las personas manifiestan la conducta ciudadana hacia otros.

Una potencial desventajas de los instrumentos de auto-informe de conducta ciudadana organizacional es que pueden estar influenciados por el sesgo de deseabilidad social, respondiendo a estos instrumentos pensando en lo que es socialmente aceptable. Otra alternativa de medir la conducta ciudadana sería entonces de forma indirecta, donde la persona responde sobre las conductas de ayuda o apoyo que percibe son presentadas por sus compañeros y compañeras de trabajo en forma de conducta ciudadana. Esto permitiría crear una variable compuesta de percepciones de conducta ciudadana en un grupo de trabajo. Para ello sería preciso construir instrumentos donde el referente sean las formas de apoyo en forma de conducta ciudadana de los compañeros y compañeras de trabajo, en vez, de medidas donde la persona tenga que informar si ha realizado alguna de estas conductas. Sin embargo, un estudio reciente muestra que en diversos indicadores el método de la auto evaluación de la conducta ciudadana, en promedio, es solo ligeramente superior a la evaluación de otros (Carpenter, Berry, & Houston, 2014).

Diversas escalas se han construido para el contexto estudiantil. Se creó un escala de ciudadanía organizacional estudiantil para escolares compuesta por 5 dimensiones (Gefen & Domech, 2019). También se ha elaborado una escala de conducta ciudadana para el contexto específico de estudiantes universitarios. En China, Chen y Carey (2009) hicieron una escala compuesta por 25 ítems con adecuados indicadores psicométricos y presentó dos dimensiones: una titulada auto-regulación que refleja responsabilidad e iniciativa de los estudiantes y otra titulada orientación a otros que apunta a conductas altruistas con otros. En Italia Di Battista et al. (2014) desarrollaron una escala compuesta de 13 ítems, muestra buenos indicadores psicométricos y está centrados en conductas que muestren un compromiso activo, conductas de cooperación voluntaria del estudiante. De este modo, no se incluyeron aspectos ni cognitivos ni afectivos de la motivación y del esfuerzo de dichas conductas. Los reactivos abordaron las siguientes 3 áreas: (a) mejorar su ambiente universitario (por ejemplo, sugerir algunas mejoras organizacionales al jefe de carrera si pienso que podría ser útil), (b) colaborar con otros estudiantes y el estudio (por ejemplo, sugiero a los encargados posibles mejoras respecto a la comunicación con los estudiantes) y, (c) con el contexto universitario general (por ejemplo, me preocupo por permanecer quieto en clases para no interrumpir la concentración de otros estudiantes).

Determinantes de la conducta ciudadana organizacional

Como se ha señalado, gran parte de la investigación sobre ciudadanía organizacional ha sido realizada en el ámbito organizacional y sistemáticamente se ha encontrado que un importante determinante es la identificación organizacional (Van Dick, van Knippenberg, Kerschreiter, Hertel, & Wieseke, 2008). En un estudio reciente, se encontró que la identificación organizacional mediaba la relación entre liderazgo servicial y conducta ciudadana (Vondey, 2010). Un estudio con 1774 funcionarios de una universidad inglesa se evaluó un modelo sobre identificación organizacional, el modelo ajustó adecuadamente y, específicamente, encontró que dicha variable predice la conducta de defender públicamente la institución (una forma de ciudadanía organizacional), el beta entre las variables fue de .64 (Fuchs, 2012). Consistente con los estudios anteriores, también se encontró que la motivación por presentar una conducta ciudadana tiene sus bases en la identificación organizacional, es decir, internalización de normas organizacional y del vínculo emocional con la organización (Demir, 2015).

De especial interés para esta investigación son dos investigaciones realizadas en Italia. En ellas se encontró que los estudiantes universitarios que mostraban alta la identificación social con la universidad (sinónimo de identificación organizacional) se relacionaba con su conducta ciudadana y, de esta forma, probablemente mejoran el bienestar dentro de la universidad (Di Battista et al., 2014; Pinna, Carrus, Musso, & Cicotto, 2018). Para estos investigadores estos resultados son coherente con la teoría de la Identidad Social la cual plantea que las personas tienden a comprometerse con un grupo porque pertenecer a él, fortalece su identidad. En el mismo sentido, el sentirse parte de la comunidad universitaria favorecer su identidad y anima a los estudiantes a cooperar voluntariamente con otros estudiantes, docentes y personal administrativo, muestren conducta ciudadana y participen voluntariamente en la vida académica y social universitaria.

Por último, se menciona la investigación de Myers, Davis, Schreuder, y Seibold (2016) quienes encontraron una alta correlación significativa entre la identificación organizacional con la universidad y mostrar predisposición a realizar contribuciones financieras a la universidad, asistir a eventos para los estudiantes y ser voluntario en asociaciones de

estudiantes. Todas dichas conductas pueden considerarse manifestaciones de ciudadanía organizacional.

De acuerdo a la revisión realizada sobre los determinantes de la conducta ciudadana organizacional, esta investigación se plantea la siguiente proposición 1:

- *La Identificación con la Carrera tiene una relación positiva y significativa con la Ciudadanía con la Carrera.*

2.2. El bienestar en estudiantes universitarios como florecimiento psicológico.

La salud mental infanto-juvenil en Chile es un tema preocupante, por ejemplo, estudios muestran que más de un tercio de esta población presenta algún trastorno mental en un periodo de 12 meses (Vicente, Saldivia, De la Barra, Melipillán, Valdivia, & Kohn, 2012). Específicamente, en la población universitaria se ha encontrado que aproximadamente un 27% cumple con los criterios diagnósticos para una depresión (Baader, Rojas, Molina, Gotelli, Alamo, Fierro, & Dittus, 2014). Estas estadísticas muestran que los centros de educación superior tienen un importante rol en promover la salud mental de los estudiantes en sus campus.

Se reconoce que existe un nuevo paradigma en psicología, la psicología positiva. Hoy no solo se estima que es importante enfrentar los problemas de los trastornos mentales en los jóvenes, hoy existe un alto interés en el estudio y la promoción de diversos indicadores vinculados al bienestar humano en sus diversos matices, tal como, calidad de vida, felicidad, bienestar subjetivo, social y psicológico.

Los diversos estudios sobre bienestar se pueden englobar en dos grandes tradiciones (Ascorra, López, Bilbao, Correa, Guzmán, Moraga, & Olavarría, 2014; Chitgian-Urzúa, Urzúa, & Vera-Villaruel, 2013). Se encuentra la tradición hedónica, la cual se relaciona fundamentalmente con el concepto de felicidad y ha estado ligada al estudio del bienestar subjetivo. Por otro lado, se encuentra la escuela eudaimónica, asociada al desarrollo del potencial humano y que ha investigado respecto al constructo de bienestar psicológico.

La tradición eudaimónica plantea que el concepto de bienestar psicológico refiere a un estado de plenitud y armonía psicológica, de compromiso con la existencia y cambios de la vida, siendo el crecimiento y desarrollo personal los principales factores del funcionamiento positivo (Chitgian-Urzúa et al., 2013). Desde esta perspectiva el foco de análisis apunta a la actitud con que el sujeto afronta los retos vitales y las soluciones que desarrolla para conseguir las metas que se plantea (Ascorra et al., 2014).

Dichas concepciones se articularon en base a modelos propuestos por autores con un enfoque desde la psicología humanista, incluyen diversos conceptos que involucra este constructo (Chitgian-Urzúa et al., 2013). En la primera mitad del siglo 20 se aludía al desarrollo personal, autoactualización, el funcionamiento pleno, madurez, entre otros. En los recientes años, entre otros conceptos se han planteado el de florecimiento humano como una síntesis de varias teorías psicológicas que enfatizan la perspectiva eudaimónica del bienestar. Según Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi y Biswas-Diener (2010), aún se mantiene como referente fundamental el enfoque humanistas en psicología. Dichos autores, mencionan la teoría de la auto determinación de Deci y Ryan, la teoría del bienestar social de Ryff, las cuales plantean la existencia de necesidades humanas universales, entre las que destacan: sentirse competente, mantener vínculos significativos y la auto-aceptación (Ryff & Keyes, 1995). Además, agregan que coherente con lo anterior se podría relacionar la teoría del capital social de Putnam, la teoría del Flujo de Csíkszentmihályi y la teoría que enfatiza tener una vida con significado de Seligman. Finalmente, agregan las investigaciones de C. Scheier y M. Carver sobre optimismo.

En una búsqueda de un modelo integrador en que confluyeran los elementos principales de las teorías mencionadas, han surgido diversos modelos que hablan de florecimiento humano. Con dicho concepto se alude a describir los componentes de un funcionamiento psicológico óptimo. Uno de los primeros modelos de florecimiento y el que a la fecha se ha realizado más investigaciones es el modelo multidimensional del bienestar psicológico de C. Ryff, el cual incorpora los desafíos que enfrentan los individuos en sus intentos por funcionar plenamente y realizar sus potencialidades (Hone, Jarden, Schofield, & Duncan, 2014). Más

recientemente, está la propuesta del florecimiento personal que consistiría en un buen funcionamiento psicológico y diversos autores han propuesto diversas dimensiones. Por ejemplo, ha propuesto un modelo que incluye a las emociones positivas, el engagement, relaciones positivas, logros y poseer propósitos significativos como las dimensiones del florecimiento (Seligman, 2011).

Dimensiones del Florecimiento psicológico y su evaluación.

De interés para esta investigación es la propuesta de E. Diener quien indica que el florecimiento incluiría las siguientes dimensiones: mantener positivas relaciones interpersonales, tener propósitos significativos en la vida, estar con engagement en las actividades que realiza, poseer auto aceptación y optimismo (Diener et al., 2010). Para proponer su modelo Diener se basó fundamentalmente en la teoría de la Auto- Determinación y en el modelo de Bienestar Social de Ryff (Hone et al., 2014).

La evaluación del florecimiento está en sus inicios, sin embargo, han existido avances promisorios (Hone et al., 2014). Algunas investigaciones han confirmado la validez y confiabilidad de la escala de florecimiento personal y su estructura monofactorial. Por ejemplo, recientemente dicha escala ha sido aplicada a una muestra de 9.646 adultos neozelandeses, tanto el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) como el confirmatorio (AFC) señalaron su unidimensionalidad, además, mostrando muy buenos resultados de confiabilidad (Hone, Jarden, & Schofield, 2014). Silva y Caetano (2013) encontraron evidencia de la unidimensionalidad del constructo en un estudio de validación de la escala de Florecimiento Portugal. Pozo, Garzón, Bretones y Ligia, (2016) en población hispano hablante confirmaron que la escala tiene solo un factor utilizando para tal fin un AFC. Además, dicha investigación aportó más información, encontró invarianza métrica entre las dos muestras estudiadas, 152 estudiantes de la universidad en Bogotá (Colombia) y 207 de una universidad en Almería (España). Cabe destacar que las medidas de florecimiento han mostrado mayor estabilidad en el tiempo que las medidas de bienestar subjetivo (Hone et al., 2014). En nuestro medio, Melipillán y Ramírez, llevaron a cabo una investigación con la escala de florecimiento de Diener y obtuvieron adecuadas propiedades psicométricas en

población adulta chilena, una consistencia interna 0.8 a través del alfa de Cronbach (comunicación personal, 2011).

Determinantes del florecimiento psicológico.

En la actualidad, un amplio rango de investigaciones muestra que la identificación social de las personas con grupos tiene un importante efecto en el bienestar psicológico de las personas. No sería el grupo per se o el número de contactos sociales lo que sería beneficioso, sino el fortalecimiento del sentido de identidad social, el sentir membrecía a grupos, ello aportaría bienestar físico y psicológico a las personas (Greenaway, Cruwys, Haslam, & Jetten, 2015). Las investigaciones de estos autores han encontrado que la pérdida del sentido de identidad social socaba la satisfacción de necesidades psicológicas básicas (sentido de pertenencia, autoestima y significado de la vida) y disminuye el bienestar, en cambio, el fortalecimiento de la identidad social tiene efectos a corto y largo plazo en la protección de bienestar psicológico. En otra investigación, con estudiantes universitarios se encontró que la identificación con el grupo está asociada a mayor percepción de control personal y se experimenta menos depresión y mayor satisfacción con la vida. Aún más allá, dicho estudio encontró apoyo a la hipótesis que la identificación grupal tiene un efecto indirecto en facilitar el bienestar y la salud, dicho efecto sería a través del mecanismo de aumentar el control personal percibido (Greenaway, Haslam, Cruwys, Branscombe, Ysseldyk, & Heldreth, 2015). La investigación de Cruwys, South, Greenaway y Haslam (2015) también muestra la importancia de la identidad social en el bienestar psicológico, al encontrar que la identidad social disminuye la depresión en estudiantes universitarios ya que disminuye el estilo atribucional depresivo.

Con respecto a los predictores del bienestar psicológico a través de escalas de Florecimiento, se ha encontrado que los rasgos de personalidad extraversión, conciencia y bajo neuroticismo mostraron fuerte relación con florecimiento (Schotanus-Dijkstra, Pieterse, Drossaert, Westerhof, de Graaf, ten Have, & Bohlmeijer, 2015). A su vez, encontraron que las variables demográficas, tales como, alto nivel educación, tener edad adulta y ser mujer correlacionaron alto con florecimiento. De especial importancia para esta investigación, también encontraron que el apoyo social contribuía significativamente en explicar la varianza del bienestar psicológico. Vinculado a este último resultado, se ha encontrado que el bienestar psicológico

de los estudiantes universitarios era, en mayor parte, determinado por un clima de apoyo en el campus, contribuyendo específicamente el sentido de pertenencia y mostrar un sentido cívico (Fink, 2014). También se ha encontrado que un clima de aprendizaje cívico en el campus universitario que fomenta contribuir con la sociedad contribuye significativamente en el bienestar psicológico en los estudiantes (Michell et al., 2016).

Las evidencias presentadas muestran que el bienestar psicológico está estrechamente vinculado a los procesos de identificación a grupos y al apoyo social. Esta investigación sostiene que los vínculos sociales que los estudiantes universitarios establecen dentro de la universidad favorecen el bienestar psicológico de ellos. Por tanto, se plantea la siguiente proposición 2:

- *La identificación con la carrera es un predictor de bienestar psicológico de los estudiantes.*

También, basados especialmente en los resultados de la investigación de Fink (2014) esta investigación sostiene que el sentido cívico del campus universitario está estrechamente relacionado al bienestar de los estudiantes. Por tanto, se plantea la siguiente proposición 3:

- *La ciudadanía estudiantil es un predictor de bienestar psicológico de los estudiantes universitarios.*

2.3. Identificación organizacional en el contexto de estudiantes universitarios

La identificación organizacional es una forma específica de identificación social (Gautam, Van Dick & Wagner, 2004) o una ampliación de la teoría de la Identidad Social al dominio de las organizaciones (van Gils, Hogg, Van Quaquebeke, & van Knippenberg, 2015). La identificación organizacional implica que sentirse miembro de una organización, algunas veces puede tener una alta importancia para las personas, llegando a sentir que su identidad incluye la de la organización. Como se verá en los siguientes párrafos, se ha encontrado que la identificación organizacional tiene importantes consecuencias. Fueron Ashforth y Mael (1989) quienes propusieron su conceptualización basados en la teoría de la Identidad Social,

investigación considerada seminal, y a partir de dicha investigación se han continuado investigando los procesos de identidad social en las organizaciones (Van Knippenberg, & Hogg, 2018). En estos casi 30 años de investigación se reconoce que se trata de un proceso psicológico complejo, que aún necesita de mayor precisión para lograr una mayor comprensión teórica y mayor apreciación práctica del valor de la identificación organizacional (Blader, Patil, & Packer, 2017). Un ejemplo de lo anterior sería investigar su aplicación al ámbito educacional. A continuación, dada la relevancia de la teoría de la Identidad Social en el marco teórico se describirán sus planteamientos principales.

Teoría de la Identidad Social

La teoría de la Identidad Social fue desarrollada por Henry Tajfel y John Turner, el núcleo de la teoría se origina en la idea de que por muy rica y compleja que sea la imagen que los individuos tienen de sí mismo, en relación con el mundo físico y social que les rodea, algunos de los aspectos de esa idea son aportados por la pertenencia a ciertos grupos (Carvallo & Gil, 2014). Central es que las personas tienen un conocimiento sobre ellos mismos a través de ser miembros de grupos sociales, los cuales inducen sentimientos de pertenencia a su grupo, así como también, una percepción etnocéntrica, es decir, que su grupo es superior a otros grupos (van Gils, et al., 2015).

La identidad es un proceso reflexivo lógico que las personas realizan acerca de cómo se ven a sí mismas e incluye dos procesos: (a) la construcción de una identidad personal, correspondiente a como las persona se define a partir de sus rasgos únicos e idiosincrasia y (b) la identidad social, la cual deriva de su imagen producto de la pertenencia a grupos sociales a través del tiempo, es decir, auto-descripciones que emergen de ser miembro de determinadas categorías sociales (Carvallo & Gil, 2014).

La teoría de la Identidad Social aborda el estudio de la identidad desde una perspectiva socio cognitivo, lo que significa que juegan un rol central una serie de procesos cognitivos (Brown, 2015). La identidad social se construye a partir del proceso cognitivo de categorización, el cual implica un proceso de ordenar el entorno en categorías, de modo, de reducir la complejidad del medio que lo rodea, simplificando y ordenando la realidad social. Así, habría

una tendencia innata en el ser humano a dividir el mundo social en dos categorías: endogrupo (nosotros) y varios exogrupos (otros). A través de dicho proceso, es como los individuos construyen su identidad social, haciendo más sencilla su percepción de la realidad social. Otro proceso cognitivo relevante es la comparación social, por el cual las personas tienden a compararse a sí mismo con otro y, por lo tanto, ésta no solo implica ser diferente, sino también, que hay que buscar ser mejor (Carvallo & Gil, 2014).

Las personas se auto-clasifican en muchos grupos o categorías sociales, para los fines de esta investigación los jóvenes se pueden auto-describir como “estudiante universitario”. Esta clasificación permitiría a las personas localizarse a sí mismo en su entorno, este es un proceso de comparación que resulta en un reconocimiento individual de tanto estar dentro como fuera de otros grupos (Wilkins, Butt, Kratochvil, & Balakrishnan, 2016).

Desde el punto de vista afectivo, esta teoría también plantea que las personas tienden a buscar maximizar su autoestima, y ello, es posible mediante la identificación con el endogrupo (Carvallo & Gil, 2014). De esta forma, a diferencia del exogrupo, aquellos grupos sociales específicos a los que las personas se sienten pertenecer, se esfuerzan porque sean valorados de forma positiva ya que fortalece su autoestima (Carvallo & Gil, 2014). Por ejemplo, se ha encontrado que los estudiantes que poseían una fuerte identidad social vinculada a su carrera experimentan mayor bienestar psicológico, dado que lograban estar más satisfechos con sus necesidades psicológicas (autoestima, control y una existencia con sentido) e incluso estaba asociado con bajos niveles de depresión (Greenaway, Cruwys, Haslam, & Jetten, 2015).

En general, se considera que la identidad social es una especie de eje vertebrador de todos o de la mayoría de los procesos psicosociales, en tanto que contribuye a organizar la experiencia del ser humano en su mundo social, regula la autoimagen, la conducta dentro de su propio grupo y hacia otro grupo (Carvallo & Gil, 2014).

Finalmente, como consecuencia de lo anterior, y de relevancia para esta investigación, las personas con una Identidad Social alta, se perciben más similares con las de su endogrupo, y tienden a ser más cooperativas, sienten necesidad de estar de acuerdo con las opiniones del

grupo, a percibir los mensajes del grupo como de mejor calidad que la de los otros grupos (Carvallo & Gil, 2014).

Desde este marco teórico, confiar en otra persona se generaría en la medida de que compartan una identidad social, perciben similitudes, que pertenecen a un endogrupo y, por tanto, suponen que el otro se comportará de manera similar a uno, mostrando una fuerte predisposición a conductas de reciprocidad entre ellos (Tanis & Postmes, 2005). En el contexto organizacional, se presenta la confianza colectiva que representa la confianza que tienen los integrantes en un grupo con el que se interactúa, se experimenta confianza al sentirse que se pertenece a dicho grupo. Se define esta confianza como despersonalizada ya que existen normas de reciprocidad entre los miembros del grupo, quienes son evaluados como confiables debido a un estereotipo positivo atribuido al grupo como un todo (Kaltainen, Helkama, & Jasinskaja-Lahti, 2018).

La identificación organizacional

A continuación, se analizará en forma más detallada el proceso de Identificación Organizacional. En general, la identificación organizacional se refiere al vínculo psicológico o sentimiento de pertenencia o de unidad entre el individuo y una organización (Wilkins et al., 2016; van Gils et al., 2015; Boro & Cur eu, 2012). Respondería a una tendencia humana poderosa que une la identidad personal a una organización, sería el mecanismo que permite satisfacer la necesidad de pertenencia existente en los seres humanos cuando se es integrante de una organización (Ellemers, Haslam, Platow & van Knippenberg, 2003; Van Dick, Wagner, Stellmacher & Christ, 2004).

Este proceso consistiría en que una persona se define a sí misma con los mismos atributos que cree que definen a la organización (Boro & Cur eu, 2012). Las personas perciben que las características distintivas y sobresalientes de la organización son definiciones auto referenciales y enriquecen la propia identidad social (Wilkins, 2016).

Una premisa básica es que la integración psicológica del “mi” y el “nosotros” implicar un cambio profundo en la identidad y, con ello, como las personas experimentan y se relacionan

con una organización (Blader et al., 2017). Las personas necesitan una identidad situada, tener un sentido claro de quienes son en un contexto local. Más aún, algunos autores sostienen que los integrantes de una organización pueden llegar a satisfacer necesidades, tales como, seguridad, afiliación y auto-actualización, mientras que la organización obtiene de los miembros que actúen probablemente de manera congruente con las necesidades y metas de la organización (Boro & Cur eu, 2012).

El proceso de identificación organización generaría una serie de transformaciones cognitivas, afectivas y motivacionales que facilitan que las personas desarrollen confianza interpersonal en contextos colectivos (Kramer, Brewer, & Hanna, 1996). De acuerdo a estos autores, se facilitaría la percepción de similitud entre los individuos que comparten membresía en la organización, esto llevaría a presumir que miembros del colectivo perciben en términos parecidos y, por tanto, actuarán de una manera similar. Además, se facilita que las personas realicen atribuciones causales positivas sobre los motivos e intenciones de los miembros de la organización. Como consecuencia, se percibiría una disminución del riesgo de confiar en otros. Además, existe un segundo proceso cognitivo - afectivo que se ve activado, el fenómeno de sesgo positivo, es decir, se produciría hacia el o los grupos de referencia, la tendencia a percibir más positivamente a los integrantes del o los grupos de referencia (Kramer et al., 1996). De este modo, los autores concluyen que con quienes se comparte membresía se los percibe como más cooperativos, más honestos y más confiables.

En el contexto educacional, este proceso se produciría, por ejemplo, cuando los estudiantes perciben una alta alineación entre sus valores y los valores de la organización. Por lo tanto, mientras más atractiva perciba una persona la identidad de una organización, más fuerte será su identificación con ella y más probable que las personas se comprometa en conductas que beneficien a la organización (Wilkins et al., 2016). Lo anterior se ve facilitado a través de la socialización organizacional (Myers et al., 2016). En el caso de los estudiantes que desarrollen identificación con la universidad son más comprometidos y es más difícil que abandonen sus estudios, trabajen duro por las metas colectivas y se involucren más en conductas altruistas y de ayuda con sus pares (Boro & Cur eu, 2012).

En general, se sostiene que las investigaciones sobre los efectos que las personas se identifiquen con su organización motivan a trabajar al servicio de los intereses de la organización y de acuerdo a las normas de estas (van Gils et al., 2015). Por ejemplo, los empleados muestran mayor compromiso y apoyo hacia la organización. Estos mismos autores en su investigación encontraron que la identificación organizacional motiva la toma de decisiones morales cuando las organizaciones son percibidas teniendo un clima ético pero no si perciben que no existe un clima ético. Otra investigación reciente encontró que la identificación organizacional estaba relacionada con menor intención de retiro del trabajo y mayor satisfacción laboral (Hameed, Arain, & Farooq, 2013).

La identificación organizacional de los estudiantes con la universidad

Un meta-análisis de 96 artículos sobre el tópico identificación organizacional encontró escasos artículos relacionados a la realización de investigación en el contexto de educación superior (Riketta, 2005). La investigación más mencionada al respecto es la de Mael y Ashforth (1992), en dicha investigación se plantea que la identificación con el centro de estudio puede implicar tres beneficios psicológicos: (a) al hacer suyo los valores institucionales se favorece que los estudiantes desarrollen un sentido de vida; (b) puede fortalecer la auto estima, ya que pueden internalizar el estatus y los éxitos del centro de estudio; y (c) generar en los estudiantes un sentido de trascendencia del Yo, al proporcionarles la oportunidad de participar en actividades que van más allá de sus intereses individuales.

Por el contrario, la falta de identificación puede constituir un serio problema. La desidentificación se define como un estado afectivo donde el estudiante no tendría un sentido de pertenencia, ni de valoración de su centro de estudio, no se sentiría aceptado por sus miembros, tendría un escaso compromiso hacia su carrera y podría desconfiar de su institución y de quienes la representan (Voelkl, 1996).

En el desarrollo de la identidad de los estudiantes universitarios, ellos comparan su carrera con otras carreras y esto les revelaría, en parte, quienes son socialmente. En la investigación de Mael y Ashforth (1992) encontraron que los estudiantes universitarios que percibían una

identificación con su centro de estudio, expresaban mayor satisfacción hacia su centro de estudio, una imagen de mayor prestigio de la institución y el deseo de apoyarla. La relación entre el proceso de identificación con el centro de estudio y el compromiso y el logro académico ha sido bien documentado (Voelkl, 1996). Por ejemplo, Finn (1992, citado en Voelkl 1996) mostró que indicadores de identificación organizacional de los estudiantes estaban positivamente relacionados con participación, asistencia a clases, preparación de las clases y conducta apropiada en clases. Otra investigación encontró que el sentimiento de pertenencia con la escuela era un buen predictor de motivación académica, incluyendo expectativas de éxito, valoración del trabajo académico e interés general por el centro de estudio (Goodenow, 1993, citado en Voelkl, 1996). Similar a la investigación anterior, se ha encontrado que la identificación con la institución educacional influye en la conducta de recomendar y defender la universidad (Stephenson, & Yerger, 2014).

Una investigación más reciente encontró que al fortalecer el sentido de pertenencia motiva y compromete a los estudiantes a un desempeño académico óptimo (Wilkins et al., 2016). Dichos autores sostienen que la identificación social de los estudiantes lleva a una mayor homogeneidad entre los miembros de los grupos, lo cual fortalece las relaciones sociales dentro del grupo y promovería el compromiso y satisfacción de los estudiantes con sus estudios. Estos autores desarrollaron un modelo y lo probaron utilizando ecuaciones estructurales y los resultados muestran que los estudiantes que mostraban mayor identificación con su universidad, mostraban mayor compromiso y satisfacción con sus estudios, tal como se ha encontrado con los empleados en el contexto laboral. Myers et al. (2016) obtuvieron resultados similares: una mejor imagen de la institucional, mayor confianza y satisfacción con la universidad.

Otra investigación encontró que los estudiantes que se identifican con su universidad tienen un mayor deseo de participar en actividades organizadas por la universidad y a demostrar su identidad vistiendo insignias distintivas o logos (Boro & Cur eu, 2012). Además, después de graduados tienden a involucrarse, tanto financieramente (realizando donaciones) y simbólicamente, apoyando publicidad (Boro & Cur eu, 2012). Por último, la investigación de Heffernan, Wilkins y Butt (2018) también encontraron que la identificación

organizacional se relacionaba con importantes actitudes de los estudiantes, satisfacción con su universidad, lealtad hacia ella y conductas ciudadana.

En síntesis, las investigaciones muestran que la identificación organizacional en el contexto universitario puede tener una influencia importante en las conductas y actitudes de los estudiantes (Boro & Cur eu, 2012; Mael & Ashforth, 1992; Yáñez et al., 2006; Wilkins et al., 2016). Se estima que los antecedentes descritos en esta sección refuerzan la proposición 1 planteada en los apartados anteriores.

2.4. Prestigio de la carrera

El prestigio organizacional se refiere al grado en que una organización es bien evaluada, específicamente, mostrando altos logros en su desempeño con relación al estándar de otras organizaciones (Boro & Cur eu, 2013; Liu, Lam, & Loi, 2014). Así, correspondería a la visión que tienen los integrantes de la organización sobre como otros ven dicha organización (Schaarschmidt, Walsh, & Ivens, 2015). Estos investigadores sostienen que el rol de los integrantes es doble, por un lado, con sus comportamientos favorece la reputación organizacional y, por otro lado, basan sus juicios sobre la reputación de la organización en la percepción pública existente sobre la organización.

Aplicado al contexto universitario, el prestigio de una universidad correspondería al atractivo general o a la posición relativamente de estatus de la universidad o representaría la suma de percepciones de los estudiantes acerca de éxitos de la universidad y la evaluación de las actividades de promoción de la institución en el pasado y presente (Balaji, Roy, & Sadeque, 2016). Otro investigador sostiene que la imagen de prestigio de una universidad se construiría en la mente de los estudiantes en el tiempo a través de dos fuentes: al principio influiría principalmente la percepción existente en la comunidad externa a la universidad por actividades de comunicación, publicidad, posteriormente, probablemente influirá la experiencia personal de los estudiantes dentro de la universidad (Elsharnouby, 2015). Dicho autor ha destacado atributos, tales como, innovación, excelencia de la experiencia del estudiante en la percepción de prestigio.

Investigaciones a la fecha han encontrado que el prestigio organizacional es un recurso intangible valioso en las organizaciones, dado que tiene un significativo impacto en sus integrantes, favoreciendo en el contexto laboral, la satisfacción, el compromiso y la lealtad de sus miembros (Schaarschmidt et al., 2015). Una investigación que consideró diversas variables relacionadas a la satisfacción de los estudiantes, encontró que la reputación de la universidad fue la que presentó más alta correlación con satisfacción lo implicaría que la percepción de reputación es probablemente el factor más importante para la satisfacción de los estudiantes (Elsharnouby, 2015). También se ha encontrado que la percepción externa positiva de la organización afecta significativamente la conducta ciudadana de los trabajadores (Carmeli, 2005; Schaarschmidt, et al., 2015).

De acuerdo a la teoría de la identidad social el grado en que los individuos pertenecen a un grupo que es considerado prestigioso, es muy probable utilizar al grupo para definir la propia identidad, es decir, percibir una unidad con el grupo (Liu et al., 2014). Siguiendo esta lógica, dichos investigadores sostienen que es probable que los integrantes desarrollen un sentido de unidad con su organización si ellos la perciben prestigiosa. Coherente con lo anterior, se han encontrado que el prestigio organizacional y la identificación organizacional están positivamente relacionadas (Bartels, Pruyn, De Jong, & Joustra, 2007; Boro & Cur eu, 2013; Liu et al., 2014). La relación positiva entre estas variables ha sido consistente apoyada con el tiempo y por diferente los contextos (Riketta, 2005). Dicha relación, ha sido llamada la hipótesis del auto realce de la teoría de identidad social, la cual, predice que a mayor prestigio de un grupo social (también de una organización), mayor el potencial aumento de la autoestima de los miembros a través de la identificación organizacional: el alto prestigio ayuda a las personas a asimilar como propias la superioridad de la organización (Boro , & Cur eu, 2013). Es así como, se ha encontrado que la creencia de los estudiantes de que su universidad tiene alto estatus resulta en una visión positiva de sí mismo y mayor auto estima (Balaji et al., 2016).

De especial interés para este estudio son las investigaciones de Boro y Cur eu (2012), Balaji et al. (2016); Myers, et al., 2016a); Heffernan, Wilkins y Butt (2018) y Pinna et al. (2018) quienes han encontrado que la percepción de alto prestigio de la universidad juega un rol

determinante en la identificación con la universidad e incluso las últimas investigaciones mencionadas encontraron que, además, tiene influencia en que los estudiantes muestren conductas de apoyo, tales como, participación y aportar con mejoras a la universidad.

Consistente con investigaciones previamente mencionadas, esta investigación plantea la proposición 4:

- *El Prestigio de la Carrera está positiva y significativamente relacionada a la Identificación con la Carrera.*

Respecto a la relación entre Prestigio de la Carrera y ciudadanía por parte de los estudiantes, no se han encontrado investigaciones. Incluso investigadores son explícitos al afirmar que en el ámbito organizacional dicha relación se ha estudiado poco (Schaarschmidt, Walsh, & Ivens, 2015). Dichos investigadores exploraron la relación entre estas dos variables y encontraron que existe el efecto indirecto de la satisfacción laboral en la relación entre estas dos variables. Dado que no existe fundamento teórico ni evidencia empírica para fundamentar la relación entre estas dos variables, se plantea la siguiente proposición 5:

- *El Prestigio de la Carrera está no tiene relación con Ciudadanía con la Carrera.*

2.5. Diferentes tipos de confianza interpersonal en estudiantes universitarios

Los vínculos psicológicos que los integrantes mantienen en una organización no pueden solo explicarse en términos de la identificación organizacional. Un concepto relacionado es el de confianza interpersonal que establece los miembros de las organizaciones entre sí. De acuerdo a Tschannen-Moran (2017) existe un creciente reconocimiento de rol crucial que tiene la confianza en todas las organizaciones y específicamente en todos los aspectos del funcionamiento de las escuelas (y en esta investigación se estima también de las universidades) ya que une a las personas y facilita el trabajo colaborativo. Existen estudios que abalan que existe una relación entre confianza interpersonal, identificación organizacional y ciudadanía organizacional. Por ello, a continuación, se describirá las características principales de confianza interpersonal.

2.5.1. Modelo de confianza interpersonal en el contexto organizacional

Pese al amplio reconocimiento de la importancia de la confianza interpersonal, existe una falta de consenso para definirlo (Lane & Bachmann, 2000). En su mayoría los investigadores concuerdan que la confianza es un concepto complejo, ya que existen muchos factores involucrados y varía de acuerdo al tipo de expectativa de los individuos, el objeto de la confianza (objetos específicos o un sistema general) a los cambios en el tiempo que viven las relaciones (Kramer, 1999). Una investigación sobre el significado del término confianza interpersonal en el contexto organizacional encontró que apoyo a la hipótesis que plantea que existe diversidad en su conceptualización debido, en parte, a la existencia de diferencias culturales (Yáñez, Díaz & Páez, 2018).

La confianza es la voluntad de una parte a ser vulnerable a otra persona, grupo u organización basado en la percepción de que en quien se confía es competente, íntegro y benevolente (Romero, 2015). La percepción de confiabilidad se refiere a un proceso complejo, dinámico y multidimensional que incluye componentes afectivos y cognitivos (Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Shockley-Zalabak et al., 2000). Correspondería a buscar las buenas razones que una persona se da para evaluar a otro como fidedigno. Si bien, existen múltiples cualidades personales que componen la percepción de confiabilidad, existe alto consenso en que tres cualidades explican en gran medida el dicho concepto: competencia, integridad y benevolencia.

Un modelo referencial que permite considerar algunas importantes variables involucradas en la confianza en el contexto organizacional, es el propuesto por Mayer, Davis y Schoorman (1995; 2006). En el Cuadro 1, se presenta el modelo de confianza interpersonal adaptado a la relación docente – estudiante (Yáñez, Pérez, & Yáñez, 2005). De acuerdo a Mayer et al. (1995; 2006), un factor que influye en la confianza es la percepción de confiabilidad que se tiene del otro. Un segundo factor, es la predisposición a confiar por parte de quien confía, esta tendencia se puede formar por las experiencias de la primera infancia hasta por factores culturales. El contexto social hace referencia a los valores culturales, las normas institucionales existentes en la sociedad. Las variables percepción de riesgo y tomar un riesgo

son fundamentales ya que como fue argumentado previamente el riesgo es un componente esencial de la confianza. Tener confianza en otro, solo se pone a prueba en el momento que se toma la decisión y se actúa, entonces se asume el riesgo, quedando vulnerable ante el otro.

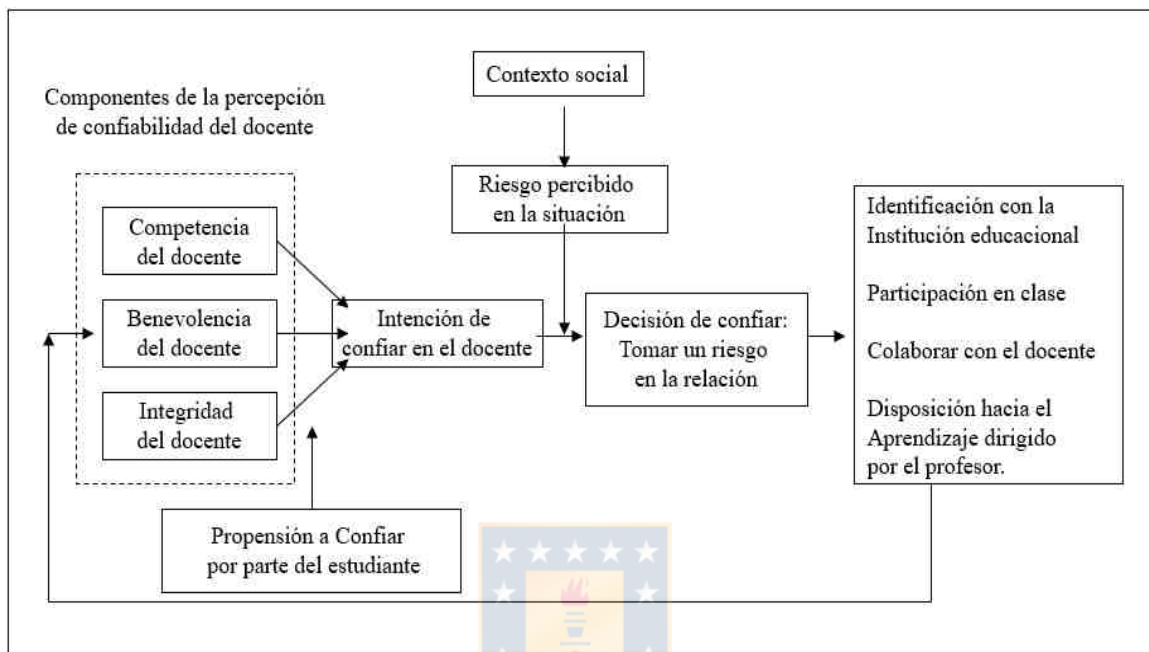


Figura 1. Adaptación del modelo de confianza organizacional de Mayer et al. (1995) a la relación estudiantes-docente.

Este modelo hace una importante diferencia entre confianza (trust) y confiabilidad hacia otro (trustworthiness). La confiabilidad es la percepción sostenida por una persona de que otro es digno de confiar, es decir, corresponde a las características percibidas en el otro (Morrow, Hansen & Pearson, 2004). Acorde a lo anterior, la confiabilidad se debe entender como un antecedente para la confianza.

Una perspectiva dominante en la psicología social para estudiar el desarrollo de la confianza interpersonal ha consistido en considerarlo como un proceso experiencial individual sobre la confiabilidad de otros, que se produce a través de repetidas interacciones sociales a través del tiempo, lo que permitiría actualizar información sobre la confiabilidad del otro (Williams, 2001). De acuerdo a lo anterior, se sostiene que la confiabilidad no es un juicio instantáneo,

es un proceso que se desarrolla luego que las personas han recabado evidencias empíricas válidas sobre la conducta de los demás (Morrow et al., 2004).

Las dimensiones de la percepción de confiabilidad en las relaciones interpersonales.

La percepción de confiabilidad se refiere a un proceso complejo, dinámico y multidimensional que incluye componentes afectivos y cognitivos (Shockley-Zalabak et al., 2000). Este estudio se centra en el componente cognitivo y consiste en establecer cuáles son las características del otro que dan pie para entregar confianza. De acuerdo a Morrow et al. (2004), es buscar las buenas razones que una persona se da para evaluar a otro como fidedigno, es un proceso de pensamiento metódico que considera la evaluación de evidencia empírica.

Las investigaciones sobre que atributos hacen a una persona confiable han obtenido resultados muy disímiles. Existen investigaciones que fundamentan la existencia de una, dos, cuatro, cinco y hasta diez dimensiones (Albrecht, 2002). Sin embargo, se ha llegado a cierto consenso en que las tres categorías propuestas por Mayer et al. (2006) explican la mayor proporción de la varianza de la confiabilidad percibida (Albrecht, 2002; Becerra & Gupta, 2003). Estas son: competencia, integridad y benevolencia.

Dimensión Competencia.

La competencia se refiere a un grupo de cualidades tales como influencia, habilidad, experticia y conocimientos que se necesita para realizar actividades en algunos dominios específicos. El dominio competencia se refiere a aspectos específicos porque en quien se confía se puede tener altas competencias en un área específica, pero pocas aptitudes, entrenamiento o experiencia en otra área (Mayer et al., 2006). Para los estudiantes implicaría creer que los docentes demuestran un amplio dominio en lo que enseñan y aportarán significativamente en su formación profesional.

Dimensión Integridad.

La integridad se refiere a percibir a otro como adhiriendo a un conjunto de principios que el confiador considera aceptables (Albrecht, 2002; Mayer et al., 1995). Esta dimensión tiene

estrecha relación con las expectativas de que a quien se entrega confianza muestre una conducta consistente entre sus palabras y sus acciones. Actitudes relacionadas con la integridad son ser consistente con la conducta pasada, decir la verdad, ser justo, cumplir las promesas (Mayer et al., 2006; Albrecht, 2002).

Esta dimensión también se puede relacionar con la apertura en las comunicaciones. La apertura en las comunicaciones es frecuentemente incluida en la evaluación de la confiabilidad (Shockley-Zalabak et al., 2000). Por ejemplo, en el contexto laboral, es más probable que los empleados tengan confianza en su organización cuando vean por ejemplo que su jefe es abierto y honesto. Estos autores encontraron que no solo es importante la cantidad de información compartida, sino el que exista o no un esfuerzo por ser sincero. Mientras la apertura y la sinceridad son importantes a todos los niveles organizacionales (supervisores y empleados), la percepción de confianza en los directivos es esencial y tiene un mayor poder predictivo de si los empleados tienen confianza en su organización como un todo (Shockley-Zalabak et al., 2000).



Dimensión Benevolencia.

Esta dimensión se refiere al grado en que se cree que el otro quiere hacer un bien al que confía, en ningún caso lo perjudicaría y que es capaz de postergar los motivos de beneficio personales (Mayer et al., 1995). Correspondería cuando los integrantes de la organización perciben preocupación por ellos de parte de sus jefaturas o del sistema o cuando una parte demuestra no tomar ventaja cuando la otra parte es vulnerable (Shockley-Zalabak et al., 2000). En otras palabras, cuando existe un balance entre el auto-interés y la preocupación por otro.

De acuerdo a la concepción multidimensional de la confiabilidad, esta es la combinación de las tres dimensiones antes descritas. Esto significa que una persona puede ser evaluada con distinto grado de apoyo en cada dimensión y estas diferencias pueden ser importantes para determinar el tipo de relación que se establece y el juicio sobre si el otro es una persona confiable. Por ejemplo, en una relación de pareja puede ser más relevante la benevolencia y la integridad que la competencia, en cambio, en una relación profesional esta última

dimensión puede adquirir mayor importancia. Sin embargo, una reciente investigación realizada en nuestro medio encontró que la dimensión benevolencia es central en el contexto laboral, ya que es coherente con los valores colectivistas tal como es la latinoamericana. (Yáñez et al., 2018b).

Por último, es importante señalar que décadas de investigación sobre confianza organizacional han mostrado la relación que dicha variable tiene con la conducta de cooperación en diversos contextos organizacionales. Un ejemplo de lo señalado, es el metaanálisis sobre confianza y trabajo en equipo donde se consideraron 112 investigaciones y se encontró que la confianza intragrupo estaba relacionada con el desempeño del equipo y tiene un impacto sobre el promedio ($r = .30$) (De Jong, Dirks, & Gillespie, 2016). Una investigación estudió la relación entre confianza organizacional (tanto en colegas como supervisores) y conducta ciudadana en el contexto laboral y encontró que la confianza organizacional estaban positivamente relacionadas con las 5 dimensiones de la ciudadanía organizacional (Singh, & Srivastava, 2016). Por otra parte, Moorman, Brower, y Grover (2018) llevan a cabo una completa discusión sobre la relación entre dichas variables y señalan que la mayoría de las investigaciones a la fecha apoyan una relación unidireccional desde la confianza a la conducta ciudadana.

2.5.2. Confiabilidad de los docentes.

El mejoramiento de la educación cubre diferentes dimensiones, una de las principales es reconocer que los centros educacionales son sistemas sociales y que difícilmente puede generarse aprendizajes profundos en los estudiantes sin que existan relaciones de confianza entre sus integrantes. La importancia de la confianza está bien establecida, ha sido ampliamente estudiada la confianza entre profesores, con el director y los padres, sin embargo, la confianza de los estudiantes hacia sus profesores se conoce significativamente menos (Romero, 2015).

Un componente crítico de un ambiente educacional es la existencia de normas compartidas de confianza y respeto entre estudiantes y docentes (Romero, 2015; Tschannen-Moran, 2017). Como plantean dichas autoras, la participación y la confianza son procesos

recíprocos, depende uno del otro y se desarrolla uno a partir del otro. De este modo, el decidir voluntariamente participar es poco probable que se produzca sin algún grado de confianza mutua.

La relación docente – estudiante en el contexto de la sala de clases y como también fuera de ella, son un espacio central en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El que los estudiantes sientan confianza en sus docentes se estima que facilitaría que los estudiantes participen activamente en clases, aclaren duda, expongan sus inquietudes y muestren conductas de ciudadanía organizacional.

Hoy se conjugan varios factores que hacen difícil crear las condiciones para que existan relaciones interpersonales de confianza dentro de las instituciones educacionales. En general, en la sociedad contemporánea los vínculos sociales son más débiles y esta tendencia está relacionada con un derrumbe de instituciones sociales y un declive del respeto a la autoridad (Bauman, 2007; Tyler 2001). Específicamente en el contexto de la gestión educacional, según Pérez (1999) ha primado la administración burocrática y tayloriana que ha llevado a que los profesores presenten un marcado individualismo, aislamiento y dificultades para facilitar las relaciones de confianza con los estudiantes. Para Goddard, Tschannen-Moran y Hoy (2001) la administración educacional tradicional ha enfatizado la distancia social, los intereses divergentes y ha producido una desconfianza hacia la educación.

Varias investigaciones han estudiado los efectos positivos de la confianza y apoyo de los profesores. En una se encontró que la gran mayoría de los estudiantes consideraron la relación con sus docentes importante para su desarrollo (Cokley, Komarraju, Patel, Castillon, Rosales, Pickett, ... & Pang, 2004). Klem y Connell (2004) reconociendo que el vínculo con la escuela es importante para el aprendizaje y que los estudiantes a través de los años de estudio viven una progresiva desvinculación con sus colegios, en su investigación encontraron que el apoyo de los profesores facilitaba mantener los lazos con el centro educacional.

Se ha encontrado que los adolescentes que perciben apoyo de sus profesores se comprometen más con sus colegios y es menos vulnerable a involucrarse en conductas de riesgos (McNeely & Falci, 2004). Romero (2015) encontró que estudiantes norteamericanos de 10 grado que confían en sus profesores tenía una marcada influencia en las conductas de los adolescentes, mostraban menos frecuencia de conductas disruptivas en la sala de clase y en su centro educacional. Otra investigación en un contexto escolar, participaron estudiantes de 15 años, y se encontró que la interacción profesor-estudiantes tenía un efecto en la motivación de los estudiantes por involucrarse en temas de la sociedad y se concluye que la calidad de las relaciones interpersonales en el centro de estudio puede incentivar a los estudiantes a participar en la sociedad, es decir, facilitando la ciudadanía activa de los estudiantes (Wanders, Dijkstra, Maslowski, & van der Veen, 2019).

De acuerdo a las investigaciones previas se han encontrado una relación positiva entre la calidad de las relaciones docente – estudiantes y rendimiento académico. A partir de la premisa que los estudiantes necesitan que los profesores se relacionen con ellos, se ha encontrado que en un ambiente donde los estudiantes experimentan confianza hacia los docentes, es más probable que los estudiantes se acerquen a pedir ayuda o guía en sus esfuerzos por aprender y acepten las sugerencias de los profesores (Wooten & McCroskey, 1996). También se ha encontrado que la confianza de los profesores en los estudiantes y padres era un buen predictor del logro académico de los estudiantes (Goddard et al., 2001). Posteriormente, Goddard (2003) comparó escuelas con alta y baja existencia de redes sociales, normas de cooperación y confianza (capital social) y también encontró que en las primeras, los estudiantes obtienen más altos rendimiento académico. Por último, se ha encontrado que relaciones cercanas entre docentes y estudiantes universitarios tenían una correlación significativa con el reporte de aprendizaje por parte de los estudiantes (Dobrasky & Frymier, 2004).

En el contexto universitario chileno, se ha encontrado que la percepción de confiabilidad es una condición importante para confiar en los docentes (Yáñez, Pérez & Yáñez, 2005). Segundo, que las tres dimensiones de la confiabilidad (percibir al docente como competente, íntegro y benevolente) son relevantes para su conceptualización. Sin embargo, se encontró

que la primera de ellas tiene significativo mayor influencia que las otras dos dimensiones. Además, se encontró que la confiabilidad en los docentes por parte de los estudiantes estaba relacionada con identificación organizacional con la carrera. Por último, una investigación más reciente realizada en Brasil con estudiantes universitarios, encontraron que la confianza hacia los docentes favorecía asignar valor a su educación y asociado un vínculo de lealtad con el centro de educación superior (Sampaio, Perin, Simões, & Kleinowski, 2012). De particular interés para esta investigación es la sugerencia de Di Battista et al. (2014) que indica la importancia de estudiar la confianza que los estudiantes tienen en sus autoridades universitarias para que muestren conductas ciudadanas en sus centros de estudio.

De acuerdo a la revisión realizada, esta investigación se plantea la siguiente proposición 6:

- *La Confiabilidad de los Docentes está positiva y significativamente relacionada con la Identificación con la Carrera.*

Investigaciones que aborden la relación entre confianza de los estudiantes en sus docentes y conducta ciudadana no ha sido posible encontrar. Si se extrapola lo que es la relación empleado-jefatura a la relación estudiante-profesor, se puede indicar que existen muchas investigaciones del ámbito laboral y ellas muestran que dicha relación es determinante para la conducta ciudadana organizacional. Así por ejemplo, una investigación encontró que existe una estrecha relación entre las variables arriba mencionadas, el análisis de regresión mostró que los 4 factores de la conducta ciudadana era explicada por la confianza en el supervisor (Singh, & Srivastava, 2009). Por otra parte, otra investigación luego de una extensa revisión construyó un marco analítico en el que se plantea que la confianza en los supervisores y entre colegas serían las dos variables determinantes para que se manifieste la conducta ciudadana organizacional (Andrade, Estivalet, Costa, & Ávila, 2017). De acuerdo a lo descrito, esta investigación se plantea la siguiente proposición 7:

- *La Confiabilidad de los Docentes está positiva y significativamente relacionada con la Ciudadanía con la Carrera.*

2.5.3. Confiabilidad de los estudiantes

La percepción de confiabilidad de los estudiantes alude a percibir que los compañeros son personas que poseen al menos dos cualidades, son íntegros, es decir, cumplen sus promesas y son honestos y, por otra parte, son benevolentes, es decir, muestran un real interés por el otro (Yáñez, Salazar, & García, en prensa). La interacción entre los propios estudiantes se estima una variable relevante en la educación universitaria, sin embargo, la revisión bibliográfica llevada a cabo encontró escasas investigaciones al respecto. De relevancia para este estudio es una investigación que, entre otros aspectos, investigó el efecto de la relación entre estudiantes en el involucramiento de los estudiantes en temas de sociedad y su interés por participar (Wanders, et al., 2019). La interacción entre estudiantes se evaluó fundamentalmente indagando acerca de la frecuencia de interacción que tenía con sus pares y la calidad de dicha relación en el contexto de sala de clase. Participaron 4.128 escolares de 15 años de 58 escuelas. Se encontró una relación positiva entre las dos variables mencionadas, lo que indicaría que los estudiantes con una orientación más positiva hacia sus compañeros, tienden a ser más involucrados en temas de sociedad. Si bien, hay que considerar que los participantes del estudio no eran estudiantes universitarios sino jóvenes de menor edad y la investigación no estudió directamente la percepción de confiabilidad, se pueden extraer algunas premisas para esta investigación. Se podría hipotetizar a partir de estos resultados que probablemente cuando existe confianza en los estudiantes, se crea un buen clima social, se fortalece la cohesión de grupo y se facilita tanto la identificación con su centro de estudio, como su deseo de participar en conductas ciudadanas en su lugar de estudio.

Hoy los investigadores en educación consideran crucial estimular el aprendizaje colectivo a través de construir conocimiento compartido, es decir, aprender a través de las interacciones sociales, promoviendo la discusión y la generación de ideas (Alonso, Manrique, Martínez, & Viñes, 2015). Desde el constructivismo, el trabajo grupal de los estudiantes es considerado un componente esencial para un aprendizaje colectivo, dado que se da a los estudiantes la oportunidad de negociar significados y de construir significados compartidos a través del diálogo (Tomcho & Foels, 2012; Alonso et al., 2015).

Una investigación reciente ha encontrado que la confianza entre estudiantes tiene un significativo e importante efecto en la satisfacción con el aprendizaje experiencial en el grupo y en la motivación con trabajar en grupo en el futuro (Ennen, Stark, & Lassiter, 2015). Estos investigadores también encontraron que el nivel de confianza que se siente hacia el grupo estaba positivamente relacionado con el desempeño individual, es decir, los estudiantes que mostraban más altos niveles de confianza hacia los miembros de su grupo, obtuvieron calificaciones más altas, en comparación con aquellos estudiantes con niveles más bajos de confianza.

Pese a la relevancia al trabajo en grupo, se ha podido constatar que para algunos estudiantes les es difícil, algunos estudiantes trabajan poco, se produce falta de afinidad entre los estudiantes, les cuesta coordinarse, otros problemas (Yáñez, Aránguiz, & Quintana, 2007). De este modo, se ha llegado a hipotetizar que probablemente un factor que limita el buen trabajo grupal de los estudiantes es la débil confianza interpersonal existente entre ellos (Ennen et al, 2015). Una investigación realizada en nuestro medio, encontró que la confianza entre estudiantes universitarios, la confianza social y la confianza hacia los docentes impactan significativamente en la disposición de los estudiantes a trabajar en forma grupal, obteniéndose un poder predictivo de un R^2 de 0,26 (Yáñez, 2004). Dicha investigación encontró que la confianza entre pares era la que más influía y en un grado bastante mayor que los otros dos tipos de confianza. Se puede conjeturar, a partir de lo anterior, que al percibir que sus compañeros son confiables, mejora la comunicación y los estudiantes desarrollan sus habilidades sociales y pueden llegar a fortalecer su integración a su centro de estudio, lo que facilitaría, su identificación con la institución educacional donde estudia. En apoyo a lo anterior, un estudio con estudiantes universitarios encontró que la percepción de confiabilidad de los pares estaba relacionada con índices de sociabilidad, es decir, considerar que fácil hacer amigos en su lugar de estudio y e interés por conocer más a sus compañeros (Yáñez et al., en prensa).

Dado que son escasas las investigaciones que abordan, desde un punto de vista teórico la relación entre percepción de confiabilidad de los pares y conducta ciudadana en el contexto educacional es esperable, dado que, en general, las buenas relaciones interpersonales entre

pares se esperarían que llevaran a que se presenten conductas de ayuda en el contexto educacional. Una investigación en dicha dirección es la de Sabbir y Hussain (2014) quienes encontraron que las relaciones de confianza entre estudiantes favorecía la conducta de compartir conocimientos entre ellos. Por último, se ha encontrado fuerte relación entre confianza entre estudiantes y la probabilidad de que cumplan voluntariamente con las normas de la institución, las expectativas de los profesores y menos probable que muestren problemas conductuales (Romero, 2015).

Pese a que no se ha encontrado investigaciones previas que establezcan directa relación entre la confianza de los estudiantes con sus pares e identificación organizacional y ciudadanía con la carrera se estima que se puede extrapolar resultados de investigaciones de otro ámbitos organizacionales que muestran que la existencia de vínculos confianza dentro de la organización favorecen la identificación organizacional y ciudadanía organizacional como se ha expuesto previamente en este trabajo. Es el caso, de un estudio que encontró que la confianza entre los empleados en diversas empresas tanto del rubro manufacturero como de servicios estaba positivamente asociado con todas las dimensiones de conducta ciudadana organizacional (Singh & Srivastava, 2016).

De acuerdo a las investigaciones revisadas con relación a confianza entre estudiantes descritas en este apartado, se estima que muestran indirectamente que ellas pueden estar relacionadas a la Identificación con la Carrera y la Ciudadanía en la Carrera. Por tanto, esta investigación plantea la siguiente proposición 8 y 9:

- *La Confiabilidad de los Estudiantes está positiva y significativamente relacionada con la Identificación con la Carrera.*
- *La Confiabilidad de los Estudiantes está positiva y significativamente relacionada con la Ciudadanía con la Carrera.*

2.5.4. Confianza social

La confianza social es creer que se puede confiar en las mayoría de las personas (Weinschenk, & Dawes, 2019). También es llamada confianza disposicional y correspondería a la

concepción que se tiene sobre cómo es la naturaleza humana: alguien con alta confianza social o generalizada cree, por ejemplo, supone que la mayoría de las personas tienen buenas intenciones, son honestas y respetuosas (Kramer, 1999). Conceptualmente, la confianza social se caracteriza por no especificar quien es el receptor de la confianza y con relación a que específicamente se está teniendo confianza. Lo anterior ha llevado a un debate hasta la actualidad sobre el significado que tiene este tipo de confianza (Frederiksen, 2019).

Determinar el fundamento de la confianza social ha sido un tema de debate que ha llevado a muchas investigación en las últimas y a considerar que es un proceso complejo influido por distintos factores (Frederiksen, 2019; Weinschenk & Dawe, 2019). En esta investigación se asume una perspectiva disposicional de la confianza social enfatizando su fuente cultural en desmedro de la perspectiva experiencia, que enfatiza que esta expectativa se modifica constantemente, cambiando de acuerdo a las circunstancia (Dinesen, & Bekkers, 2017). Para estos investigadores esta perspectiva asume que este tipo de confianza tiene raíces muy profundas en las personas, considera que es consecuencia, por una parte, de antecedentes genéticos. Respecto a estos antecedentes, una reciente investigación con 1980 pares de gemelos en Alemania encontraron que la confianza social es moderadamente hereditaria, específicamente en un 30% y fue vinculada al rasgo amabilidad de los 5 grandes de la personalidad (Weinschenk, & Dawes, 2019). Otra, influencia importante es la socialización de las primeras etapas de formación. Existiría un proceso de transmisión intergeneracional de la confianza de padres a hijos. Lo señalado llevaría a que en la etapa adulta de la vida este tipo de confianza sea bastante estable y se modifique poco por la experiencia. Una reciente investigación longitudinal realizada en Inglaterra mostró que la confianza social presenta altos niveles de persistencia en el tiempo, los cambios en el transcurso de la vida indican cambios en la confianza social pero su persistencia es solo parcial (Dawson, 2019).

Esta disposición personal es una diferencia individual estable presente en las personas e hipotetiza que actuaría como esquemas cognitivos que llevan a las personas a aceptar o desconocer información según si es o no congruente con sus creencias (Gill, Boies, Finegan, & McNally, 2005). De acuerdo al argumento anterior, quienes muestran alta confianza

social, atenderían selectivamente a la información congruente con su nivel de confianza en la humanidad e interpretan de acuerdo a su tendencia natural.

Una tercera dimensión de la explicación desde la perspectiva disposicional enfatiza la importancia de la transmisión cultural de la confianza social, haciendo énfasis en la característica de la cultura de grupos y del país, lo cual fortalecería la estabilidad de esta actitud en las personas en el curso de sus vidas (Dinesen, & Bekkers, 2017). Una conclusión que se puede extraer de lo señalado es que la confianza social es un hecho más cultural que genético (Van Lange, 2015).

La relevancia de la confianza social es porque está asociada a la conducta de cooperación. Lo señalado se puede apreciar si se considera la investigación de Calvo, Zheng, Kumar, Olgati y Berkman (2012) quienes evaluaron los niveles de confianza social, de satisfacción con la vida, emociones positivas y disposición a participar en actividades de cooperación, específicamente, voluntariado en 142 países. Dicho estudio encontró una alta asociación entre dichas variables, confirmando así estudios anteriores.

Desde la perspectiva cognitiva, la primera investigación sistemática de las diferencias individuales en la confianza social fue de Rotter (1980) quien la definió (llamada por él propensión a confiar) como una expectativa generalizada de que las promesas de un individuo o grupo van a ser cumplidas. De esta forma, la confianza no está relacionada a ninguna experiencia específica, sino que resulta de la generalización de diversas experiencias que las personas perciben como similares (Rotter, 1980). Compartiendo este punto de vista, Kramer (1999) señala que, con los años, las personas adquieren un tipo de expectativa difusa para confiar, que eventualmente asume la forma de características de personalidad relativamente estables. Las primeras experiencias relacionadas a la confianza y la posterior socialización serían los determinantes claves para la predisposición a confiar.

La confianza social tendría bajo impacto en la creación de confianza basada en el contacto directo con otras personas y donde existe una historia de interacciones con otro (Kramer, 1999). El impacto mayor se produce en ausencia de una historia de interacciones, es decir,

en los casos de creación de nuevas interacciones. De hecho, la confianza social también podría llamarse confianza en desconocidos. En este caso, como son escasos los antecedentes sobre el otro, ejerce mayor influencia las expectativas generalizadas de confianza fundadas en la propia predisposición del que confía.

La diferencia entre confianza social y desconfianza social.

La perspectiva tradicional en el estudio de la confianza sostiene que la confianza es positiva y la desconfianza es negativa y, por ende, los constructos serían opuestos (Lewicki, McAllister, & Bies, 1998). Contrario al punto de vista anterior, teóricos como Lewicki et al. (1998) y Luhmann (1996) y las investigaciones experimentales realizadas por Markóczy (2003), Rotter (1980) y Yamagishi (2001) muestran que la confianza no es un fenómeno unidimensional bipolar y que ha existido cierto reduccionismo al tratar su estudio.

Basándose en Luhmann (1996) y en su análisis exclusivamente funcional, confianza y desconfianza son mecanismos adecuados para manejar la complejidad y la incertidumbre, por ello, se requiere un cierto nivel de cada uno de ellos. Luhmann (1996) plantea, a partir de que los seres humanos tienen una limitada capacidad de procesamiento de información y que la realidad se muestra abierta a complejas posibilidades, es necesario limitar las opciones y que las personas deben optar por confiar o por desconfiar. Ambas posibilidades pueden ser ventajosas o perjudiciales de acuerdo a las circunstancias.

Wicks, Berman y Jones (1999) agrega que estratégicamente una confianza ciega es excesiva, peligrosa y facilita la conducta abusiva. Una excesiva confianza implica riesgos muy altos, que puede tener efectos negativos; en ciertas circunstancias sería razonable cierto grado de sospecha e incluso de desconfianza. Por otra parte, una baja confianza también puede ser desventajosa ya que se pueden desaprovechar oportunidades para desarrollar capacidades o lograr resultados. De este modo, más que centrarse en la confianza, se debería teorizar en términos de la noción de confianza óptima, contexto en que ambas actitudes son válidas (Wicks et al., 1999).

Por otro lado, la desconfianza no sería simplemente la ausencia de confianza (Kramer, 1999). En las personas co-existirían expectativas positivas y negativas con respecto a las conductas de las personas (Wicks et al., 1999). Al ser la confianza y la desconfianza conceptos independientes, existirían elementos que aumentan y disminuyen la confianza y otros elementos que aumentan y disminuyen la desconfianza (Wicks et al., 1999).

Dado lo complejo y multifacético que son las relaciones interpersonales, más que existir creencias consistentes sobre confianza hacia otros, lo inherente sería la ambivalencia (Lewicki et al., 1998). La confianza sería una variable dinámica; si bien existen estados temporales de balance en las relaciones, lo más frecuente sería la existencia de ciertas tensiones inherentes a las relaciones sociales, en donde coexisten actitudes de confianza y de desconfianza (Lewicki et al., 1998; Wicks et al., 1999).

En consecuencia, no debe asociarse que una alta tendencia a confiar en otros conlleva o es sinónimo a ser crédulo e ingenuo en las relaciones interpersonales. Jones (1996, citado por Markóczy, 2003) equivocadamente sostiene que las personas con alta confianza social tenderían a atender selectivamente a la información que confirme sus creencias optimistas sobre las personas. En la misma línea, en una encuesta aplicada por Yamagishi (2001) a estudiantes universitarios encontró que ellos en su mayoría consideraban que ser confiado era sinónimo de ser ingenuo y, en cambio, ser desconfiado era sinónimo de ser astuto.

Para Markóczy (2003), Rotter (1980) y Yamagishi (2001) tender a confiar no está vinculado necesariamente a ser crédulo o ingenuo. Un importante aporte de Rotter (1980) fue mostrar evidencias que ambas variables, confianza y credulidad, son independientes: pueden existir personas con tendencia a confiar y ser crédulas y haber otros que son precavidos.

La confianza implicaría creer en lo que me comunica otro en ausencia de razones fuertes para no creerle (Markóczy, 2003). Credulidad significa creer en otra persona aun cuando hay claras evidencias que a la persona no se le debe creer. Las personas que tienden a confiar pueden asumir que las personas son confiables hasta que hay evidencias que le indiquen lo contrario. Los crédulos serían insensibles a estas evidencias.

La desconfianza social generalizada puede surgir por una estrategia de defensa aprendida por las personas ingenuas, quienes no pueden protegerse apropiadamente a sí mismos de los riesgos de las situaciones sociales (Yamagishi, 2001). Estas personas pueden evitar ser víctimas en tales situaciones eligiendo no involucrarse en situaciones sociales de riesgo. La mejor estrategia de las personas ingenuas es aislarse socialmente o limitar sus relaciones solo a los conocidos, por considerar a todos los desconocidos indiscriminadamente como potenciales amenazas o sinvergüenzas.

Una diferencia entre los autores, es la forma de conceptualizar a aquellos que mostrando una alta predisposición a confiar son incrédulos. Para Lewicki et al. (1998) y Wicks et al. (1999) correspondería a la existencia de tendencia a desconfiar. En cambio, Yamagishi (2001) y Markóczy (2003) han propuesto designarla actitud precavida o vigilante, en donde es importante tomar conciencia que no todos son confiables y considerar necesario mostrarse cautos cuando se trata con desconocidos o situaciones riesgosas. Para estos últimos investigadores, el poner atención a la interacción con los otros, ya que pueden ser no confiables, no es sinónimo de tener una tendencia a desconfiar de otros. Ser desconfiado correspondería a la expectativa que los otros no serían confiables cuando no hay información disponible para sustentarlo (Markóczy, 2003).

En síntesis, la investigación tradicional sobre la confianza valora que las personas presenten una alta predisposición a confiar. Sin embargo, existen argumentos y evidencias que plantean que no es la predisposición a confiar en sí misma lo relevante, sino si ella además está acompañada de una adecuada tendencia a desconfiar o a ser precavidos o vigilantes.

Yamagishi (2001) agrega que puede establecerse una relación interesante cuando está presente la predisposición a la confianza social con la actitud vigilante; en este caso, se podría estar ante una muestra de inteligencia social.

Para Yamagishi (2001) se trataría de inteligencia social ya que las personas logran tener expectativas más exactas sobre la conducta de los otros y puede mostrar un nivel de confianza

óptima en una situación dada. Por su tendencia a confiar, estas personas están más expuestas a diferentes tipos de relaciones sociales en que experimentan éxitos y fracasos. Esto les permitiría detectar mejor las claves que señalan cuando es razonable confiar, en qué grado y cuando cesar de cooperar con esos que muestran signos de oportunismo.

Con otros términos, Wicks et al. (1999) también se refiere a los confiados prudentes, ellos hablan de confianza óptima, la cual se produciría cuando se crea y mantienen relaciones predisuestas por una voluntad a confiar, que buscan tener compromisos estables pero también son cautos en determinar en quien se confía y en qué grado.

En base a la revisión bibliográfica realizada sobre la diferenciación entre confiado ingenuo y confiado vigilante Yáñez, Ahumada y Cova (2006) se plantearon como objetivo establecer si quienes presentan alta confianza social simultáneamente con alta desconfianza social (confiados prudentes), muestran diferencias en sus percepciones de aquellos que presentan alta confianza social y baja desconfianza social (confiados ingenuos).

Los resultados del estudio apoyaron la conceptualización que planteó Lewicki et al. (1998) que, basados en los planteamientos de Luhmann (1996), sostienen que al abordar la confianza social debe superarse la perspectiva normativa que ve la confianza como positiva y la desconfianza como negativa y hacen la distinción entre ingenuos y prudentes en la construcción de confianza en las relaciones interpersonales. La estructura factorial obtenida de la escala de Predisposición a Confiar claramente diferenció entre dos factores, confianza social y desconfianza social. Es decir, estos resultados aportaron evidencias psicométricas de que se tratan de dimensiones diferentes.

Medición de la Confianza Social

Se puede afirmar que, en general, los investigadores están de acuerdo, en esencia, el rol que juega la confianza social en la investigación social, pero existe escaso acuerdo sobre cómo conceptualizarla y medirla (Bauer, & Freitag, 2018; Uslaner, 2012, Freitag, & Bauer, 2013). La forma más usual de evaluarla es a través de encuesta, existiendo una amplia variedad de formas de evaluarla, primando frecuentemente en las investigaciones el uso de encuestas

utilizando una o un poco más de preguntas. Uno de los investigadores que más investiga en el mundo sobre este tema sugiere utilizar un solo ítem (Uslaner, 2012). En nuestro medio son muy escasas investigaciones sobre escalas de Confianza Social, siendo una aplicada a estudiantes universitarios chilenos una de las conocidas en nuestro medio y es la que se utilizará en esta investigación (Yáñez, Ahumada, & Cova, 2006).

De acuerdo a lo expuesto, la confianza social no corresponde una característica del medio, sino a una característica interna de los individuos, por ende, se plantea la siguiente proposición 10:

- *En la relación existente entre la Identificación con la Carrera y la Ciudadanía con la Carrera, la Confianza Social sería una variable moderadora de dicha relación.*

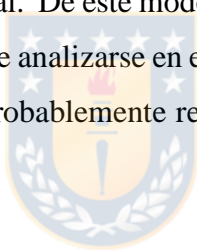
2.6. Propuesta de modelo Teórico

Como se ha señalado, pese a la relevancia del estudio de la ciudadanía por parte de los estudiantes universitarios ha sido escasamente investigada. De este modo, investigar sobre los antecedentes de la ciudadanía organizacional de los estudiantes universitarios en nuestro medio conlleva dos desafíos teóricos. Primero, validar el constructo de ciudadanía organizacional en el contexto de estudiantes universitarios y, segundo, establecer un modelo conceptual que explique los antecedentes del objeto de estudio de esta investigación, la ciudadanía con la carrera.

2.6.1. Validez del constructo ciudadanía organizacional en el contexto de estudiantes universitarios.

El concepto de ciudadanía organizacional se ha desarrollado específicamente en las organizaciones del ámbito laboral y esta investigación propone aplicarlo al contexto de estudiantes universitarios, ello sin duda presenta ciertas dificultades. Se debe aceptar que el contexto educacional difiere del laboral y no se puede homologar el rol de estudiante universitario al de empleado, de modo, que no se puede realizar un traslado simple de la ciudadanía organizacional de uno a otro contexto. Primero, se debe reconocer que existen similitudes en empleados y estudiantes, en ambos se desempeñan en un contexto

organizacional y tienen roles en los que se puede distinguir la existencia de conductas adscritas al rol y las conductas extra rol, elemento central esta última para estudiar la conducta ciudadana (Gefen & Somech, 2019). De hecho, dado lo anterior, existen varias investigaciones que han identificado conductas al extra rol en estudiantes, por citar algunas, Chen y Carey (2009), Di Battista et al. (2014), Gefen & Somech (2019) y Supparerkchaisakul, Mohan y Fansler (2017). Segundo, la universidad como organización posee una estructura y funcionamiento que difiere significativamente de las laborales, la comunidad universitaria da mayor relevancia a la participación de sus integrantes incluidos los estudiantes que lo que tradicionalmente se da a los empleados en los lugares de trabajo. El sentido de comunidad de aprendizaje que poseen las universidades se estima puede dar mayor libertad a los estudiantes para práctica la ciudadanía. Tercero, la posición de los estudiantes no tiene las mismas obligaciones ni limitaciones de un empleado, de hecho, los estudiantes tienen mucho más libertad, lo cual se estima da mayor espacio para que se manifieste la ciudadanía organizacional. De este modo, esta investigación asume el supuesto que la ciudadanía organizacional puede analizarse en estudiantes universitarios, sin embargo, existen diferencias importantes muy probablemente relacionadas a las dimensiones que tiene el constructo de un contexto a otro.



Las investigaciones existentes sobre ciudadanía en estudiantes lo abordan circunscrito al contexto de la sala de clase y en el servicio hacia la comunidad. Por ejemplo, solo se encontraron cuatro investigaciones extranjeras que construyeran escalas de ciudadanía estudiantil (Chen & Carey, 2009; Di Battista et al., 2014; Gefen & Somech, 2019; Supparerkchaisakul, Mohan, & Fansler, 2017). En esta investigación se propone el constructo de Ciudadanía en la Carrera, y hace referencia a cuidar el entorno social del centro de estudio universitario, específicamente la carrera donde se estudia. Ello implicaría participar en la organización estudiantil y mantener relaciones cordiales con todos los integrantes de la comunidad universitaria. En una primera etapa de esta investigación, se validará el constructo hipotético antes mencionado.

Dos modelos teóricos se han utilizado en la psicología organizacional para investigar la conducta ciudadanía organizacional la teoría del intercambio social como desde la teoría de

la Identidad Social. El modelo propuesto en esta investigación está fundado en la Teoría de la Identidad Social. Existen muchas investigaciones que muestran que las personas desarrollan una identidad social basada en la pertenencia a grupos sociales y ello facilita que se identifiquen con ellos y muestren disposición a colaborar. En un contexto organizacional, dicho proceso se replicaría, jugando un rol importante la calidad de las relaciones interpersonales que se desarrollan al interior de la organización y su impacto en el desarrollo de la identificación organizacional y de la disposición a colaborar.

2.6.2. Modelo teórico propuesto

A partir de la revisión bibliográfica se ha podido reconocer que muchos factores pueden incidir en la predisposición de los estudiantes a mostrar ciudadanía en su lugar de estudio. Esta investigación a través de las ocho proposiciones planteadas en el capítulo anterior es posible propone un modelo asociativo de la ciudadanía de los estudiantes universitarios que enfatiza como antecedentes el rol de los vínculos sociales (ver Figura 2). Como antecedentes de la Ciudadanía con la Carrera serían las relaciones interpersonales relevantes de los estudiantes dentro de la universidad (Confiabilidad de los Estudiantes y Confiabilidad de los Docentes, y Prestigio de la carrera). De acuerdo a la bibliografía revisada, dichas variables pueden estar asociadas la ciudadanía con la carrera de los estudiantes.

La tesis fundamental de esta investigación es que el mecanismo por medio del cual las percepciones de relaciones confiables y el Prestigio pueden influir en la ciudadanía estudiantil correspondería al rol mediador del proceso de identificación organizacional (IO), que en contexto de esta investigación se menciona como Identificación con la Carrera. De este modo, se propone que si bien las variables antecedentes tienen un efecto directo en la ciudadanía estudiantil, además, se postula un efecto indirecto a través de la Identificación con la Carrera. Es decir, se sostiene que a raíz de que las variables antecedentes se asocian con Identificación con Carrera se favorecería la asociación con ciudadanía al interior de la carrera.

En esencia, la tesis fundamental del modelo propuesto se basa en que la identificación organizacional (IO) se considera un constructo raíz, está detrás de múltiples fenómenos y

conductas de los miembros de las organizaciones (Lee et al., 2015). Para estos autores, lo primero que las personas responden en situaciones concretas es quien soy y quienes son ellos, es decir, es el trasfondo sobre la que se desarrollarían otras actitudes y conductas, entre ellas, de especial interés en esta investigación, la ciudadanía organizacional.

El poder del constructo que estamos hablando viene de la necesidad básica de definirse, de construir un auto concepto desde la identidad con colectivos en el contexto organizacional. En este sentido, se trataría de un constructo que no depende de otras actitudes y que no tiene efecto solo por factores circunstanciales e instrumentales y, de este modo, no es una respuesta reactiva de corto plazo en el tiempo que manifiestan las personas. La IO es un motivador fundamental con un efecto único sobre la conducta, es relativamente a largo plazo y con alto poder explicativo (Lee et al., 2015).

De acuerdo a lo anterior, la asociación entre IO y ciudadanía organizacional es central, se sostiene que la ciudadanía es la manifestación conductual más directa de la IO, ya que la persona actúa por voluntad propia, sin la presencia de premios o exigencias externas. Las personas con alta IO actúan a favor de la organización dado que ello es equivalente a actuar a favor de ellos mismos. Las personas realizan un esfuerzo extra, voluntariamente, sin hacer la distinción entre actuar por auto interés o por interés de la organización.

Avala lo dicho, diversas investigaciones que muestran que la IO juega un rol mediacional en diversas conductas y actitudes de los miembros de las organizaciones y ciudadanía organizacional. Específicamente, en el contexto de estudiantes universitarios, se ha encontrado apoyo al rol mediacional de la IO con la universidad en la relación entre diversas variables y diversas formas de ciudadanía de los estudiantes. Coherente con lo anterior, una investigación con estudiantes universitarios encontró relación entre justicia organizacional en la universidad y ciudadanía de los estudiantes, mediado por la IO (Di Battista et al., 2014). El concepto de justicia organizacional de la investigación mencionada incluyó la justicia interaccional, y ella hace mención a que los docentes muestran ser confiables. De este modo, se estima que es una investigación que evaluó variables muy similares a las que utilizó la presente tesis. Por tanto, basado en la fundamentación teórica arriba mencionada y la

evidencia empírica de la investigación de Di Battista et al. (2014), se plantea la proposición 11:

- *En la relación entre la Confiabilidad de los Docentes y la Ciudadanía con la Carrera, la Identificación con la Carrera sería una variable mediadora.*

Como se ha mencionado en esta investigación, son escasas las investigaciones sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre la confiabilidad de sus pares, de modo, que no se ha encontrado investigaciones que la vinculen simultáneamente a la Ciudadanía con la Carrera y a la Identificación con la Carrera, de modo, que basado en la fundamentación teórica mencionada en esta sección de la tesis que en términos generales plantea que las relaciones de confianza favorecen la colaboración, se plantea la proposición 12:

- *En la relación entre la Confiabilidad de los Estudiantes y la Ciudadanía con la Carrera, la Identificación con la Carrera sería una variable mediadora de dicha relación.*

Investigaciones plantean que la relación entre las variables prestigio organizacional y ciudadanía organizacional también está mediada por la IO. Al respecto, se pueden citar cuatro investigaciones en el contexto específico de universidades. Una investigación encontró que el prestigio de la universidad y la satisfacción con la universidad está relacionada con la conductas ciudadanas de los estudiantes (por ejemplo, recomendar la universidad a otros) pero existía la mediación por la IO con la universidad (Stephenson, & Yerger, 2014). Otra investigación encontró que la percepción de confiabilidad de la universidad, la satisfacción con la universidad e imagen corporativa de la universidad estaba relacionada con involucramiento futuro con la universidad (por ejemplo, hacer donaciones, ser voluntario, asistir a eventos) y también dicha relación estaba mediada por la IO con la universidad (Myers et al., 2016). Una tercera investigación encontró que la reputación de la universidad, la confianza en la universidad y satisfacción con la universidad están relacionadas con conducta ciudadana de los estudiantes pero dicha relación estaba mediada por la IO con la universidad (Heffernan, et al., 2018). Por último, una investigación encontró

que el prestigio de la universidad y la conexión con la marca estaba relacionada con la intención de recomendar la universidad (manifestación de ciudadanía por parte de estudiantes) y dicha relación también estaba mediada por la IO con la universidad (Pinna et al., 2018). Basado tanto en la fundamentación teórica mencionada en esta sección de la tesis y la evidencia empírica de las cuatro investigaciones descritas, se plantea la proposición 13:

- *En la relación entre la Prestigio Organizacional y la Ciudadanía con la Carrera, la Identificación con la Carrera sería una variable mediadora de dicha relación.*

De acuerdo a las 13 proposiciones planteadas en la presente revisión, se elaboró el modelo conceptual titulado: Antecedentes Psicosocio-Organizaciones de la Ciudadanía con la Carrera y Bienestar Psicológico, el cual se presenta en la Figura 2. A continuación se presentan las preguntas más específicas que surgen del modelo descrito, así como también, los objetivos e hipótesis relacionadas a cada una de las 13 proposiciones.

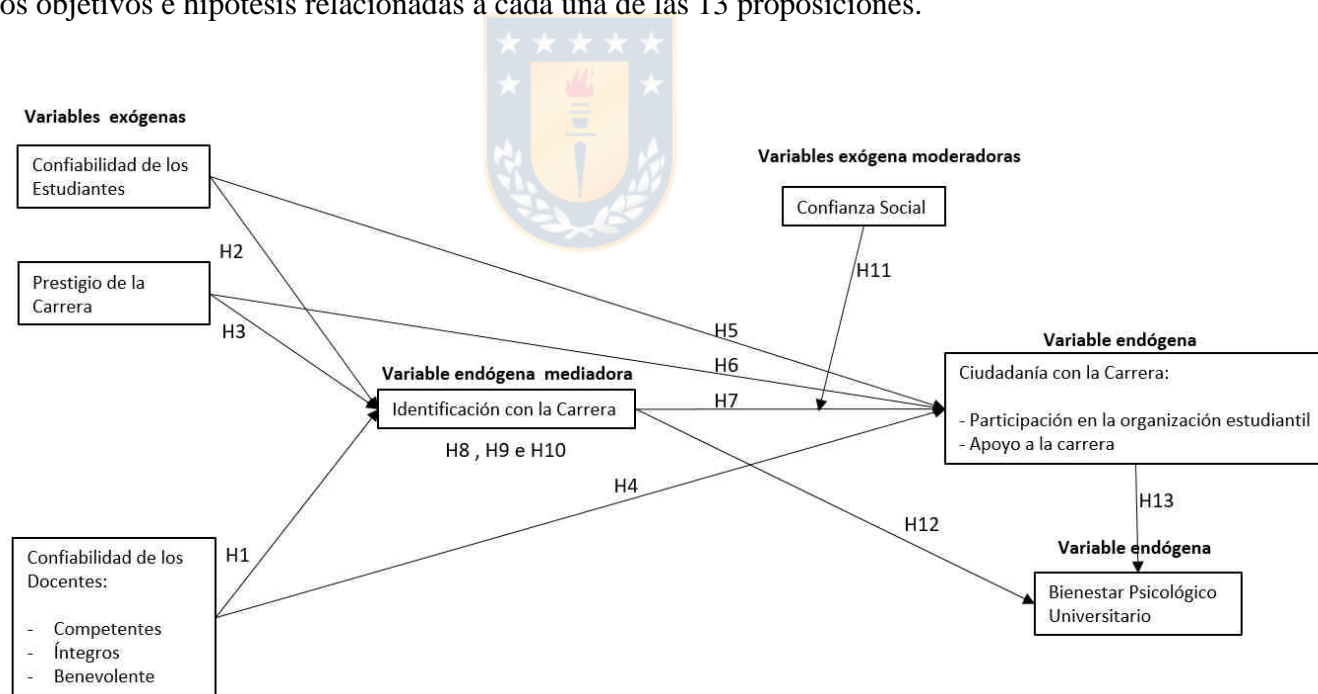


Figura 2. Modelo Conceptual Antecedentes Psicosocio-Organizaciones de la Ciudadanía con la Carrera y

Bienestar Psicológico en estudiantes de primer año y representación de las hipótesis de la investigación.

Nota: Todas las hipótesis plantean relaciones positiva entre las variables, con excepción de la H6, donde se plantea que no hay relación.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS



3.1. Preguntas de investigación

Al final de la sección Introducción se presentó la siguiente pregunta general de esta investigación:

¿Cómo se relacionan los diversos vínculos interpersonales y organizacionales que los estudiantes de primer año desarrollan en el contexto universitario y su Ciudadanía con la Carrera y Bienestar Psicológico Universitario?

A continuación, dado el modelo expuesto es posible presentar preguntas de investigación más específicas.

1. *¿Qué significa la Ciudadanía con la Carrera en estudiantes de primer año en la Universidad?*
2. *¿Cómo evaluar el Bienestar Psicológico estudiantil en estudiantes de primer año en la Universidad?*



Con relación a la Identificación con la Carrera, sería la siguiente:

3. *¿Cómo se relaciona la Confiabilidad de los Docentes, la Confiabilidad en los Estudiantes y Prestigio de la Carrera con la Identificación con la Carrera?*

Con relación a la Ciudadanía con la Carrera, preguntas más específicas serían las siguientes:

4. *¿Cómo se relaciona la Confiabilidad de los Docentes, la Confiabilidad de los Estudiantes, Prestigio de la Carrera e Identificación con la Carrera con la Ciudadanía con la Carrera?*
5. *¿Media la Identificación con la Carrera la relación existente entre la variable Confiabilidad de los Docentes y la variable Ciudadanía en la Carrera?*

6. *¿Media la Identificación con la Carrera la relación existente entre Confiabilidad de los Estudiantes y Ciudadanía en la Carrera?*

7. *¿Media la Identificación con la Carrera la relación existente entre Prestigio de la Carrera y Ciudadanía en la Carrera?*

Con relación a la variable confianza social:

8. *¿Modera la Confianza Social la relación entre Identificación con la Carrera y Ciudadanía con la Carrera?*

Con relación a la variable Bienestar Psicológico Universitario:

9. *¿Cómo se relaciona la Identificación con la Carrera y Ciudadanía con la Carrera con el Bienestar Psicológico Universitario?*

3.2. Objetivos e hipótesis

A la luz de la literatura discutida previamente y las proposiciones emanadas de ella, se propone el siguiente objetivo general que abarca las relaciones existentes en el modelo conceptual expuesto en la Figura 2 (ver página 54).

Objetivo general:

Evaluar un modelo hipotético que describe la asociación de distintos tipos de vínculos interpersonales y organizacionales de los estudiantes de primer año dentro de la universidad con su Ciudadanía con sus Carreras y Bienestar Psicológico Universitario.

Del objetivo general de este estudio se puede dividir en objetivos específicos y en hipótesis, que detallan las principales relaciones que pretende evaluar esta investigación (en el Anexo 1 se presenta una tabla resumen de las relaciones entre preguntas de investigación, objetivos e hipótesis):

Objetivo específico 1: Construir una escala de Ciudadanía con la Carrera y evaluar su validez de constructo para estudiantes de primer año en la Universidad.

Objetivo específico 2: Adaptar una escala de Bienestar Psicológico Estudiantil y evaluar su validez de constructo para estudiantes de primer año en la Universidad.

Objetivo específico 3: Analizar la relación entre las variables Confiabilidad de los Docentes, Confiabilidad de los Estudiantes y Prestigio de la Carrera con la Identificación con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

Hipótesis 1: La Confiabilidad de los Docentes tiene una relación positiva con Identificación con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

Hipótesis 2: La Confiabilidad de los Estudiantes tiene una relación positiva con Identificación con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

Hipótesis 3: El Prestigio de la Carrera tiene una relación positiva con Identificación con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

Objetivo específico 4: Analizar la relación entre las variables Confiabilidad de los Docentes, Confiabilidad de los Estudiantes, Prestigio de la Carrera e Identificación con la Carrera con la Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

Hipótesis 4: La Confiabilidad de los Docentes tiene una relación positiva con Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

Hipótesis 5: La Confiabilidad de los Estudiantes tiene una relación positiva con Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

Hipótesis 6: El Prestigio de la Carrera no tiene relación con Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

Hipótesis 7: La Identificación con la Carrera tiene una relación positiva con Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

Objetivo específico 5: Identificar el rol mediador de la Identificación con la Carrera en la relación entre Confiabilidad de los Docentes y Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

Hipótesis 8: La Identificación con la Carrera media la relación entre Confiabilidad de los Docentes y Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

Objetivo específico 6: Identificar el rol mediador de la Identificación con la Carrera en la relación entre Confiabilidad de los Estudiantes y Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

Hipótesis 9: La Identificación con la Carrera media la relación entre Confiabilidad de los Estudiantes y Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

Objetivo específico 7: Identificar el rol mediador de la Identificación con la Carrera en la relación entre Prestigio de la Carrera y Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

Hipótesis 10: La Identificación con la Carrera media la relación entre Prestigio de la Carrera y Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

Objetivo específico 8: Identificar el rol moderador de la variable Confianza Social en la relación entre la Identificación con la Carrera y la Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo de mediación propuesto.

Hipótesis 11: La Confianza Social modera la relación entre la Identificación con la Carrera y la Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

Objetivo específico 9: Analizar la relación entre las Identificación con la Carrera, Ciudadanía con la Carrera y Bienestar Psicológico Universitario, en el contexto del modelo propuesto.

Hipótesis 12: La Identificación con la Carrera tiene una relación positiva con Bienestar Psicológico Universitario, en el contexto del modelo propuesto.

Hipótesis 13: La Ciudadanía con la Carrera tiene una relación positiva con Bienestar Psicológico Universitario, en el contexto del modelo propuesto.



4 Método



4.1. **Diseño de la investigación**

Es una investigación desde un enfoque post-positivista, con metodología cuantitativa de tipo transeccional, no experimental y que utiliza el método de encuesta. Su diseño corresponde a una estrategia asociativa explicativa con variables latentes (Ato, López, & Benavente, 2013). Dado que el objetivo fue probar un modelo teórico acerca de las relaciones causales existentes entre un conjunto de variables, tal como se derivan de una teoría subyacente, la interpretación se enmarcó en un contexto de índole confirmatorio y no exploratorio (Ato et al., 2013). Más específicamente, en el modelo se distinguió una parte estructural donde se representó las relaciones hipotéticas entre las variables en estudio y, otra que corresponde a las mediciones, donde diferentes indicadores definen constructos latentes y se representó mediante un sistema de ecuaciones estructurales (Ato et al., 2013). Como se trata de un estudio ex-post-facto la función atribuida a las variables en la cadena causal se encuentra respaldada por la teoría pues sólo en las investigaciones experimentales es posible comprobar relaciones causales entre las variables (García, 2014). También, corresponde clasificar este estudio como de tipo transversal, dado que los datos fueron recogidos en un solo momento (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

4.2. **Participantes**

La muestra fue extraída de estudiantes universitarios de la Universidad de Concepción, universidad privada, sin fines de lucro, del sur de Chile, descrita como compleja y completa, que posee altos índices de investigación y vínculos con la comunidad. Acreditada actualmente por 7 años, perteneciente al Consejo de Rectores de las universidades chilenas.

Para determinar el tamaño de muestra de esta investigación se evaluaron diferentes alternativas dado que en el análisis de modelos de ecuaciones estructurales no existe consenso sobre los criterios para establecerlo. Se puede considerar el número de casos por variable observada, Hair, Black, Babin y Anderson (2014) sugiere 15 casos por indicador o variable observada. Siguiendo este criterio dado que esta investigación incluye 63 indicadores la muestra debería ser de 945 participantes.

La opción de esta investigación fue considerar la potencia estadística. Con este criterio se disminuye el error tipo II en la prueba de hipótesis, logrando establecer con precisión el

tamaño del efecto adecuado utilizado en la investigación. Además, se indica que incluye el criterio anterior. Para realizar los cálculos se utilizó el software para calcular el tamaño de muestra desarrollado por Soper (2015). El procedimiento utilizado en el software se hace de acuerdo con el algoritmo desarrollado por Westland (2010). Para determinar a priori el tamaño de la muestra se requiere establecer los siguientes valores:

a) Tamaño del efecto anticipado: Si bien por convención, se ha utilizado las normas propuestas por Cohen (1988) que propone un tamaño del efecto $d = .2$ como bajo, $d = .5$ medio y un $d = .8$ como alto. Se estima que tiene mayor precisión considerar los valores históricos que han presentado las variables principales. En esta investigación se consideró como variable principal la identificación organizacional. De la revisión bibliográfica se tomaron cinco investigaciones como las más relevantes y se registró la correlación existente con otra variable del modelo o una variable similar. Posteriormente, se calculó la media de las correlaciones. Las investigaciones y las correlaciones encontradas fueron las siguientes:

- i. En la investigación de Myers, Davis, Schreuder y Seibold (2016) en que participaron estudiantes norteamericanos encontró una correlación entre identificación organizacional y confianza organizacional fue .483.
- ii. Roketta (2005) encontró una correlación de .65 entre identificación organizacional y compromiso organizacional.
- iii. Van Dick, van Knippenberg, Kerschreiter, Herte y Wieseke (2008) encontraron una correlación de 0.33 entre identificación organizacional y conducta ciudadana. La investigación de Topa, Moriano, Morales y Moreno (2010) encontraron una correlación de .49 entre identificación organizacional y conducta ciudadana en el trabajo
- iv. La investigación de Wilkins et al, (2016) en la que participaron estudiantes universitarios encontraron que la identificación organizacional correlacionó en un .408 con compromiso, un .435 con logro académico y un .730 con satisfacción académica.

- v. De acuerdo a la investigación de Yáñez (2004) en la que utilizó las mismas escalas encontró que la identificación organizacional con la carrera tuvo una correlación de .50 con prestigio de la carrera, de .436 con confiabilidad de los docentes.

La media de las correlaciones descritas es .496. Por tanto, el tamaño del efecto sería .246.

- b) Nivel de poder estadístico deseado: De acuerdo a la convención debe ser igual o mayor de .80
- c) Número de variables latentes: En la Tabla 1, se presenta las 12 variables latentes presentes en el estudio.

Tabla 1.

Variables latentes, dimensiones y número de indicadores de la investigación propuesta.

VARIABLES LATENTES	DIMENSIONES	NÚMERO DE VARIABLES LATENTES	NUMERO DE INDICADORES
1 Confiabilidad de los docentes	3 dimensiones	4	17
2 Confiabilidad de estudiantes	1 dimensión	1	6
3 Prestigio de la carrera	1 dimensión	1	3
4 Identificación con la carrera	1 dimensión	1	8
5 Ciudadanía en la carrera	2 dimensiones	3	16
6 Confianza Social	1 dimensión	1	6
7 Bienestar Psicol. Universitario	1 dimensión	1	7
Total de indicadores:		12	63

Nota: En el cuestionario completo, el ítem 2, 15 y 30 no se considera en la investigación y hace mención a la intención de abandono de los estudios universitarios.

- d) Número de variables observadas: En la Tabla 1, se presenta las 63 indicadores que componen las variables.
- e) Nivel de probabilidad de error tipo alfa: De acuerdo a las normas científicas al respecto, debe ser igual o menor de .05

Se utilizó el software A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Models (Soper, 2016) ingresando los valores arriba descritos y el tamaño de muestra obtenido fue de 316 participantes. Se optó tomar el criterio más exigente para el tamaño de muestra que correspondió al número de casos por variable observada y como el mínimo en este caso fue 945 casos, se fijó la meta de llegar a tomar una muestra alrededor de 1000 participantes.

El muestreo fue no probabilístico, por conveniencias, según la accesibilidad (que los estudiantes estén presentes el día en que se viste a los cursos para encuestarlos) y voluntad de los participantes para ser parte del estudio y el cumplimiento de los criterios de inclusión. El proceso de muestreo fue estratificado bietápico. Se estratificó por Facultad y Carreras. El universo estuvo constituido por los estudiantes de tres tipos de facultades diferentes: las del área social- humanidades, salud- silvoagropecuaria y ciencia exactas- naturales. Esta clasificación es de acuerdo a la clasificación de las disciplinas científicas planteadas por Conicyt) (2016). El criterio de las facultades específicas que se incluyeron en el estudio fue de acuerdo a criterio de conveniencia, las facilidades entregadas para realizar la aplicación de las encuestas en las carreras.

En la segunda etapa, dado que en cada facultad existen varias carreras, se seleccionaron de acuerdo a criterio de conveniencia, es decir, las facilidades entregadas en las carreras para aplicar la encuesta. En la tercera etapa, de cada carrera, se invitó a participar a los estudiantes que cursan el primer año, que cursaban el segundo semestre en sus carreras. Este criterio se basó en obtener una evaluación de las percepciones de los estudiantes al inicio de sus estudios en la carrera en la universidad (fundamentación de este criterio ver Planteamiento del Problema, pag. 5). De este modo, en la Tabla 2 se puede apreciar las áreas de conocimiento y facultades que participaron en la investigación, contabilizándose un total de 1205 estudiantes encuestados. Se registraron 13 casos perdidos por responder en forma incompleta, quedando la muestra final en 1192 casos.

Tabla 2.

Número de participantes y porcentajes por facultad y áreas del conocimiento

ÁREA: CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES			
	FACULTADES	Nº	PORCENTAJES
1	Facultad de Cs. Sociales	213	
2	Facultad de Educación	248	
3	Facultad de Humanidades y Arte	96	
4	Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Geografía	56	
	Total:	613	51,43%
 AREA: SALUD Y SILVOAGROPECUARIA			
1	Facultad de Medicina	186	
2	Facultad de Cs. Veterinarias	54	
3	Facultad de Cs. Forestales	61	
4	Facultad de Cs. Ambientales	35	
	Total:	336	28,19%
 AREA: CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES			
1	Facultad de Cs. Físicas y Matemáticas	89	
2	Facultad de Cs. Químicas	91	
3	Facultad de Farmacia	37	
4	Facultad de Cs. Biológicas	26	
	Total:	243	20,39%
		1192	100%



La muestra quedó compuesta por un 59.8% de mujeres y un 40.2% de hombres. La edad de los participantes se agruparon un 84,7% entre 17 y 20 años y un 10.5% entre 21 y 23 años y con edad superior a 23 años un 4.7%.

El criterio de inclusión en el muestreo fue ser estudiante de pregrado de las carreras preseleccionadas, ser el primer año en dicha carrera y aceptar voluntariamente a participar en la investigación. Se estableció como criterio de exclusión haber estudiado otra carrera en la Universidad antes, ya que mostraría más tiempo de permanencia en la Universidad diferentes a lo establecido.

4.3. Variables

- Ciudadanía con la Carrera (CC): Es la percepción de que se participa activamente en su centro de estudio, ello implica, participar en la organización estudiantil democrática, en actividades orientadas a favorecer buenas relaciones interpersonales y en aportar al buen funcionamiento de la organización de la carrera. Se evaluó a través del puntaje obtenido en la escala de Ciudadanía con la Carrera.
- Bienestar Psicológico Universitario (BPU): Corresponde a la percepción acerca de un funcionamiento psicológico óptimo durante la permanencia en la universidad. Ello incluye la percepción de realizar actividades significativas en la universidad, mantener relaciones gratificantes en su carrera, sentirse capaz de abordar los desafíos académicos, definirse como un buen estudiante y ser optimista acerca de su futuro en la universidad. Se evaluó a través del puntaje obtenido en la escala de Bienestar Psicológico Universitario.
- Identificación con la Carrera (IC): Consiste en la percepción de que la propia identidad personal está unida a la pertenencia en la carrera donde se estudian. Ello involucra un sentido de pertenencia con la carrera, sentido de cohesión con los integrantes de la carrera y de similitud de valores con la institución. Se evaluó a través del puntaje obtenido en la Escala de Identificación con la Carrera.
- Confiabilidad de los Docentes (CD): Es la percepción de confiabilidad de los docentes de la carrera, implicando con ello, que los docentes son competentes en enseñar y en el dominio de su especialidad, que son íntegros, es decir, cumplen sus promesas y son benevolentes, es decir, muestran interés y preocupación por el desarrollo de los estudiantes. Se evaluó a través del puntaje obtenido en la Escala de Confiabilidad en los Docentes.
- Confiabilidad de los Estudiantes (CE): Corresponde a la percepción de confiabilidad de los estudiantes de su carrera, implicando con ello, que los estudiantes de su carrera son íntegros, es decir, son francos, respetuosos y benevolentes, es decir, tienen buena disposición a ayudarse. Se evaluó a través del puntaje obtenido en la Escala de Confiabilidad en los Estudiantes.

- Confianza Social (CS): Consiste en la percepción de que, en general, los seres humanos son personas que son integra y benevolentes con sus semejantes, es decir, respetuosas y con interés de ayudar a sus semejantes. Se evaluó a través del puntaje obtenido en la Escala de Confianza Social.
- Prestigio de la Carrera (PC): Corresponde a la percepción de que su carrera es prestigiosa, es decir, tiene una alta reputación de excelencia académica en la comunidad. Se evaluó a través del puntaje obtenido en el índice Prestigio de la Carrera.
- Variable académica. Se consideran la facultad a la que pertenece el estudiante. Dicha información se obtuvo en el Cuestionario de Información General solicitando que completa la información antes mencionada.
- Variable demográfica: Dicha información se obtendrá en el Cuestionario de Información General solicitando que completa la información antes mencionada.

4.4. Instrumentos de medida

Esta investigación examinó las hipótesis de investigación basado en la recolección de datos demográficos y académicos de los encuestados, así como también, de las respuestas a 7 escalas. El cuestionario completo incluyó tres partes. La primera parte se entregaban las instrucciones para responder. La segunda hoja se completó con datos demográficos del encuestado (edad y sexo) y académicos (carrera que estudia y semestre en que se encuentra cursando la carrera). La tercera parte incluía 63 ítems correspondientes a 7 variables latentes (Ver Anexo 2 Cuestionario completo). El formato de respuesta a todos los ítems fue a través de una escala Likert de 5 puntos, desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Muy de acuerdo).

A continuación, se describen cada una de las 6 escalas utilizadas en la investigación.

4.4.1. **Escala Ciudadanía con la Carrera (CC)**

El objetivo 1 de esta investigación fue construir y validar una escala de ciudadanía de los estudiantes en su lugar de estudio. El fundamento teórico en su construcción fue la conceptualización de la conducta ciudadana organizacional propuesta originalmente por Organ (1997) y desarrollada posteriormente por diversos investigadores que han sostenido la existencia de 5 dimensiones del constructo.

El proceso de construcción se llevó a cabo en dos etapas. En la primera etapa, se construyeron los ítems a partir de dos grupos Delphi y entrevistas a estudiantes y docentes, posteriormente, a través de un análisis factorial exploratorio (AFE) se analizó la estructura de la escala. Los análisis fueron con correlaciones policóricas y se utilizó el programa FACTOR (versión 10.5). Lo anterior, basado en que los ítems tienen un formato de respuesta Likert y el nivel de medida es ordinal y no se asume un modelo lineal de los datos. Como estrategia analítica se utilizó el método de extracción Weigted Least Square (ULS) y rotación oblicua Promin. Para determinar el número de factores a extraer se determinó mediante el Análisis Paralelo, dado que presenta un alto respaldo por investigaciones. Se encontró que la escala presenta una estructura bifactorial. El primer factor compuesto por 9 ítems titulado Participación activa en la organización estudiantil. El segundo factor compuesto por 5 ítems titulado Apoyo a la carrera. Se obtuvo la confiabilidad de la escala a través del Alpha ordinal y para el factor 1 fue de .898 y para el factor 2 de .811 (Yáñez, Díaz, & Pérez, 2018). Más información sobre los procedimientos de construcción de la escala y de los resultados obtenidos pueden verse en el Anexo 3.

En la segunda etapa, correspondiente a esta investigación, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Como resultado, se confirmó la estructura bifactorial y se obtuvo una confiabilidad compuesta para el Factor 1 de .820 y el Factor 2 de .682 (más información se puede ver en la sección 5.2). La escala definitiva quedó compuesta de 14 ítems. De su aplicación se obtiene un puntaje el mínimo corresponde a 14 puntos y el máximo a 70 puntos.

4.4.2 **Escala de Bienestar Psicológico Universitario (BPU)**

El título original de la escala es The Scale Flourishing y fue creada por Diener et al. (2010) y posteriormente fue adaptada al español por Pozo et al. (2016). Esta evalúa el bienestar con

las propias competencias, el sentido de propósitos en la vida, de contribución a la sociedad, optimismo y bienestar con las relaciones interpersonales. Es una escala monofactorial y está compuesta de siete ítems. Para esta investigación los ítems fueron adaptados al contexto específico de estudiar en la Universidad.

La escala original tiene estudios de sus propiedades psicométricas en diversas investigaciones en el mundo. La investigación de Pozo et al. (2016) obtuvo buenos índices de confiabilidad, un nivel de consistencia interna (Alfa de Cronbach) de .88 en Colombia y de .65 en España. La confiabilidad temporal de la escala es moderadamente alta (0.71). Este mismo estudio llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio y se obtuvieron buenos índice de ajuste al modelo e invarianza métrica entre las muestras Colombiana y Española. Igualmente, está fuertemente correlacionada con los resultados en otras escalas de bienestar psicológico (Diener et al., 2010).

En la presente investigación se llevó a cabo una evaluación psicométrica de la escala adaptada, aplicándola a 193 estudiantes universitarios (estudiantes que no pertenecieron a la muestra principal de esta investigación). Se realizó un AFE con extracción factorización por ejes principales y rotación promax y se obtuvo 1 factor compuesto por 6 ítems (se eliminó un ítem, correspondiente al ítems 63 que hace mención a considerarse una buena persona que lleva una buena vida). Al igual que la escala original se obtuvo un factor y este explica un 40.3 % de la varianza. El análisis de consistencia interna a través del alfa de Cronbach fue de .755. Posteriormente, se realizó un AFC con la muestra de esta investigación y se obtuvo un χ^2/df 9.13, RMSEA .082, CFI .96 y TLI .92 (más información se puede ver en la sección 5.2). De acuerdo a estos resultados, se estimó que la escala no presentaba un buen ajuste y no se incluyó en la investigación.

Es una escala autoaplicada y el formato de respuesta es tipo Likert, de una escala de 5 puntos, con un rango 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Se obtiene una calificación única que puede ir de 8 a 40 puntos, y mientras más alto el puntaje es indicativo de mayor bienestar psicológico.

4.4.3. Escala Identificación con la Carrera (IC)

La escala original es Organizational Identification Questionnaire diseñada por Cheney (1982, citado por Miller, Allen, Casey y Johnson, 2000) y revisada posteriormente por Miller, Allen, Casey y Johnson (2000) y por Gautam et al. (2004). La investigación original de la escala encontró una excelente confiabilidad (el alfa de Cronbach fue .95) y el análisis factorial exploratorio mostró una varianza explicada de 86% para una estructura mono factorial. La escala mide la percepción de identificación organizacional con la carrera, más específicamente, percibir un vínculo psicológico con la organización donde se comparte un sentido de pertenencia, de cohesión y de similitud con el centro educativo, donde la identidad está vinculada con la organización como una entidad social.

Esta escala fue transculturizada y adaptada al contexto universitario chileno por Yáñez, Pérez y Ahumada (2006). Dado que es una escala original es extensa (25 ítems), la adaptación realizada corresponde a una versión abreviada de 7 ítems. Al evaluar sus propiedades psicométricas se obtuvo que la confiabilidad del instrumento a través del Alpha de Cronbach fue de .80, presentando los ítems una correlación ítems- test adecuado (entre .43 y .61). Para el AFE de la escala se utilizó el método de extracción de componentes principales seguido por rotación varimax¹, y se obtuvo una estructura monofactorial, coherente con la estructura de la escala original. La varianza explicada fue de 41.3%.

En la presente investigación la escala volvió a ser evaluada. Se realizó un AFC y como resultado mantuvo una estructura monofactorial y obtuvo una confiabilidad compuesta de .819. Se estima que con estos resultados mostraría que la escala posee adecuadas propiedades psicométricas (más información se puede ver en la sección 5.2). La escala definitiva quedó compuesta por 7 ítems. De su aplicación se obtiene un puntaje, el mínimo corresponde a 7 puntos y el máximo a 35 puntos.

¹ En la actualidad el método de extracción como de rotación no se estiman apropiados en la construcción de escalas.

4.4.4. Escala Confiabilidad en los Docentes (CD)

Esta escala fue construida por Yáñez, Pérez y Yáñez (2005). Está basada en el modelo de confianza organizacional de Mayer et al. (1995; 2006), específicamente, en el concepto de confiabilidad, el cual se refiere a los atributos que debe presentar una persona para confiar en ella, y los atributos son tres: competencia, integridad y benevolencia. Además, se incorporaron ítems de la escala Antecedent of the trust in College desarrollada por Ghosh, Whipple y Bryan (2001). Yáñez et al. (2005) adecuaron los ítems al contexto de estudiantes universitarios chilenos. La escala mide la percepción de confiabilidad en los docentes de la Carrera y está compuesta de tres dimensiones: competencia del docente, integridad del docente y benevolencia del docente.

Yáñez et al. (2005) con una muestra de 589 estudiantes universitarios realizaron un análisis psicométrico de la escala, la confiabilidad a través del indicador de consistencia interna Alpha de Cronbach fue de .90 y el AFE utilizando el método de extracción de componentes principales y rotación varimax² mostró que está compuesta de los tres factores mencionados en un párrafo anterior. El porcentaje de varianza explicada fue de un 54%.

En la presente investigación nuevamente se evaluaron las cualidades psicométricas de la escala y se realizó un AFC y se mantuvo un modelo de segundo orden con tres factores. Un análisis de confiabilidad compuesta con el coeficiente omega arrojó un coeficiente de .711 para el Factor 1, de .721 para el Factor 2 y de .760 para el Factor 3. Con estos resultados se considera que la escala presenta adecuadas propiedades psicométricas (información más detallada se puede ver en la sección 5.2.). La escala definitiva quedó compuesta por 11 ítems. De su aplicación se obtiene un puntaje mínimo de 11 y máximo de 55.

4.4.5. Escala Confiabilidad de los Estudiantes (CE)

La escala fue construida por Yáñez (2004b), su construcción se basó en el modelo de confianza interpersonal de Mayer et al. (1995, 2006), en particular, en el concepto de confiabilidad, el cual es central para definir confianza interpersonal. Mide la percepción de

² Ídem cita 1.

confiabilidad de los estudiantes universitarios hacia sus pares y comprender la percepción de que los compañeros son personas íntegras y benevolentes.

En un primer estudio (Yáñez, 2004b), se aplicó la escala a una muestra de 589 estudiantes universitarios y se encontró una confiabilidad de .68 con el Alpha de Cronbach. Un AFE el componente principal y rotación varimax³ mostró que la escala es unifactorial y se explicaba un 32% de la varianza. Las correlaciones entre ítems y escala fueron entre .47 y .64.

En el año 2016 se realizó una nueva investigación con la escala, evaluando su validez a través de un análisis factorial exploratorio, con una muestra de 340 estudiantes universitarios, se volvió a encontrar una estructura monofactorial y una adecuada confiabilidad, un .66 con el alfa de Cronbach (Yáñez, Díaz, Salazar, & García, 2016, en prensa. Ver en Anexo 4). En esta investigación se realizó un nuevo análisis psicométrico de la escala, en esta oportunidad un AFC y nuevamente se encontró una estructura monofactorial y se obtuvo una confiabilidad compuesta con el coeficiente omega de .76. Con estos resultados se considera que la escala presenta adecuadas propiedades psicométricas (información más detallada se puede ver en la sección 5.2.). La escala definitiva quedó compuesta por 6 ítems. De su aplicación se obtiene un puntaje mínimo es 6 y el máximo es 30 puntos.

4.4.6. Escala Confianza Social (CS)

Esta escala la construyó Yáñez, Ahumada y Cova (2006). Su diseño fue a partir de la Escala de Confianza Social del PNUD (1998 y 2000) y de la General Trust Scale utilizadas en investigaciones extranjeras (Yamagishi, 1986; una versión reciente en español Montoro, Shih, Román, & Martínez-Molina, 2014). Su primera aplicación (una muestra de 589 estudiantes universitarios) se obtuvo una versión de 6 ítems que mostró una consistencia interna medido con el Alpha de Cronbach de .65 y una estructura bifactorial (Yáñez, Ahumada, & Cova, 2006). La escala mide la confianza generalizada hacia los seres humanos, definida como la expectativa que estos tienen buena voluntad o buenas intenciones hacia los otros.

³ Idem a cita anterior.

Como las restantes escalas, en la presente investigación se evaluó a través de un AFC y se obtuvo una escala monofactorial. La confiabilidad compuesta evaluada con el coeficiente omega fue de .73. Con estos resultados se consideró que la escala posee adecuadas propiedades psicométricas (más información se puede ver en la sección 5.2.). La escala definitiva quedó compuesta por 6 ítems. De su aplicación se obtiene un puntaje mínimo de 6 y el máximo de 30.

4.4.7. Escala Prestigio de la Carrera (PC)

Esta escala fue adaptada para esta investigación de la escala Perceived Organizational Prestige desarrollada por Mael y Ashforth (1992) para el contexto específico universitario. Es una versión abreviada de tres ítems del total de 8 ítems que tiene la escala original. Los ítems fueron traducidos por un hablante nativo del inglés y que tiene buen dominio del español y, a su vez fue revisado por un psicólogo con dominio en el tema que revisó el adecuado sentido de los ítems. Se estima que la escala está vigente dado que se utiliza en investigaciones en la actualidad (Johnson, Morgeson, & Hekman, 2012; Liu, Lam, & Loi, 2014; Stephenson, & Yerger, 2014; Balaji, Roy, & Sadeque, 2016; Yildiz, 2018). Con respecto a la confiabilidad por consistencia interna, investigaciones ha encontrado que obtiene un alfa de .84 (Liu, Lam, & Loi, 2014) y una investigación utilizando tres ítems de la escala en cuestión informó que la escala abreviada tuvo una confiabilidad a través del alfa de Cronbach de .83 (Stephenson & Yerger, 2014). La escala mide el grado en que los estudiantes universitarios creen que otros relevantes estiman prestigioso el lugar de estudio del estudiante. En esta investigación se realizó un AFE, con método de extracción de ejes principales y rotación Promax y se obtuvo un factor que explica un 64.28% de la varianza. La confiabilidad por consistencia interna con el alfa de Cronbach fue de .722.

Para esta investigación se realizó un AFE de los ítems y se encontró una estructura monofactorial con una adecuada carga factorial. La confiabilidad compuesta obtenida con el coeficiente omega fue de .73. Como las demás escalas, se estima que los resultados mostrarían que la escala posee adecuadas propiedades psicométricas (más información se puede ver en la sección 5.2.). La escala definitiva quedó compuesta por 3 ítems. De su aplicación se obtiene un puntaje mínimo de 3 y máximo de 15.

4.5. Procedimiento de Recolección de Datos

Como la investigación tuvo varias fases se describirá el procedimiento de recolección de datos de cada una de ellas. En una fase preliminar, se presentó a la comisión de ética del Departamento de Psicología el proyecto de investigación para su aprobación. También hubo que tramitar la aprobación para realizar la investigación de parte de la Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción y poder aplicar las encuestas a los estudiantes. Posteriormente, se solicitó entrevista a los decanos de las Facultades de Educación, Medicina y Ciencias Sociales para autorizar la realización de la investigación. Finalmente, hubo que solicitar el apoyo a los Jefes de Carrera y docentes de las asignaturas donde se fue a aplicar las encuestas.

4.5.1. Fase 1: Preparación de instrumentos de medida

a) Construcción de la escala de Ciudadanía con la Carrera. En la construcción y adaptación de la escala se siguió los pasos propuestos por Streiner, Norman y Cairney (2015) y DeVellis (2016). Primero, la construcción de la escala implicó la realización de tres grupos Delphi con estudiantes de cuarto año de las carreras de Psicología, Tecnología Médica y Enfermería. Para ello, se solicitó autorización a los respectivos Jefes de Carrera y, posteriormente, se asistió a una clase de los estudiantes y, a su término, se les explicó a los estudiantes si tienen la voluntad de participar en un grupo Delphi para determinar cuáles son las conductas ciudadanas que los estudiantes deben mostrar en su carrera (Yáñez & Cuadra, 2008). Aquellos estudiantes que aceptaron participar firmaron una carta de Consentimiento Informado. Paralelamente, se realizó un grupo Delphi con docentes de la carrera de Psicología. Lo anterior implicó solicitar la autorización del respectivo Director de Departamento, posteriormente, vía correo electrónico se invitó a participar a los académicos y se realizó el Delphi vía internet. Aquellos docentes que aceptaron participar firmaron carta de Consentimiento Informado. Tanto en el Delphi con estudiantes como con docentes implicó posteriormente realizar un análisis de contenido de los resultados del Delphi y se seleccionó aquellos contenidos con más alta frecuencia de mención y se transformaron en ítems. Luego, se invitó a dos académicos con experiencia en psicometría a evaluar los ítems. Paso siguiente, se construyó una escala y se llevó a cabo una entrevista cognitiva para analizar la

comprensión de los ítems por parte de dos estudiantes y se realizó una aplicación piloto de escala a una muestra de 10 estudiantes de una carrera que no participa en este estudio, con el objeto de detectar si existen dificultades en los estudiantes para comprender las instrucciones o dificultades para responder adecuadamente las escalas.

Posteriormente, con la colaboración de un estudiante universitario contratado para dicho fin, se aplicó la escala a 200 estudiantes para evaluar sus propiedades psicométricas. El mismo estudiante digitó las respuestas a la encuesta e ingresó los datos de la escala a una base de datos en el software SPSS. El investigador responsable realizó el análisis estadístico correspondiente. El proceso de construcción de la escala fue publicado en revista científica (Yáñez, Díaz & Pérez, 2018). En la presente investigación, se presenta un nuevo análisis psicométrico de la escala en el que se realiza un AFC y un análisis de confiabilidad.

b) Adaptación y evaluación psicométrica de la escala Bienestar Psicológico Universitario. Se adaptó la versión en español de la escala Flourishing de Diener realizada por Pozo et al. (2016) al contexto universitario. Lo anterior implicó adecuarlo los ítems de la escala al contexto universitario. Primero, se llevaron a cabo tres entrevistas en profundidad a estudiantes universitarios para analizar la comprensión de los 8 ítems de la escala y adecuarlo a su contexto académico. Luego, dos psicólogos expertos en bienestar subjetivo revisaron los cambios propuestos. El paso siguiente fue realizar una aplicación piloto de escala a una muestra de 10 estudiantes de una carrera de Psicología que no participa en este estudio, con el objeto de detectar si existen dificultades en los estudiantes para comprender las instrucciones o dificultades para responder adecuadamente las escalas. Posteriormente, coordinándose con los Jefes de Carrera de las Carreras de Obstetricia, Fonoaudiología, Pedagogía en Filosofía y Psicología se aplicó la escala al finalizar una clase. El total de estudiantes participantes fueron 193. Los estudiantes que aceptaron participar, firmaron una carta de Consentimiento Informado. Luego, se contrató a 2 digitadores que en forma independiente ingresen los datos en una base de datos en Excel, que después se traspasó al software Spss. El investigador responsable evaluó las propiedades psicométricas de la escala adaptada. En la presente investigación, se presenta un nuevo análisis psicométrico de la escala en el que se realiza un AFC y un análisis de confiabilidad.

c) Evaluación psicométrica de la escala Confiabilidad de los Estudiantes. Dado que este proceso ya está iniciado, se coordinó con el Jefe de Carrera de Fonoaudiología y de Obstetricia y Puericultura para aplicar la escala a estudiantes de 1° y 4° año. Los estudiantes que aceptaron responde la escala firmaron una carta de Consentimiento Informado. Posteriormente, un estudiante universitario fue contratado para ingresar los datos en una base de datos en el software SPSS. Luego, el investigador responsable realizó los análisis estadísticos correspondientes. Finalmente, se elaboraron dos artículos para revistas científicas de corriente principal en la que se analizaron los resultados obtenidos en las dos escalas construidas y adaptadas. En la presente investigación, se presenta un nuevo análisis psicométrico de la escala en el que se realiza un AFC y un análisis de confiabilidad.

4.5.2. **Fase 2: Recolección de los datos de la investigación principal**

Primero, se realizó una aplicación piloto de la batería de escalas a una muestra de 10 estudiantes de una carrera que no participa en este estudio, con el objeto de detectar si existen dificultades en los estudiantes para comprender las instrucciones o dificultades para responder adecuadamente las escalas.

Se seleccionaron al azar las carreras que participarían en la investigación dentro de cada Facultad. Posteriormente, se coordinó con los jefes de carreras la aplicación de la batería de escalas. El curso, el día y la hora de aplicación fueron indicados por el Jefe de Carrera y los docentes a cargo de las asignaturas. Para el momento de la aplicación se contrató a un ayudante de investigación, quien veló que la aplicación se realizara en una sala iluminada, en silencio, cada estudiante pudiera responder en forma privada, las instrucciones fueran precisas, se respondan las dudas y los estudiantes contaran con el tiempo suficiente para responder. A los estudiantes que aceptaron participar en la investigación debieron firmar carta de Consentimiento Informado (ver Anexo 5).

El ayudante de investigación recibió capacitación sobre cómo aplicar los cuestionarios, como responder dudas de los estudiantes y cómo manejar situaciones difíciles. Dos ayudantes de investigación realizaron la digitación de los datos y para el control de calidad de los datos, el

investigador principal revisó el correcto ingreso de datos. Se utilizó el software Excel para la construcción de la base de datos. Luego, se realizó el análisis estadístico de los datos por parte del investigador principal y la colaboración de un asesor estadístico.

4.6. Procedimiento de análisis de los datos

El análisis de los datos tuvo tres etapas. Sin embargo, dos acciones se contemplaron en una etapa preliminar. La primera fue construir la escala de Ciudadanía con la Carrera. Para ello, se utilizó una muestra diferente a la utilizada en la investigación principal. Para la construcción de ítems se utilizó el método Delphy y se formó un grupo con estudiantes de la Carrera de Psicología (N=26) y otro con docentes del Departamento de Psicología (N=13). Para el análisis de contenido se utilizó el procedimiento propuesto por Flick (2004) y como apoyo se utilizó el software Nvivo 10. Para la confección de ítems parsimoniosos se siguieron los lineamientos de Streiner et al. (2015).

Posteriormente, para la evaluación psicométrica de dicha escala hubo dos fases. Por una parte, con una muestra de 243 estudiantes universitarios, pertenecientes a 8 carreras, se evaluó la validez de constructo y se realizó un análisis factorial exploratorio con el programa estadístico FACTOR (versión 10.5), como método de extracción se utilizó Weighted Least Squares (WLS) y rotación oblicua Promin. Luego, la confiabilidad fue evaluada a través del alfa ordinal. Dichos análisis se realizó con el software SPSS V23. Esta investigación fue publicada y el artículo se tituló Conceptualización y Medición de la Conducta Ciudadana en la Carrera en Estudiantes Universitarios (2018).

La segunda acción fue preparar los datos de la investigación principal. Para ello, se siguieron los lineamientos propuestos por Klein (2013). Ello implicó realizar un estudio exploratorio de la base de datos, de este modo, se pesquisarón errores de digitación y fueron corregidos. Se detectaron los valores fuera de rango (casos atípicos), sin embargo, se optó por mantenerlos como datos inherentes a la población estudiada. El procedimiento utilizado frente a los datos ausente implicó eliminar aquellos casos que tuvieran más de dos datos ausentes (un total de 6 casos), dado que el software Mplus contempla imputación, no se realizó imputación manual de los datos.

Etapa 1. Estadística descriptiva, correlacional e inferencial bivariada

El análisis descriptivo de los datos incluyó, primero, un análisis univariado de las variables analizando las medias, desviación estándar, asimetría y curtosis. Luego, un análisis bivariado a través de las correlaciones de Spearman entre las variables latentes estudiadas. También, se evaluó si los datos presentaban una distribución normal univariante y multivariante. En el primer caso, se utilizó la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* (se utilizó el software SPSS) y en el segundo caso se utilizó la prueba de Royston (se utilizó el software R).

Posteriormente, se realizó un análisis inferencial para identificar las posibles diferencias de las variables de acuerdo a sexo y facultad, de modo, de establecer si deben controlarse dichas variables en el estudio. Dado que las muestras no presentan una distribución normal se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis, respectivamente.

Etapa 2: Evaluación del modelo de medida

Para la evaluación del modelo conceptual propuesto y las hipótesis asociadas se empleó la técnica estadística de ecuaciones estructurales. Ello implicó varias etapas. En la primera, se llevó a cabo una evaluación del modelo de medida, lo que implicó evaluar la estructura factorial de las escalas, la evaluación del modelo como un todo. Para dicho análisis se realizaron AFC. Además, se calculó la confiabilidad compuesta de cada una de las 5 variables latentes utilizadas a través del coeficiente omega.

Se siguieron las 6 etapas reiterativas propuestas por Klein (2013) tanto para la evaluación del modelo de medida como el estructural: (a) Especificación del modelo para cada escala, (b) Identificación del modelo, (c) estimación del modelo, se optó por utilizar como estimador máxima verosimilitud robusta (MLR), esta opción fue porque este estimador tiene un muy buen comportamiento con variables sin distribución normal, modelos complejos y tamaño de muestras grandes (Brown, 2006, p. 379), (d) Evaluación del modelo (e) Si las escalas no tuvieran un buen ajuste, se realizaría una reespecificación de ellas.

Con respecto a la evaluación de la bondad de ajuste del modelo hipotético (de medida y estructural), se basó en varios índices de ajuste y criterios (Hu & Bender, 1999; Kline, 2005, 2015; Brown, 2015; Ahmad, Zulkurnain, & Khairushalimi, 2016). Se comparte el criterio de Klein (2015) y Brown (2006) quienes sostienen que los puntos de corte de los índices, no son “reglas de oro”, ellos deben ser vistos con cierta flexibilidad en función de las condiciones del modelaje. Además, dicho autor sostiene que no es necesario que cumplan todos los criterios, él sugiere específicamente utilizar SRMR, RMSEA y CFI.

- a) Índice χ^2 : este índice de ajuste absoluto debía tener un valor no significativo para indica un buen ajuste. Sin embargo, es de escaso valor si el tamaño de muestra es grande. Como es el caso de esta investigación.
- b) Índice χ^2/df : un buen ajuste es indicado por un valor inferior a 2, superior a 5 indica mal ajuste.
- c) Índice CFI (Comparative Fit Index) y TLI (Tucker-Lewis Index): Estos índices de ajuste comparativos se estimó un valor igual o superior a 0.90 para indicar un ajuste aceptable o razonablemente bueno (Kline, 2005, p. 140; Wang, & Wang, 2012), mientras que un valor cercano o superior a 0.95 es un indicador de un buen ajuste.
- d) Índice RMSEA (Root Mean Square Residual): Este es un índice de corrección de parsimonia en el modelo, un valor de RMSEA entre 0.05 - 0.08 (90% CI 0.10), es indicador de un ajuste aceptable, mientras que un RMSEA < 0.05 (90% CI 0.08), es indicador de un buen ajuste (Wang, & Wang, 2012).
- e) Índice SRMR (Standardized Root Mean Square Residual): Es un ajuste aceptable < de 0.08 (Kline, 2005; Wang, & Wang, 2012).

Obtenidos los resultados confirmatorios de la estructura factorial de las escalas, posteriormente, se evaluaron los índices de modificación del modelo para mejorar su ajuste. Cuando las modificaciones se consideraron teóricamente aceptables, se elaboró una nueva especificación del modelo de medida.

Posteriormente, siguiendo las directrices de Crutzen y Peters (2017), se llevó a cabo un análisis de la confiabilidad compuesta con el coeficiente omega dado que en la actualidad se

estima siempre preferibles al uso el alfa de Cronbach (Trizano-Hermosilla & Alvarado, 2016; Crutzen & Peters, 2017). Con respecto a su evaluación se estima deseable sobre .70 (Viladrich, Angulo-Brunet & Doval, 2017), pero puede considerarse aceptable valores superiores a .65 (Katz, 2011). Para el AFC, como para el cálculo del coeficiente omega, se utilizó el programa Mplus versión 7.

Etapa 3. Evaluación del modelo estructural y de las hipótesis de investigación asociadas

Para la evaluación de las hipótesis se realizó una evaluación estructural del modelo de ecuaciones estructurales (SEM) de mediación hipotetizado (ver Figura 2). En este caso, también en el proceso de estimación del modelo estructural se utilizaron los índices de ajuste enumerados en la etapa 1. El primer paso fue evaluar el modelo de mediación de la variable Identificación con la Carrera. Luego, se evaluó el modelo de mediación moderada por la variable Confianza Social. Para la evaluación de la significación estadística del efecto de mediación se utilizó el método de remuestreo Bootstrap de sesgo corregido (2000 muestras, con un intervalo de confianza del 95%) (Hayes, 2013).

4.7. **Consideraciones éticas**

Dado que la investigación involucró la participación de seres humanos, se elaboró una carta de Consentimiento Informado (ver Anexo 5). Esta fue revisada y aprobada por el Comité de Ética del Departamento de Psicología, de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Concepción (ver Anexo 6). A su vez, se obtuvo la autorización formal por parte de la Dirección de Docencia de la U. de Concepción para realizar la aplicación de las escalas en las respectivas carrera (ver Anexo 7).

Con base a los principios éticos de la declaración de Singapur y de los principios de la investigación en psicología de la American Psychological Association (2010), la investigación veló por la aplicación de los principios éticos y bio-éticos, como son la autonomía (respeto a la persona), beneficencia, no maleficencia (búsqueda del bien) y justicia con los participantes.

De este modo, a los participantes, antes de responder, se les explicó las características de la investigación y se les entregó un protocolo de consentimiento informado, consignado por firma de acta de consentimiento. Este consentimiento cumple con lo que dispone el artículo 11 de la ley 2.120 sobre Investigación Científica en el ser Humano, su Genoma y prohíbe la Clonación Humana en Chile.

Para cumplir con el primer principio, la participación de los estudiantes fue de carácter libre y voluntario, sus identidades no fueron solicitadas y se les garantizó la confidencialidad de los datos entregados. Por tanto, las respuestas individuales a las escalas fueron resguardadas y custodiadas por el investigador responsable y los datos sólo fueron analizados en su conjunto. Asimismo, los datos personales recolectados no se divulgarán ni publicarán. Además, a los digitadores se les exigió firmar un compromiso de confidencialidad en el manejo de los datos.

En relación al segundo principio, se veló para que las preguntas no representen un riesgo psicológico a los participantes. Para minimizar los riesgos se supervisó y, en la mayoría de las oportunidades, el investigador responsable estuvo presente durante el proceso de aplicación de los instrumentos, si el encuestado se hubiera visto afectado por los ítems que respondía el investigador estaba preparado para apoyarlo.

Por otra parte, se informó que los beneficios de esta investigación no tiene efectos directos ni inmediatos para los participantes, sin embargo, se señaló que el estudio pretende entregar herramientas a los directivos de los centros de educación superior que apoyen los programas de mejoramiento de los procesos de educación universitaria. Por último, se les ofreció a los estudiantes informarles de los resultados generales de la investigación si ellos lo indicaban en el Consentimiento Informado.

Se veló por el último principio realizando una selección equitativa de los participantes en la investigación. Como se indica en la metodología, la selección de los participantes no fue segada, es decir, hubo participación de hombre y mujeres, sin discriminación de raza o nacionalidad.

5 Resultados



A lo largo de este capítulo se presentan los resultados de la investigación en tres secciones. Primero, se presentan los resultados de la estadística descriptiva correlacional e inferencial por la variable sexo y facultad. Segundo, se presentan los resultados de la evaluación del modelo de medida. Por último, se presentan los resultados de la evaluación del modelo estructural, por tanto, de las hipótesis de investigación asociadas.

5.1. Análisis descriptivo, correlacional e inferencial de las variables

En la Tabla 4 se presentan las medias, desviaciones estándar, asimetría, curtosis y correlaciones bivariadas de las variables. Se puede apreciar que las medias fueron bastante similares entre las escalas, excepto la confianza social que mostró ser más baja. Las desviaciones estándar también mostraron alta similitud entre ellas. Todos los valores de asimetría y curtosis fueron inferiores a 2, lo que mostraría que la estructura de los datos tiende a aproximarse a una distribución normalidad univariada. Sin embargo, dicha tendencia no se corroboró al utilizar la prueba de Kolgomov-Smirnov (Corrección de significación de Lilliefors o Shapiro-Wilk) (ver Anexo 8, Tabla 3). Esta diferencia de resultados se podría explicar por la presencia de valores extremos en los datos y que dichas pruebas estadísticas muestran una tendencia conservadora ante muestras grandes (Pedrosa, Juarros-Basterretxea, Robles-Fernández, Basteiro, & García-Cueto, 2015). De este modo, se asumirá que los datos no presentan una distribución normal.

Las correlaciones obtenidas entre las variables apoyarían que existen asociaciones positivas entre las variables del estudio, sin embargo, es muy baja en el caso de la Confianza Social y la única variable que no mostró significación fue Prestigio de la Carrera con el Factor 1 de Ciudadanía con la Carrera.

A continuación, se evaluó si existieron diferencias estadísticas significativas por parte de cada una de las variables por sexo y facultad. Respecto a la variable sexo, se puede apreciar en la Tabla 4 que se encontró que existen diferencias por sexo en tres variables: Ciudadanía con la Carrera, Identificación con la Carrera, Confiabilidad de los Docentes y en el Índice de Prestigio de la Carrera. Las dos variables en que no se observaron diferencias fueron Confianza Social y Confiabilidad de los Estudiantes.

Tabla 4

Media, desviación estándar, asimetría, curtosis y correlaciones entre las variables del modelo.

Variables	Media	D. Est.	Asim	Curt	BPU	CCC	CCC Fac 1	CCC Fac 2	IC	CD	CD Fac 1	CD Fac 2	CD Fac 3	CE	CS	PC
1 BPU	3.95	.66	-.69	1.36	1	.497**	.374**	.527**	.619**	.471**	.436**	.382**	.399**	.381**	.168**	.310**
2. CCC	3.69	.55	-.31	.40		1	.933**	.728**	.428**	.258**	.220**	.195**	.243**	.222**	.083**	.131**
3. CCC Fac 1	3.55	.68	-.13	-.26			1	.433**	.298**	.117**	.099**	.073**	.199**	.170**	.066*	.040
4. CCC Fac 2	3.93	.58	-.66	1.43				1	.495**	.431**	.364**	.348**	.392**	.232**	.091**	.257**
5. IC	3.76	.67	-.75	.94					1	.504**	.467**	.397**	.435**	.505**	.172**	.308**
6. CD	3.94	.55	-.42	.93						1	.822**	.824**	.910**	.430**	.138**	.324**
7. CD Fac 1	4.12	.66	-.87	1.42							1	.544**	.822**	.380**	.078**	.326**
8. CD Fac 2	3.65	.68	-.26	.53								1	.616**	.350**	.119**	.213**
9. CD Fac 3	4.01	.59	-.36	.38									1	.378**	.150**	.291**
10. CE	3.71	.62	-.40	.61										1	.276**	.146**
11. CS	2.63	.66	.31	.46											1	.073*
12. PC	4.10	.86	-.83	.25												1

Nota: D. Est. es desviación estándar; Asim es asimetría; Curt es curtosis; CCC es Ciudadanía con la Carrera; IC es Identificación con la Carrera; CD es Confiabilidad de los Docentes; CE es Confiabilidad Estudiante; CS es Confianza Social; PC es Prestigio de la Carrera.

Correlaciones de Spearman ** son significativas la $p < .01$ y * es significativa a $p < .05$.

Tabla 5

Diferencias estadísticas de las variables en estudio de acuerdo a la variable demográfica sexo.

VARIABLE	Media Mujeres	Media Hombres	Prueba U de Mann-Whitney
1. CC	3,65	3,72	$z = -1,99, p < .046^*$
2. CC Factor 1	3,56	3,53	$z = -1,06, p < .285$
3. CC Factor 2	3,98	3,85	$z = -3,21, p < .001^*$
4. IC	3,81	3,69	$z = -3,06, p < .002^*$
5. CD	3,99	3,86	$z = -4,00, p < .000^*$
6. CD Factor 1	4,17	4,04	$z = -3,12, p < .002^*$
7. CD Factor 2	3,68	3,60	$z = -1,83, p < .067$
8. CD Factor 3	4,08	3,91	$z = -4,68, p < .000^*$
9. CE	3,73	3,69	$z = -1,09, p < .276$
10. CS	2,65	2,60	$z = -.44, p < .660$
11. PC	4,18	3,98	$z = -3,75, p < .000^*$

Nota: ** son significativas la $p < .01$., * es significativa a $p < .05$. CCC es Conducta Ciudadana con la Carrera; IC es Identificación con la Carrera; CD es Confiabilidad de los Docentes; CEU es Confiabilidad Estudiante; CS es Confianza Social; PC es Prestigio de la Carrera.

Con relación a la variable Facultad, se puede apreciar en la Tabla 5 que se presentan diferencias en Ciudadanía con la Carrera, Identificación con la Carrera, Confiabilidad de los Docentes y en Prestigio de la Carrera. Las dos variables en que no se observaron diferencias fueron Confiabilidad de los Estudiantes y en Confianza Social. Dado el comportamiento dispar de las variables de acuerdo a sexo y facultad, se optó por no realizar un control de dichas variables en los análisis posteriores.

Tabla 6

Diferencias estadísticas de las variables, en estudio, de acuerdo a áreas de conocimiento en las facultades.

VARIABLE	Media	Media	Media	Prueba H de Kruskal - Wallis
	Facultades	Facultades	Facultades	
	Área CSH	Área Salud	Área Exacta	
1. CC	3,69	3,77	3,59	(2)= 20,58,p<.000*
2. CC Factor 1	3,57	3,61	3,40	(2)= 18,57,p<.000*
3. CC Factor 2	3,90	4,03	3,85	(2)= 18,00,p<.000*
4. IC	3,68	3,88	3,79	(2)= 19,29 ,p<.000*
5. CD	3,89	4,02	3,95	(2)= 11,14,p<.004*
6. CD Factor 1	4,04	4,23	4,16	(2)= 22,61,p<.000*
7. CD Factor 2	3,58	3,74	3,67	(2)= 10,19,p<.006
8. CD Factor 3	3,99	4,07	3,99	(2)= 3,36,p<.186
9. CE	3,70	3,75	3,69	(2)= 1,18,p<.553
10. CS	2,65	2,64	2,56	(2)= 2,63,p<.269
11. PC	3,96	4,23	4,26	(2)= 31,30,p<.000*

Nota: ** son significativas la $p < .01$., * es significativa a $p < .05$.

CCC es Conducta Ciudadana con la Carrera; IC es Identificación con la Carrera; CD es Confiabilidad de los Docentes; CEU es Confiabilidad Estudiante; CS es Confianza Social; PC es Prestigio de la Carrera.

5.2. Evaluación del modelo de medida

El modelo de medida se llevó a cabo realizando un análisis factorial confirmatorio (AFC) de cada una de las escalas incluidas en el estudio. El análisis se realizó utilizando como método de estimación la máxima verosimilitud robusta (MLR) con el software Mplus (v.7). El objetivo fue evaluar las propiedades psicométricas de la escalas (estructura factorial y confiabilidad compuesta con el coeficiente omega), aportando validez a las variables latentes del estudio. Luego, a través de un AFC agrupado se evaluó el modelo de medida, aportando por este medio a la validez discriminante y convergente de las variables latentes del estudio.

5.2.1. AFC de cada escala

Escala Ciudadanía con la Carrera (CC).

Esta escala en su etapa de construcción, luego de un estudio cualitativo estudiantes y docentes y posterior AFE quedó formada por 14 ítems y compuesta por una estructura bifactorial, 9

ítems en el factor 1 Participación Activa en la Organización Estudiantil y 5 ítems en el factor 2 Apoyo a la Carrera (Yáñez, Díaz & Pérez, 2018). El detalle de la construcción, procedimiento y resultados se presentan en el Anexo 3. Dada la teoría sustantiva que avala esta escala, para validar empíricamente el constructo y reconoce que contiene dimensiones, se evaluó su estructura factorial jerárquica de orden superior, es decir, que los dos factores latentes de primer orden se correlacionen entre sí de tal manera que determinen un factor de segundo orden.

Realizado el AFC de segundo orden de la escala, se obtuvo índices de ajuste poco satisfactorios (ver Tabla 7, modelo inicial). Dado lo anterior, se realizaron los siguientes ajustes a la escala:

- a) El ítem 13 pese a presentar una aceptable carga en su factor, se eliminó dado que mejoró los indicadores de ajuste del modelo. El probable problema que presentó este ítem es que aportaba a los dos factores en forma similar. Se realizó un AFE y se obtuvo que el ítem cargaba en el Factor 1 con un coeficiente de .410 y al Factor 2 un coeficiente de .359. El ítem 13 dice *“El buen funcionamiento de la carrera es responsabilidad de las autoridades y docentes, no es asunto mío involucrarme en ello.”* Por una parte, el ítem 13 aporta al Factor 1 Participar en la Organización Estudiantil, ya que se indica que los estudiantes se deben involucrar en el buen del funcionamiento de la carrera e implícitamente ello se canaliza a través de la organización estudiantil. Por otra parte, una reevaluación del ítem 13, mostraría que también tributa al Factor 2, “Apoyo a la Carrera”, que, si bien, lo principal es que alude a apoyar buenas relaciones interpersonales y actividades de docencia, se puede presumir que el ítem 13 también tiene relación con el Factor 2 ya que se puede interpretar que apoyar las actividades de docencia es una forma de preocuparse del funcionamiento de la carrera.
- b) Al analizar los índices de modificación para mejorar los índices del modelo de ajuste, se correlacionaron los errores de los ítems 5 - 9, los ítems 7 - 8 y los ítems 4 - 7, todos vinculados al Factor 1, de modo, que sus contenidos obviamente están relacionados. Estos ítems mostraron correlaciones moderadas, entre .32 y .53. Al analizar los ítems 5 y 9 se puede justificar la correlación de los errores dado que en

ambos ítems existe un énfasis en que los estudiantes participen de forma responsable en su organización estudiantil. En el caso de los ítems 7 y 8, se estima que ambos ítems están diciendo lo mismo en el fondo, uno en positivo y otro en negativo. Por último, en los ítems 4 y 7 ambos ítems muestran un vínculo al enfatizar el rol activo del estudiante tanto en participar en elecciones en mejorar la organización estudiantil

En la Tabla 7, se pueden observar los indicadores de ajuste del modelo modificado. Se puede apreciar que χ^2/g y TLI obtuvieron un valor fuera de rango y un CFI solo levemente fuera de rango. Se estima poco significativo especialmente el resultado del CFI, así que se estimó los indicadores de ajuste están en el límite de aceptable. Por lo tanto, se considera que la escala muestra validez de constructo y permite utilizarla en la presente investigación.

Tabla 7

Índices de ajuste de la escala Ciudadanía en la Carrera (CC)

Modelo	χ^2	Gl	χ^2/g	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA IC 90%	WRMR
Inicial	484.910	76	6.380	.876	.852	.067	.061-.073	.059
Modificado	220.655	61	3.617	.942	.926	.047	.040-.053	.038

Nota: *** $p < .001$

En la Figura 3, se puede observar que algunos ítems cargan bien y otros solo en el límite de lo adecuado al factor (ítem 1 e ítem 16). La carga de cada factor en el factor de segundo orden se considera apropiado. La correlación entre los factores fue $r = .578$. El factor 1 tuvo una media de 3.54 y una desviación estándar de .68. El factor 2 tuvo una media de 3.92 y una desviación estándar de .58. En el Anexo 9 se puede ver la versión definitiva de la escala utilizada en el estudio y, en el Anexo 10 se presenta la Tabla 8 Media, desviaciones estándar y correlaciones de los ítems de la Escala Ciudadanía con la Carrera.

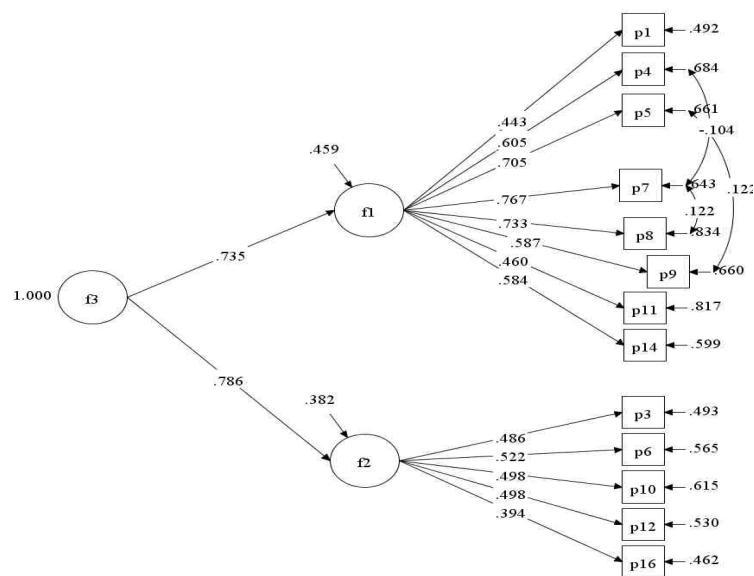


Figura 3. AFC de segundo orden con las cargas factoriales estandarizadas y errores de medida de la escala Ciudadanía con la Carrera. Todas las cargas fueron estadísticamente significativa ($p < .01$). f1 corresponde al Participación Activa en la Organización Estudiantil y Factor y f2 corresponde al factor Apoyo a la Carrera.

Escala de Identificación con la Carrera (IC).

La escala incluye 8 ítems y en un estudio previo en que se realizó un AFE presentó una estructura monofactorial (Yáñez, Pérez, & Ahumada, 2006). Coherente con dicha investigación, el AFC mostró que está compuesta por un factor. En la Tabla 9, se pueden observar los índices de ajuste inicial del modelo. Con el objeto de mejorar dichos índices, se llevaron a cabo los siguientes cambios:

- a) Se eliminó el ítem 28 (quedando la escala con 7 ítems) dado que mostró solo moderada correlación con el factor (en un AFE una baja correlación ítem-factor .396 y en un AFC dicha correlación fue .439.) El ítem afirma: “Encuentro difícil estar de acuerdo con quienes dirigen la carrera sobre los criterios que utilizan para nuestra formación profesional” este contenido difiere significativamente de los restantes 7 porque no aluden a un sentido de pertenencia (ítem 24 y 25), ni indica similitud e identificación con integrantes de la carrera (ítem 23, 26,27 y 29) ni a una

consecuencia de la identificación (ítem 31). El ítem 28 se refiere a estar de acuerdo con los criterios de formación existentes en la carrera, si bien, se relaciona con percibir similitud es en un aspecto muy específico y se estima que no necesariamente imprescindible para que exista la percepción de similitud.

- b) Por otra parte, al analizar los índices de modificación, se correlacionaron los errores de los ítems 25 y 26 y los ítems 26 y 27 mejorando con ellos índices de ajuste (ver Tabla 9 índices modificados). Los dos primeros ítems son muy similares en su contenido, hacen mención a que existe cohesión entre las (os) estudiantes de la carrera de modo que es razonable que puedan correlacionar sus errores. Al igual que lo mencionado anteriormente, los ítems 26 y 27 también muestran alta similitud entre ellos, la única diferencia es que uno menciona tener mucho en común con estudiantes y el otro con docentes. También en este caso se considera razonable que puedan correlacionar sus errores.

En la Tabla 9, se pueden observar los indicadores de ajuste del modelo modificado. Estos muestran que los indicadores están dentro de rangos adecuados, lo cual aporta validez de constructo a la escala y permite utilizarla en la presente investigación.

Tabla 9

Índices de ajuste de la escala Identificación con la Carrera

Modelo	χ^2	gl	χ^2/g	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA IC 90%	WRMR
Inicial	204.703	20	10.235	.911	.875	.088	.077 - .099	.042
Modificado	57.625	12	4.802	.976	.958	.056	.045 - .071	.023

Nota: *** $p < .001$

En la Figura 4 se puede observar que los ítems cargan adecuadamente a cada factor. La escala tuvo una media de .2.70 y una desviación estándar de .627. Ver en el Anexo 11 la versión definitiva de la escala utilizada en el estudio y en el Anexo 12 ver la Tabla 10 Media, desviaciones estándar y correlaciones de los ítems de la Escala Identificación con la Carrera.

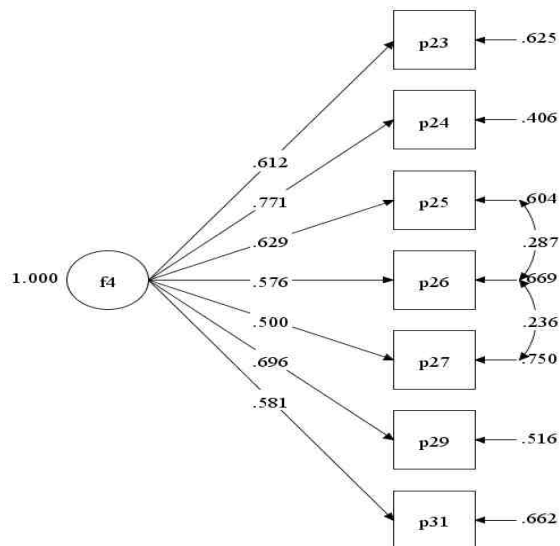


Figura 4. AFC con las cargas factoriales estandarizadas y errores de medida de la escala Identificación con la Carrera. Todas las cargas fueron estadísticamente significativa ($p < .01$).

Escala de Confiabilidad de los Docentes (CD).

Una investigación previa encontró que esta escala incluye 17 ítems y el AFE mostró que presenta una estructura de tres factores (Yáñez, Pérez & Yáñez, 2005). Dada la base conceptual de la escala, en esta investigación se realizó un AFC de segundo orden y se obtuvo índices de ajuste no satisfactorios (Ver Tabla 11). Al revisar los índices de modificación, se eliminaron 6 ítems que mostraban menor correlación ítem-factor o afectaban negativamente los índices de ajuste. La escala final quedó formada por 11 ítems. A continuación, la justificación de los cambios propuestos:

- a) Del Factor 1 Competencia de Docentes, se eliminaron los ítems 34, 36, 41, 43 con el objetivo de mejorar los índices de ajuste del modelo. Los ítems 34, 41 y 43 se refieren a estar los docentes ser poco capacitados, expertos y realizar poco esfuerzo, es decir, hacen mención a la capacidad y esfuerzo que realiza el docente, se estima que es probable que los estudiantes no tengan los conocimientos para poder emitir un juicio apropiado sobre este aspecto de los docentes y, por ello, el comportamiento extraño en la escala. Por último, el ítem 36, se refiere a que los docentes realizan clases deficientes.

- b) Del Factor 2 Integridad del Docentes se eliminó el ítem 38. Mostró una baja correlación con su factor, 0.323. Este ítem afirma: Cuando se da la oportunidad, los docentes de mi carrera comparten sus inquietudes académicas conmigo. Se estima que este ítem hace referencia a que los docentes muestran ser honestos y comparten sus puntos de vista con los estudiantes. Sin embargo, al reanalizar el contenido del ítem se puede argüir que no es condición para evaluar la honestidad del docente que él sea abierto en compartir sus inquietudes académicas.
- c) Del Factor 3 Benevolencia del Docente se eliminó el ítem 44 con el objeto de mejorar los índices de ajuste de la escala. Este ítem afirma: Me agradan las actitudes que tienen los docentes de mi Carrera con los estudiantes. El ítem refleja una actitud positiva del docente hacia los estudiantes, sin embargo, se estima que es una afirmación vaga que puede ser mencionada en relación a una gama muy variadas de conductas de los docentes y no necesariamente aludir a la benevolencia del docente.

En la Tabla 11, se pueden observar los índices del modelo modificados. Solo está fuera de rango χ^2/g . y ello se estima poco significativo para evaluar el ajuste al modelo. De modo, que la escala presentaría indicadores de ajuste con límite aceptable. Por lo tanto, se considera que la escala muestra validez de constructo y permite utilizarla en la presente investigación.

Tabla 11

Índices de ajuste de la escala Confiabilidad de los Docentes.

Modelo	χ^2	gl	χ^2/g	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA IC 90%	WRMR
Inicial	451.133	116	3.889	.931	.919	.049	.044-.054	.039
Modificado	138.196	41	3.370	.967	.955	.044	.036-.053	.030

Nota: *** $p < .001$

En la Figura 5, se puede observar que los ítems cargan adecuadamente a cada factor. La correlación entre los factores fue la siguiente: F6 – F7 $r = .746$; F6 – F8 $r = .849$; F7 – F8 $r = .857$. El factor 1 tuvo una media de 4.117 y una desviación estándar de .655. El factor 2 tuvo una media de 3.649 y una desviación estándar de .680. El factor 3 tuvo una media de

4.012 y una desviación estándar de .595. En el Anexo 13 se puede examinar la versión definitiva de la escala utilizada en el estudio y en el Anexo 14 la Tabla 12 Medias, desviaciones estándar y correlaciones de los ítems de la Escala Confiabilidad de los Docentes.

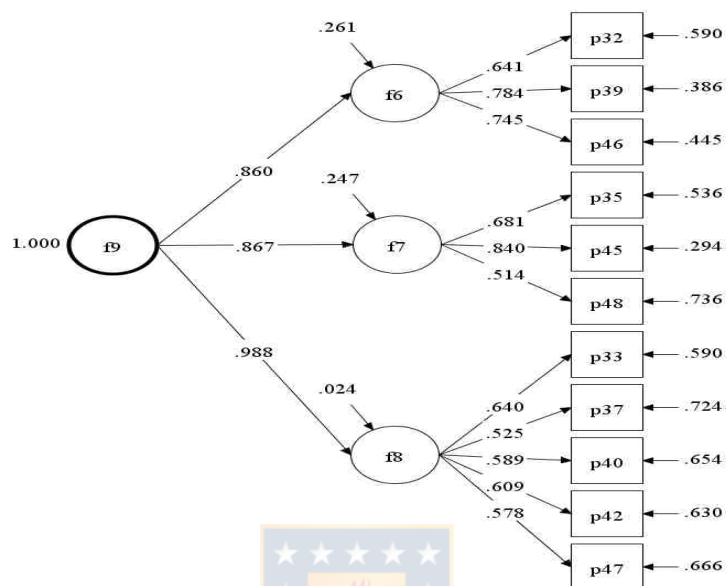


Figura 5. AFC de segundo orden con las cargas factoriales estandarizadas y errores de medida de la escala Confiabilidad de los Docentes. Todas las cargas fueron estadísticamente significativa ($p < .01$). f6 corresponde al factor Competencia, f7 corresponde al factor Integridad y f8 corresponde al Factor Benevolencia.

Escala Confiabilidad de los Estudiantes (CE).

Con respecto a esta escala, la investigación de Yáñez, Díaz, Salazar y García (2016, en prensa) considera 6 ítems y un AFE presentó una estructura monofactorial (ver Anexo 4 detalles sobre el procedimiento y resultados en la evaluación psicométrica de la escala). El AFC realizado mantuvo que la escala está compuesta por un factor. Al analizar los índices de ajuste del modelo, se observa que no están dentro del rango esperado (ver Tabla 13). Se revisaron los índices de modificación y mejoraron dichos índices al correlacionar los errores de los ítems 17 – 18 y 18 - 22. La justificación para aceptar correlacionar dichos errores son los siguientes:

- El ítem 17 dice, “Encuentro que mis compañeros de la carrera tienen buena disposición a ayudarse entre sí” e ítem 18 dice, “Siento que cada estudiante se preocupa de lo suyo, nadie se preocupa por el otro dentro de mi carrera”. Ambos tienen un significado común que es preocuparse por el otro, la diferencia principal es que uno está dicho en forma positiva y el otro en forma negativa. De este modo, se estima razonable asumir la correlación de los errores.
- El ítem 18 dice, “Siento que cada estudiante se preocupa de lo suyo, nadie se preocupa por el otro dentro de mi carrera” y el ítem 22 señala, “Cuando converso con los compañeros de la carrera, siento que ellos no comunican lo que realmente están pensando”, se estima que el contenido de los dos ítems está bastante relacionado, ya que la actitud de mostrar preocupación por el otro es muy probable que los estudiantes establezcan una comunicación honesta. Los índices de ajuste inicial y modificado se pueden observar en la Tabla 13. Se pueden observar que los indicadores de ajuste del modelo modificado están dentro de rangos adecuados, lo cual aporta validez de constructo a la escala y permite utilizarla en la presente investigación.

Tabla 13

Índices de ajuste de la escala Confiabilidad de los Estudiantes

Modelo	χ^2	gl	χ^2/g	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA IC 90%	WRMR
Inicial	153.723	9	17.080	.895	.825	.116	.100 -.132	.045
Modificado	19.348	7	2.764	.991	.981	.038	.018 -.059	.016

Nota: ***p<.001

En la Figura 6 se puede observar que los ítems cargan adecuadamente al factor. La escala tuvo una media de 3.713 y una desviación estándar de .621. En el Anexo 15 se puede observar la versión definitiva de la escala utilizada en el estudio y en el Anexo 16 se presentan la Tabla 14 Medias, desviaciones estándar y correlaciones de los ítems de la Escala Confiabilidad de los Estudiantes.

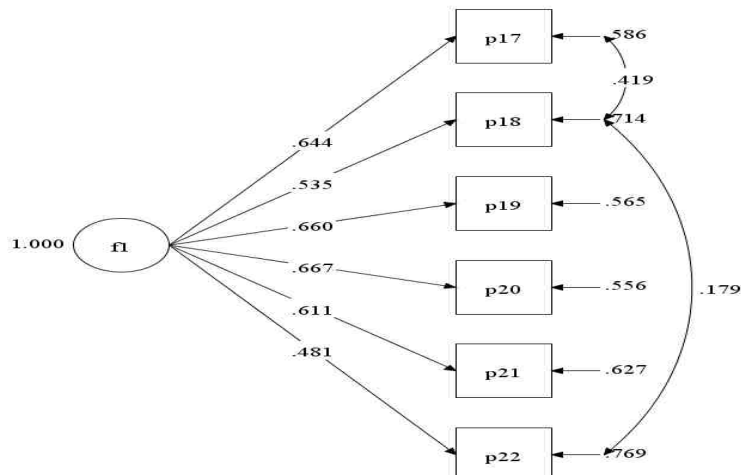


Figura 6. AFC con las cargas factoriales estandarizadas y errores de medida de la escala Confiabilidad de los Estudiantes. Todas las cargas fueron estadísticamente significativa ($p < .01$).

Escala de Confianza Social (CS).

De acuerdo a la investigación de Yáñez, Ahumada y Cova (2006) esta escala incluye 6 ítems y presenta una estructura bifactorial, un factor titulado confianza social (2 ítems) y otro factor desconfianza social (4 ítems). Dado que no se recomienda la existencia de factores con menos de tres ítems, se optó realizar el análisis factorial confirmatorio incluyendo los 6 ítems en un solo factor. Se funda esta decisión en que la mayoría de las investigaciones evalúa ambos factores en conjunto para evaluar la confianza social.

Realizado el AFC se obtuvo buenos índices de ajuste, sin embargo, un ítem presentó una baja carga en el factor, .379, por lo que se optó por eliminar. El ítem eliminado fue el 54 y dice, “Creo que las personas respetan la opinión de los demás”, este ítem es frecuentemente utilizado en las escalas de Confianza Social, de modo, que extraña que hubiera tenido un comportamiento diferente a los demás ítems. Los índices de ajuste se pueden observar en la Tabla 15, se pueden apreciar que los indicadores mejoraron en el modelo modificado y muestra que están dentro de rangos adecuados, lo cual aporta validez de constructo a la escala y permite utilizarla en la presente investigación.

Tabla 15

Índices de ajuste de la escala Confianza Social

Modelo	χ^2	gl	χ^2/g	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA IC 90%	WRMR
Inicial	14.811	8	1.851	.994	.989	.027	.000-.047	.015
Modificado	8.550	5	1.710	.996	.993	.024	.000-.051	.014

Nota: *** $p < .001$

En la Figura 7 se puede observar una adecuada carga de los 5 ítems en el factor. En el primer modelo están presentes los 6 ítems, en el modificado 5 ítems. La escala tuvo una media de 2.626 y una desviación estándar de .663. Ver en el Anexo 17 la versión definitiva de la escala utilizada en el estudio y en el Anexo 18, Tabla 16 Medias, desviaciones estándar y correlaciones de los ítems de la Escala Confianza Social.

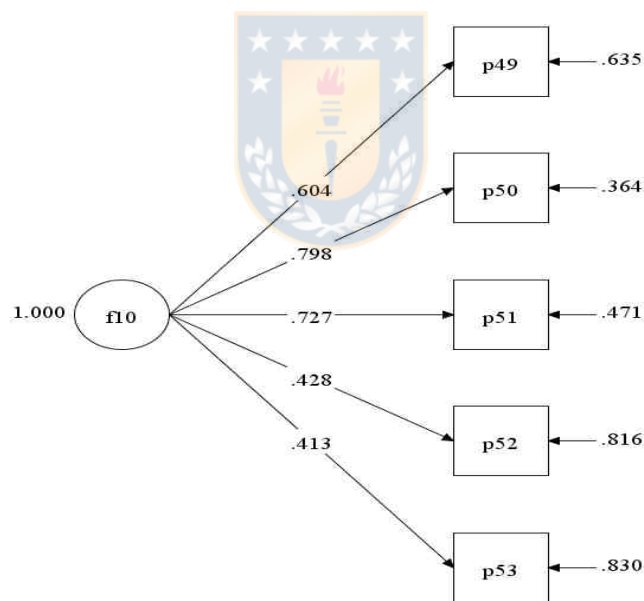


Figura 7. AFC con las cargas factoriales estandarizadas y errores de medida de la escala Confianza Social. Todas las cargas fueron estadísticamente significativa ($p < .01$).

Escala Prestigio de la Carrera (PC):

Esta escala está compuesta por tres ítems. Se realizó un AFE con método de extracción de ejes principales y rotación Promax se obtuvo un factor que explica un 64.28% de la varianza.

La confiabilidad por consistencia interna con el alfa de Cronbach fue de .722. La media de la escala fue 4.13 y la desviación estándar fue de .823. En el Anexo 19 se puede ver la versión definitiva de la escala utilizada en el estudio y en el Anexo 20, Tabla 17 Medias, desviaciones estándar y correlaciones de los ítems de la Escala PC. La correlación ítem –test en el ítem 1 fue .751, el ítem 2 fue .587 y el ítem 3 fue .709

Escala Bienestar Psicológico Universitario (BPU).

La escala incluye 6 ítems y en un estudio previo en que se realizó un AFE y presentó una estructura monofactorial. Al realizar un AFC y analizar los índices de ajuste se observó que no presenta un buen ajuste los datos, todos los indicadores están fuera de rango, excepto SRMR (ver índices de ajuste inicial en Tabla 18). A raíz de lo anterior, se analizaron los índices de modificación del modelo y se correlacionaron los errores de dos ítems que justifican estar vinculados, ítems 59 y 62. La justificación para aceptar correlacionar dichos errores es la siguiente. Los ítems 59 dice, “Mis relaciones sociales en la universidad me brindan apoyo y satisfacción” y ítem 62 dice, “Soy competente y capaz en las actividades importantes para mí en mí carrera”. Se estima que es posible que los estudiantes se sientan capaces porque pueden encontrar apoyo en otras personas de su carrera. De este modo, se estima razonable asumir la correlación de los errores. Los índices de ajuste modificado se pueden observar en la Tabla 18, se puede apreciar que están fuera de rango χ^2/g . y TLI y solo en el límite CFI. De acuerdo a estos resultados, se estima que la escala no presentó un buen ajuste. En el Anexo 27 se presentan la Tabla 27 con las Medias, desviaciones estándar, y correlaciones de los ítems de la Escala.

Tabla 18

Índices de ajuste de la escala Bienestar Psicológico Universitario

Modelo	χ^2	gl	χ^2/g	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA IC 90%	WRMR
Inicial	118.471	9	13.163	.928	.879	.100	.085-.117	.042
Modificado	73.119	8	9.139	.957	.919	.082	.066-.100	.034

Nota: ***p<.001

En la Figura 8 se puede observar que los ítems cargan adecuadamente al factor. La escala tuvo una media de 3.948 y una desviación estándar de .660.

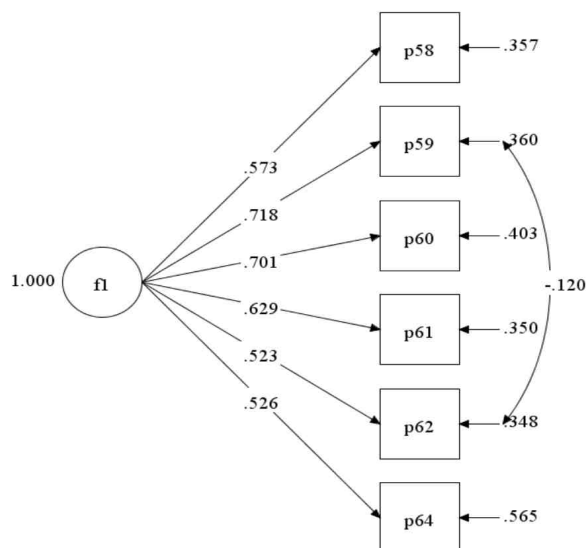


Figura 8. AFC con las cargas factoriales estandarizadas y errores de medida de la escala Bienestar Psicológico Universitario. Todas las cargas fueron estadísticamente significativa ($p < .01$).

Confiabilidad de las escalas

En la Tabla 19 se presenta la estimación del coeficiente omega. Los resultados muestran que las escalas presentaron adecuada confiabilidad (el rango de los coeficientes fueron desde .676 a .813).

Tabla 19

Coeficiente omega de las escalas y de sus factores

Escalas	Número de ítems	Coeficiente Omega
Ciudadanía con la Carrera, Factor 1	8	.820
Ciudadanía con la Carrera, Factor 2	5	.682
Identificación con la Carrera	7	.819
Confiabilidad de los Docentes, Factor 1	3	.711
Confiabilidad de los Docentes, Factor 2	3	.721
Confiabilidad de los Docentes, Factor 3	5	.760
Confiabilidad de Estudiantes Universitarios	6	.763
Confianza Social	5	.734

Nota: El coeficiente omega se obtuvo asumiendo errores correlacionados. Se excluyó la escala BPU dado que no se optó por no utilizar en la investigación.

5.2.2. AFC agrupado

Se evaluó la asociación entre las variables latentes y los indicadores utilizando un AFC agrupado (Ahmad et al., 2016). Los índices de ajuste obtenidos fueron los siguientes: RMSEA = .036, lo cual muestra un muy buen ajuste; los índices CFI = .901, TLI = .894 muestran niveles en el límite de lo aceptables; y el índice SRMR = .054 y $\chi^2/df = 2.580$ también muestra también un buen ajuste de los datos. En general, se ha encontrado un ajuste adecuado del modelo de medida a los datos en el presente estudio. Estos resultados permiten garantizar que un ajuste pobre del modelo hipotetizado sea atribuido al modelo causal que se intenta probar y no a una especificación errónea del modelo de medición (Anderson & Gerbing, 1988).

Al comparar la correlación inter factor se aprecia que estos son menores a .725 aportando evidencias de la validez discriminante de las escalas (ver Figura 9). Por último, dada la adecuada carga de los ítems a los factores y la carga de los propios factores se obtiene evidencia sobre la adecuada validez convergente de las escalas utilizadas (ver Figura 9).



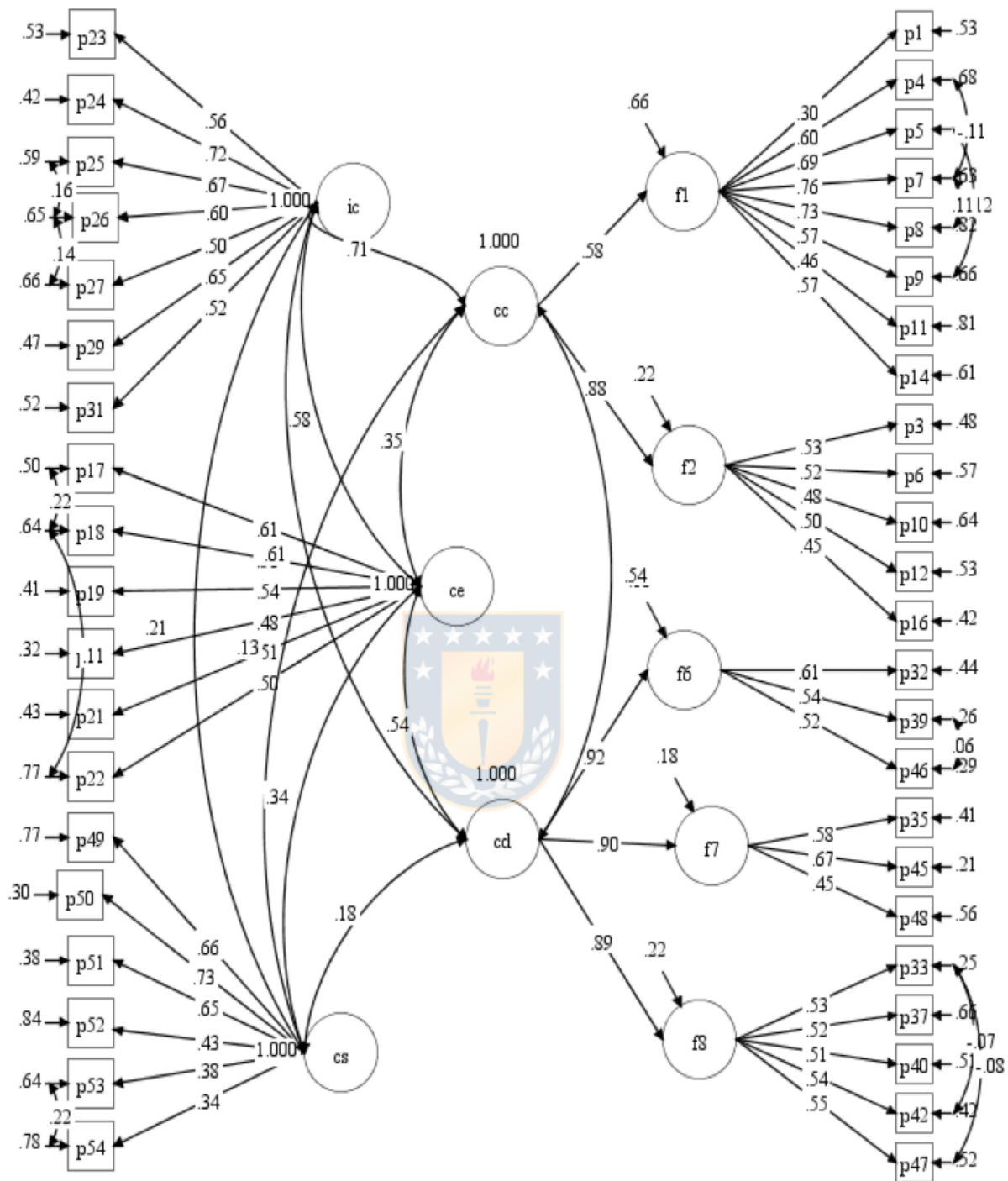


Figura 9. Análisis Factorial Confirmatorio agrupado del modelo de medida compuesto por 6 escalas (pesos estandarizados).

Nota: ic= Identificación con la Carrera; cc= Ciudadanía con la Carrera; ce= Confiabilidad de los Estudiantes; cd= Confiabilidad de los Docentes; cs= Confianza Social

5.3. Evaluación del modelo estructural y de las hipótesis asociadas

La evaluación del modelo conceptual propuesto y las hipótesis de investigación asociadas siguió tres etapas. En primer lugar, se evaluó el modelo de mediación propuesto en esta investigación. En segundo lugar, se debió reespecificar el modelo inicial. Una vez obtenido el modelo que mejor ajustaba a los datos, se evaluaron las hipótesis asociadas. En tercer lugar, se evaluó el modelo con mediación moderada, donde finalmente se evalúan también las hipótesis asociadas.

5.3.1. Modelo de mediación con la variable Identificación con la Carrera

Para determinar si los datos se ajustan al modelo de mediación propuesto se siguió los pasos propuestos por Kline (2011).

a) Especificación del modelo: El primer paso fue la especificación del modelo estructural que se presenta en la Figura 10. Como se presentó en el marco teórico, dicho modelo se ha basado en investigaciones revisadas en el marco teórico e incluyen 10 variables latentes que de acuerdo al AFC presentado previamente, muestran adecuados índices de ajuste. Seis son variables exógenas: Prestigio de la carrera (PC), Confiabilidad de los Estudiantes Universitarios (CE), Confiabilidad de los Docentes (CD) y los tres factores que la componen. Cuatro variables endógenas: Identificación con la Carrera (IC) y Ciudadanía con la Carrera (CC). No se incluyó en el modelo la variable latente Confianza Social ya que es la variable moderadora que se incluirá posteriormente.

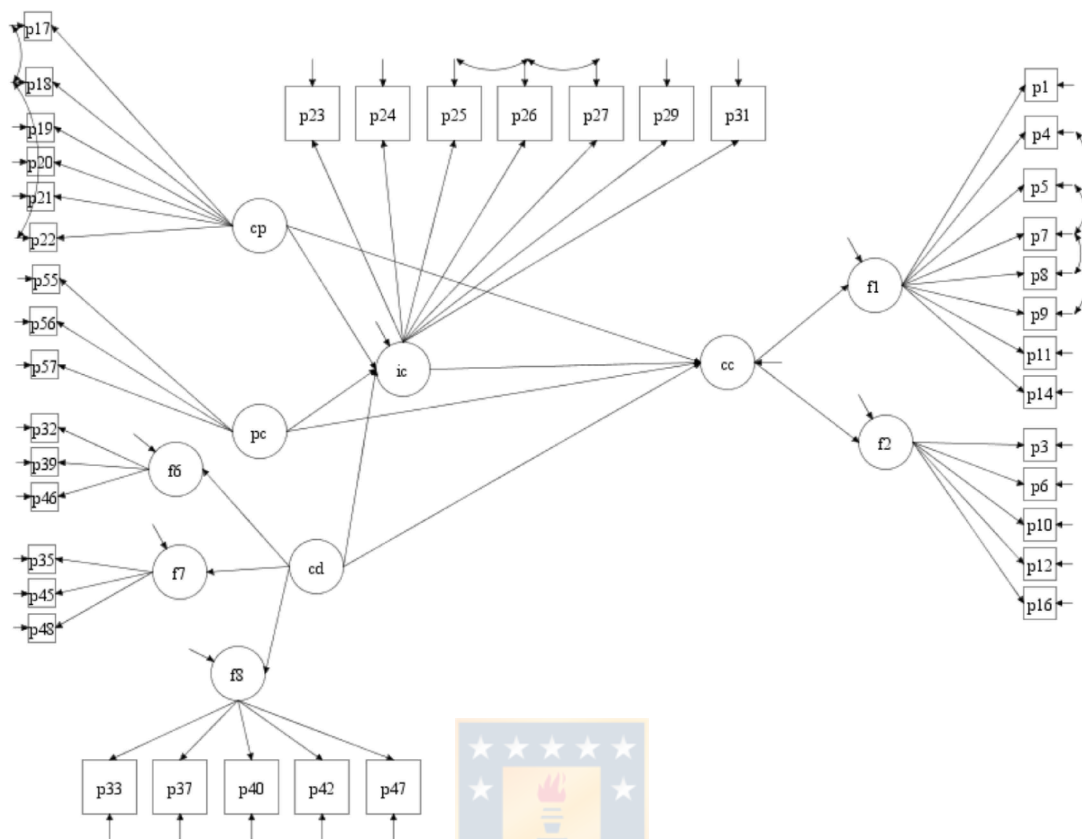


Figura 10. Modelo estructural.

Nota: cc= Ciudadanía con la Carrera; ic= Identificación con la Carrera; ce= Confiabilidad de Estudiantes Universitarios; cd= Confiabilidad de los Docentes; y pc= Prestigio de la Carrera.

b) Estimación del modelo: En segundo lugar, se realizó la estimación del modelo de mediación. Dado que las 10 variables latentes mostraron buenos índices de ajuste, todas fueron incluidas en el modelo estructural. El estimador utilizado fue Máxima Verosimilitud Robusta (en inglés Maximum Likelihood Robust, MLR).

c) Evaluación del modelo: De acuerdo a los resultados que se presentan en la Tabla 20, se aprecia que los índices no presentan un buen ajuste, dado que el χ^2 normalizado como los índices de ajuste CFI, TLI y SRMR están fuera del rango esperado (ver página 65). De acuerdo a estos resultados, se debería reespecificar el modelo (Wang, & Wang, 2012).

Tabla 20

Índices de ajuste del modelo hipotetizado.

Modelo	χ^2	gl	χ^2/g	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA IC 90%	SRMR
Inicial	2232.114	722	3.092	.879	.869	.042	.040-.044	.095

Nota: **p<.001

En la Tabla 21, se presentan los R^2 obtenidos de ejecutar el modelo propuesto con el software Mplus (versión 7) y se puede apreciar que las dos variables dependientes son predichas en un grado importante por sus predictores (IC en un 40,4% y CC en un 52,4%). Considerando los β de las variables predictoras de IC, se obtuvo que todas fueron significativas y que la carga de PC fue menor que las otras dos variables. Respecto a los β de las variables predictoras de CC, se obtuvo que solo 3 fueron significativas, PC no fue significativa. También cabe destacar que CE tuvo una relación inversa a lo supuesto. En la Figura 11 se puede observar el comportamiento de los indicadores y de las variables latentes en el modelo propuesto.



Tabla 21

Regresiones del modelo hipotetizado

Variable dependiente	Predictor	R^2	Sig.
Identificación con la Carrera (IC)	Confiabilidad Estudiantes (CE)	.409	< .001
	Confiabilidad Docentes (CD)	.408	< .001
	Prestigio de la Carrera (PC)	.265	< .001
Ciudadanía con la Carrera (CC)	Confiabilidad Estudiantes (CEU)	-.138	.024
	Confiabilidad Docentes (CD)	.192	.003
	Identificación con la Carrera (IC)	.672	< .001
	Prestigio de la Carrera (PC)	-.044	.379

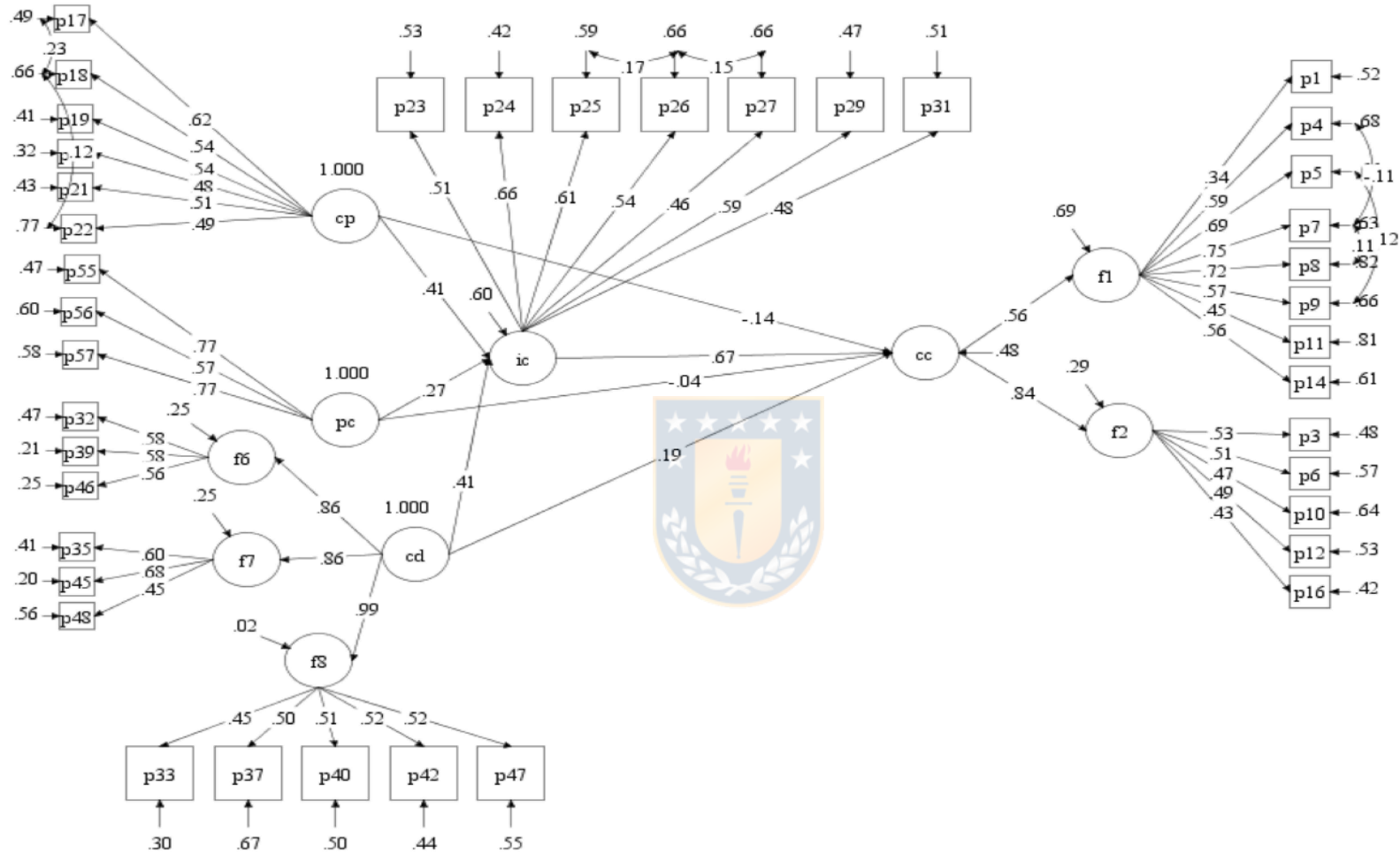


Figura 11. Resultados del modelo estructural propuesto

Nota: Los coeficientes de regresión se presentan estandarizados. cc= Ciudadanía con la Carrera; ic= Identificación con la Carrera; cd= Confiabilidad de los Docentes; ce= Confiabilidad de los Estudiantes; pc= Prestigio de la Carrera.

5.3.2. Reespecificación del modelo de mediación.

Con el objetivo de evaluar si existe otro modelo que represente mejor la información de los datos de la muestra, se reespecificó el modelo hipotetizado. Se propusieron los siguientes tres cambios al modelo inicial:

- Primero, se sostuvo que las variables Confiabilidad de los Estudiantes y Confiabilidad de los Docentes tienen un componente común que es la predisposición a confiar de los encuestados, por lo que se especificó una correlación entre dichas variables. Este supuesto está presente en el modelo de Mayer et al. (1995; 2006), específicamente, como se describe en el marco teórico, los juicios de confianza interpersonal se construyen tanto desde la percepción de confiabilidad del otro como de la predisposición a confianza y esta última influye en la confiabilidad. De esta forma, se agregará a la investigación una nueva hipótesis:

) Hipótesis 12: La Confiabilidad de los Estudiantes y Confiabilidad de los Docentes presentan una correlación positiva y significativa.

- Segundo, se propone que la Confiabilidad de los Docentes aporta al Prestigio de la Carrera (PC). Dado que la actividad central de la universidad es dictar docencia a los estudiantes, tener buenos profesores (confiables, es decir, íntegros, competentes y benevolentes) realza la calidad de la institución educacional volviéndola más prestigiosa. Por otra parte, dado que en el modelo hipotetizado encontró que CD está asociada a IC, el modelo reespecificado propone una segunda mediación entre las variables en estudio. Dado que la CD se relaciona tanto con el PC y con la IC, es razonable suponer que posiblemente el PC desempeña un rol mediador en la relación entre CD e IC. De esta forma, se plantean las siguientes dos hipótesis:

) Hipótesis 13: La Confiabilidad de los Docentes tiene una relación positiva con Prestigio de la Carrera.

)] Hipótesis 14: El Prestigio de la Carrera media la relación entre Confiabilidad de los Docentes e Identificación con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

- Tercero, ampliando la hipótesis anterior, dado que la investigación de Sung y Yang (2009) además encontraron que ambas variables (calidad de la relación y reputación) eran determinantes importantes de la intención de los estudiantes de apoyar a la universidad, lo cual es un tipo de conducta ciudadana, la hipótesis 14 se amplía y se propone la hipótesis siguiente:

)] Hipótesis 15: El Prestigio de la Carrera y la Identificación con la Carrera median conjuntamente la relación entre Confiabilidad de los Docentes y Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.

Se presenta la Figura 12 en la que se representan las hipótesis a evaluar en el modelo reespecificado.

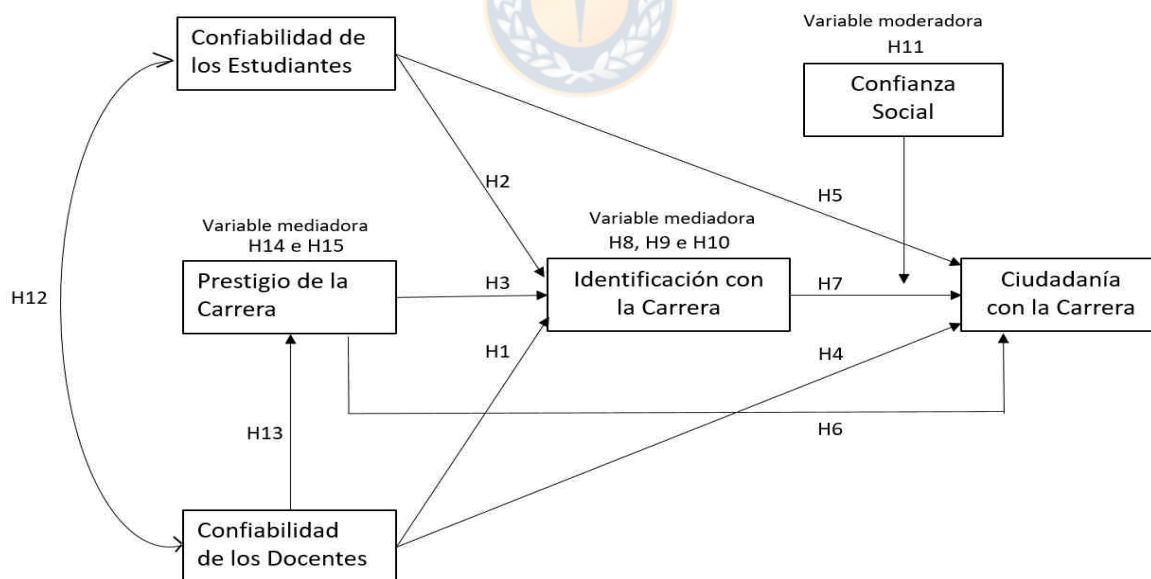


Figura 12. Representación de las hipótesis en el modelo reespecificado.

Antes de analizar las cargas y significación de los coeficientes de las rutas, así como, las mediaciones, se examinó si los datos del modelo estructural se ajustaban satisfactoriamente

al modelo hipotetizado. En la Tabla 22 se presentan los índices de ajuste obtenidos del modelo reespecificado, se pueden apreciar que son más robustos que los del modelo hipotetizado inicialmente. En este caso, se estima que el modelo se ajusta adecuadamente a los datos, dado que el índice χ^2/g , CFI, RMSEA y SRMR están en rangos aceptables⁴. Se estima que dos índice no mostraron buen ajuste, el índice CFI solo está en límite de aceptable y el índice TLI quedó bajo el límite de ajuste aceptable. Sobre este último índice, y siguiendo los criterios de Klein (2015) y Brown (2006), no es imprescindible cumplir necesariamente con el límite de aceptable todos los índices y, de hecho, excluyen el índice TLI como criterio obligatorio.

Tabla 22

Índices de ajuste del modelo reespecificado

Modelo	χ^2	gl	χ^2/g	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA IC 90%	SRMR
Modelo 3	1901.071	720	2.640	.905	.897	.037	.035-.039	.05

Nota: **p<.001

5.3.3. Evaluación de las hipótesis

Hipótesis 1, 2 y 3. En la Tabla 23, se presentan los de las variables predictoras de IC y se obtuvo que las tres variables (CE, CD y PC) tienen una relación positiva y significativa, mostrando que la primera mencionada es la de mayor carga, la segunda es CD y PC sería la que muestra menor carga. El R^2 de dichas regresiones muestra que explican en 49,9% de la IC. Este resultado apoyaría las hipótesis 1, 2 y 3.

Hipótesis 4, 5, 6, y 7. En la Tabla 23, se presentan los de las 4 variables predictoras de CC y se obtuvo que dos de ellas (CD e IC) tienen una relación positiva y significativa, mostrando que la segunda mencionada presenta una mayor carga. La variable PC no tuvo una relación significativa. Con respecto a CE presentó una carga baja, negativa y significativa. El R^2 de dichas regresiones muestra que se explica un 56,2% de la CC. Estos resultados apoyarían las hipótesis 4 y 7 y rechazarían las hipótesis 5 y 6.

⁴ Ver en página 79 criterios de corte de los índices de ajuste.

En la Figura 13 se pueden observar los resultados del modelo reespecificado, se presentan las variables latentes con sus respectivos indicadores (especificando carga y sus errores). Además, se presentan las relaciones entre las variables y sus respectivas cargas.

Tabla 23
Regresiones y correlaciones en el modelo reespecificado
 - Regresiones

Variable dependiente	Predictor	R^2	Sig.
Prestigio de la Carrera (PC)		0.193	
	Confiabilidad Docentes (CD)	.439	< .001
Identificación con la Carrera (IC)		0.499	
	Confiabilidad Estudiantes (CE)	.363	< .001
	Confiabilidad Docentes (CD)	.311	< .001
	Prestigio de la Carrera (PC)	.223	< .001
Ciudadanía con la Carrera (CC)		0.562	
	Confiabilidad Estudiantes (CE)	-.167	.011
	Confiabilidad Docentes (CD)	.231	.003
	Identificación con la Carrera (IC)	.710	< .001
	Prestigio de la Carrera (PC)	-.061	.149
- Correlaciones			
Confiabilidad Estudiantes	Confiabilidad Docentes	.537	< .001

Hipótesis 8: En la Tabla 24, se presenta un análisis de las mediaciones en el modelo reespecificado. De la ruta 1 se puede asumir que existe un efecto indirecto entre CD y CC por IC. Es decir, hay apoyo a la hipótesis 8 sobre el rol mediador de IC en la relación entre CD y CC.

Hipótesis 9: En la Tabla 24, se puede apreciar que la ruta 2 muestra el efecto indirecto de IC en la relación entre CE y CC. Es decir, hay apoyo a la hipótesis 9 sobre el rol mediador de IC en la relación entre CE y CC.

Hipótesis 10: En la Tabla 24, se puede apreciar que la ruta 3 muestra el efecto indirecto de IC en la relación entre PC y CC. Los datos muestran que hay apoyo a la hipótesis 10 sobre el rol mediador de IC en la relación entre PC y CC.

Tabla 24

Análisis de mediación para el modelo reespecificado

	RUTA DE MEDIACION			ESTIMADOR	PRUEBA t	Valor P
Ruta 1	CD	IC	CC	.231	5.591	< .001
Ruta 2	CE	IC	CC	.270	5.925	< .001
Ruta 3	PC	IC	CC	.166	4.783	< .001
Ruta 3	CD	PC	CC	.073	4.421	< .001
Ruta 4	CD	PC	IC	.098	4.901	< .001
Ruta 5	CD	PC	CC	-.034	-1.438	.150
Ruta 6	CD	PC	IC CC	.073	4.421	< .001

Hipótesis 11: Se evaluó el efecto de interacción con la variable Confianza Social como moderadora de la relación entre IC y CC y para ello se utilizó el software Mplus. A partir de la Tabla 25, se puede observar un coeficiente de .053 con un $p = .232$ para el efecto de interacción entre las variables Identificación con la Carrera y Ciudadanía con la Carrera. Lo anterior mostraría que la Confianza Social no tiene un efecto de moderación significativo entre la Identificación con la Carrera y la Ciudadanía con la Carrera. De acuerdo a lo anterior, se rechaza la hipótesis 11.

Tabla 25

Modelo reespecificado con y sin moderación

Modelo sin Moderación					Modelo con Moderación				
Variables	Estimador	Error	Prueba t	P	Variables	Estimador	Error	Prueba t	P
IC CC	0.321	0.067	4.800	0.000	IC CC	0.336	0.070	4.785	0.000
CE CC	-0.065	0.027	-2.438	0.015	CE CC	-0.067	0.029	-2.322	0.020
CD CC	0.100	0.030	3.337	0.001	CD CC	0.098	0.031	3.188	0.001
PC CC	-0.024	0.019	-1.310	0.190	PC CC	-0.028	0.019	-1.436	0.151
CS CC					CS CC	-0.004	0.020	-0.183	0.855
I CS x IC					I CS x IC	0.053	0.044	1.195	0.232

Nota: Se ocupan los coeficientes no estandarizados porque al ocupar el método de Mplus de cálculo de interacciones se debe usar los valores en bruto de la matriz de varianza

Hipótesis 12: Esta hipótesis y las siguientes surgen del modelo reespecificado. Se encontró apoyo a la hipótesis 12, ya que se encontró que CE y CD están positivamente correlacionados (ver Tabla 23, $r = .537$ $p < .001$).

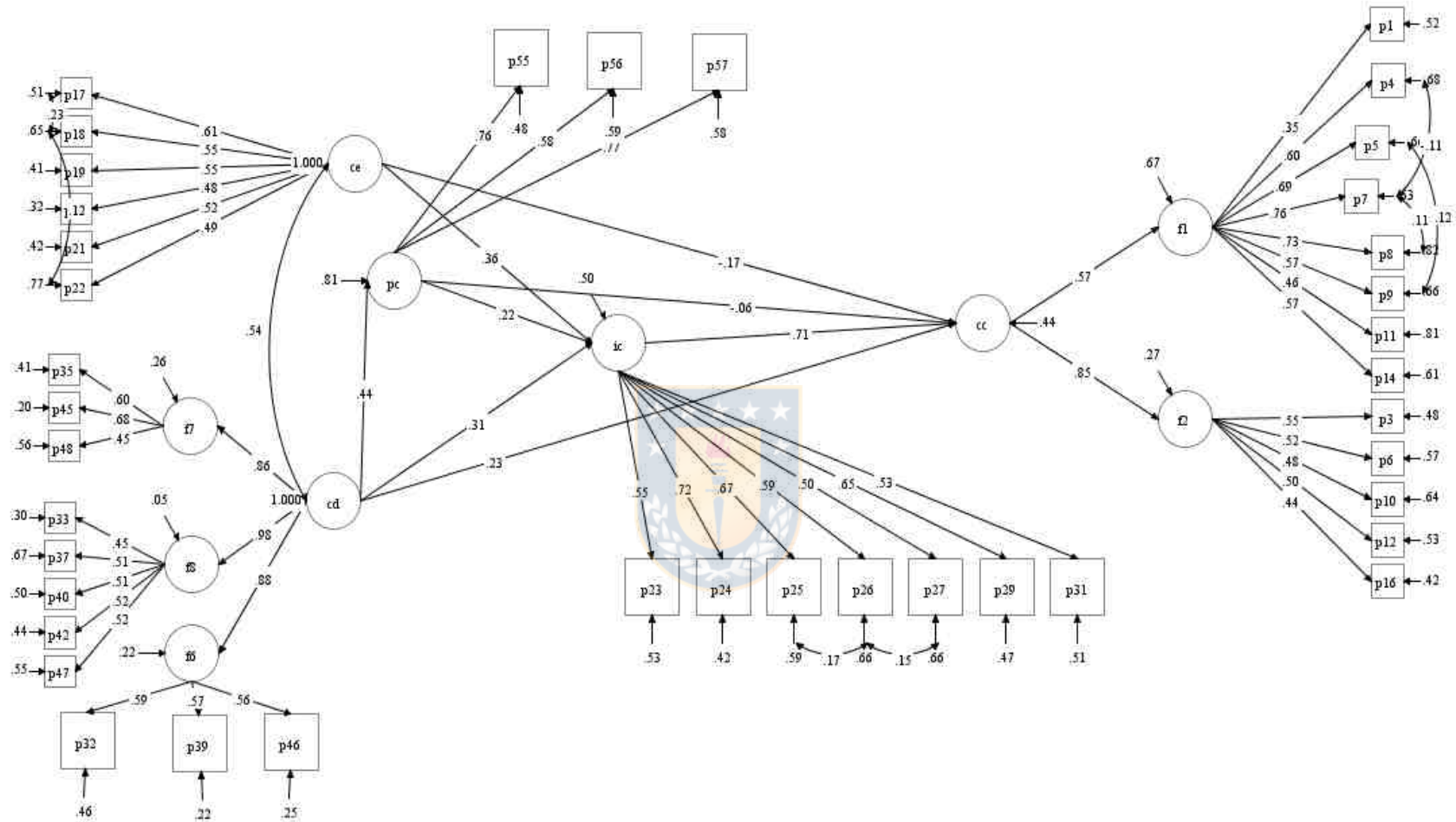


Figura 13. Modelo re-especificado

Nota: Se presentan las cargas estandarizadas significativas y no significativas (única relación no significativa PC y CC). cc= Ciudadanía con la Carrera; ic= Identificación con la Carrera; cd= Confiabilidad de los Docentes; ce= Confiabilidad de los Estudiantes; pc= Prestigio de la Carrera.

Hipótesis 13: A partir de la Tabla 23, se puede observar que la variable independiente CD predice positiva y significativamente PC ($\beta = .439, p < .001$). Considerando el R^2 , se puede señalar que se explica un 19,3% de la varianza de PC. Este resultado apoya la hipótesis 13.

Hipótesis 14: En la Tabla 24, se puede apreciar que la ruta 4 muestra el efecto indirecto de PC en la relación entre CD e IC. Los datos muestran que hay apoyo a la hipótesis 14 sobre el rol mediador de PC en la relación entre CD e IC.

Hipótesis 15: En la Tabla 24, se puede apreciar que la ruta 6 muestra el efecto indirecto de PC y de IC en la relación entre CD y CC. Los datos muestran que hay apoyo a la hipótesis 15 sobre el rol mediador conjunto de PC e IC en la relación entre CD e IC.

En la página siguiente se presenta la Tabla 26, la cual es un resumen de los resultados de la evaluación de las hipótesis de la investigación.



Tabla 26

Resumen de resultado de la evaluación de las hipótesis de la investigación

Número	Hipótesis	Resultado
H1	CD se relaciona positiva y significativamente con IC	Aceptada
H2	CE se relaciona positiva y significativamente con IC	Aceptada
H3	PC se relaciona positiva y significativamente con IC	Aceptada
H4	CD se relaciona positiva y significativamente con CC	Aceptada
H5	CE se relaciona positiva y significativamente con CC	Rechazada
H6	PC no se relaciona con CC	Aceptada
H7	IC se relaciona positiva y significativamente con CC	Aceptada
H8	IC media la relación entre CD y CC	Aceptada
H9	IC media la relación entre CE y CC	Aceptada
H10	IC media la relación entre PC y CC	Aceptada
H11	CS modera relación IC y CC	Rechazada
H12	Correlación positiva y significativa entre CE y CD	Aceptada
H13	CD se relaciona positiva y significativamente con PC	Aceptada
H14	PC media la relación entre CD e IC	Aceptada
H15	Hay un efecto de interacción de CD a CC es a través de PC y IC	Aceptada

6 **Discusión**



Un supuesto central de esta investigación es que para un (a) estudiante de primer año ser parte de la comunidad universitaria de su carrera constituye un gran paso en su vida. Ello se traduce que su centro de estudio, llega a tener un significado especialmente importante, incluso puede a llega ser una parte importante de sus vidas. Reconociendo que existen fuertes fuerzas en la sociedad a la desvinculación social y la desconfianza en las instituciones, esta investigación se preguntó bajo qué condiciones la identidad social del estudiantes se amplia y hace suyo los valores de su centro de estudio y llega a sentir formando parte de la comunidad de personas que hacen su vida alrededor de la actividad universitaria y, más aún, puede llevar al estudiante a voluntariamente sacrificar tiempo e invertir esfuerzo extra para apoyar a miembros de la carrera y el buen funcionamiento de la institución. La respuesta fue encontrada en el marco de la teoría de la Identidad Social y los constructos confiabilidad interpersonal, prestigio organizacional, identificación organizacional y ciudadanía organizacional.

El objetivo principal de la investigación fue evaluar un modelo hipotético que describe la asociación de distintos tipos de vínculos interpersonales y organizacionales de los estudiantes universitarios de primer año dentro de su universidad con la ciudadanía con la carrera. La investigación espera obtener mayor comprensión acerca de las variables y los probables mecanismos presentes en la conducta ciudadana de los estudiantes en su carrera. A continuación, se discuten los resultados de acuerdo los objetivos y a cada una de las hipótesis planteadas y se analizan las implicaciones teóricas y prácticas. Finalmente, se señalan limitaciones del estudio y se sugieren futuras investigaciones.

6.1. Constructo Ciudadanía con la Carrera (CC)

Investigaciones reconoce que existe un vacío a nivel internacional en examinar la ciudadanía organizacional en el contexto de estudiantes (Gefen & Somech, 2019), siendo más marcado aún a nivel nacional. El objetivo 1 de esta investigación fue aportar a la construcción del constructo CC, evaluando la validez de constructo de una escala de CC para estudiantes de primer año en la Universidad. La investigación reveló que los estudiantes reconocen y exhiben conducta ciudadana en su lugar de estudio (Yáñez, Díaz, & Pérez, 2018). Por tanto, se podría sostener que así como los trabajadores cuando se sienten vinculados a su

organización van más allá de su deber, también, los estudiantes cuando se sienten vinculados a su centro de estudio pueden realizar esfuerzos extras, involucrándose en actividades más allá de lo académico (Khaola, 2014).

Los resultados del AFE y el AFC de segundo orden mostraron suficiente evidencia para no rechazar el constructo propuesto. Se estima que este nuevo concepto amplía el conocimiento en nuestro medio sobre la ciudadanía organizacional en el contexto de estudiantes universitarios. Se encontró que es un concepto bidimensional, ambas dimensiones tienen similar peso para aportar al concepto, la primera dimensión se refiere especialmente en apoyar a los docentes y las actividades de docencia de la carrera. Fundamentalmente significa que los estudiantes tienen un espacio amplio para colaborar en las diferentes actividades que se realizan en las carreras y que pueden apoyar a los docentes en dichas actividades. Esta dimensión se podría relacionar con la dimensión altruismo de otras escalas e implica comportamientos voluntarios dirigidos a ayudar a otras personas de la organización (Montalban et al, 2014). La segunda dimensión alude a participar constructivamente en la organización estudiantil de su carrera, en compartir información, participar en reuniones y defender sus derechos. Esta dimensión se asemeja a la dimensión virtud cívica presente en la conceptualización de ciudadanía en el ámbito laboral.

De acuerdo a lo anterior, el constructo de CC se conceptualizaría como la conducta voluntaria de los estudiantes para participar activamente en su organización estudiantil democrática y cultivar relaciones interpersonales positivas con docentes, colaborar en las actividades de docencia y resguardar la imagen pública de su carrera ante la comunidad (Yáñez, Díaz & Pérez, 2018). Se estima que un aporte del constructo desarrollado es que realza el importante rol que tiene la existencia de la organización estudiantil en la formación ciudadana de los estudiantes universitarios. Se cree que es un tema muy importante y que la gestión universitaria ha descuidado, así como también, se ha ignorado completamente como área de investigación en el campo educacional.

Se puede considerar que la organización estudiantil es el espacio más idóneo para los estudiantes desarrollen las múltiples competencias (intelectuales, emocionales y

conductuales) involucradas en participar, liderar, debatir y manejar conflictos. En la actividad de la organización estudiantil los estudiantes desarrollan competencias que se estima no existen muchas oportunidades de desarrollar en el contexto universitario y son fundamentales en su formación integral. Por otra parte, para las carreras las consecuencias de un buen o mal funcionamiento de la organización estudiantil tienen gran impacto. Los jóvenes pueden aportar significativamente con su capacidad, esfuerzo y tiempo en que las actividades de las carreras se potencien. Se puede agregar que un trabajo asociado estudiantes – docentes, tributaría a prestigiar la carrera, lo que esta investigación ha mostrado estar asociado con fortalecer la identificación organizacional de los estudiantes con la carrera.

No menos importante, también se debe mencionar que en el caso de no existir una organización estudiantil representativa, responsable, la carrera se expone a agudizar significativamente los conflictos que son inherentes a la vida universitaria. En síntesis, se estima que la organización estudiantil es central para la formación cívica de los estudiantes y para el buen funcionamiento de las carreras e implicaría que en ellas debería estar validadas, apoyadas y bien organizadas su buen funcionamiento.

Respecto al segundo componente de la CC destaca la importancia de la relación docente-estudiante y, al respecto, si bien existe investigación que reconoce su importancia, la gestión tradicional universitaria no se ha preocupado de dicho aspecto.

Si bien, esta investigación ha aportado en operacionalizar el concepto, la escala construida posee solo adecuadas propiedades psicométricas, se estima que requiere de mayor investigación, de modo, de mejorar la carga de los ítems a los factores. Además, se estima que dado que se trata de un concepto complejo, se pueden explorar ampliar sus dimensiones. Un resultado no esperado fue que la investigación cualitativa sobre CC, los estudiantes hicieron mención a la importancia de la relación entre los propios estudiantes, sin embargo, finalmente en la investigación cuantitativa dichos ítems no quedaron en la escala final. A futuro es una dimensión que debería investigarse, dado que pareciera también ser relevante en la práctica de la CC.

Se ha sostenido que la sociedad actual vive en una profunda crisis, un cuestionamiento a los valores que han sostenido la vida social, un relativismo valórico y un quiebre del sentido social y político que niega la relación con el otro (Lipovetsky, 2000; Bauman, 2007). Por ello, hay un fuerte llamado a fortalecer la formación ético-cívica en la educación superior (Santos, 2013; Escudero, 2015). Se estima necesario reforzar la cultura cívica en las universidades y alentar su participación responsable dentro de la comunidad universitaria. Se espera que el compromiso del estudiante universitario no solo esté circunscrito a la tarea específica de asistir a clases y alcanzar un buen rendimiento académico en las evaluaciones, sino que, en forma complementaria, debe mostrar conducta ciudadana en su carrera y, más aún, en la sociedad. Un supuesto central de este estudio es que los estudiantes universitarios deben ser considerados integrantes temporales activos de su institución educacional participar en actividades que no son obligatorias en su carrera como se ha mencionado: colaborar con docentes y participar en su organización estudiantil.

6.2. Modelo Emergente de Determinantes Psicosociales de la Ciudadanía con la Carrera

Una vez definido el constructo de Ciudadanía con la Carrera, esta investigación buscó establecer si las relaciones propuestas en el modelo conceptual eran sustentables empíricamente. El primer paso fue evaluar el modelo de medida que incluía 7 variables. Dicho análisis llevo a excluir la variable BPU dado que no presentó un adecuado comportamiento psicométrico. Por tanto, el modelo que se evaluó incluyó 6 variables, una con efecto de mediación y otra con efecto de moderación. El modelo de mediación propuesto se rechazó por no obtener buenos indicadores de ajuste y haber una variable que no mostró correlación significativa. Al realizar una reespecificación del modelo propuesto se obtuvo un modelo que cumplió con adecuados indicadores de ajuste. El modelo reespecificado respaldó, en gran medida, el modelo inicial (se aceptaron 12 de las 15 hipótesis evaluadas): tres variables exógenas (Confiability de los Docentes, Confiability de los Estudiantes y Prestigio de la Carrera) muestran relación con Ciudadanía con la Carrera, fundamentalmente mediada por la Identificación con la Carrera (ver Figura 13). A continuación, se discute dicho resultado (ver Tabla 26, Resumen de resultado de la evaluación de las hipótesis de la investigación).

Se aceptaron las hipótesis 1, 2 y 3. Las tres variables exógenas antecedentes en el modelo (CD, CE y PC) muestran estar significativamente asociadas con Identificación con la Carrera (IC), las dos primera fueron altamente relacionadas, la tercera moderadamente (las correlaciones respectivamente fueron .504, .505 y .308, ver Tabla 4 y respectivamente $r = .31$ $p < .001$; $r = .36$ $p < .001$; $r = .22$ $p < .001$, ver en Tabla 23). En el contexto del SEM, la regresión múltiple mostró que las variables citadas, en su conjunto, explican un 49,9% de IC, lo que se estima una magnitud importante. Estos resultados también confirmaría la abundante literatura que resalta el rol clave de la confianza en el buen funcionamiento de las organizaciones educativas (Tschannen-Moran (2017). Aplicando los preceptos de la Teoría de la Identidad Social planteados por Tanis y Postmes (2005) y por Kaltiainen et al., (2018) se podría explicar que los estudiantes al percibir que comparten membrecía con el grupo de docentes y de estudiantes de su carrera y sentirse tratado en forma apropiada por docentes y estudiantes, ambos procesos facilitarían la percepción de similitud con los integrantes de dichos colectivos y una predisposición a conducta de reciprocidad entre ellos, lo que favorecería que, emerja la percepción de confiabilidad. Lo anterior reforzaría un sentimiento de pertenencia a la carrera que se traduciría tanto en una ampliación de la identidad social y, a su vez, en un proceso de identificación con la carrera.

Respecto a la tercera variable relacionada con IC, los resultado son consonantes con otras investigaciones que han encontrado relación entre el prestigio de la universidad con identificación organizacional con la universidad (Balaji et al., 2016; Boro & Cur eu, 2012; Heffernan et al., 2018; Myers, et al., 2016a; Pinna et al. 2018). Desde la teoría de la Identidad Social implica que los estudiantes de una carrera que estima de su carrera posee alto estatus, fortalece su propia identidad y, por ende, existe motivación del estudiante para IC.

Se aceptaron las hipótesis 4, 6 y 7. Las variables CD e IC mostraron estar relacionadas positiva y significativamente con CC (H4 e H7). Sin embargo, solo IC mostró ser altamente correlacionadas con CC en el contexto del modelo respecificado ($r = .71$ $p < .001$, CD y CC $r = .23$ $p < .001$). En su conjunto estas dos variables llegan a explican un 56,2% de CC, lo que se estima de una magnitud importante. Estos resultado también aporta evidencia desde

el contexto universitario a la teoría de la Identidad Social ya que explica la ciudadanía organizacional especialmente por procesos de identificación organizacional (Di Battista et al., 2014; Myers et al., 2016; Pinna et al., 2018). A partir de los resultados, adquiere sentido sostener que el binomio confianza interpersonal-identificación organizacional juega un rol único en comprender las actitudes y conductas positivas de los integrantes de una organización. No es sustentable el desarrollo organizacional de los centros de educación superior sin la dinámica organizacional de dicho binomio.

Detrás de los procesos organizacionales descritos, hay una intensa necesidad psicológica básica de pertenencia insatisfecha en las condiciones de la sociedad actual y que es cimiento para que estos estudiantes construyan una identidad social con compromiso cívico y profesional. Se especula que la identidad social de los estudiantes de primer año en la universidad vive una sustancial transformación en este periodo, mostrándose receptivos de integrarse a la vida universitaria. Atestigua de ello que, en general, las medias de las escalas aplicadas fueron relativamente altas, dado que eran cercanas a puntaje 4 que indicaba acuerdo (Ver Tabla 4). Sin embargo, de no existir las condiciones organizacionales en los centros de estudio de acuerdo a lo descrito en el párrafo anterior, los estudiantes en los años siguientes de estudio pueden retrotraer su identidad social y vivir un proceso de desvinculación prematuro de identificación con su carrera y con su universidad. El hipotético proceso de desidentificación organizacional no solo tiene consecuencias en el desarrollo del estudiante, bajo las condiciones de diversos movimientos sociales de los estudiantes universitarios ante demandas hacia la sociedad, y la inexistencia de lealtad hacia la institución educacional, pueden gatillarse reacciones violentas de los estudiantes hacia su propia universidad. Por último, con respecto a la hipótesis 6, de acuerdo a lo esperado no se encontró relación entre las variables PC y CC.

Se rechazó la hipótesis 5. Un resultado no esperado fue que la variable CE no mostrara estar relacionadas positiva y significativamente con CC. Como se señaló en la revisión bibliográfica existen muy escasas investigaciones sobre CE y la existente se circunscribe a la facilitación del trabajo en grupo de estudiantes y vinculada a la sociabilidad o interés por temas de la sociedad, es decir, en contextos de alta informalidad en la relaciones entre los

estudiantes. La relación propuesta en esta investigación surgió fundamentalmente de supuestos teóricos que indicaban que era razonable que en un clima organizacional donde impera la confiabilidad entre los estudiantes se facilitará la motivación para mostrar ciudadanía en su carrera, en un contexto de cierta formalidad que implica la organizacional estudiantil y colaborar en actividades de los docentes de la carrera. También, la relación propuesta surgió del resultados de una investigación que encontró que la confianza entre empleados es un antecedente de la conducta ciudadana (Singh & Srivastava, 2016). Es decir, se extrapolaron resultados del ámbito laboral al educacional.

Los resultados obtenidos muestran que existe una correlación débil, positiva y significativa entre CE y CC ($r=.222$, $p<.01$). Sin embargo, en el contexto del modelo, el coeficiente de regresión entre dicha variables es más débil y negativo ($\beta = -.17$ $p<.001$). Ello podría estar indicando que la relación entre CE y CC en el contexto del modelo se asocia estando presente la relación que tiene CE con CD e IC. Entonces, cuando se controlan estas últimas variables, se podría hipotetizar que un mayor nivel de CE se asocia a conductas no formales (como las descritas en CC), disminuyendo así su participación en actividades de apoyo formales en la carrera. Se sugiere para ratificar esta hipótesis que futuras investigaciones evalúen el rol de la participación informal.

Además, es razonable sostener que la relación entre las variables en el contexto laboral no se produce en el ámbito de la educación superior. Aunque, en general, en esta investigación se ha sostenido que la diferencia de ámbito no es un factor determinante, en este caso, se estima puede si ser importante. Considerando la estructura organizacional tradicional de las universidades que tienden a ser jerárquicas, en general, con escasa participación estudiantil en la organización y no fomentando la cohesión entre estudiantes, los estudiantes pueden sentir que la ciudadanía con la carrera se circunscribe únicamente a un apoyar personal a la organización y a los docentes y no tiene relación con la cohesión o los vínculos positivos entre los propios estudiantes. Es decir, no actuando como grupo. Como se planteó en el párrafo anterior, las relaciones entre estudiantes universitarios pueden ser centrales para la integración social, participación en clases y trabajo en grupo, pero al parecer no involucra la ciudadanía con la carrera.

6.3. Rol de mediación de la identificación con la carrera en el modelo reespecificado

Se obtuvo apoyo a la hipótesis 8, 9 y 10. Con relación a la hipótesis 8, la mediación de IC es parcial, en la relación entre CD y CC. , es decir, es particularmente importante que los estudiantes manifiesten que sus docentes son competentes, íntegros y benevolentes ya que ello contribuye tanto en forma directa como indirectamente en la CC. Este resultado coincide con una investigación previa (Di Battista et al., 2014) y se estima que es un aporte este resultado dado que existen muy escasas investigaciones que hayan evaluado y encontrado evidencia de dichas relación de mediación.

Con relación a la hipótesis 9, la mediación de IC es total, en la relación entre CE y CC. Es interesante este resultado porque muestra que si los estudiantes manifiestan que sus pares son percibidos como íntegros y benevolentes fortalece su IC y, por este medio, favorece la CC. Pareciera que CE fuera una variable olvidada en el estudio de la dinámica de los centros educativos, y se estima un indicador relevante de la calidad de la convivencia dentro de las universidades y por el resultado obtenido contribuye muestra que juega un rol significativo en el buen funcionamiento de las carreras.

Con relación a la hipótesis 10, la mediación de IC es total, en la relación entre PC y CC. Estos resultados muestran que es importante que los estudiantes estimen que su carrera es prestigiosa ya que ello contribuye en forma indirecta en la CC. Este resultado es consistente con investigaciones previas que muestran que la PC aporta a la CC a través de IC (Heffernan, et al., 2018; Myers et al., 2016; Pinna et al., 2018; Stephenson & Yerger, 2014). Sin embargo, algunas investigaciones han encontrado que también PC tiene un efecto directo en CC, esta diferencia en los resultados podría deberse a las conductas ciudadanas consideradas en esta investigación son diferentes (Stephenson & Yerger, 2014; Pinna et al., 2018). Se estima que es resultado es un aporte dado que existen muy escasas investigaciones que hayan evaluado y encontrado evidencia de dichas relación de mediación en nuestro medio.

En el contexto del modelo, los resultados de las hipótesis 8, 9 y 10 se estiman que resaltan la importancia de la alta relación entre Identificación con la Carrera y Ciudadanía con la

Carrera, de hecho, es la más alta de las relaciones en el modelo ($r = .71$). Se considera que este resultado respaldaría el marco teórico que fundamenta esta investigación, la teoría de la Identidad Social, específicamente el supuesto central, que el comportamiento cooperativo voluntario está vinculado a compartir una identidad social común en la organización de la que se sienten formando parte.

Más específicamente, el proceso psicológico involucrado de acuerdo a nuestros resultados consistiría en que los estudiantes de primer año desarrollan una percepción de que los docentes y pares son confiables, y tienen una imagen de prestigio de la universidad. Lo anterior, facilitaría en los estudiantes el deseo de sentirse formando parte de su carrera, percibiendo similitud con los otros integrantes de la comunidad universitaria y compartir valores con la institución educacional. Lo anterior se traduciría en una ampliación de su identidad social, generándose una identificación organizacional con su carrera, que conlleva al fortalecimiento de la auto-estima de los estudiantes. Ante la demanda de colaboración de parte de la institución, los estudiantes para mantener esta auto-imagen positiva de sí mismos, participan voluntariamente buscando aportar al centro de estudio del cual se sienten parte.

Por otra parte, los resultados obtenidos proporcionan evidencia empírica consonantes con las investigaciones de Di Battista et al. (2014), Heffernan et al. (2018), Myers et al. (2016) y Pinna et al. (2018) que muestran que la conducta ciudadana de los estudiantes universitarios tiene como antecedente transformaciones en la identidad social de los estudiantes, fortaleciendo su identificación organizacional con su lugar de estudio.

En línea con lo planteado por Pinna et al. (2018) la identificación organizacional tendría efectos más allá de la conducta ciudadana discutida, es probable que los estudiantes se muestren leales con la institución, contribuyan a desarrollar una reputación positiva de su institución y promocionar los servicios de la universidad. Inclusive, se ha encontrado que los estudiantes con alta identificación con su carrera muestran mayor satisfacción, compromiso y rendimiento en sus estudios (Wilkins et al., 2016).

Estos resultados podrían tener dos significados teóricos. Primero, acorde con el modelo propuesto, podría existir un orden causal secuencial entre tener buenas relaciones en el centro educacional, identificarme con el centro y mostrar conductas ciudadanas. Si bien, los resultados de este estudio son insuficientes para concluir lo anterior, existen razones teóricas para sostenerlo. El contacto a nivel interpersonal, una relación directa cara a cara con personas que se perciben confiables que representan o forman parte de la institución, pueden ser determinantes para ampliar el círculo de confianza y considerar que la institución, una entidad de nivel colectivo, se percibe con cualidades que la vuelven atractiva y se identifiquen con ella. Luego, este vínculo de unidad con la institución sería el determinante de desear cooperar voluntariamente para su buen funcionamiento, en el caso de esta investigación, Ciudadanía con la Carrera.

Segundo, y coherente con lo señalado, dado que la relación directa de la CD y de CE en la CC es baja, se plantea que lo determinante para que se manifieste la conducta de cooperación en los estudiantes es que se genere en ellos una Identificación con la Carrera. Lo anterior no implica que la CD y CE sea menos importante que la identificación con la carrera para la Ciudadanía con la Carrera. En su lugar, los resultados muestran que, como se señaló en el párrafo anterior, la confiabilidad de los integrantes de la comunidad universitaria es un importante factor inicial, pero lo fundamental es que produzca la IC, ya que ello es lo que realmente facilitaría la CC.

6.4. Rol moderador de la Confianza Social en el modelo reespecificado

La hipótesis 11 fue rechazada. La Confianza Social (CS) no tuvo un rol moderador entre Identificación con la Carrera y Ciudadanía con la Carrera en el modelo emergente. Pese a existir hasta la fecha sólidos fundamentos teórico de que la predisposición a la CS, como rasgo estable de las personas favorece actitudes de colaboración, no se encontró que esta facilitara el proceso en que la Identificación con la Carrera lleva a mayor Ciudadanía en la Carrera, los resultados mostraron que no se presenta el efecto de interacción.

Al explorar que características de esta investigación pueden haber influido en que no actuara como moderadora, primero indicar que las dos variables que se estudiaron en esta

investigación mostraban una correlación alta y significativa en el contexto del modelo, ello sería un factor que podría incluso haber facilitado examinar el efecto de una tercera variable moderadora. Lo anterior, refuerza más que alguna característica de cómo se evaluó la Confianza Social podría ser lo que podría explicar que se rechazara la hipótesis 11.

Primero, mencionar que si la confianza social es un importante recurso de la sociedad, es absolutamente necesario contar con instrumentos válidos para medirla y por la revisión realizada no es el caso. Tradicionalmente la CS ha sido evaluada a través de encuestas pero no existe acuerdo sobre las características que debe tener dicha escala (Bauer, & Freitag, 2018; Freitag, & Bauer, 2013). Frecuentemente suele incluirse en las investigaciones uno a dos ítems, los cuales generalmente son un número insuficientes para determinar si cumple con propiedades psicométricas adecuadas. Dado que a nivel nacional son escasas las investigaciones sobre escalas de CS, esta investigación se propuso confirmar una escala ya aplicada en el contexto de estudiantes universitarios chilenos, compuesta originalmente por 6 ítems con una dimensión de confianza y otra de desconfianza social (Yáñez et al., 2006). El AFC realizado en esta investigación mostró que la escala tuvo un buen comportamiento mostrando una estructura monofactorial y dado el bajo número de ítems se optó por utilizarla sumando los ítems de confianza y desconfianza social. Como resultado, la escala de CS utilizada obtuvo buenos indicadores de ajuste y la confiabilidad a través del coeficiente omega fue alto ($\omega = .734$).

Sin embargo, al analizar la carga de los ítems en el factor se aprecia en la Figura 7 que los 4 ítems que más cargan al factor son ítems que evalúan tendencia a la desconfianza social, solo el quinto ítems evalúa propiamente confianza social (ítem 53 indaga si los seres humanos son honestos). Más específicamente, al analizar la Tabla 16 (Anexo 18), la matriz de correlaciones entre los ítems se aprecia que las correlaciones altas son entre dos grupos de ítems, los de desconfianza social (ítems 49, 50 y 51) y los dos ítems de confianza social (ítems 53 y 54). Como se discutió en la sección 1.4.4., desde un punto de vista psicológico existen importantes diferencia entre indagar si se tiene confianza social y si no se tiene desconfianza social. Confiar y desconfiar son procesos psicológicos diferentes y deben

evaluarse separadamente, ello implica que dichas variables se comportan diferente al interactuar con otras actitudes de las personas.

De acuerdo a lo señalado, la hipótesis que podría justificar no haber hallado efecto de interacción sería haber utilizado una escala de CS ítems de desconfianza social y haber presupuesto que al invertir su puntaje se podrían interpretar como una respuesta de confianza social. Se estima posible que de haber excluido los ítems de desconfianza social y haber utilizado solo los dos ítems de confianza social se pudo haber obtenido un resultado significativamente diferente. Futuras investigaciones deberían indagar la hipótesis aquí planteada.

A continuación se discutirán los tres cambios que se incorporaron al reespecificar el modelo original.

6.5. Correlación entre Confiabilidad Estudiantes y Confiabilidad Docentes.

Se acepta la Hipótesis 12. La CD y la CE correlacionan positiva y significativamente. Se fundamenta la existencia de correlación dado que el modelo de Mayer et al. (1995, 2006) sostiene que las personas tienen una predisposición a confiar y ella afecta la percepción de confiabilidad de otros, en el caso de esta investigación la confiabilidad de docentes y estudiantes.

6.6. Rol mediador del Prestigio de la Carrera en el modelo reespecificado

La hipótesis 13, 14 y 15 fueron aceptadas. La reespecificación del modelo permitió reevaluar el rol del PC dentro del modelo propuesto y plantear que la CD es un antecedente del PC (H13). Al respecto, se encontró apoyo a la existencia de asociación entre percibir tener docentes competentes, íntegros y benevolentes y un favorable PC. Este resultado fortalece la importancia de que los docentes construyan una buena relación con los estudiantes ya que aporta que los estudiantes desarrollen una imagen positiva de su Carrera y, con ello, indirectamente se fortalece la identificación de los estudiantes con su Carrera.

La hipótesis 14 planteó una reestructuración significativa del modelo inicial, ya que incorpora una segunda mediación en el modelo, asumiendo que PC juega un rol de mediación parcial en la relación entre CD e IC. Dado que la presente investigación encontró que la CD se asocia tanto a la PC y a la IC, y que PC a su vez se asocia con IC, la presente investigación hipotetizó el rol mediador de PC entre CD y IC. El haber encontrado apoyo a dicha mediación, sin haber encontrado investigaciones previas que lo plantearan, se estima un aporte que esta investigación hace a este ámbito de investigación. Por último, la H5 amplía la H4, lo cual realza las relaciones arriba discutidas.

6.7. Implicaciones teóricas

Los resultados obtenidos permiten extraer algunas implicaciones teóricas. Por una parte, esta investigación desarrolla una línea de investigación poco explorada en el contexto educacional, son escasas las investigaciones que examinan el vínculo del estudiante con su centro de estudio y la ciudadanía de los estudiantes (Balaji et al., 2016). De hecho, de lo publicado sobre la teoría de la Identidad Social, un mínimo ha sido en el dominio de la educación (Haslam, 2017).

Se puede considerar este estudio como un intento de integrar algunos conceptos de la psicología organizacional al ámbito educacional. Por una parte, atestigua que los límites de las áreas de la disciplina son borrosas y es productiva dicha comunicación, dado que permite visualizar de mejor forma la complejidad de los fenómenos educacionales que se investigan. Lo principal es que desde la perspectiva de esta investigación los estudiantes son miembros activos de una organizacional educacional, es pocas veces explicitado e implica comprender que los estudiantes no solo tienen el rol de estudiantes que vienen a aprender y deben enfrentar desafíos académicos sino también reconocer la importancia de que los estudiantes son actores sociales y tienen un rol ciudadano en el contexto de formar parte de su carrera. Desde esta perspectiva, los estudiantes deben ser considerados como miembros activos de una comunidad educativa y tienen que responder a diversas demandas de tipo organizacional, entre ellas, la que este estudio plantea, apoyar su carrera participar responsablemente en su organización estudiantil.

Esta investigación se estima hace una contribución teórica a desarrollar y evaluar un modelo comprensivo de los antecedentes de la ciudadanía con la carrera en estudiantes de primer año que no ha sido presentado previamente en la literatura del área. Más específicamente, es un avance teórico mostrar desde el marco teórico de la Identidad Social que los procesos de identidad median entre las percepciones de confiabilidad de los docentes y estudiantes y el prestigio de la carrera en las percepciones de ciudadanía de los estudiantes. Dado que se encontró que los procesos de identificación organizacional lograron explicar parte sustancial de la ciudadanía de los estudiantes, implica que futuras investigaciones deberían incluirla si quieren explicar la conducta social de los estudiantes universitarios.

Con respecto a la identificación con la carrera, primero señalar que se comparte el punto de vista de Blader et al. (2017) quienes sostienen que se trata de un constructo central, que remodela la visión del vínculo que las personas establecen dentro de las organizaciones, mostrando que ser parte de una organizaciones puede influir, e incluso más allá, transformar el sentido de identidad de las personas. La evidencia sobre la importancia de la identificación organizacional ha sido fundamentalmente en el contexto laboral, siendo escasa en el contexto educacional y, menor aún, a nivel latinoamericano y universitario. Se estima que la psicología educacional ha sub estudiado la influencia de factores contextuales organizacionales (relaciones interpersonales e identificación organizacional) para comprender la conducta de los estudiantes dentro de sus centros de estudio.

Los resultados obtenidos aportan nueva evidencia sobre lo determinante que es la identificación organizacional para los integrantes de las organizaciones y para el buen funcionamiento de estas.

Esta investigación incluyó referencias a varias investigaciones realizadas en el ámbito laboral, podría sostenerse que los resultados de dichos estudios no pueden extrapolarse a un contexto tan distinto como es el educacional. Reconociendo la existencia de diferencia importantes entre estos tipos de organizaciones, se ha supuesto que existen similitudes, y los resultados obtenidos muestran que al igual que los trabajadores se sienten identificados con su organización y pueden ir más allá de lo que deben estrictamente hacer en su trabajo,

apoyando a colegas y a la organización, los estudiantes también se sienten identificados con su centro de estudio y se involucran activamente en actividades extra curriculares a favor de la institución educacional.

6.8. Implicaciones prácticas

Algunas implicancias prácticas pueden desprenderse de la investigación, principalmente relacionadas con implementar estrategias que fortalezcan la CD, la CE y el PC para fortalecer la CC en los estudiantes. Primero, se estima que el ámbito de investigación desarrollada en esta investigación expande y profundiza lo que implica la labor educativa en ciudadanía dentro de las universidades, destacando la importancia de factores organizacionales (Gefen & Somech, 2019). Se comparte con Escudero (2015) que hoy la educación universitaria debería fortalecer la formación ciudadana de los estudiantes. Lo anterior implica fundamentalmente favorecer una cultura organizacional en las universidades que enfatice la participación, el dialogo docente-estudiantes y entre estudiantes, de modo, que fortalecer la confianza mutua y trabajo colaborativo, y ello se traduzca tanto en una fuerte identificación organizacional de los estudiantes con su centro de estudio y un apoyo a la docencia como apoyando una organización estudiantil democrática.

Lo anterior cobra mayor sentido si se reconoce el contexto de débil vínculo social existente en la sociedad actual (Bauman, 2007) y, en especial en jóvenes chilenos (Baeza, 2011; Sandoval, 2012), se debería reforzar en los docentes la importancia invertir tiempo y esfuerzo en desarrollar una constructiva convivencia con los estudiantes. Además, se estima que es importante para fortalecer el clima organizacional en las carreras apoyando a los estudiantes para que mejoren la convivencia entre ellos. Aportaría que las carreras refuercen los procesos de socialización organizacional de los estudiantes desde el primer año, de modo, que comprendan lo que implica asumir ser ciudadano responsable en la universidad.

Por otra parte, los hallazgos de este estudio también pueden ser útiles para los directivos universitarios para reforzar que no solo deben centrarse en una excelencia en la formación profesional, sino que también, en formar ciudadanos responsables. Dado que los estudiantes son agentes activos en el desarrollo de la vida universitaria, los directivos universitarios como

los académicos deberían generar los espacios para que la mayoría de los estudiantes se involucren en las actividades de docencia y en la participación responsable en la organizacional estudiantil.

Además, este estudio reconoció la importancia que los directivos deberían invertir esfuerzo en desarrollar el prestigio de sus carreras. Al respecto, se sugiere tener una comunicación eficiente con los estudiantes, de modo, que satisfaga las necesidades de información que les confirme que su centro de estudio es competente, creíble y ética. El Prestigio de la Carrera puede ser desarrollado a través de una estrategia de comunicación organizacional que fortalezca una identidad corporativa positiva, clara, fuerte, coherente de la institución educacional que para facilitar el proceso de identificación organizacional en los estudiantes.

Investigaciones han encontrado que es importante el uso apropiado de las imágenes y símbolos institucionales al interior de las carreras y las universidades, tales como, tradiciones, conmemoraciones y rituales que puedan fortalecer el vínculo con la institución, también se ha encontrado que es significativos para los estudiantes la realización de eventos deportivos, conciertos (Myers, et al., 2016a). Otro aspecto a considerar, sería que la publicidad que se presenta fuera de las universidades sea coherente con la imagen que desean mostrar.

En el ámbito de la investigación, se estima que esta investigación aportó al haber desarrollado instrumentos de medición con adecuadas cualidades psicométricas en un ámbito en que son escasos dichos instrumentos en nuestro medio. Cabe destacar haber creado una escala de Ciudadanía con la Carrera y haber perfeccionado las escalas de Identificación con la Carrera, Confiabilidad de los Docentes y Confiabilidad de los Estudiantes. Lo anterior facilitaría la realización de investigaciones futuras, así como también, puede ser utilizada para evaluar la efectividad de intervenciones educacionales.

6.9. Limitaciones

La investigación presentó algunas limitaciones, sin embargo, no debilitan significativamente los resultados del estudio. Sin duda, el reconocimiento de estas pueden ser guías para mejores investigaciones futuras. Primero, como todo estudio empírico con medidas de auto reporte,

los resultados deben ser interpretados con precaución ya que están sujetas a sesgos por manejo de impresión y deseabilidad. A su vez, el uso exclusivo de medidas de auto reporte podrían tender a inflar artificialmente las correlaciones entre predictores (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003). Al respecto, se estima que hubiera sido recomendable haber incluido una variable de participación ciudadana en la universidad de los propios estudiantes que participaron del estudio (por ejemplo, participación en la organización estudiantil y otra actividad extracurricular). De esta forma, se aconseja que futuros estudios incluyan, además, medidas objetivas.

Segundo, hay críticas a las escalas utilizadas en este estudio, es negativo que todas ellas tengan pocos estudios previos de evaluación psicométrica. El AFC practicado a las escalas hubo que hacerles modificaciones, lo que mostraría que éstas aún pueden ser mejoradas. De particular importancia, es la escala de Ciudadanía con la Carrera, la cual se construyó para esta investigación, el constructo a la base es multidimensional y se estima que puede ampliarse el ámbito de conductas que contempla. Además, se cree que para evaluar este constructo sería muy conveniente incluir en la investigación indicadores objetivos de participación ciudadana de los estudiantes en la universidad. Respecto a la evaluación del Prestigio de la Carrera, se utilizó una escala de solo tres ítems, dado la relevancia del constructo hubiera sido importante haberlo evaluado con mayor precisión ampliando los aspectos que se miden.

Tercero, la investigación pretendió cubrir las principales vínculos sociales que mantienen los estudiantes en sus carreras, sin embargo, no se incluyó como variable exógena los vínculo que los estudiantes establecen con el personal administrativo y auxiliar, que se estima también pueden aportar a generar un clima de confianza interpersonal y de identificación organizacional que tribute a desarrollar ciudadanía en los estudiantes universitarios. De acuerdo a lo anterior, se sugiere incluir la variable percepción de confiabilidad en el personal administrativo y auxiliar de las carreras en futuros estudios.

Cuarto, respecto a la muestra, esta fue extraída de un solo centro educacional los que restringe el poder de generalización de los resultados, ya que los resultados podrían ser fruto de la

específica cultura organizacional de la universidad de donde se aplicaron las encuestas. Además, el modelo es solo válido para estudiantes de primer año, es bastante probable que el modelo cambie si participan estudiantes de cursos superiores, dado que se incorpora un nuevo contexto, específicamente, una profundización de las relaciones interpersonales entre los estudiantes y con docentes y un conocimiento más profundo acerca de la dinámicas organizacionales del centro de estudio.

6.10. Sugerencias para futuras investigaciones

Se estima que esta investigación puede abrir una nueva línea de investigación futura en educación universitaria. Dado que el modelo final fue producto de una reespecificación del modelo inicial se considera esencial que la investigación debería ser replicada con el objeto de confirmar los resultados obtenidos. Además, se podría replicar el estudio con el modelo reespecificado en otras universidades, incluso también en centros de formación técnica y colegios, de modo, de poder generalizar los resultados. En la misma dirección anterior, futuras investigaciones en universidades podrían incluirse estudiantes de otras carreras y de cursos superiores.

Una línea de investigación que se avizora relevante es incorporar otras variables al modelo propuesto. Por ejemplo, dado que investigaciones muestran el efecto que tiene la ciudadanía organizacional en el bienestar psicológico, se podría a futuro agregar esta última variable al modelo.

Por último, dado que se observaron en el análisis descriptivo algunas diferencias por sexo y facultad en las variables, también se sugiere incorporar en futuros estudios del modelo un análisis de invarianza de acuerdo a las variables mencionadas.

7 Conclusiones



A modo de conclusión, se puede señalar que los resultados de esta investigación contribuyen en la investigación de la educación en las universidades de ocho formas:

1. La investigación aportó validez al constructo Ciudadanía con la Carrera, distinguiendo una dimensión referida fundamentalmente al apoyo a los docentes y la docencia, y otra dimensión, que alude a participar activamente en la organización estudiantil democrática. Ambas dimensiones del funcionamiento de las carreras se estiman son aspectos centrales para la formación cívica y el buen funcionamiento de las carreras. Sin embargo, han sido descuidadas por la gestión universitaria y casi se han ignorado como área de investigación en el campo educacional.
2. La investigación amplía la perspectiva sobre la formación universitaria, incluyendo la investigación sobre ciudadanía organizacional en estudiantes universitarios. Se reconoce que los estudiantes universitarios tienen el importante rol de ser ciudadanos responsables al ser integrantes de su centro de estudio. La investigación realza la importancia del contexto social en que se insertan los procesos de enseñanza - aprendizaje universitario para la formación de actitudes ciudadanas.
3. Fundado en la Teoría de la Identidad Social este es la primera investigación que desarrolla y evalúa un modelo comprensivo de la Ciudadanía con la Carrera para estudiantes de primer año, que se caracteriza por tener como eje articulador la Identificación con la Carrera entre los constructos CD, CE y PC con la CC. El modelo emergente logró exitosamente explicar un 56% de la varianza de la CC de los estudiantes universitarios de primer año. Este resultado mostraría que los procesos de identificación organizacional son centrales y que debería ser incluida en futuras investigaciones sobre la conducta social de los estudiantes universitarios.
4. El modelo propuesto inicialmente no fue apoyado. Al reespecificar el modelo, se obtuvo un modelo emergente con buenos indicadores de ajuste, los resultados obtenidos apoyan, en gran medida, las relaciones predichas, especialmente que IC media la relación entre

PC, CD y CE y la CC. Lo indicado implica que IC es central para la CC en los estudiantes y que la PC, CD y CE, por sí solo, no sería suficiente para motivar la CC.

5. Un resultado no esperado y que surgió del modelo reespecificado, fue que PC juega un rol mediador entre CD y IC y CC. Ello, realza la importancia de esta variable en el modelo propuesto.
6. No se obtuvo apoyo a dos hipótesis. Primero, no se encontró que el PC tuviera relación significativa con CC en el contexto del modelo propuesto. Segundo, no se encontró que la CS jugara un rol moderador en la relación entre IC y CC en el contexto del modelo de mediación emergente.
7. La escala construida de CC y otras adaptadas en este estudio, IC, CD y CE, mostraron adecuados indicadores psicométricos que aportan validez al modelo construido. Por otra parte, dadas las escasas investigaciones previas con estas escalas y que su comportamiento en algunos indicadores no fueron óptimos, se sugiere que se deben realizar más investigaciones sobre ellos.
8. Finalmente, se estima que los hallazgos de este estudio contribuyen generando conocimiento útiles para los directivos universitarios sobre las variables a considerar para fortalecer la ciudadanía de los estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos realzan la importancia de que los estudiantes deben identificarse con su lugar de estudio si se espera que se motiven a participar activamente en el funcionamiento de sus carreras a través, ya sea, de la organización estudiantil como, a su vez, colaborando a los docentes en su labores.



8 Referencias

- Akgunduz, Y., & Bardakoglu, O. (2015). The impacts of perceived organizational prestige and organization identification on turnover intention: the mediating effect of psychological empowerment. *Current Issues in Tourism*, 20(14), 1510-1526.
- Albrecht, S. (2002). Perceptions of integrity, competence and trust in senior management as determinants of cynicism toward change. *Public Administration & Management: An Interactive Journal* (4), 320-343.
- Alonso, F., Manrique, D., Martínez, L., & Viñes, J. M. (2015). Study of the influence of social relationships among students on knowledge building using a moderately constructivist learning model. *Journal of Educational Computing Research*, 51(4), 417-439.
- Andrade, T. D., Estivaleta, V. D. F., Costa, V. F., & Ávila, G. L. (2017). Organizational citizenship behaviors, trust and organizational support: Framework analysis proposition. *Revista Espacios*, 38(04), 6-16.
- Ascorra, Paula, López, Verónica, Bilbao, M. Ángeles, Correa, Trinidad, Guzmán, Javier, Moraga, Valentina, & Olavarría, Dayana. (2014). The Relation between Teachers' Social Well-being and the Level of Autonomy and Size of Chilean Public-Municipal Schools. *Terapia Psicológica*, 32(2), 121-132.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of management review*, 14(1), 20-39.
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Baader, T., Rojas, C., Molina, J., Gotelli, M., Alamo, C., Fierro, C., ... & Dittus, P. (2014). Diagnóstico de la prevalencia de trastornos de la salud mental en estudiantes universitarios y los factores de riesgo emocionales asociados. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 52(3), 167-176.
- Bachmann, R., Gillespie, N., & Priem, R. (2015). Repairing Trust in Organizations and Institutions: Toward a Conceptual Framework. *Organization Studies*, 36(9), 1123-1142.
- Baeza Correa, Jorge. (2011). Juventud y confianza social en Chile. *Última década*, 19(34), 73-92. Recuperado en 09 de septiembre de 2015, de

- http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362011000100005&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22362011000100005.
- Balaji, M., Roy, S., & Sadeque, S. (2016). Antecedents and consequences of university brand identification. *Journal of Business Research*, 69 (8), 3023-3032.
- Barnhardt, C. L., Sheets, J. E., & Pasquesi, K. (2015). You Expect What? Students' Perceptions as Resources in Acquiring Commitments and Capacities for Civic Engagement. *Research in Higher Education*, 56(6), 622-644.
- Bartlett, R. (2007). Recovering the Civic University. En L. Mcilrath e I. M. Labhrainn (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*, (25-35). Aldershot (England): Ashgate.
- Bartels, J., Pruyn, A., De Jong, M., & Joustra, I. (2007). Multiple organizational identification levels and the impact of perceived external prestige and communication climate. *Journal of Organizational Behavior*, 28(2), 173-190.
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee "citizenship". *Academy of Management Journal*, 26(4), 587-595.
- Bauer, P.C., & Freitag, M. (2018). Measuring Trust. In E. Uslaner (Ed.), *The Oxford Handbook of Social and Political Trust* (pp. 15-36). New York: Oxford University Press.
- Bauman, Z. (2007). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Becerra, M., & Gupta, A. (2003). Perceived trustworthiness within the organization: The moderating impact of communication frequency on trustor and trustee effects. *Organization Science*, 14(1), 32-44.
- Blader, S. L., Patil, S., & Packer, D. J. (2017). Organizational identification and workplace behavior: More than meets the eye. *Research in Organizational Behavior*, 37, 19-34.
- Boro , S., & Cur eu, P. L. (2012). To be or not to be... identified. Explorations of students' (dis) identification in a Romanian university. *Psihologia Resurselor Umane*, 10(1), 57.
- Boro , S., & Cur eu, P. L. (2013). Is it here where I belong? An integrative model of turnover intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(8), 1553-1562.

- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications.
- Brown, A. D. (2015). Identities and identity work in organizations. *International Journal of Management Reviews*, 17(1), 20-40.
- Carmeli, A. (2005). Perceived external prestige, affective commitment, and citizenship behaviors. *Organization Studies*, 26(3), 443-464.
- Carpenter, N. C., Berry, C. M., & Houston, L. (2014). A meta analytic comparison of self reported and other reported organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 35(4), 547-574.
- Carvallo, B., & Gil, Y. (2014). La identidad social como valor en los procesos educativos: caso estudiantes de trabajo social. *Encuentro Educativo*, 21(2), 151-161.
- Chávez, D., & Mieres, M. (2017). Representaciones de democracia y ciudadanía en estudiantes universitarios de pedagogía del sur de Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2).
- Chen, S. X., & Carey, T. P. (2009). Assessing citizenship behavior in educational contexts: The role of personality, motivation, and culture. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(2), 125-137.
- Chitgian-Urzuá, V., Urzuá, A., & Vera-Villarroel, P. (2013). Análisis preliminar de las Escalas de Bienestar Psicológico en población chilena. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 22(1), 5-14.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^a ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cokley, K., Komarraju, M., Patel, N., Castillon, J., Rosales, R., Pickett, R., ... & Pang, L. S. (2004). Construction and Initial Validation of the Student-Professor Interaction Scale. *College Student Affairs Journal*, 24(1), 32-50.
- Crutzen, R., & Peters, G. J. Y. (2017). Scale quality: alpha is an inadequate estimate and factor-analytic evidence is needed first of all. *Health Psychology Review*, 11(3), 242-247.
- Cruwys, T., South, E. I., Greenaway, K. H., & Haslam, S. A. (2015). Social Identity Reduces Depression by Fostering Positive Attributions. *Social Psychological and Personality Science*, 6(1), 65-74.

- Dawson, C. (2019). How persistent is generalised trust? *Sociology*, 53(3), 590-599.
- De Jong, B. A., Dirks, K. T., & Gillespie, N. (2016). Trust and team performance: A meta-analysis of main effects, moderators, and covariates. *Journal of Applied Psychology*, 101(8), 1134-1150.
- Dekas, K. H., Bauer, T. N., Welle, B., Kurkoski, J., & Sullivan, S. (2013). Organizational citizenship behavior, version 2.0: a review and qualitative investigation of OCBs for knowledge workers at Google and beyond. *The Academy of Management Perspectives*, 27(3), 219-237.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.
- Dinesen, P. T., & Bekkers, R. (2017). The Foundations of Individuals Generalized Social Trust. In P. V. Lange (Ed.), *Trust in Social Dilemmas* (pp. 77-99). New York: Oxford University Press.
- Demir, K. (2015). The Effect of Organizational Justice and Perceived Organizational Support on Organizational Citizenship Behaviors: The Mediating Role of Organizational Identification. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 131-148.
- DeVellis, R. (2016). *Scale Development: Theory and Applications*. London: Sage
- Di Battista, S., Pivetti, M., & Berti, C. (2014). Engagement in the university context: exploring the role of a sense of justice and social identification. *Social Psychology of Education*, 17(3), 471-490.
- Dobransky, N. D., & Frymier, A. B. (2004). Developing teacher student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 211-223.
- Ellemers, N., Haslam, S. A., Platow, M. J., & van Knippenberg, D. (2003). Social Identity at Work. Developments, debates, Directions. In S. A. Haslam, D. v. Knippenberg, M. J. Platow, & N. Ellemers (Eds.), *Social Identity at Work*. (pp. 3-26). New York: Psychology Press, LTD.
- Elsharnouby, T. H. (2015). Student co-creation behavior in higher education: the role of satisfaction with the university experience. *Journal of Marketing for Higher Education*, 25(2), 238-262.

- Ennen, N. L., Stark, E., & Lassiter, A. (2015). The importance of trust for satisfaction, motivation, and academic performance in student learning groups. *Social Psychology of Education*, 18(3), 615-633.
- Escudero, A. (2015). La Universidad como proyecto ético en la posmodernidad. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (47), 159-176.
- Fink, J. E. (2014). Flourishing: Exploring predictors of mental health within the college environment. *Journal of American College Health*, 62(6), 380-388.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Frederiksen, M. (2019). On the inside of generalized trust: Trust dispositions as perceptions of self and others. *Current Sociology*, 67(1), 3-26.
- Freitag, M., & Bauer, P. C. (2013). Testing for measurement equivalence in surveys: Dimensions of social trust across cultural contexts. *Public Opinion Quarterly*, 77(S1), 24-44.
- Fuchs, S. (2012). *Understanding psychological bonds between individuals and organizations: The coalescence model of organizational identification*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, F. (2014). Estrategias de Afrontamiento, Rumiación, Compartir Social y Crecimiento Postraumático, en Personas Desplazadas de su Hogar por el Terremoto de Chile del 27/F del 2010. Concepción: Tesis de Doctorado.
- Gautam, T., Van Dick, R. & Wagner, U. (2004). Organizational identification and organizational commitment: Distinct aspects of two related concepts. *Asian Journal of Social Psychology*, 7, 301-315.
- Gefen, F. B., & Somech, A. (2019). Student organizational citizenship behavior: Nature and structure among students in elementary and middle schools. *Teaching and Teacher Education*, 83, 110-119.
- Ghosh, A., Whipple, T., & Bryan, G. (2001). Student trust and its antecedents in higher education. *Journal of Higher Education*, 322-340.
- Gill, H., Boies, K., Finegan, J. & McNally, J. (2005). Antecedents of trust: Establishing a boundary condition for the relation between propensity to trust and intention to trust. *Journal of Business and Psychology*, 19, 287-302.

- Goddard, R. D. (2003). Relational networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic success. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(1), 59-74.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The elementary school journal*, 102(1), 3-17.
- Greenaway, K. H., Cruwys, T., Haslam, S. A., & Jetten, J. (2015). Social identities promote well being because they satisfy global psychological needs. *European Journal of Social Psychology*, 46 (3), 294-307.
- Greenaway, K. H., Haslam, S. A., Cruwys, T., Branscombe, N. R., Ysseldyk, R., & Heldreth, C. (2015). From "we" to "me": Group identification enhances perceived personal control with consequences for health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(1), 53.
- Hair, J., Black, W., Babin, B. y Anderson, R. (2009). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Essex: Pearson.
- Hameed, I., Arain, G. A., & Farooq, O. (2013). Identity-Based Trust as a Mediator of the Effects of Organizational Identification on Employee Attitudes: An Empirical Study. *International Journal of Management*, 30(2), 666.
- Haslam, S. A. (2017). The social identity approach to education and learning: Identification, ideation, interaction, influence and ideology. In K. Mavor (Ed.), *Social Identity in educational contexts* (pp. 19-52). New York: Routledge.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Heffernan, T., Wilkins, S., & Butt, M. M. (2018). Transnational higher education: The importance of institutional reputation, trust and student-university identification in international partnerships. *International Journal of Educational Management*, 32(2), 227-240
- Hone, L., Jarden, A., Schofield, G., & Duncan, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 4(1), 62-90.

- Hone, L., Jarden, A., & Schofield, G. (2014). Psychometric properties of the Flourishing Scale in a New Zealand sample. *Social Indicators Research, 119* (2), 1031-1045.
- Hurtado, D., & Alvarado, S. (2007). Escuela y ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autoreflexividad. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 33* (1), 79-93.
- Johnson, M. D., Morgeson, F. P., & Hekman, D. R. (2012). Cognitive and affective identification: Exploring the links between different forms of social identification and personality with work attitudes and behavior. *Journal of Organizational Behavior, 33*(8), 1142-1167.
- Jovanovi , V. (2016). Trust and subjective well-being: The case of Serbia. *Personality and Individual Differences, 98*, 284-288.
- Kalttinen, J., Helkama, K., & Jasinskaja-Lahti, I. (2018). Trust in organizations—organizational, intergroup, and value research perspective. *Social Psychology and Society, 9*(1), 8-21.
- King, E., & Boyatt, R. (2015). Exploring factors that influence adoption of e learning within higher education. *British Journal of Educational Technology, 46* (6), 1272-1280.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262-273.
- Kramer, R. M., Brewer, M. B., & Hanna, B. A. (1996). Collective trust and collective action: The decision to trust as a social decision. *Trust in organizational frontiers of theory and research*. London: Sage.
- Kramer, R. (1999). Trust and Distrust in Organizations. *Annual Review of Psychology, 50*, 569 - 598.
- Lane, C. & Bachmann, R. (2000). *Trust Within and Between Organizations*. Ed. Oxford University Press, Great Britain.
- Lee, E. S., Park, T. Y., & Koo, B. (2015). Identifying organizational identification as a basis for attitudes and behaviors: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 141*(5), 1049-1080.
- LePine, J., Erez, A., & Johnson, D. (2002). The nature and dimensionality of organizational citizenship behavior: a critical review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 87*(1), 52-65.

- Lewicki, R., McAllister, D., & Bies, R. (1998). Trust and distrust: new relationships and realities. *Academy of Management*, 23, 438 – 458.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío*. Barcelona, España: Anagrama.
- Liu, Y., Lam, L. W., & Loi, R. (2014). Examining professionals' identification in the workplace: The roles of organizational prestige, work-unit prestige, and professional status. *Asia Pacific Journal of Management*, 31(3), 789-810.
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- McNeely, C., Falci C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *The Journal of School Health* 74.7: 284-293.
- Markóczy, L. (2003). Trust but verify: Distinguishing distrust from vigilance. Presentado en la Academy of Management Conference in Seattle.
- Martínez, M. M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 85-102.
- Mayer, R., Davis, J., Schoorman, F. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20, (3), 709-734.
- Mayer, R., Davis, J., & Schoorman, F. (2006). An integrative model of organizational trust. In R. Kramer (Ed.), *Organizational Trust: A reader*. (pp. 82-98). New York: Oxford University Press.
- Mael, F., Ashforth, B. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 103-123.
- Miller, A. & Mitamura, T. (2003). Are Surveys on Trust Trustworthy? *Social Psychology Quarterly*, 66, (1), 62 – 70.
- Miller, V. D., Allen, M., Casey, M. K., & Johnson, J. R. (2000). Reconsidering the organizational identification questionnaire. *Management Communication Quarterly*, 13(4), 626-658.
- Mitchell, J. J., Reason, R. D., Hemer, K. M., & Finley, A. (2016). Perceptions of Campus Climates for Civic Learning as Predictors of College Students' Mental Health. *Journal of College and Character*, 17(1), 40-52.

- Montalbán, R. R., Cardona, I. S., & Lugo, M. M. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de comportamientos de ciudadanía organizacional de compañeros de trabajo en un grupo de empleados en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 25, 30-49.
- Montoro, A., Shih, P. C., Román, M., & Martínez-Molina, A. (2014). Spanish adaptation of Yamagishi General Trust Scale. *Anales de Psicología*, 30(1), 302-307.
- Moorman, R., Brower, H., & Grover, S. (2018). Organizational citizenship behavior and trust: The double reinforcing spiral. In P. M. Podsakoff, S. B. MacKenzie & N. Podsakoff (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Citizenship Behavior* (pp. 285-296). New York: Oxford University Press.
- Morrow, J., Hansen, M., & Pearson, A. (2004). The cognitive and affective antecedents of general trust within cooperative organizations. *Journal of Managerial Issues*, 16(1), 48 - 61.
- Myers, K. K., Davis, C. W., Schreuder, E. R., & Seibold, D. R. (2016). Organizational identification: A mixed methods study exploring students' relationship with their university. *Communication Quarterly*, 64(2), 210-231.
- Myers, S., Goldman, Z., Atkinson, J., Ball, H., Carton, S., Tindage, M., & Anderson, A. (2016). Student Civility in the College Classroom: Exploring Student Use and Effects of Classroom Citizenship Behavior. *Communication Education*, 65(1), 64-82.
- Nawaz, M., Baloch, N., Jariko, M. & Mushtaque, T. (2017). Going the extra mile: student perspective within pakistani higher educational context. *European Journal of Business and Social Sciences*, 6(01), 123-142
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human performance*, 10(2), 85-97.
- Pinna, R., Carrus, P. P., Musso, M., & Cicotto, G. (2018). The effects of students: University identification on student's extra role behaviours and turnover intention. *The TQM Journal*, 30(5), 458-475.
- Podsakoff, N., Podsakoff, P., MacKenzie, S., Maynes, T., & Spoelma, T. (2014). Consequences of unit level organizational citizenship behaviors: A review and recommendations for future research. *Journal of Organizational Behavior*, 35(S1), S87-S119.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1998). *Desarrollo Humano en Chile-1998. Las paradojas de la modernización*. Santiago: PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2000). *Desarrollo Humano en Chile-2000. Más sociedad para gobernar en el futuro*. Santiago: PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2012). *Desarrollo Humano en Chile-2012. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago: PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Desarrollo Humano en Chile-2015. Los tiempos de la politización*. Santiago: PNUD.
- Rahman, M. S., & Hussain, B. (2014). The impact of trust, motivation and rewards on knowledge sharing attitudes among the secondary and higher secondary level students'. *Library Review*, 63 (8/9), 637-652.
- Reyes, A. A., & Baeza, M. A. (2015). Construcción socio-imaginaria de relaciones sociales: la desconfianza y el descontento en el Chile post-dictadura. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (53), 4.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 358-384.
- Rodríguez, R., Sánchez, I., & Martínez, M. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de comportamientos de ciudadanía organizacional de compañeros de trabajo en un grupo de empleados en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 25, 30-49.
- Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215-236.
- Rosario-Hernández, E., Irizarry, A. R., & Millán, L. V. R. (2004). Estudio exploratorio de las propiedades psicométricas del inventario de los cinco factores de la personalidad. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 15(1), 2.
- Rotter J. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness and gullibility. *American Psychologist*, 35, 1-7.
- Sandoval, M. (2012). La desconfianza de los jóvenes: sustrato del malestar social. *Última década*, 20(36), 43-70.

- Sampaio, C. H., Perin, M. G., Simões, C., & Kleinowski, H. (2012). Students' trust, value and loyalty: evidence from higher education in Brazil. *Journal of Marketing for Higher Education*, 22(1), 83-100.
- Santos, M. A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565-590.
- Schaarschmidt, M., Walsh, G., & Ivens, S. (2015). Perceived external reputation as a driver of organizational citizenship behavior: Replication and extension. *Corporate Reputation Review*, 18(4), 314-336.
- Schotanus-Dijkstra, M., Pieterse, M. E., Drossaert, C. H. C., Westerhof, G. J., de Graaf, R., ten Have, M., ... & Bohlmeijer, E. T. (2015). What factors are associated with flourishing? Results from a large representative national sample. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1351-1370.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York. Simon and Schuster.
- Shockley-Zalabak, P., Ellis, K., Winograd, G. (2000). Organizational trust: What it means, why it matters. *Organization Development Journal*, 18, 35-48
- Silva, A., & Caetano, A. (2013). Validation of the flourishing scale and scale of positive and negative experience in Portugal. *Social Indicators Research*, 110 (2), 469-478.
- Singh, U., & Srivastava, K. B. (2009). Interpersonal trust and organizational citizenship behavior. *Psychological Studies*, 54(1), 65-76.
- Soper, Daniel. (2016). *A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Models*. [Programa de Cómputo]. Recuperado de <http://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=89>
- Steffens, N. K., Haslam, S. A., Schuh, S. C., Jetten, J., & van Dick, R. (2017). A meta-analytic review of social identification and health in organizational contexts. *Personality and Social Psychology Review*, 21(4), 303-335.
- Stephenson, A. L., & Yerger, D. B. (2014). Does brand identification transform alumni into university advocates? *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 11(3), 243-262.

- Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney, J. (2015). *Health measurement scales: a practical guide to their development and use*. Oxford University Press, USA.
- Sung, M., & Yang, S. U. (2009). Student–university relationships and reputation: a study of the links between key factors fostering students’ supportive behavioral intentions towards their university. *Higher Education*, 57(6), 787-811.
- Supparerkchaisakul, N., Mohan, K. P., & Fansler, K. (2017). Developing a Scale for University Citizenship Behavior: Thai and US Academic Contexts. *International Journal of Behavioral Science*, 12(2), 71-89.
- Tanis, M., & Postmes, T. (2005). A social identity approach to trust: Interpersonal perception, group membership and trusting behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 35(3), 413-424.
- Tschannen-Moran, M. (2017). The Importance of Trust in Schools. *The WERA Educational Journal*, 9 (2), 3-11.
- Trizano-Hermosilla, I., & Alvarado, J. M. (2016). Best alternatives to Cronbach's alpha reliability in realistic conditions: congeneric and asymmetrical measurements. *Frontiers in Psychology*, 7, 769.
- Tyler, T. (2001). Why Do People Rely on Others? Social Identity and the Social Aspects of Trust. En *Trust in Society*, editor K. Cook. Editorial Russell Sage Foundation.
- Uslaner, E. M. . (2012). Measuring generalized trust: In defense of the ‘standard’ question. In F. Lyon, G. Möllering & M. N. K. Saunders (Eds.), *Handbook of Research Methods on Trust*. Massachusetts Edward Elgar Publishing Limited.
- Vargas, T., & Mora-Esquivel, R. (2017). Tamaño de la muestra en modelos de ecuaciones estructurales con constructos latentes: Un método práctico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1).
- van Dick, R., Wagner, U., Stellmacher, J., Christ, O. (2004). The utility of a broader conceptualization of organizational identification: Which aspects really matter? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 171-191.
- van Gils, S., Hogg, M. A., Van Quaquebeke, N., & van Knippenberg, D. (2015). When Organizational Identification Elicits Moral Decision-Making: A Matter of the Right Climate. *Journal of Business Ethics*, 1-14.

- Van Knippenberg, D., & Hogg, M. A. (2018). Social identifications in organizational behavior. In L. Ferris, R. Johnson & C. Sedikides (Eds.), *The self at work: Fundamental theory and research* (pp. 72-90). New York: Routledge.
- Van Lange, P. A. (2015). Generalized trust: Four lessons from genetics and culture. *Current Directions in Psychological Science*, 24(1), 71-76.
- Vicente, B., Saldivia, S., De la Barra, F., Melipillán, R., Valdivia, M., & Kohn, R. (2012). Salud mental infanto-juvenil en Chile y brechas de atención sanitarias. *Revista Médica de Chile*, 140(4), 447-457.
- Voelkl, K. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 760-770.
- Westland, Christopher. (2010). Lower bounds on simple size in structural equation modeling. *Electronic Commerce Research and Applications*, 9(6), 476-487.
- Wicks, A. C., Berman, S. L., & Jones, T. M. (1999). The structure of optimal trust: Moral and strategic implications. *Academy of Management*, 24, 99-116.
- Wilkins, S., Butt, M. M., Kratochvil, D., & Balakrishnan, M. S. (2016). The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education. *Studies in Higher Education*, 41 (12), 2232–2252.
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models an evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement*, 73(6), 913-934.
- Yamagishi, T. (1986). The Provision of a Sanctioning System as a Public Good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, N°1, 110 – 116.
- Yamagishi, T. (2001). Trust as a form of social intelligence. En K. S. Cook (Ed), *Trust in Society*. (pp. 121-147). New York: Russell Sage Foundation.
- Yáñez, R. (2004a). Las confianzas de los estudiantes universitarios y su influencia en la predisposición al trabajo grupal. *Paideia*, 36, 95-108.
- Yáñez, R. (2004b). *Las confianzas de los estudiantes universitarios de cuatro facultades y su influencia en la predisposición al trabajo grupal y la sociabilidad entre estudiantes*. (Tesis de Magister), Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

- Yáñez, R., Pérez, V., & Yáñez, C. (2005). La confiabilidad hacia los docentes por parte de los estudiantes y su influencia en la construcción de confianza y en la identificación organizacional hacia sus carreras. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 89-103.
- Yáñez, R., Pérez, M., & Ahumada, L. (2006). Adaptación y validación de una escala de identificación organizacional con centros de estudio. *Paideia*, 41, 65-70.
- Yáñez, R., Ahumada, L., & Cova, F. (2006). Confianza y Desconfianza: Dos factores necesarios para el desarrollo de la confianza social. *Universitas Psychological*, 5(1), 9-20.
- Yáñez, R., & Cuadra, R. (2008). La técnica Delphi y la investigación en los servicios de salud. *Ciencia y Enfermería*, 14(1), 9-15.
- Yáñez, R. J., Díaz, A. E., & Pérez, M. V. (2018). Conceptualización y Medición de la Conducta Ciudadana en la Carrera en Estudiantes Universitarios. *Formación Universitaria*, 11(2), 65-76.
- Yáñez, R., Díaz, A., & Páez, D. (2018b). Revelando el significado de confiar en la jefatura en el contexto de un hospital público. *Revista de Psicología (PUCP)*, 36(1), 135-162.
- Yáñez, R., Díaz, Salazar, Y., & García, F. (en prensa). Confiabilidad entre estudiantes universitarios y sociabilidad: una relación virtuosa debilitada. *Revista Interamericana de Psicología*.
- Wanders, F. H., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., & van der Veen, I. (2019). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education*, 1-21. DOI: [10.1080/02671522.2019.1568529](https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568529)
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. Chicester: John Wiley & Sons.
- Weinschenk, A. C., & Dawes, C. T. (2019). The genetic and psychological underpinnings of generalized social trust. *Journal of Trust Research*, 9(1), 47-65.
- Wilkins, S., Butt, M., Kratochvil, D., & Balakrishnan, M. (2015). The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education. *Studies in Higher Education*, 1-21.

- Williams, M. (2001). In whom we trust: Group membership as an effective context for trust development. *Academy of Management*, 26, 377 – 396.
- Wooten, A. G., & McCroskey, J. C. (1996). Student trust of teacher as a function of socio communicative style of teacher and socio communicative orientation of student. *Communication Research Reports*, 13(1), 94-100.
- Yıldız, K. (2018). The effects of organizational prestige on organizational identification: a case study in primary schools. *European Journal of Education Studies*, 4 (7), 275-292.



9 Anexo



ANEXO 1: Relación entre preguntas de investigación, objetivos específicos e hipótesis.

<i>PREGUNTA</i>	<i>OBJETIVOS</i>	<i>HIPOTESIS</i>
Pregunta General: ¿Cómo se relacionan los diversos vínculos interpersonales y organizacionales que los estudiantes de primer año desarrollan en el contexto universitario y su ciudadanía con la carrera?	<u>Objetivo General</u> : Evaluar la validez de un modelo hipotético que describe la asociación de distintos tipos de vínculos interpersonales y organizacionales de los estudiantes de primer año dentro de la universidad con su ciudadanía con sus carreras.	
1. ¿Qué significa la Ciudadanía con la Carrera en estudiantes de primer año en la Universidad?	<u>Objetivo específico 1</u> : Desarrollar y evaluar la validez de constructo de una escala de Ciudadanía con la Carrera para estudiantes de primer año en la Universidad	
2. ¿Cómo evaluar el Bienestar Psicológico estudiantil en estudiantes de primer año en la Universidad?	<u>Objetivo específico 2</u> : Adaptar una escala de Bienestar Psicológico Estudiantil y evaluar su validez de constructo para estudiantes de primer año en la Universidad.	
3. ¿Cómo se relaciona la Confiabilidad de los Docentes, la Confiabilidad de los Estudiantes y Prestigio de la Carrera con la Identificación con la Carrera?	<u>Objetivo Específico 3</u> : Analizar la relación entre las variables Confiabilidad de los Docentes, Confiabilidad de los Estudiantes y Prestigio de la Carrera con la Identificación con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.	<p><u>Hipótesis 1</u>: La Confiabilidad de los Docentes, tiene una relación positiva con Identificación con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.</p> <p><u>Hipótesis 2</u>: La Confiabilidad de los Estudiantes tiene una relación positiva con Identificación con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.</p> <p><u>Hipótesis 3</u>: El Prestigio de la Carrera tiene una relación positiva con Identificación con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.</p>
4. ¿Cómo se relaciona la Confiabilidad de los Docentes, la Confiabilidad de los Estudiantes, Prestigio de la Carrera e Identificación con la Carrera con la Ciudadanía con la Carrera?	<u>Objetivo específico 4</u> : Analizar la relación entre las variables Confiabilidad de los Docentes, Confiabilidad de los Estudiantes, Prestigio de la Carrera e Identificación con la Carrera con la Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.	<p><u>Hipótesis 4</u>: La Confiabilidad de los Docentes tiene una relación positiva con Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.</p> <p><u>Hipótesis 5</u>: La Confiabilidad de los Estudiantes tienen una alta relación con Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.</p>

		<p><u>Hipótesis 6:</u> El Prestigio de la Carrera no tiene relación con Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.</p> <p><u>Hipótesis 7:</u> La Identificación con la Carrera tiene una relación positiva con Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.</p>
5. ¿Media la Identificación con la Carrera la relación existente entre Confiabilidad de los Docentes y Ciudadanía en la Carrera?	<u>Objetivo específico 5:</u> Identificar el rol mediador de la Identificación con la Carrera en la relación entre Confiabilidad de los Docentes y la Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.	<u>Hipótesis 8:</u> La Identificación con la Carrera media la relación entre Confiabilidad de los Docentes y Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.
6. ¿Media la Identificación con la Carrera la relación existente entre Confiabilidad de los Estudiantes y Ciudadanía en la Carrera?	<u>Objetivo específico 6:</u> Identificar el rol mediador de la Identificación con la Carrera en la relación entre Confiabilidad de los Estudiantes y la Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.	<u>Hipótesis 9:</u> La Identificación con la Carrera media la relación entre Confiabilidad en los Estudiantes y Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.
7. ¿Media la Identificación con la Carrera la relación existente entre Prestigio de la Carrera y Ciudadanía en la Carrera?	<u>Objetivo específico 7:</u> Identificar el rol mediador de la Identificación con la Carrera en la relación entre Prestigio de la Carrera y la Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.	<u>Hipótesis 10:</u> La Identificación con la Carrera media la relación entre Prestigio de la Carrera y Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.
8. ¿Modera la Confianza Social la relación entre Identificación con la Carrera y Ciudadanía con la Carrera?	<u>Objetivo específico 8:</u> Identificar el rol moderador de la variable Confianza Social en la relación entre la Identificación con la Carrera y la Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo de mediación propuesto.	<u>Hipótesis 11:</u> La Confianza Social modera la relación entre la Identificación con la Carrera y la Ciudadanía con la Carrera, en el contexto del modelo propuesto.
9. ¿Cómo se relaciona la Identificación con la Carrera y Ciudadanía con la Carrera con el Bienestar Psicológico Universitario?	<u>Objetivo específico 8:</u> Analizar la relación entre las Identificación con la Carrera, Ciudadanía con la Carrera y Bienestar Psicológico Universitario, en el contexto del modelo propuesto.	<p><u>Hipótesis 12:</u> La Identificación con la Carrera tiene una relación positiva con Bienestar Psicológico Universitario, en el contexto del modelo propuesto.</p> <p><u>Hipótesis 13:</u> La Ciudadanía con la Carrera tiene una relación positiva con Bienestar Psicológico Universitario, en el contexto del modelo propuesto.</p>

ANEXO 2: CUESTIONARIO COMPLETO



Universidad de Concepción

INSTRUCCIONES:

No existen respuestas correctas o incorrectas sobre los temas de esta encuesta. Se le pide que responda con sinceridad y responda todas las preguntas. Recuerde la encuesta es anónima y no debe escribir su nombre en ninguna parte de la hoja. Es importante responder en forma privada y no observar lo que responden sus compañeros.

Las opciones de respuestas son las siguientes:

1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni acuerdo ni desacuerdo
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

Edad:

Sexo: ____ Femenino ____ Masculino

Carrera:

Semestre que cursa en la carrera:.....

ESCALA DE CCC

A continuación, se presenta una serie de frases que están relacionadas con sus conductas en la carrera. Lea atentamente cada una de ellas y marque con una **cruz** la alternativa que mejor refleje su manera de actuar en su Carrera. No deje ninguna frase sin responder.

		1	2	3	4	5
1.	Para mí es importante apoyar las demandas académicas que estimo justas de los estudiantes de mí Carrera.					
2.	Ítem que alude a continuar estudios. No incluido en el estudio					
3.	Aprecio y soy colaborador con los docentes de mi Carrera.					
4.	No estoy motivado en aportar con ideas sobre cómo mejorar el funcionamiento de la organización estudiantil de mi Carrera.					
5.	Me interesa y apporto con ideas en reuniones, en comités y en las asambleas que organizan los estudiantes de mí Carrera.					
6.	Mis relaciones interpersonales con los docentes de la carrera son importantes para mí.					
7.	Es importante para mí participar en las elecciones democráticas de los dirigentes de la organización estudiantil en la Carrera.					
8.	Participar en las actividades de la organización estudiantil de mi carrera no tiene sentido para mí y me concentro en mis actividades académicas.					
9.	Motivo a mis compañeros para que exista una toma de decisiones democrática en la organización estudiantil de mí Carrera.					
10	Participo activamente en las actividades de clases en mí Carrera.					
11	No suelo compartir información con mis compañeros sobre lo que se plantea en las asambleas de estudiantes y/o en las reuniones que se realizan con los docentes.					

12	En general, no me agrada colaborarle a los docentes con las actividades de las asignaturas.					
13	El buen funcionamiento de la Carrera es responsabilidad de las autoridades y docentes, no es asunto mío involucrarme en ello.					
14	Me interesa participar en reuniones donde se puedan realizar críticas constructivas a las asignaturas con el objetivo que los futuros estudiantes reciban una mejor formación en la Carrera.					
15	<i>Ítem que alude a continuar estudios. No incluido en el estudio</i>					
16	Me siento responsable de representar bien a mi Carrera en la comunidad. Por ejemplo, en pasos prácticos o en la práctica profesional.					

ESCALA CEU

A continuación, se presenta una serie de frases que están relacionadas con sus relaciones interpersonales con sus compañeros de Carrera.

		1	2	3	4	5
17	Encuentro que mis compañeros de la carrera tienen buena disposición a ayudarse entre sí.					
18	Siento que cada estudiante se preocupa de lo suyo, nadie se preocupa por el otro dentro de mi carrera.					
19	En clases, mis compañeros de curso respetan las opiniones de los demás.					
20	Mis compañeros de Carrera cumplen sus promesas.					
21	En las discusiones que se generan en las clases, mis compañeros de curso son francos.					
22	Cuando converso con los compañeros de la Carrera, siento que ellos no comunican lo que realmente están pensando.					

ESCALA IOC

A continuación, se presentan una serie de frases que están relacionadas con su vínculo con su carrera.

23.	Mis valores son muy similares a los valores que predominan al interior de mi Carrera.					
24.	Me describiría a mí mismo ante los otros diciéndoles: "Realmente me siento formando parte de la Carrera donde estoy estudiando".					
25.	Describiría mi lugar de estudio como una gran familia en la que la mayoría de los estudiantes tienen un sentimiento de pertenencia con la Carrera.					
26.	Siento que tengo mucho en común con los estudiantes de mi Carrera.					
27.	Siento que tengo poco en común con los docentes de mi Carrera.					
28.	Encuentro difícil estar de acuerdo con quienes dirigen la carrera sobre los criterios que utilizan para nuestra formación profesional.					

29.	Encuentro difícil identificarme con el lugar donde estoy estudiando (mi Carrera).					
30.	Estoy pensando definitivamente abandonar la universidad.					
31.	No recomendaría a un amigo estudiar donde yo estudio (mi Carrera).					

ESCALA CD

A continuación, verás una serie de frases que están relacionadas con evaluación de los docentes de su carrera.

32	Los docentes de mi Carrera son capaces de diseñar programas de asignatura que respondan con lo que realmente necesitan los estudiantes.					
33	Los docentes de mi Carrera me tratan de una manera respetuosa.					
34	Los docentes de mi Carrera están poco capacitados.					
35	Los docentes de mi Carrera son honestos, me comunican lo que ellos realmente están pensando.					
36	Los docentes de mi Carrera realizan sus clases en forma deficiente.					
37	Los docentes de mi Carrera tratan mejor a otras personas que lo que me tratan a mí.					
38	Cuando se da la oportunidad, los docentes de mi Carrera comparten sus inquietudes académicas conmigo.					
39	Los docentes de mi Carrera hacen su trabajo con habilidad.					
40	Es difícil que los académicos de mi Carrera mantengan sus compromisos a los estudiantes.					
41	Los docentes de mi Carrera se esfuerzan poco por ser buenos académicos.					
42	Los docentes de mi Carrera tienen poca disposición de ayudar con los estudiantes.					
43	Los docentes de la Carrera son poco expertos en el área específica que enseñan dentro de mi Carrera.					
44	Me agradan las actitudes que tienen los docentes de mi Carrera con los estudiantes.					
45	Siento que los docentes de mi Carrera son sinceros con lo que dicen a los estudiantes.					
46	Los docentes de mi Carrera demuestran alta capacidad.					
47	Siento que los docentes de mi Carrera no son auténticos conmigo.					
48	Los docentes de mi Carrera no me mentirían.					

ESCALA CS

A continuación, verás una serie de frases que están relacionadas con apreciación acerca de los seres humanos.

		1	2	3	4	5
49	En general, creo que es difícil que las personas hagan algo por los demás sin esperar algo a cambio.					
50	Las personas pasan a llevar a otros con tal de conseguir sus objetivos.					
51	La mayoría de las personas dicen mentiras cuando pueden beneficiarse de hacerlo.					
52	Aquellos que se abocan a causas altruistas (ayuda desinteresada) a menudo son explotados por otros.					
53	La mayoría de las personas son básicamente honestas.					
54	Creo que las personas respetan la opinión de los demás.					

ESCALA PC

A continuación, verás una serie de frases que están relacionadas con su apreciación acerca del prestigio de su carrera.

55	El lugar donde estudio (mi Carrera) no tiene una reputación de excelencia académica.					
56	Es considerado prestigioso entre mis conocidos el lugar donde estoy estudiando (mi Carrera).					
57	La carrera que estudio en la Universidad de Concepción no tiene una reputación de excelencia académica.					

ESCALA BPE

A continuación, verás una serie de frases que están relacionadas con su apreciación acerca de su bienestar personal.

58	Llevo una vida universitaria en mi carrera aprendiendo y haciendo cosas útiles y significativas.					
59	Mis relaciones sociales en la universidad me brindan apoyo y satisfacción.					
60	Me siento involucrado e interesado en mis actividades universitarias cotidianas.					
61	Contribuyo activamente a la felicidad y bienestar con quienes comparto en mi vida universitaria.					
62	Soy competente y capaz en las actividades importantes para mí en mi carrera.					
63	Me considero una buena persona y llevo una buena vida universitaria.					
64	A partir de mi experiencia en la universidad soy optimista acerca de mi futuro.					
65	Ítem que alude a continuar estudios. No incluido en el estudio					

ANEXO 3: Artículo: Conceptualización y Medición de la Conducta Ciudadana en la Carrera en Estudiantes Universitarios

Formación Universitaria
Vol. 11(2), 65-76 (2018)
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200065>

Conceptualización y Medición de la Conducta Ciudadana en la Carrera en Estudiantes Universitarios

Rodrigo J. Yáñez*, Alejandro E. Díaz y María V. Pérez

Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Barrio Universitario, Concepción, Chile.
(e-mail: ryanez@udec.cl, adiazmi@udec.cl, marperez@udec.cl)

* Autor a quien debe ser dirigida la correspondencia

Recibido Jun. 23, 2017; Aceptado Ago. 21, 2017; Versión final Oct. 20, 2017, Publicado Abr. 2018

Resumen

Se propone el constructo conducta ciudadana en la carrera universitaria, referido a la participación voluntaria de los estudiantes en actividades que favorecen el buen funcionamiento de su centro de estudio. La investigación consistió en la validación de contenido y de constructo de una escala para medirlo. La investigación tuvo un diseño de método mixto secuencial exploratorio. En la primera fase, se utilizó el método cualitativo y se construyó una escala basado en grupos Delphi, uno con estudiantes y otro con docentes. Posteriormente, se efectuaron entrevistas a estudiantes y a docentes. El resultado fue una escala de 25 ítems con cuatro dimensiones. En la segunda fase, con una muestra compuesta por 243 estudiantes universitarios, se realizó un análisis factorial exploratorio y un análisis de confiabilidad de la escala. Los resultados muestran una escala de 14 ítems con propiedades psicométricas robustas, una estructura bifactorial compuesta por las dimensiones Participación Activa en la Organización Estudiantil y Apoyo a la Carrera. Se obtuvo una alta confiabilidad a través del alfa ordinal.

Palabras claves: conducta ciudadana; estudiantes; escala; validez; propiedades psicométricas

Conceptualization and Measurement of Citizenship Behavior in the Career in University Students

Abstract

It is proposed the construct citizenship behavior in the university career, which refers to the voluntary participation of students in activities that favor the proper functioning of their educational institution. The research consisted of the validation of content and construct of a scale for this purpose. The exploratory sequential mixed-methods design was selected for this study. The qualitative method was used in phase one and a scale based on a Delphi group was designed with students, and another with academics. After that, interviews with both groups were done. In the second phase, with a sample composed of 243 university students, an exploratory factor analysis and a reliability analysis of the scale were performed. Results show a 14 item scale with psychometric robust properties, a bifactorial structure composed of the dimensions Active Participation in the Student Organization and Career Support. High reliability was obtained through the ordinal alpha.

Keywords: citizenship behavior; students; scale; validity; psychometric properties

INTRODUCCIÓN

Producto de la emergencia de valores post modernos en la sociedad actual, se sostiene que la función ética de las universidades se encuentran ante desafíos inéditos en su afán de formar profesionales comprometidos con la participación ciudadana (Escudero, 2015). La post modernidad ha llevado a un quiebre del sentido social y político, exacerbándose el individualismo y la desconfianza social hacia las instituciones en los jóvenes; lo cual inhiben la conducta ciudadana (Flores-González y García-González, 2014). Además, para estos autores el modelo neoliberal imperante y, su correlato, la mercantilización de la educación limitaría la participación ciudadana a la actividad de sufragar y refuerza la construcción de la identidad de los estudiantes más como consumidores apolíticos, que de aprendices críticos (Bunce et al., 2016; Mari, et al., 2016; Zozaya, 2013). Dicho contexto, fomentaría en los estudiantes una orientación motivacional extrínseca, búsqueda de resultados individuales (exclusivamente aprobación de asignaturas) y que predomine un enfoque de aprendizaje más de tipo superficial que profundo (Bunce et al., 2016). Se ha presumido que la identidad de consumidores en los estudiantes, lleva implícito actitudes más pasivas, sin embargo, a la fecha las investigaciones son escasas al respecto (Budd, 2017). De mantenerse evidencias de lo anterior, se podría suponer que los estudiantes mostrarían escaso interés en invertir tiempo y esfuerzo en actividades ajenas a su estricto interés personal académico y, un desmedro de un compromiso con el desarrollo de su centro de estudio. Lo señalado no niega la existencia de estudiantes que manifiestan resistencia y que expresan activamente sus críticas políticas con relación a diversas problemáticas a nivel de sus centros de estudio y a nacional (Flores-González y García-González, 2014). Sin embargo, en este último caso, probablemente subsiste en los estudiantes un déficit de sentido de participación ciudadana en sus centros de estudio.

Las universidades deben formar profesionales con competencias sociales y cívicas, y hoy más que nunca tienen el compromiso de educar en ciudadanía a los estudiantes (Bara y Martínez, 2012; Lorenzo, 2012). Sin embargo, la práctica de la ciudadanía de los estudiantes dentro de sus carreras reviste una alta complejidad para los centros educacionales, dado que implica asumir posiciones éticas sobre la libertad y la autonomía de los estudiantes y darles un lugar protagonista y capacidad para actuar en el seno de la comunidad universitaria y de su propio proceso educativo (Mari et al., 2016). Implica un verdadero cambio en la cultura participativa dentro de las carreras universitarias (Lorenzo, 2012). La formación cívica es más que instruir sobre determinadas materias técnicas y educar en un conjunto de valores democráticos y cívicos presentes en los contenidos curriculares, la ciudadanía es una educación que se logra especialmente a través de la acción de ejercerla, participando (Mari et al., 2016; Flores-González y García-González 2014). Se deben construir colectivamente espacios de interacción social y de colaboración, en los que dichos valores estén presentes en forma cotidiana y natural en la vida universitaria. De este modo, las políticas universitarias y, ante todo, los docentes deberían asumir el desafío de desarrollar una convivencia donde impere el diálogo, los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia con su institución (Bara y Martínez, 2012). Además, se puede agregar que existan canales de participación a través de las organizaciones estudiantiles.

Hace más de treinta y tres años atrás Bateman y Organ (1983) propusieron un nuevo concepto en el ámbito de la psicología organizacional, la "conducta ciudadana organizacional" que, en esencia, consiste en una serie de conductas que van más allá del rol requerido, de cooperación informal que manifiestan los integrantes de una organización y tendrían la función de apoyar a otros integrantes y a la organización (Dávila de León y Finkelstein, 2016; Rodríguez et al., 2014; Organ, 1988). Se refieren a conductas voluntarias, sin relación a reglas que deben cumplirse, que no son directa ni explícitamente reconocida por el sistema de premios y castigo de la organización y que son beneficiosa para esta, involucran un alto grado de opción personal, no resultando perjudicadas las personas si decide no mostrar dichos comportamientos (Azmi et al., 2016; Podsakoff et al., 2014; Rodríguez et al., 2014). Es relevante porque favorece el clima social en el cual se llevan a cabo las actividades, repercutiendo en la eficiencia y efectividad de las organizaciones (Dávila de León y Finkelstein, 2016; Rodríguez et al., 2014; Organ, 1988).

Acorde a lo anterior, quienes son responsables de la gestión universitaria deberían considerar que el buen desempeño estudiantil no solo debe ser circunscrito a la tarea específica de asistir a clases, rendir evaluaciones y alcanzar un buen rendimiento académico, sino que, en forma complementaria, presentar conducta ciudadana en su carrera (Khaola, 2014). Los estudiantes universitarios, como integrantes de su institución educacional deberían cooperar para que esta opere eficientemente, deberían mostrar una conducta ciudadana en el contexto de sus carreras, dicha conducta extra rol aludiría a la disposición de los estudiantes por manifestar conductas prosociales en el contexto de su carrera, participando en actividades que no son obligatorias en su carrera, que van más allá de la responsabilidad del estudiante y que favorecen su buen funcionamiento y benefician una positiva convivencia universitaria de todos los integrantes.

Sobre este tópico se han llevado a cabo investigaciones en múltiples contexto organizacionales (Dí Battista et al., 2014; Podsakoff, et al. 2014). En gran medida, se han centrado en organizaciones del ámbito laboral,

su adaptación al contexto de la gestión educacional ha sido escaso, solo recientemente ha comenzado a investigarse en el contexto universitarios (Chen y Carey, 2009; LeBlanc, 2014; Gore et al., 2014). De acuerdo a LeBlanc (2014) las universidades son organizaciones donde se ha estudiado la conducta ciudadana, sin embargo, se ha centrado en la conducta ciudadana de los docentes ignorando que los estudiantes y personal administrativo también juegan un rol importante en ella. Por ejemplo, se ha investigado: (a) La conducta ciudadana de los profesores, por ejemplo, el aportar con ideas a la dirección de la institución y la disposición para ocupar tiempo extra para beneficio de la institución (Ahmet, 2016); (b) Las conducta cívica que los estudiantes universitarios manifiestan dentro de la sala de clases, tales como, participar voluntariamente en discusiones en clases u ofrecerse de voluntario en un ejercicio o ayudar a compañeros fuera de clase o mantener la sala limpia (Myers et al., 2016); (c) La conducta cívica que los estudiantes muestran hacia la comunidad, tal como, trabajo voluntario de servicio a la comunidad (Mitchell et al., 2016); (d) Predictores de que los estudiantes universitarios muestren conducta ciudadana, por ejemplo, el impacto del interés del estudiante por su carrera (Ehtiyar et al., 2010) y el nivel de bienestar subjetivo del estudiante (Gore et al., 2014); (e) De particular interés para esta investigación, la construcción de escalas que midan el compromiso, la participación y la cooperación de los estudiantes universitarios por aportar con ideas para mejorar del ambiente universitario, apoyar a compañeros, apoyar eventos culturales, entre otros (Nawaz et al., 2017; Di Battista et al., 2014; Chen y Carey, 2009).

Siempre ha sido importante que los integrantes de las organizaciones muestren conducta ciudadana organizacional, pero en la actualidad lo es aún más (Dávila de León y Finkelstein, 2016; LePine et al., 2002). Hoy adquiere mayor importancia porque las organizaciones, han comenzado a dejar de ser dirigidas en forma autocrática, considerando la simple obediencia de los miembros como una forma adecuada de comportamiento (Dekas et al., 2013). Entre ellas, los centros educacionales. Hoy no solo existe interés que los integrantes de las organizaciones muestren responsabilidad y cumplan sus deberes, además, es relevante su desempeño contextual, es decir, las conductas éticas que favorecen el contexto social y psicológico que apoya la realización de las tareas (LePine et al., 2002). En base a lo anterior, se podría inferir que de los estudiantes no solo se esperaría que cumplan con sus responsabilidades académicas universitarias, sino, que deberían mostrar una conducta ciudadana en su centro de estudio, participar organizadamente en el desarrollo de las actividades académicas y extra académicas y, de una forma, que las actividades se den en un buen clima socio-emocional, construyendo un sentido de comunidad entre los integrantes. Además, según LeBlanc (2014) deberían comprender que dichas conductas pueden ser beneficiosas en su carrera profesional, cuando se inserten al mundo del trabajo.

Por otra parte, se ha encontrado que la conducta ciudadana tiene beneficios psicológicos en aquellos que la ejercen. Se ha encontrado que existe una relación con encontrarle sentido a las actividades al final del día, con tener más vigor para realizar las actividades (Lam et al., 2016) y con experimentar bienestar psicológico (Dávila de León y Finkelstein, 2016). Para Lam et al. (2016) a la base de dichos resultados, el mantener relaciones positivas con otros, crea energía positiva y el participar lleva a sentirse valorado y útil en la organización. De alta relevancia, en el caso de estudiantes universitarios, se ha encontrado que se relaciona con buen rendimiento académico (Khaola, 2014).

Dimensiones en la conceptualización de la conducta ciudadana organizacional

En sus orígenes, la conceptualización de la conducta ciudadana organizacional abarcó cinco dimensiones (Azmi et al., 2016; Organ, 1997): Altruismo, incluye comportamientos voluntarios dirigidos a ayudar a otras personas con sus actividades o con algún problema relacionado con la organización, sin solicitar nada a cambio de ello. Por ejemplo, estudiantes pueden compartir apuntes de clase con compañeros (Ehtiyar et al., 2010). Conciencia, conlleva apoyar y cumplir con las reglas y los procedimientos que la organización tiene establecidos y hacer más de lo requerido. Por ejemplo, estudiantes participar con entusiasmo en clases (Ehtiyar et al., 2010). La dimensión deportividad, que implica la disposición de las personas a tolerar inconvenientes inevitables o condiciones de trabajo indeseables sin quejarse de éstas. Por ejemplo, buena disposición de los estudiantes si falla un equipo o un docente se demora en entregar las notas (Ehtiyar et al., 2010). En cuarto lugar, cortesía, la cual supone consultar con otras personas antes de tomar decisiones que puedan afectar su trabajo o mantener relaciones positivas con otros integrantes de la organización. Por último, la virtud cívica que conlleva todas aquellas acciones que indican que las personas se involucran y preocupan por la vida de la organización. Por ejemplo, la asistencia de los estudiantes a eventos organizados en la carrera (Ehtiyar et al., 2010).

En la actualidad dichas dimensiones son polémicas, no existiendo acuerdo sobre su número (Podsakoff et al., 2014). Se ha encontrado que las dimensiones estaban altamente correlacionadas y que, aparentemente, no existen diferencias entre ellas en relación con los más importantes predictores, por ende, las cinco dimensiones apuntarían a una dimensión latente de cooperación (LePine et al., 2002). Investigaciones más recientes proponen diferenciar solo entre dos formas de conducta ciudadana (Dávila de León y Finkelstein,

2016; Podsakoff et al., 2014): (a) la conducta orientada a la afiliación, la que incluye beneficiar a los integrantes de la organización, por ejemplo, amabilidad con otros, apoyar a los demás y ser conciliador en situaciones de conflicto y (b) orientado a desafíos, lo que implica conductas que buscan beneficiar a la organización, tales como, lealtad, apoyo y defensa de la organización, aceptación y respeto de las reglas.

Esta dificultad para delimitar que se entiende por conducta ciudadana organizacional es su principal debilidad (Azmi et al., 2016). Este obstáculo podría estar vinculado a que dichas conductas dependen significativamente del contexto, variando según el tipo de organización, naturaleza de las actividades que realizan los integrantes de la organización e, inclusive, estas pueden variar en el tiempo (Dekas et al., 2013).

Evaluación de la conducta ciudadana en estudiantes universitarios

Según Khacla (2014) hasta la fecha tanto los investigadores como los educadores han puesto escasa atención a la ciudadanía de los estudiantes, pese a que favorece un contexto para que tome lugar un aprendizaje significativo. La investigación de LeBlanc (2014) encontró que ciertas características demográficas de los estudiantes están más relacionadas con mayor tendencia a manifestar conducta ciudadana en el contexto académico universitario: ser mujer, practicar una religión, mayor número de años de estudio en la institución y estudiar en carreras del área humanista y ciencias sociales.

Con respecto a la construcción de escalas para evaluar la conducta ciudadana de los estudiantes universitarios se pueden citar cuatro investigaciones. Las investigaciones de Gore et al. (2014) y LeBlanc (2014) se limitaron a adaptar los ítems de una escala que originalmente era del contexto laboral al contexto de estudiantes universitarios. En cambio, Di Battista et al. (2014) investigaron las conductas de cooperación voluntaria de los estudiantes en sus carreras, llegando a distinguir tres dimensiones: (a) mejorar el ambiente universitario (por ejemplo, sugerir algunas mejoras organizacionales al jefe de carrera), (b) colaborar con otros estudiantes (por ejemplo, sugerir a los encargados posibles mejoras respecto a la comunicación con los estudiantes) y, (c) relación con el contexto universitario general, por ejemplo, preocuparse por permanecer tranquilos en clases para no interrumpir la concentración de otros estudiantes. La escala construida quedó compuesta por 13 ítems y mostró buenos indicadores psicométricos. Por otra parte, Nawaz et al. (2017) realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes, y encontraron una amplia gama de conductas ciudadanas, algunas vinculadas: (a) ayudar a integrantes de la carrera, (b) compartir información, (c) evitar que se presenten conductas negativas en la carrera, (d) ofrecer soluciones a problemas. Por último, U-thaiwat et al. (2017) desarrollaron una escala confiable y válida que tiene 7 dimensiones adecuada para el contexto norteamericano como de Tailandia. En síntesis, la revisión muestra que existen escasas investigaciones para evaluar la conducta ciudadana de los estudiantes y falta de convergencias sobre sus dimensiones. Así, el propósito principal de la presente investigación fue construir una escala de la conducta ciudadana dentro de la carrera en estudiantes universitarios acorde al contexto de una universidad chilena.

METODOLOGIA

La investigación presenta un diseño instrumental de dos fases (Ato et al., 2013). Se utiliza un método mixto con estrategia secuencial exploratorio (Cual→CUAN), es decir, los resultados del primer método (cualitativo) ayuda a desarrollar el segundo método (cuantitativo). El método se basa en la premisa que la variable ha sido poco explorada y no existen instrumentos de medida para ella. En una primera fase, el objetivo fue dar validez de contenido a la escala en construcción, se utilizó un método cualitativo para la generación y evaluación de los potenciales ítems. En la segunda fase, utilizando un método cuantitativo, el objetivo fue entregar evidencias de la validez de constructo de la escala y su confiabilidad. Además, dado que no existen investigaciones en nuestro medio sobre la conducta ciudadana en la carrera, se exploró el comportamiento de la escala en la muestra estudiada, incluyéndose en dicho análisis si existen diferencias estadísticas significativas por las variables sexo y facultad.

Fase 1: Participantes y procedimiento de creación de ítems

Para recolectar conductas relevantes de ciudadanía organizacional en la carrera universitaria se utilizó la técnica Delphi (Yáñez y Cuadra, 2008). Se formó un grupo de 26 estudiantes de 4° año de la carrera de Psicología, estudiantes de cursos superiores que pudieran aportar basados en su experiencia universitaria. Una vez que los estudiantes aceptaron participar, se los invitó a responder la siguiente pregunta: ¿Cuáles serían las conductas ciudadanas más importantes que podría mostrar un estudiante universitario si quisiera aportar al buen funcionamiento de su carrera? (se les especificó a que aludía los términos conducta ciudadana). Primero, cada participante respondió la pregunta en una hoja de papel en forma privada. Posteriormente, el investigador realizó un análisis de contenido de las respuestas y se elaboró una clasificación de las respuestas y se extrajo la frecuencia de mención cada una de ellas. Entonces, a los estudiantes se les hizo llegar la lista de conductas indicando frecuencia de mención y se les solicitó que

indicaran la importancia de cada una de las respuestas clasificadas en una escala de 5 puntos (1 no importante – 5 muy importante). Recibidas las respuestas de los estudiantes, se calculó la media en importancia de cada respuesta y se seleccionaron las más importantes, aquellas que tuvieron como media superior a 3,5 puntos. Un segundo grupo Delphi se formó con 13 docentes del Departamento de Psicología y se siguió el mismo procedimiento indicado en el Delphi 1. Como resultados del primer Delphi se obtuvieron 21 tipos de conducta y del segundo Delphi se obtuvieron 26 tipos de conducta ciudadana organizacional.

Reducción y evaluación de ítems

Siguiendo los lineamientos planteados por Streiner et al. (2015) los investigadores confeccionaron ítems parsimoniosos a partir de la lista de categorías de conductas ciudadanas propuestas por estudiantes y docentes, eliminándose las categorías con contenido similar. Para evaluar la justificación teórica de cada ítem los investigadores realizaron una amplia revisión bibliográfica para comprender el concepto de conducta ciudadana organizacional y se contrastaron los ítems construidos con dos escalas existentes para evaluar conducta ciudadana en organizaciones laborales (Rodríguez et al., 2014; Díaz-Vilela et al., 2012) como también con una escala específica para el contexto de estudiantes universitario (Di Battista et al., 2014). Producto de lo anterior, se mejoró la redacción de algunos ítems y se agregó uno nuevo. La mitad de los ítems se redactaron en términos positivos y la otra mitad en términos negativos.

Una vez construida una primera versión de la escala, se realizaron entrevistas individuales a 2 estudiantes de 4° año de la carrera de Obstetricia y Puericultura, de Trabajo Social y de Tecnología Médica quienes evaluaron la comprensión de los ítems y la pertinencia de cada uno de ellos al contexto de su experiencia universitaria. Tres fueron los criterios de selección de los estudiantes antes mencionados: (a) que fueran de carreras de un área formativa diferente a la de los estudiantes que participaron en la etapa anterior, de modo, de representar una gama lo más amplia posible de la experiencia universitaria; (b) que fueran de cursos superiores, de modo, que pudieran opinar basados en sus años de estudio en la universidad; y (c) el muestreo fue por conveniencia, participaron estudiantes que permanecían en los espacios de sus carreras y tuvieron disposición de colaborar con la investigación. Todas las entrevistas fueron escritas y analizadas. Como resultado, se eliminó un ítem, se reformularon 4 y se agregaron 2 ítems. Rediseñados los ítems de la escala, se presentó a 1 docente tanto de la carrera de Obstetricia y Puericultura, de Psicología y de Enfermería para que evaluaran la pertinencia de los ítems y aportaran con sugerencias para la mejor comprensión de los ítems. Producto de ello, no se realizaron cambios significativos a los ítems.

Con los procedimientos descritos, se obtuvo una versión definitiva de la escala, quedando compuesta por 25 ítems, agrupados en 4 categorías de conductas de ciudadanía en la carrera. La primera categoría se denominó "Participar en la organización estudiantil", compuesta por 7 ítems, todos ellos hacen mención a desear participar en una organización estudiantil democrática, que plantea demandas justas y donde comparte información y se aporta activamente. La segunda categoría se designó "Cuidar la carrera", formada por 8 ítems y, hacen mención tanto a cuidar la infraestructura de la carrera; realizar críticas constructivas, como a mantenerse informado y participar de las actividades. Coherente con lo anterior, también se incluyeron dos ítems, relacionados con sentirse responsables del buen funcionamiento de la carrera y representarla adecuadamente en la comunidad. La tercera categoría se nombró "Preocupación por las actividades académicas", compuesta de 4 ítems e indican el interés en participar en clases, colaborar al docente y responder la encuesta de evaluación de la docencia al final del semestre. Por último, la cuarta categoría se designó "Preocupación por las relaciones interpersonales en la carrera", formada de 7 ítems y se refieren a preocuparse por el bienestar de los compañeros, mantener una buena comunicación y cuidar un clima de respeto mutuo. Además, otros ítems fueron concernientes a colaborar a los docentes y a valorar las relaciones interpersonales con docentes y funcionarios universitarios.

Las tres primeras categorías (que aglutinan el 72% de los ítems) estarían vinculadas a la dimensión orientación a desafíos planteada por Dávila de León y Finkelstein (2016) y Podsakoff et al. (2014). Es decir, estarían aludiendo a conductas que benefician a la carrera, ya sea, a partir de que los estudiantes participan activamente en la organización estudiantil, aportan al buen funcionamiento de la carrera y colaboran con las actividades de la carrera. La cuarta categoría de la escala, estaría relacionada con la dimensión orientación a la afiliación de Dávila de León y Finkelstein (2016) y Podsakoff et al. (2014). Esta última orientación apunta a que los estudiantes cuidan las relaciones interpersonales al interior de sus carreras.

FASE 2: Participantes

La muestra estuvo compuesta por estudiantes universitarios, pertenecientes a una universidad compleja perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch) en la región del Biobío, Chile. Fue recolectada mediante método accidental. La muestra estuvo compuesta por 243 estudiantes. Siguiendo los lineamientos de Lloret-Segura et al. (2014) el tamaño de la muestras es adecuado para la realización de

un AFE. Los estudiantes cursaban el tercer o cuarto año de su carrera. Un 30,9% hombres y un 68,9% mujeres, un 45,5% pertenecían a tres carreras de la Facultad de Ciencias Sociales y un 54,5% a cinco carreras de la Facultad de Educación. En la Tabla 1, se puede apreciar la descripción de ambas muestras por facultad y carrera.

Tabla 1: Descripción de la muestra por Facultad y Carrera

Facultad Educación	Frec.	Facultad Ciencias Sociales	Frec.
- Pedagogía en Historia	22	- Sociología	19
- Pedagogía en Artes Plásticas	12	- Antropología	59
- Educación Parvularia	26	- Comunicación Social	33
- Pedagogía en Español	33		
- Pedagogía en Educación Básica	40		
Total	133	Total	111

Instrumento

La escala de conducta ciudadana con la carrera (CCC) estuvo compuesta por 25 ítems. La escala de respuesta fue tipo Likert de 5 puntos (1 muy en desacuerdo a 5 muy de acuerdo). En las instrucciones para responder la escala se solicitó indicar carrera, semestre que la cursaban y sexo.

Procedimientos

Primero, se realizó una aplicación piloto de la escala CCC a 12 estudiantes de la carrera de Comunicación Social, para detectar si los estudiantes presentaban alguna dificultad durante la aplicación de la escala, apreciándose que las instrucciones resultaron claras y los ítems comprensibles y pertinentes. Una vez obtenida la aprobación de las autoridades universitarias, se coordinó con docentes de asignatura aplicar la escala al término de la clase. Los encuestadores fueron estudiantes universitarios entrenados por un psicólogo. Los datos fueron digitados por estudiantes entrenados y fueron revisados posteriormente por el investigador principal. La investigación fue aprobada por la Comisión de Ética de la Dirección de Investigación de la Universidad.

Análisis de los datos

La evaluación de la validez de constructo de la escala CCC se realizó a través de un análisis factorial exploratorio (AFE). Siguiendo las recomendaciones de Lloret et al. (2017) y Ferrando y Lorenzo-Seva (2017) los análisis fueron con correlaciones policóricas y se utilizó el programa FACTOR (versión 10.5), programa específico para AFE que entrega análisis complementarios no presente en otros software. Lo anterior, basado en que los ítems tienen un formato de respuesta Likert y el nivel de medida es ordinal y no se asume un modelo lineal de los datos (Lloret et al. 2017). Siguiendo las propuestas de Lloret et al. (2017) y Merino-Soto y Domínguez-Lara (2015) como estrategia analítica se utilizó método de extracción Weighted Least Square (ULS), por otra parte, se utilizó la rotación oblicua Promin. Para determinar el número de factores a extraer se determinó mediante el Análisis Paralelo, dado que presenta un alto respaldo por investigaciones (Merino-Soto y Domínguez-Lara, 2015; Horn, 1965). Se evaluó el grado de adecuación de los datos para el AFE a través de la medida KMO, considerándose satisfactorio si el valor es superior a .80 (Lloret et al., 2014). La confiabilidad fue evaluada a través del alfa ordinal que, si bien, es conceptualmente equivalente al alfa de Cronbach, resulta más adecuado para datos ordinales (Freiberg et al., 2013). Para tal fin, se utilizó el programa elaborado en Excel por Domínguez (2012), el cual está basado en los análisis de Gademann et al., (2012) y Elosua y Zumbo (2008).

Consideraciones éticas

En ambos estudios, los participantes debieron firmar carta de consentimiento informado. En el procedimiento, se garantizó que la participación fuera voluntaria y se resguardó el anonimato de los participantes.

RESULTADOS

El análisis descriptivo preliminar indica que todas las variables presentan indicadores de asimetría y curtosis dentro de lo esperado (± 1.5) excepto el ítem 14, lo cual se estima no afectaría las estimaciones posteriores (ver Tabla 2). La matriz de correlaciones policóricas fueron moderadas (inferiores a .642). Con la prueba KMO

se obtuvo una satisfactoria adecuación de los datos para el AFE, un valor de .862 (intervalo al 95% de confianza .854-.892). Se utilizó como método Análisis Paralelo de Horn y en base a 5.000 muestras aleatorias se encontró una estructura bifactorial de los ítems. El Índice de bondad de ajuste GFI fue de .989, resultado que indica que la matriz de datos presenta una buena adecuación al modelo de dos factores.

De los ítems, 9 cargaron en el factor 1 y 16 ítems en el factor 2. Si bien, Lloret et al. (2014) recomienda que se deben eliminar los ítems cuya saturación sea bajo .40 en un factor, se optó por un punto de corte más exigente, .50, lo cual de acuerdo a Hair et al. (2014) consideran una carga significativa. De acuerdo a lo anterior, se eliminaron 4 ítems en el factor 1 y 7 ítems en el factor 2, incluidos dos ítems que cargaban simultáneamente en los dos factores (se eliminaron 11 ítems). La Tabla 2, muestran que los ítems seleccionados cargan adecuadamente en cada factor, siendo la carga más baja de .523. Se obtuvo una proporción de varianza acumulada de los dos factores de .568, lo cual se estima satisfactoria (Hair et al., 2014). La proporción de varianza acumulada en el Factor 1 fue de .377 y en el Factor 2 fue de .190. La correlación inter-factor fue de .330, lo cual muestra que los factores están relacionados de un tamaño medio. Para la estimación de la confiabilidad de las puntuaciones se utilizó el coeficiente alfa ordinal (Dominguez, 2012) y se obtuvo un alfa para el factor 1 de .898 y para el factor 2 de .811.

Tabla 2. Media, desviación estándar, asimetría, curtosis y estructura factorial de los ítems seleccionados. M: media; DE: desviación estándar; As: asimetría de Fisher; Cu: curtosis de Fisher; Co: comunalidad. ⊕ Ítems evaluados inversamente

	Ítems	M	DE	As	Cu	Fact or 1	Factor 2	Co
1.	Participar en las actividades de la organización estudiantil de mi carrera no tiene sentido para mí y me concentro en mis actividades académicas. ⊕	3.37	1.163	-.366	-.652	.902		.752
2.	Me interesa y apporto con ideas en reuniones, en comités y en las asambleas que organizan los estudiantes de mi carrera.	3.13	1.051	-.109	-.343	.796		.624
3.	Para mí es importante apoyar las demandas académicas que estimo justas de los estudiantes de mi carrera.	3.95	.890	-1.068	1.806	.757		.546
4.	Es importante para mí participar en las elecciones democráticas de los dirigentes de la organización estudiantil en la carrera.	3.71	1.160	-.713	-.040	.731		.524
5.	Motivo a mis compañeros para que exista una toma de decisiones democrática en la organización estudiantil de mi carrera.	3.43	.976	-.255	-.287	.713		.524
6.	No estoy motivado en aportar con ideas sobre cómo mejorar el funcionamiento de la organización estudiantil de mi carrera. ⊕	3.35	1.134	-.313	-.791	.707		.501
7.	No suelo compartir información con mis compañeros sobre lo que se plantea en las asambleas de estudiantes y/o en las reuniones que se realizan con los docentes. ⊕	3.67	1.007	-.719	-.132	.671		.423
8.	El buen funcionamiento de la carrera es responsabilidad de las autoridades y docentes, no es asunto mío involucrarme en ello. ⊕	4.06	.932	-.867	.391	.583		.425
9.	Me interesa participar en reuniones donde se puedan realizar críticas constructivas a las asignaturas con el objetivo que los futuros estudiantes reciban una mejor formación en la carrera.	3.82	.934	-.714	.567	.539		.420
10.	Aprecio y soy colaborador con los docentes de mi carrera.	3.60	.802	-.273	-.345		.865	.699
11.	Suelo participar activamente en las actividades de clases que planifican los profesores en mi carrera.	3.70	.909	-.562	.187		.731	.545
12.	Mis relaciones interpersonales con los docentes y con los funcionarios de la carrera son importantes para mí.	4.03	.786	-.735	.955		.686	.472
13.	En general, no me agrada colaborar al docente con las actividades de las asignaturas. ⊕	3.98	.756	-.543	.588		.654	.422
14.	Me siento responsable de representar bien a mi carrera en la comunidad. Por ejemplo, en pasaprácticos o en la práctica profesional.	4.23	.900	-1.481	2.670		.523	.260

El primer factor está compuesto por 9 ítems y es el que aporta en mayor porcentaje a explicar la varianza de la escala, se optó por titularlo "Participación Activa en la Organización Estudiantil", dado que la mayoría de sus ítems (6) aluden directamente a participar y aportar voluntariamente a dicha organización. Los restantes 3 ítems del primer factor, estarían vinculados indirectamente a la labor que dicha organización: compartir información de las asambleas con los estudiantes, sentirse responsables del buen funcionamiento de la carrera y mejorar las asignaturas para ayudar a futuros estudiantes. El segundo factor, está compuesto por 5 ítems y se denominó "Apoyo a la Carrera", dado que incluye: valorar las relaciones con los docentes y funcionarios, colaborar con la docencia y representar adecuadamente la carrera ante la comunidad.

El puntaje total en la escala CCC presentó una media de 3.72, mediana de 3.71, una desviación estándar de .55 y de acuerdo con la prueba de Kolmogorov-Smirnov presenta una distribución normal ($D(260) = .038$, $p > .05$). El Factor 1 presentó una media (3.63) inferior a la media del Factor 2 (3.91), dicha diferencia evaluada a través de la prueba *t* de Student es estadísticamente significativa ($t(259) = -5.466$, $p < .001$). También a través de esta prueba no se encontraron diferencias estadísticas significativas por sexo ($t(258) = 2.649$, $p > .05$) ni facultad ($t(258) = .016$, $p > .05$).

DISCUSIÓN

Las universidades tienen la función social ineludible de promover que los futuros profesionales sean capaces de mostrar una activa participación cívica, partiendo desde la institución donde está estudiando hasta las organizaciones donde se desempejarán en el futuro, como también, en la sociedad. De este modo, se ha sostenido en esta investigación que un buen estudiante universitario es quien no solo asume el rol estrecho de presentar un buen rendimiento académico, sino que además, se espera que se comprometa más de la experiencia universitaria, ejerciendo en forma cotidiana conductas ciudadanas en sus centros de estudio. Es más, se estima que resulta esencial que así sea, si se espera un funcionamiento óptimo de los propios centros de estudio. Sin embargo, se comparte el punto de vista de Mari et al. (2016) quienes sostienen que incorporar el tema de la ciudadanía es polémico dado que plantea problemas valóricos y supone dificultades su desarrollo. Si bien, el concepto de conducta ciudadana organizacional emerge de su aplicación al contexto laboral, luego de la revisión bibliográfica realizada se considera que es generalizable al contexto educacional y, más específicamente, de proponer el estudio de la conducta ciudadana de los estudiantes universitarios dentro de sus carreras. Los objetivos de la investigación fueron conceptualizar la conducta ciudadana de los estudiantes universitarios en el contexto de sus carreras, desarrollar una escala con adecuadas propiedades psicométricas que la mida y explorar el comportamiento de la escala en estudiantes universitarios.

El primer objetivo fue elaborar una conceptualización de la conducta ciudadana en la carrera y se encontró que está compuesta de dos dimensiones diferentes. La primera y principal fue "Participación Activa en la Organización Estudiantil", esta dimensión se asemeja a virtud cívica propuesta por Azmi et al. (2016) y Organ (1997) y a una orientación a desafíos y apoyar a la organización propuesta por Podsakoff et al. (2014) y Dávila de León y Finkelstein (2016). Se estima que este resultado visibiliza el importante rol que tiene la organización estudiantil universitaria tanto para la formación de los estudiantes, la justa defensa de sus derechos, como para aportar a la dinámica organizacional de los centros de estudio universitarios. Se estima que la aprendizaje de prácticas democráticas dentro de ella.

La segunda dimensión "Apoyo a la Carrera", resalta la importancia de las relaciones con docentes y funcionarios, el colaborar en las actividades de docencia y la disposición a representar bien a su carrera en la comunidad. Se estima que es coherente con la dimensión Altruismo propuesta por Organ (1997) y también descrita por Azmi et al. (2016). En la clasificación propuesta por Podsakoff et al. (2014) y descrita por Dávila de León & Finkelstein (2016) se relaciona con una orientación a la afiliación. En apoyo a esta dimensión, una investigación en el contexto universitario también encontró que la conducta ciudadana incluye las buenas relaciones con docentes, funcionarios y la carrera como un todo (Nawaz et al., 2017). En un contexto social chileno marcado por débiles vínculos de confianza (Lorenzo, 2012), se estima que esta dimensión reviste importancia ya que llama a favorecer y cuidar la convivencia universitaria. Se rescata el vínculo afectivo que debería llegar a establecer los estudiantes dentro de sus carreras y, de este modo, probablemente influir en la disposición a colaborar dentro de su carrera.

De acuerdo a lo anterior, la conducta ciudadana en la carrera se conceptualizaría como la conducta voluntaria de los estudiantes por participar activamente en su organización estudiantil democrática y cultivar relaciones interpersonales positivas con los funcionarios universitarios; colaborar en las actividades de docencia y resguardar la imagen pública de su carrera ante la comunidad.

Un resultado no esperado fue que un porcentaje importante de los ítems de la escala original no se incluyeran en la escala final (40%). Específicamente, correspondieron mayoritariamente a ítems que hacen referencia, por una parte, a las relaciones interpersonales entre los estudiantes, tales como, preocuparse por el bienestar

de los compañeros, interés por relacionarse con los compañeros, promover un clima de respeto entre ellos. En el caso que realmente los estudiantes no integren las relaciones interpersonales entre ellos en su ciudadanía organizacional de su carrera, podría mostrar la existencia de una baja sociabilidad, una identidad predominante como consumidores (Bunce et al., 2016; Mari Yarte et al., 2016), lo cual no facilitaría el desarrollo de un trabajo colectivo colaborativo y vuelve muy difícil el desarrollo de la organización estudiantil. Por otra parte, incluyeron también ítems que hacían mención al cuidado y limpieza de la infraestructura y responder la encuesta de evaluación docente, aspectos que fueron especialmente valorados por los docentes. En general, los dos aspectos excluidos se podrían considerar válidos y deseables de ciudadanía de los estudiantes en la carrera. De acuerdo a los planteamientos de Dekas et al. (2013), no existe un modelo para describir la conducta ciudadana organizacional para todo tipo de organizaciones, inclusive las conductas relevantes pueden variar en el tiempo. Por ejemplo, una investigación con estudiantes universitarios encontró que algunas dimensiones fueron similares a las investigaciones tradicionales en el área (Podsakoff et al., 2014; Organ, 1988) incluso a investigaciones recientes con estudiantes universitarios (Myers et al., 2016), sin embargo, la mayoría de las dimensiones que surgieron fueron nuevas (Nawaz et al., 2017). Ello podría mostrar que la ciudadanía depende especialmente de la cultura y socialización que los estudiantes tienen en cada institución universitaria, así como también, de cada país. Otra explicación posible, es que las conductas que fueron excluidas, sean especialmente problemáticas, por ejemplo, el incivismo o trato descortés entre estudiantes, pueden generar intensas reacciones emocionales que afecten las respuestas a los cuestionarios tradicionales. En síntesis, son temas que requieren mayor investigación.

El segundo objetivo fue construir una escala con apropiadas cualidades psicométricas. Por una parte, se estima presenta una adecuada validez de contenido dado que los ítems fueron extraídos de los propios integrantes de la organización. A nivel de ítems, estos presentaron relaciones moderadas entre sí, lo que indicaría que aportan información diferenciada y no redundante del constructo evaluado. Asimismo, la magnitud de las cargas factoriales de los ítems mostrarían que influyen fuertemente en la variable latente. Dada la baja correlación existente entre los factores de la sub escalas, serían factores independientes. La estructura bifactorial obtenida de los resultados muestra coincidencias con propuesta por Podsakoff et al. (2014) y descrita por Dávila de León y Finkelstein (2016). La magnitud de las carga de los factores mostrarían que la dimensión Participación en la organización estudiantil es más relevante para definir la ciudadanía de los estudiantes en su carrera. Por otra parte, la escala presenta adecuada validez de constructo dado que los ítems cargan adecuadamente en cada factor y la varianza explicada por los factores es aceptable. A futuro se podría considerar agregar nuevos ítems, de modo, de aumentar la varianza explicada, especialmente respecto al Factor 2. El estudio de confiabilidad encontró una magnitud dentro de límites adecuado para su empleo. En síntesis, a partir de los resultados obtenidos existe evidencia preliminar que permite concluir que la escala CCC de 14 ítems cuenta con adecuadas propiedades psicométricas (validez de contenido y de constructo y confiabilidad) que permiten su uso. Se estima una cualidad de la escala el hecho que sea relativamente breve lo que facilitaría su uso.

El tercer objetivo fue presentar una descripción preliminar del comportamiento de la escala en la población de estudiantes universitarios. Este estudio es la primera oportunidad en que se obtiene el nivel de conducta ciudadana presente en estudiantes universitarios chilenos. Dada la media obtenida en las sub escalas, se estima que, mayor atención debería darse a la dimensión Participación activa en la organización estudiantil que a la dimensión Apoyo a la carrera, dado que obtuvo una media significativamente más baja. Por una parte, un resultado positivo de la primera dimensión fue que los ítems que puntuaron más alto fueron el número 8 y 9, los cuales reconocen que el buen funcionamiento de la carrera necesita de la participación responsable de los estudiantes y que ellos pueden aportar realizando críticas constructivas. Sin embargo, al analizar los ítems que puntuaron más bajo en esta dimensión: 1 (encontrarle sentido a participar en la organización estudiantil), 2 (aportar ideas en las reuniones de estudiantes) y 5 (motivar a compañeros a tomar dediciones democráticas), podría estar mostrando que los estudiantes no visualizan su organización estudiantil como el espacio más idóneo de participación o consideran difícil la capacidad de auto organizarse. También se podría tratar de una tendencia general de desvinculación en los estudiantes y, por ende, de inhibición de la conducta ciudadana dentro de su centro de estudio. En ese caso, los resultados sería coherente con los planteamientos de Flores-González y García-González (2014) acerca del actual bajo compromiso social y político de los jóvenes y la formación de su identidad como consumidores del sistema educacional señalados por Bunce et al. (2016) y Mari et al. (2016). Lo anterior afectaría significativamente el buen funcionamiento de la organización estudiantil, una baja participación corre el riesgo que grupos no representativos asuma el control de ella, lo que podría llevar a más estudiantes a no participar. Las hipótesis que emergen de estos resultados podrían abordarse en futuras investigaciones. Por último, dado que no se encontraron diferencias estadísticas significativas en los puntajes de conducta ciudadana por sexo ni por facultad, no se requerirían baremos diferenciados por dichas categorías.

Algunas implicaciones prácticas pueden extraerse de los resultados. Se coincide con Khaola (2014) en que en último término son los docentes los que juegan un rol central en fomentar en los estudiantes una reflexión

y prácticas de ciudadanía dentro de su institución, por ello, son los primeros que deben discutir la pertinencia del uso de la escala construida en su centro de estudio. Se está de acuerdo con LeBlanc (2014) en que los estudiantes necesitan conocer sobre la práctica de la ciudadanía organizacional en la vida universitaria. Se estima que esta investigación proporciona un listado de conductas ciudadanas relevantes que podrían orientar acerca de las conductas que los estudiantes deberían respetar y manifestar en su carrera. Como indica Bara y Martínez (2012) la comunidad universitaria debe concordar en normas básicas de convivencia universitaria. Se estima que el uso de la escala CCC permitiría determinar cuáles estudiantes podrían beneficiarse que los docentes fortalezcan actitudes ciudadanas y, a su vez, permitiría evaluar el impacto de las intervenciones pedagógicas que pretendan fomentar dichas actitudes en los estudiantes. Una intervención podría ser retroalimentar a los estudiantes sobre los resultados de la aplicación de la escala CCC, ello podría enriquecer un debate en los estudiantes acerca de lo que significa una buena vida académica en el centro de estudio.

Una limitación del estudio fue el número reducido de participantes y que el muestreo no fue probabilístico, lo que obliga a la cautela en la generalización de los resultados. En esa misma dirección dado que la muestra no fue homogénea respecto a sexo, los resultados obtenidos no son concluyentes. Dado el carácter preliminar de esta investigación existe la necesidad de continuar evaluando la validez de la escala, ya que establecer sus propiedades psicométricas es un proceso complejo y extenso, entre otras consideraciones requieren que la escala se aplique en varios contextos (distintas universidades) y en diferentes muestras (estudiantes de otras facultades). Además, para refinar la validez de constructo se sugieren realizar estudios de validez discriminante y convergente.

Algunas posibles direcciones de futuras investigaciones. Dado que no quedaron incluidos en la escala final ni las relaciones de colaboración entre los propios estudiantes ni el cuidado del lugar de estudio, se estima que se debería indagar más profundamente acerca de ellas. Por ello, se sugiere replicar el estudio cualitativo, pero con estudiantes de otras universidades y facultades, de modo, de fortalecer la validez de contenido de la escala. Se podría realizar un análisis factorial confirmatorio para validar el modelo emergente en este estudio, ello debería realizarse con una muestra más amplia, de modo, de poder generalizar los resultados obtenidos. Finalmente, un desafío de alta prioridad sería comprender los factores que tienen mayor impacto para fomentar la conducta ciudadana responsable en los estudiantes universitarios en sus centros de estudio.

CONCLUSIONES

La universidad tiene la función de formar al estudiante universitario como persona y como profesional, pero también, como ciudadano. Una vía para favorecerlo es fomentar la conducta ciudadana de los estudiantes en el contexto de su centro de estudio. La conducta ciudadana en la carrera se conceptualizaría como una conducta voluntaria de los estudiantes relacionada con participar activamente en su organización estudiantil y con cultivar vínculos positivos con los funcionarios universitarios, colaborar en las actividades de docencia y resguardar la imagen pública de su carrera ante la comunidad. Se construyó una escala relativamente breve de 14 ítems que presenta adecuadas propiedades psicométricas, en términos de una adecuada estructura factorial de los ítems y adecuada confiabilidad. Se sugiere la necesidad de nuevos estudios que permitan fortalecer la validez de la nueva escala. Se ha reconocido que los docentes juegan un importante rol en estimular en los estudiantes la conducta ciudadana en sus carreras. De los investigadores se espera que se motiven en generar conocimientos sobre este tópico escasamente estudiado en nuestro medio.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen el apoyo de Conicyt a través del proyecto FONDECYT "Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivo motivacionales" (1161502) y a la Dirección de Investigación de la Universidad de Concepción-Chile.

REFERENCIAS

- Ahmet, A., Effect of Leadership Styles of School Principals on Organizational Citizenship Behaviors. *Educational Research and Reviews*, 11(11), 1008-1024. (2016)
- Ato, M., López, J. y Benavente, A., Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059, (2013)
- Azmi, F., Desai, K. y Jayakrishnan, K., Organizational Citizenship Behavior (OCB): A Comprehensive Literature Review. *Sumerda Journal of Management*, 5(1), 102. (2016)
- Bara, F. y Martínez, M., ¿Son universidades todas las universidades? La Universidad como Comunidad Ética. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(3), 77-92. (2012)
- Bateman, T. y Organ, D., Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee "citizenship". *Academy of Management Journal*, 26(4), 587-595. (1983)

- Budd, R., Undergraduate orientations towards higher education in Germany and England: problematizing the notion of 'student as customer'. *Higher Education*, 73(1), 23-37, (2017)
- Bunce, L., Baird, A. y Jones, S., The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance. doi: 10.1080/03075079.2015.1127908. *Studies in Higher Education*, 1-21, (2016)
- Chen, S. y Carey, T., Assessing citizenship behavior in educational contexts: The role of personality, motivation, and culture. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(2), 125-137, (2009)
- Dekas, K., Bauer, T., Welle, B., Kurkoski, J. y Sullivan, S., Organizational citizenship behavior, version 2.0: a review and qualitative investigation of OCBs for knowledge workers at Google and beyond. *The Academy of Management Perspectives*, 27(3), 219-237, (2013)
- Dávila de León, M. y Finkelstein, M., Comportamiento de ciudadanía y bienestar. *International Journal of Psychological and Psychological Therapy*, 16(1), 35-48, (2016)
- Di Battista, S., Pivetti, M. y Berti, C., Engagement in the university context: exploring the role of a sense of justice and social identification. *Social Psychology of Education*, 17(3), 471-490, (2014)
- Díaz-Vilela, L., Díaz-Cabrera, D., Isía-Díaz, R., Hernández-Fernaud, E. y Rosales-Fernández, C., Adaptación al español de la Escala de Desempeño Cívico de Coleman y Borman (2000) y análisis de la estructura empírica del constructo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(3), 135-149, (2012)
- Dominguez, S., Propuesta para el cálculo del Alfa Ordinal y Theta de Armor. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 213-217, (2012)
- Ehtiyar, V., Aktas, A. y Gemueris, E., The role of organizational citizenship behavior on university student's academic success. *Tourism and Hospitality Management*, 16 (1), 47-61, (2010)
- Elosua, P. y Zumbo, B., Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901, (2008)
- Escudero, A., La Universidad como proyecto ético en la posmodernidad. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (47), 159-176, (2015)
- Ferrando, P. y Lorenzo-Seva, U., Program Factor at 10: Origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-240, (2017)
- Flores-González, L. y García-González, C., Paradojas de la participación juvenil y desafíos de la educación ciudadana en Chile. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 31-48, (2014)
- Freiberg Hoffmann, A., Stover, J.B., de la Iglesia, G. y Fernández Liporace, M., Correlaciones policónicas y tetracónicas en estudios factoriales exploratorios y confirmatorios. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 151-164, (2013)
- Gedemant, A. M., Guhn, M. y Zumbo, B.D., Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3), 1-13, (2012)
- Gore, J., Davis, T., Spaeth, G., Bauer, A., Loveland, J. y Paimer, J., Subjective Well-Being Predictors of Academic Citizenship Behavior. *Psychological Studies*, 59(3), 299-308, (2014)
- Hair, J., Black, W., Babin, B. y Anderson, R., *Multivariate Data Analysis*, 7ª Edition: New York: Pearson Education Limited, (2014)
- Horn, J., A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185, (1965)
- Khaola, P., The relationships among students' commitment, self-esteem, organisational citizenship behaviour and academic performance. *Africa Education Review*, 11(2), 119-132, (2014)
- Lam, C., Wan, W. y Roussin, C., Going the Extra Mile and Feeling Energized: An Enrichment Perspective of Organizational Citizenship Behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 101(3), 379-391, (2016)
- LeBlanc, C. J., Characteristics shaping college student organizational citizenship behavior. *American Journal of Business Education*, 7(2), 99-107, (2014)
- LePine, J., Erez, A. y Johnson, D., The nature and dimensionality of organizational citizenship behavior: a critical review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 52, (2002)
- Lorenzo, M., La función social de la universidad y la formación del profesorado. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (42), 25-38, (2012)
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I., El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169, (2014)
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. y Tomás, I., The exploratory factor analysis of items: guided analysis based on empirical data and software. *Anales de Psicología*, 33(2), 417-432, (2017)
- Mari, R., Moreno, R. e Hipólito, N., Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia. *Foro de Educación*, 14(20), 49-69, (2016)

Merino-Soto, C. y Domínguez-Lara, S., Sobre la elección del número de factores en estudios psicométricos en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud/Respuesta de Emilse Durán-Aponte. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13(2), 1320-1325, (2015)

Mitchell, J., Reason, R., Hemer, K. y Finley, A., Perceptions of Campus Climates for Civic Learning as Predictors of College Students' Mental Health. Journal of College and Character, 17(1), 40-52, (2016)

Myers, S., Goldman, Z., Atkinson, J., Ball, H., Carton, S., Tindage, M. y Anderson, A., Student Civility in the College Classroom: Exploring Student Use and Effects of Classroom Citizenship Behavior. Communication Education, 65(1), 64-82, (2016)

Nawaz, M., Baloch, N., Jariko, M. y Mushtaque, T., Going the extra mile: student perspective within pakistani higher educational context. European Journal of Business and Social Sciences, 6(01), 123-142, (2017)

Organ, D., Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. Human Performance, 10(2), 85-97, (1997)

Podsakoff, N., Podsakoff, P., MacKenzie, S., Maynes, T. y Spoelma, T., Consequences of unit-level organizational citizenship behaviors: A review and recommendations for future research. Journal of Organizational Behavior, 35(S1), S87-S119, (2014)

Rodríguez, R., Sánchez, I. y Martínez, M., Propiedades psicométricas de la escala de comportamientos de ciudadanía de compañeros de trabajo en un grupo de empleados en Puerto Rico. Revista Puertorriqueña de Psicología, 25(1), 30-49, (2014)

Streiner, D., Norman, G. y Cairney, J., Health measurement scales: a practical guide to their development and use. New York: Oxford University Press, (2015)

U-thaiwat, P., Supparerkchaisakul, N., Mohan, K. y Fansler, K., Developing a Scale for University Citizenship Behavior: Thai and US Academic Contexts. International Journal of Behavioral Science, 12(2), 71-89, (2017)

Yáñez, R. y Cuadra, R., La técnica Delphi y la investigación en los servicios de salud. Ciencia y Enfermería, 14(1), 9-15, (2008)

Zozaya, M., Los estudiantes como consumidores: Acercamiento a la mercantilización de la educación superior a través de las respuestas a la Encuesta Nacional de Alumnos de Educación Superior (ENAES). Perfiles Educativos, 35(139), 171-187, (2013)



Anexo 4: Artículo Aceptado en la revista Revista Interamericana de Psicología (aún no publicado).

Confiabilidad entre estudiantes universitarios y sociabilidad: una relación virtuosa debilitada.⁵

Trustworthiness among university students and sociability: a weakened virtuous relationship.

Resumen

La percepción de confiabilidad y de sociabilidad entre estudiantes universitarios son indicadores importantes vinculados al aprendizaje cooperativo. Por ello, se evaluó la escala CEU y se relacionó con tres índices de sociabilidad. Se utilizaron dos muestras, compuestas de 276 y 340 estudiantes universitarios chilenos. Para la validación de constructo de la escala, se realizó un AFC precedido por una AFE, obteniéndose una estructura monofactorial compuesta por 6 ítems e índices de consistencia interna adecuados. Se encontró apoyo a la relación entre confiabilidad de los estudiantes y sociabilidad. Se discute que la escala CEU muestra cualidades psicométricas que recomiendan su uso y que la relación entre confiabilidad y sociabilidad si bien es positiva, los moderados niveles encontrados dificultarían un efectivo aprendizaje cooperativo.

Palabras claves. Confianza, confiabilidad, sociabilidad, estudiantes, universidad

Abstract

The perception of reliability and sociability among university students are significant indicators related to cooperative learning. Therefore, the brief scale of reliability was evaluated in university students and related to sociability indexes. A total of two samples composed of 276 and 340 Chilean university students were used. For construct validation, an AFC preceded by an AFE was performed, being obtained a monofactorial structure composed of six items and adequate internal consistency indexes. It is discussed that the CEU scale shows psychometric qualities that recommend its use and that the relation between reliability and sociability although positive, the moderate levels found would impede an effective cooperative learning.

Keywords: Trust, trustworthiness, sociability, student, university

Existen profundas transformaciones en la enseñanza universitaria, se han ampliado las perspectivas sobre el aprendizaje, hoy se reconoce la importancia del aprendizaje cooperativo entre estudiantes para estimular que los propios estudiantes construyan conocimiento (Alonso, Manrique, Martínez & Viñes, 2015; Majid, Idio, Liang & Zhang, 2015). Implica un cambio drástico en la tradicional cultura de la enseñanza universitaria, los estudiantes deben dejar el trabajo aislado, pasivo y memorístico por uno cooperativo y, los educadores deben innovar en metodologías constructivistas, generalmente asumiendo un rol de guía y dinamizador del proceso de aprendizaje (Zaqout & Abbas, 2012; Ennen, Stark & Lassiter, 2015). Existen variadas alternativas metodológicas, la más usual son proyectos realizados en grupo dentro o fuera de la sala de clases (Ennen et al., 2015), trabajo grupal en ambiente virtual (Alonso et al., 2015) y, más recientemente, tutorías entre iguales utilizando entorno virtual (González, García & Ramírez, 2015).

En esencia, la teoría del constructivismo social plantea que el aprendiz construye nuevos conocimientos a través de la interacción social, en discusiones, diálogo generadores de nuevas ideas, resolviendo problemas con sus compañeros sobre problemas (Zaqout & Abbas, 2012; Sabbir & Hussain, 2014). Por ende, compartir conocimientos es un componente esencial del aprendizaje cooperativo e implica el proceso de adquisición e intercambio de conocimientos, que se logra a través de canales formales e informales, involucrando la comunicación de conocimiento tácito

⁵ Trabajo financiado por el proyecto Diuc 211.172.017 -1.0

como explícito y utilizando múltiples canales, como la sala de clase, reuniones cara a cara y vía virtual (Zaqout & Abbas, 2012; Majid et al., 2015).

Sin embargo, el desear compartir información y conocimiento con los pares depende de las actitudes de los estudiantes. Se ha encontrado que un ambiente académico competitivo entre los estudiantes y la falta de relaciones profundas entre estudiantes genera una menor disposición a compartir conocimiento (Majid & Chitra, 2013). Otros investigadores concluyeron que las limitadas oportunidades de socialización entre los estudiantes para desarrollar relaciones profundas, la falta de una cultura de compartir y la creencia que el conocimiento es poder, puede llevar a los estudiantes a no compartir con otros (Yuen & Majid, 2007; Yaghi, Barakat, Alfawaer, Shkokani & Nassuora, 2011).

Si bien, pueden existir múltiples factores que influyen en compartir información, un factor que estaría a la base sería la existencia de confianza entre los estudiantes. Desarrollar confianza interpersonal es una de las estrategias fundamentales para desarrollar una cultura organizacional de compartir conocimiento (Sabbir & Hussain, 2014; Majid et al., 2015). Se ha encontrado que los estudiantes que tienen intención de compartir conocimiento sienten confianza mutua entre ellos, inclusive sería más relevante que la motivación por aprender y la existencia de estímulos (Zaqout & Abbas, 2012; Sabbir & Hussain, 2014).

El problema es que en Chile y Latinoamérica se reconoce la existencia de una alta desconfianza social (PNUD, 1998; PNUD, 2012; PNUD, 2015; Baeza, 2011). Asociado a ello, se describe una erosión del entramado social, resquebrajándose el sentido de comunidad, llevando a que las personas desarrollen una identidad marcadamente individualizada lo cual produce agobio y retracción social (Baeza, 2011). Así, estudios muestran una disminución de la sociabilidad de los chilenos, la Encuesta Nacional Bicentenario (2015) encontró que la cantidad de chilenos que declaran no tener amigos ha aumentado de 16% al 27% desde el 2006 al 2015 y, a la inversa, lo que expresan tener 3 o 4 amigos en el mismo período, bajó de 24% a 20%, avalando la tendencia de los chilenos a tener pocos amigos. El PNUD (2015) en una encuesta a nivel de todo Chile consultó sobre la cantidad de amistades y, obtuvieron que un 21,6% indica tener muchos amigos, un 49,4% tiene pocos amigos y un 28,2% señala que no tienen amigos. Ya el PNUD (2002) indicaba que sería un mito el que los chilenos son amistosos y constataba que los chilenos reconocen tener pocos amigos, explicando esto a la frustración de la individualización y al refugio en formas tradicionales de sociabilidad (familismo latinoamericano). Como consecuencia, en los estudiantes chilenos se habría instalado un descontento generalizado, especialmente, desconfianza hacia las instituciones pero también a otras formas de relaciones sociales (Baeza, 2011; Sandoval, 2012).

Basado en lo anterior, esta investigación sostiene el supuesto que los estudiantes universitarios presentarían una moderada confiabilidad interpersonal en sus compañeros de carrera y repercutiría en una moderada sociabilidad. Lo anterior influiría, negativamente en compartir conocimiento, afectando la disposición a trabajar en grupo, y finalmente, dificultaría la efectividad del aprendizaje cooperativo.

Se ha encontrado que los planteamientos descritos no han sido corroborados en nuestro medio, existen escasas investigaciones sobre la confianza interpersonal entre estudiantes universitarios.

Dado lo anterior, la presente investigación se planteó tres objetivos. Primero, evaluar las propiedades psicométricas de la escala Confiabilidad en los Estudiantes Universitarios (CEU). En segundo lugar, analizar si la percepción de confiabilidad en los estudiantes está relacionada con indicadores de sociabilidad.

Confianza y confiabilidad interpersonal.

Existe consenso en definir confianza interpersonal de acuerdo a la propuesta seminal de Schoorman, Mayer y Davis (2007), y la describen como la voluntad de una parte a ser vulnerable a la acción de otro basado en la expectativa que actuará correctamente, sin tener quien está confiando la posibilidad de monitorear o controlar a la otra parte. Dichos autores proponen un modelo multidimensional que considera tanto las características de quien confía, las características en quien

se va a confiar y el contexto específico para comprender la conducta de confiar. Una reciente investigación ha confirmado dicho modelo (Heyns & Rothmann, 2015).

Un antecedente central para confiar es el juicio sobre las cualidades que posee la persona en quien se va a confiar, esto se llama confiabilidad. La percepción de confiabilidad del otro ha mostrado ser lo que más influye en confiar (Heyns & Rothmann, 2015). Aunque existen múltiples características que pueden hacer a una persona confiable, la revisión realizada por Heyns y Rothmann (2015) concluyeron que los tres principales factores son integridad, benevolencia y capacidad. De dichos factores, estudios han encontrado que los dos primeros, y especialmente el primero, son los más relevantes (Heyns & Rothmann, 2015).

Cada uno de los factores de la confiabilidad se pueden describir como sigue (Heyns & Rothmann, 2015; Romero, 2015): El factor integridad, hace referencia a la percepción que el otro adhiere a un conjunto de principios que se consideran correctos, tales como, justicia, honestidad y cumplir las promesas. El factor benevolencia hace mención a las buenas intenciones que tiene el otro, es decir, actuará sin buscar el beneficio propio sino hacer un bien al otro, está asociado a prestar apoyo. La capacidad corresponde al conjunto de habilidades y características necesarias que permiten tener éxito en un dominio específico.

A partir de lo descrito, se estima apropiado construir una escala de confiabilidad en los estudiantes basada en los dos factores que más influyen en predecir la conducta de confianza hacia otro: la integridad y benevolencia.

Efectos de la confianza interpersonal.

Son múltiples los efectos de la confianza interpersonal en los estudiantes universitarios.

Investigaciones han encontrado que la confianza interpersonal es un fuerte predictor del bienestar subjetivo (Poulin & Haase, 2015; Jovanovi , 2016; Calvo, Zheng, Kumar, Olgiati & Berkman, 2012). Se ha encontrado que la confianza entre estudiantes estaba inversamente asociado con reporte de estrés psicológico (Novak & Kawachi, 2015).

Sin embargo, décadas de investigaciones sobre confianza interpersonal han mostrado que el efecto principal es facilitar la conducta de cooperación y el trabajo grupal. Ennen et al. (2015) han encontrado que un factor que limita el buen trabajo grupal de los estudiantes es la débil confianza interpersonal existente entre ellos. Una investigación realizada en Chile, se ha encontrado que la confiabilidad entre pares, la confianza social y la confiabilidad de los docentes impactan significativamente en la disposición de los estudiantes a trabajar en forma grupal, obteniéndose un significativo poder predictivo, un R^2 de 0,26 (Yáñez, 2004b). Relevante, dicha investigación encontró que la confiabilidad entre pares era la variable que más influía y en un grado bastante mayor que los otros dos tipos de confianza mencionadas.

También se ha encontrado que la confianza entre estudiantes tiene un significativo efecto en la satisfacción con el aprendizaje experiencial en el grupo y en la motivación con trabajar en grupo en el futuro (Ennen et al., 2015). Estos investigadores también encontraron que el nivel de confianza que se siente hacia el grupo estaba positivamente relacionado con el desempeño académico de los estudiantes.

Por otra parte, la investigación de Alonso et al. (2015) encontraron que las relaciones interpersonales de confianza entre los estudiantes universitarios facilitaban la discusión y la generación de ideas en las asignaturas. A partir de estos resultados, los investigadores concluyen que los vínculos de confianza entre estudiantes serían en parte los responsables del mejoramiento de los resultados académicos de los estudiantes al utilizar metodologías constructivistas.

La revisión bibliográfica realizada no encontró que investigaciones en nuestro medio sobre escalas que evalúen la percepción de los estudiantes sobre confianza o confiabilidad en sus pares. Por ello, en una primera etapa, esta investigación se propuso analizar las propiedades psicométricas de una escala breve para evaluar la percepción de los estudiantes de la confiabilidad de sus pares.

Un segundo vacío que se ha detectado, es que son escasas las investigaciones que aborden la relación entre confiabilidad en los pares y sociabilidad entre estudiantes y disposición al trabajo grupal. La sociabilidad estudiantil se estima sería una condición básica para que emerjan formas de

interacción social más complejas en la convivencia universitaria, como interés en participar en discusiones en clases y trabajar en grupo. De esta forma, se plantearon las siguientes hipótesis que aportarían a la validez convergente de la escala: (a) la percepción de confiabilidad de los estudiantes, la variable demográfica sexo y la variable académica facultad a la que pertenece el estudiante influyen significativamente en la sociabilidad de los estudiantes con sus compañeros de carrera, y (b) la percepción de confiabilidad de los estudiantes está relacionada con la disposición al trabajo grupal (DTG).

Método

Participantes

Se utilizaron dos muestras de estudiantes universitarios, pertenecientes a una universidad compleja perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch) en la región del Bio-Bio, Chile. Ambas fueron recolectadas mediante método accidental. Una muestra fue recolectada en el año 2004 y estuvo compuesta por 276 estudiantes, un 27,2% hombres y un 72,6% mujeres, un 43,5% de tres carreras de la Facultad de Ciencias Sociales (Sociología, Psicología y Trabajo Social) y un 56,5% de tres carreras de la Facultad de Medicina (Enfermería, Fonoaudiología y Obstetricia y Puericultura). La segunda muestra recolectada en el año 2016, estuvo compuesta por 340 estudiantes, un 33,9% hombres y un 66,1% mujeres, un 45% de las mismas tres carreras de la Facultad de Ciencias Sociales de la muestra año 2004 y un 55% de las mismas tres carreras de la Facultad de Medicina de la muestra año 2004. En la Tabla 1, se puede apreciar la descripción de ambas muestras por facultad y género.

Tabla 1.

Descripción de la muestra por Facultad y género en el año 2004 y 2016.

Facultad	Masculino Año 2004	Femenino Año 2004	Total Año 2004	Masculino Año 2016	Femenino Año 2016	Total año 2016
Medicina	29	127	156	20	166	187
Ciencias Sociales	46	73	120	65	88	153
<i>Total</i>	75	200	276	85	254	340

Nota: Un encuestado de la Facultad de Ciencias Sociales no especificó su género en el año 2004 y un encuestado de la Facultad de Medicina no especificó su género en el año 2016.

Instrumentos

Se creó la escala breve de Confiabilidad en Estudiantes Universitarios (CEU) con el objetivo de obtener una evaluación de la percepción de la confiabilidad entre estudiantes universitarios. Los ítems se construyeron a partir de la conceptualización de confiabilidad de Schoorman et al. (2007) considerando la dimensión integridad y benevolencia, excluyendo competencia, dado que se trata de relaciones informales y este último factor se relaciona más estrechamente a relaciones interpersonales en el contexto laboral. Además, como se expuso en la sección anterior, el factor competencia tiene menos peso predictor en la conducta de confiar (Heyns & Rothmann, 2015). Se analizaron ítems de escalas de confianza interpersonal, específicamente Trust Scale de Rempel, Holmes y Zanna (1985) y Organizational Trust Inventory de Cummings y Bromiley (1996) para tener un referente sobre el tipo de ítems a construir. A su vez, se realizaron tres entrevistas en profundidad a estudiantes de la carrera de Psicología con el objeto de establecer los atributos más relevantes para experimentar confianza en los compañeros de curso. Finalmente, se elaboraron 8 ítems, 4 relacionados a la integridad del otro (honestidad, respeto y conducta consistente) y 4 relacionados a la benevolencia del otro (preocupación y ayuda hacia el otro). En el contexto de una tesis de magister (Yáñez, 2004a), dos docentes universitarios sociólogos evaluaron la pertinencia de los ítems. Se realizó una aplicación piloto que mostró problemas en dos ítems por lo que se optó por eliminarlos. La versión definitiva quedó compuesta de 6 ítems y se aplicó junto a otras escalas en una investigación sobre el trabajo en grupo de estudiantes universitarios. El formato de respuesta de los instrumentos de medida en el año 2004 fue tipo Likert, con 7 alternativas desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 7 (Muy de acuerdo). El comportamiento psicométrico de la escala en dicha

aplicación se presenta en el apartado Resultados. La misma escala fue nuevamente aplicada el año 2016 y el formato de respuesta de los instrumentos de medida en el año 2016 fue tipo Likert, con 5 alternativas desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Muy de acuerdo).

Se utilizó un índice de sociabilidad estudiantil y estuvo compuesto por el promedio de los siguientes 2 ítems: (a) Considero fácil tener amigos en la Carrera donde estudio, (b) No tengo interés de conocer a fondo a los compañeros de la carrera (evaluación inversa). Dichos ítems presentaron una correlación de 0,44. Se utilizó un segundo índice que evaluó la disposición al trabajo grupal en las asignaturas (DTG) y el ítem fue: “En las asignaturas me gusta más hacer trabajos en forma grupal que en forma individual”. La escala de respuesta fue tipo Likert de 5 puntos, desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Muy de acuerdo).

Procedimiento

En las dos muestras se siguió el mismo procedimiento. Obtenida la aprobación de las autoridades universitarias, se coordinó con docentes de asignatura aplicar las escalas al término de la clase. Los encuestadores fueron estudiantes universitarios entrenados por un psicólogo. A los estudiantes se les señalaron las consideraciones éticas de la investigación y se les solicitó firmar carta de consentimiento informado. Posteriormente, los datos fueron digitados por estudiantes entrenados y fueron revisados posteriormente por el investigador principal. La investigación fue aprobada por la Comisión de Ética de la Dirección de Investigación de la Universidad.

Análisis de los datos

Para la evaluación de la validez de constructo de la escala CEU, a los datos de la primera muestra se les realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), dicha solución posteriormente fue probada mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC) realizado con una segunda muestra. Para este último análisis, primero se calculó el coeficiente de Mardia, para asegurar la presencia de normalidad multivariante y luego se realizó el AFC con el método de estimación de máxima verosimilitud. Para evaluar la bondad del ajuste se revisaron los siguientes índices y criterios de adaptación (Hu & Bentler, 1999): χ_2 (no significativo) y χ_2 /gl (valor menor de dos); TLI y CFI (menor de 0.90); RMSEA (menor de 0.80, 90% CI 0.10). A ambas muestras se determinó la confiabilidad de la escala CEU.

Posteriormente, se presenta un análisis descriptivo del comportamiento de la variable en la muestra extraída en el año 2016. Para abordar el segundo objetivo, se realizaron tres análisis estadísticos. El primero, es un análisis de regresión múltiple jerárquica mediante el método de selección hacia atrás considerando la Confiabilidad de los Estudiantes, facultad y sexo como variable independiente y sociabilidad como variable dependiente. Posteriormente, tanto para el indicador de disposición al trabajo grupal como la cantidad de amigos se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para muestras independientes y para graficar dichas relaciones se realizó un análisis de correspondencia. Para los análisis se utilizó el software SPSS 23, R, y AMOS versión 23.

Resultados

Evaluación psicométrica de la escala CEU.

Se evaluó la validez de la escala a través de un análisis factorial exploratorio (AFE) utilizando la muestra del año 2004. Se aplicó la prueba de KMO y se obtuvo un valor de 0.783, indicando una buena adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial. Un resultado similar se obtuvo con la prueba de contraste de Bartlett. Se utilizó el método de factorización de los ejes principales con rotación oblicua Promax y se obtuvo una estructura monofactorial que explica un 40.73% de la varianza total. En la Tabla 2, se pueden apreciar, las medias y desviaciones estándar y los coeficientes de los ítems cargando razonablemente al factor. El factor obtenido estaría asociado a la percepción de integridad y benevolencia de los estudiantes. La confiabilidad a través del alfa de Cronbach fue de .68.

Tabla 2.
Media, desviación estándar y estructura factorial de los ítems AFE (2004) y del AFC (2016).

Ítems	M	DS	Factor	M	DS	Factor
	2004 ^(a)	2004	(AFE)	2016 ^(b)	2016	(AFC)
1. Encuentro que los compañeros de la carrera tienen buena disposición a ayudarse entre sí.	3.57	1.64	.65	3.28	1.01	.56
2. Siento que cada estudiante se preocupa de lo suyo, nadie se preocupa por el otro dentro de mi carrera. ®	4.01	1.72	.62	3.09	1.08	.30
3. En clases, creo que los compañeros de curso respetan las opiniones de los demás.	3.60	2.37	.59	3.27	1.00	.61
4. Mis compañeros de Carrera cumplen sus promesas.	3.56	1.30	.54	3.24	.75	.62
5. En las discusiones que se generan en las clases, los compañeros de curso son francos.	3.48	1.60	.47	3.39	.91	.50
6. Cuando converso con los compañeros de la Carrera, siento que no comunican lo que ellos realmente están pensando. ®	3.79	1.73	.43	3.04	1.02	.47

Nota: ® Ítems invertido su puntaje. (a) La escala de respuesta fue de 7 puntos. (b) La escala de respuesta fue de 5 puntos.

Luego, con la segunda muestra, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) de la escala. Antes de evaluar el modelo propuesto con la estimación de máxima verosimilitud, se probó la normalidad multivariante de los datos, y se obtuvo un el coeficiente de Mardia de 1,04, encontrándose apoyo a dicho supuesto (Ullman, 2006). El análisis revela una adaptación a una estructura monofactorial (Ver Tabla 2). El análisis del modelo obtenido, permitió llevar a cabo una reespecificación a partir de estimar la correlación entre las varianzas de los errores de los ítems 5 y 6. Dado que los ítems pertenecen al mismo factor y tienen alta similitud entre sí, se estima comprensible que muestren correlación de los errores. Correspondiendo a una modificación teóricamente sustentable, que permitan incrementar ajustar el modelo a los datos. Finalmente, los índices obtenidos fueron $\chi^2(8) = 13.576$, $p = .094$, $\chi^2/gl = 1,697$, TLI= .966, CFI= .982, RMSEA= .046 IC 90% .000 – .086. Estos resultados muestran buenos índices de bondad de ajuste relativos al modelo de un factor. La fiabilidad compuesta de la escala fue de .65.

La variable Confiabilidad de los Estudiantes presentó una media de 3.22, mediana de 3.33, una desviación estándar de .62 y de acuerdo con la prueba de Kolmogorov-Smirnov se encontró que la distribución de los datos es no normal ($D(337) = .109$, $p < .001$). El primer cuartil fue 2.83, el segundo 3.33 y el tercero 3.67 (ver en la Figura 1). Con la prueba U de Mann-Whitney no se observan diferencias estadísticas significativas por sexo ($U = 10.282$, $Z = -.553$, $p > .05$) ni por facultad ($U = 14.151,5$, $Z = .085$, $p > .05$).

El índice de sociabilidad presentó una media de 3.21 y una desviación estándar de .62, también con la prueba de Kolmogorov-Smirnov se encontró que la distribución es no normal ($D(337) = .151$, $p < .001$). Con respecto al ítem DTG, un 36.2% de los estudiantes señalan estar de acuerdo y muy de acuerdo con preferir trabajar en grupo, un 34.4% opta por ni acuerdo ni desacuerdo y un 29.4% indican estar en desacuerdo y muy en desacuerdo.

Evidencia de la validez de convergencia.

Primero, se realizó un análisis de regresión jerárquica múltiple, método stepwise, para determinar la contribución de las variables independientes en el índice de sociabilidad. En el primer modelo, se incorporó Confiabilidad en estudiantes, el segundo se agregó facultad y, en el tercero, la interacción entre la confiabilidad y la facultad para evaluar el posible efecto de la facultad como variable moderadora. La exploración de los datos mostró que no hubo evidencia para rechazar el cumplimiento de los supuestos asociados a esta técnica. De la Tabla 3, se concluye que el modelo de regresión 2 ($F(2,329) = 47.04$, $p < .001$) es el que mejor explica la variabilidad de la sociabilidad de los estudiantes incorporando las variables confiabilidad en estudiantes y facultad como predictores. De acuerdo al valor del eta cuadro parcial, se puede observar que el mayor aporte es dado por la confiabilidad (20.3%) y luego facultad (3.1%) (ver Tabla 4).

Tabla 3.

Modelo de regresión lineal múltiple por pasos referido al índice de sociabilidad.

Modelo	R	R ²	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio F	Durbin Watson
			R ² corregida	Error típ estimado	Cambio en R ²	Cambio en F		
1	.444	.197	.195	.722	.197	81.066	.000	
2	.472	.222	.218	.711	.025	10.647	.001	
3	.472	.223	.216	.712	.000	.195	.659	1.911

Tabla 4.

Coefficientes del modelo de regresión lineal múltiple referido al índice de sociabilidad.

Modelo 2	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados			Eta parcial al cuadrado
	B	Error típ.	Beta	t	Sg.	
(Constante)	1.646	.211		7.800	.000	.115
Confiabilidad	.580	.063	.444	9.142	.000	.203
Facultad	-.256	.078	-.159	-3.263	.000	.031

En segundo lugar, dado que la variable Preferencia por el Trabajo Grupal cumplió con el supuesto de homocedasticidad ($p=.193$), pero no la normalidad, se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para probar las hipótesis. Se encontró que la confiabilidad en los estudiantes no es la misma entre las diferentes preferencias por realizar trabajos grupales ($\chi^2(4) = 35.664, p<.001$). Las comparaciones múltiples indican que existen diferencias estadísticamente significativas en los que expresan muy de acuerdo y acuerdo en la confiabilidad en los estudiantes y muy en desacuerdo y desacuerdo en la disposición al trabajo grupal y lo mismo a la inversa.

Para evidenciar de mejor forma la representación de las diferencias encontradas, se realizó un análisis de correspondencias, vinculando las mismas variables, pero considerando la confiabilidad de forma categórica. Previamente, se ejecutó la prueba Chi cuadrado de independencia, rechazando la hipótesis de que no existe relación entre Confiabilidad en los estudiantes y predisposición al trabajo grupal ($\chi^2(8) = 44.79, p<.001$). El primer eje explicó 81.46% de la inercia total, mientras que el segundo sólo el 18.54%. En la Figura 1 se puede apreciar que los estudiantes con alta CEU se caracterizaron por estar muy de acuerdo con la PTG, los con nivel medio de CEU se caracterizaron por estar de acuerdo y ni acuerdo ni desacuerdo. Los con media CEU tendieron a estar de acuerdo con trabajar en grupo. Por último, los con baja CEU se caracterizaron por manifestar estar en desacuerdo y muy en desacuerdo con el PTG.

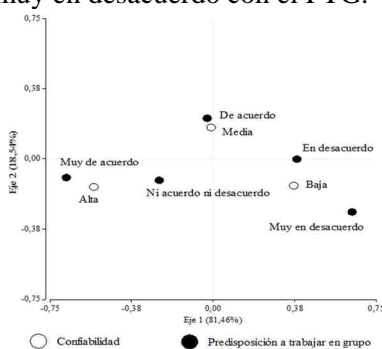


Figura 1. Análisis de correspondencia entre Confiabilidad en los estudiantes y Predisposición al trabajo en grupo.

Discusión

Existe un cambio drástico en la educación universitaria, hoy los estudiantes tendrían que aprender construyendo conocimiento colaborativamente. El propósito de esta investigación ha sido realizar una evaluación psicométrica de la escala breve CEU y establecer la relación existente entre confiabilidad entre estudiantes y sociabilidad y disposición al trabajo grupal. Las relaciones

propuestas son problemáticas si se reconoce que existe en la sociedad actual una marcada erosión de la confianza y sociabilidad (PNUD, 1998, 2012, 2015).

Con relación al primer objetivo dos análisis factoriales confirmarían una estructura monofactorial y como investigaciones anteriores indican mostrar signos de benevolencia e integridad (especialmente el primero) explica, que es ser un compañero de carrera confiable. Dado que no se obtuvieron factores independientes, se sostiene que se tratarían de aspectos estrechamente relacionados. Estos resultados son consistentes con la investigación de Heyns y Rothmann (2015) que la confiabilidad está compuesta especialmente por la benevolencia e integridad. Los resultados obtenidos junto a adecuados índices de confiabilidad de la escala muestran aceptables indicadores de validez y confiabilidad, lo que permitiría recomendar su uso.

El análisis descriptivo de las variables mostró una tendencia solo moderados en los niveles de confiabilidad y sociabilidad. Dado que la escala de respuesta fue de 1 a 5, se estima una media de 4 hubiera reflejado una opción positiva de confiabilidad y sociabilidad, el haber obtenido una media en la escala de 3,22 u obtener que el tercer cuartil corresponde a puntajes bajo 3,67 en confiabilidad en pares estaría mostrando una tendencia a desconfiar y moderada sociabilidad. Por otra parte, el indicador de predisposición al trabajo grupal también presentó un nivel moderado dado que solo un 36,2 % de los estudiantes optan por preferir el trabajo en grupo. Por tanto, se estima que los resultados obtenidos mostrarían que los estudiantes universitarios no difieren a la tendencia general de la población chilena a desconfiar (Baeza, 2011; PNUD, 1998, 2012; 2015). Como consecuencia, es muy probable que los estudiantes pueden llegar a desarrollar amplias redes sociales pero los vínculos podrían ser poco profundos e incluso podrían mostrar actitudes defensivas hacia la mayoría de sus pares, y asociado, lleve a dificultades para el trabajo grupal. Además, probablemente en una proporción no menor, opten por lo que señala Baeza (2011), una retracción social, y restringen solo a lo necesario su participación social en la carrera.

Con relación al segundo objetivo, se llevaron a cabo dos análisis que apoyan la relación entre confiabilidad en los estudiantes e indicadores de sociabilidad. Así, los resultados serían coherentes con el supuesto planteado en esta investigación, sintéticamente, que los vínculos de confianza favorecen que emerja el trabajo grupal y permiten que se genere un aprendizaje cooperativo. Primero, a través de un análisis de regresión múltiple se encontró que el modelo que incluye confiabilidad en los pares y facultad explicó en un porcentaje moderado a alto el índice de sociabilidad construido, mostrar interés por conocer y hacer amigos en la carrera (en un 22%). De las dos variables independientes, la que ejerce mayor influencia es la confiabilidad en los estudiantes (20,3%). Un resultado no esperado, fue que pertenecer a la Facultad de Ciencias Sociales influye negativamente pero, en forma muy leve, en la sociabilidad ($\beta = -.159$). Este resultado requiere, sin duda, de mayor investigación.

El segundo análisis, encontró que el percibir a los compañeros como confiables se relaciona con mayor disposición a trabajar en grupo, especialmente entre el grupo con alta confiabilidad y alta predisposición al trabajo grupal y entre baja confiabilidad y baja predisposición al trabajo grupal (no así con los niveles medios). Este resultado confirma investigaciones anteriores (Yáñezb, 2004; Ennen et al. 2015). Además, estos resultados podrían ampliar los obtenidos por Alonso et al. (2015), mostrando que, si bien, probablemente la confianza entre estudiantes favorece el dialogo entre ellos, esta relación podría estar mediada porque los estudiantes desarrollan una disposición favorable al trabajo grupal.

Algunas implicaciones prácticas se pueden extraerse de esta investigación. Desde un modelo instruccional constructivista, es fundamental que los docentes además de abordar los contenidos técnicos de las asignaturas centren esfuerzos por la formación social de los estudiantes, fomentando actividades que refuerce una sociabilidad que incluya valores, entre ellos, la benevolencia e integridad en sus relaciones interpersonales entre compañeros. Los docentes deben cuidar un clima de respeto en clases, favorezcan las discusiones y diálogos generadores de nuevas ideas. Sobre todo, pese a lo complejo que implica, es muy necesario motivar y enseñar a trabajar en equipo a los estudiantes (Alonso et al., 2015; Zaqaout & Abbas, 2012; Sabbir & Hussain, 2014). Al respecto,

Ennen et al. (2015) sugieren crear claros canales fluidos de comunicación entre los integrantes de los grupos y con el docente y penalizar la holgazanería social. Como lo plantean Majid et al. (2015) y Zaqout y Abbas (2012) los docentes tienen que favorecer un clima de apoyo entre estudiantes que estimule la participación y la disposición a compartir conocimiento para que se construya aprendizaje cooperativo. Además, como lo indican investigaciones recientes, lo anterior tendría un impacto positivo en el bienestar subjetivo de los estudiantes (Calvo et al., 2012; Poulin & Haase, 2015; Jovanovi , 2016). Algunas limitaciones se pueden señalar. Se estima que se podría mejorar las cualidades psicométricas de la escala CEU, para ellos, se sugiere aumentar el número de ítems. También la muestra podría ser ampliada a estudiantes de otras facultades y universidades, con el objetivo de corroborar los resultados obtenidos en este estudio.

Referencias

- Alonso, F., Manrique, D., Martínez, L. & Viñes, J. M. (2015). Study of the influence of social relationships among students on knowledge building using a moderately constructivist learning model. *Journal of Educational Computing Research*, 51(4), 417-439
- Baeza, J. (2011). Juventud y confianza social en Chile. *Última Década*, 19 (34), 73-92.
- Calvo, R., Zheng, Y., Kumar, S., Olgati, A. & Berkman, L. (2012). Well-being and social capital on planet earth: cross-national evidence from 142 countries. *PLoS One*, 7, e42793.
- Cummings, L. & Bromiley, P. (1996). The organizational trust inventory (OTI). In R. Kramer & T. Tyler (Eds.), *Trust in Organizations: Frontiers of theory and research*. Thousand oaks: Sage.
- Encuesta Nacional Bicentenario (2015). Documento recuperado en noviembre del 2016 desde: <http://encuestabicentenario.uc.cl/>
- Ennen, N., Stark, E. & Lassiter, A. (2015). The importance of trust for satisfaction, motivation, and academic performance in student learning groups. *Social Psychology of Education*, 18(3), 615-633.
- González, N., García, R., y Ramírez, A. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 111-124.
- Heyns, M. & Rothmann, S. (2015). Dimensionality of trust: An analysis of the relations between propensity, trustworthiness and trust. *SA Journal of Industrial Psychology*, 41(1), 01-12.
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Jovanovi , V. (2016). Trust and subjective well-being: The case of Serbia. *Personality and Individual Differences*, 98, 284-288.
- Majid, S., Idio, C., Liang, S. & Zhang, W. (2015). Preferences and motivating factors for knowledge sharing by students. *Journal of Information & Knowledge Management*, 14(01), 1550004.
- Majid, S. & Chitra, P. (2013). Role of knowledge sharing in the learning process. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ) Special Issue*, 2, 1201-1207.
- Novak, D. & Kawachi, I. (2015). Influence of different domains of social capital on psychological distress among Croatian high school students. *International Journal of Mental Health Systems*, 9(1), 1, doi:10.1186/s13033-015-0010-1.
- Poulin, M. & Haase, C. (2015). Growing to Trust Evidence That Trust Increases and Becomes More Important for Well-Being Across the Life Span. *Social Psychological and Personality Science*, 1948550615574301.
- PNUD (1998). *Informe de Desarrollo Humano en Chile. Las paradojas de la modernización*. Santiago: PNUD.
- PNUD (2002) *Informe de Desarrollo Humano en Chile. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. Santiago: PNUD.

- PNUD (2012). *Informe de Desarrollo Humano en Chile. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago: PNUD.
- PNUD (2015). *Informe de Desarrollo Humano en Chile: Los tiempos de la politización*. Santiago: PNUD.
- Rempel, J., Holmes, J. & Zanna, M. (1985). Trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1), 95-112.
- Romero, L. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215-236.
- Sabbir Rahman, M. & Hussain, B. (2014). The impact of trust, motivation and rewards on knowledge sharing attitudes among the secondary and higher secondary level students' Evidence from Bangladesh. *Library Review*, 63(8/9), 637-652.
- Schoorman, F., Mayer, R. & Davis, J. (2007). An integrative model of organizational trust: Past, present, and future. *Academy of Management Review*, 32(2), 344-354.
- Sandoval, M. (2012). La desconfianza de los jóvenes: sustrato del malestar social. *Última Década*, 20(36), 43-70.
- Ullman, J. (2006). Structural equation modeling: Reviewing the basics and moving forward. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 35-50.
- Yaghi, K., Barakat, S., Alfawaer, Z., Shkokani, M. & Nassuora, A. (2011). Knowledge sharing degree among the undergraduate students: a case study at applied science private university. *International Journal of Academic Research*, 3 (1), 20-24.
- Yáñez, R. (2004a). *Las confianzas de los estudiantes universitarios de cuatro facultades y su influencia en la predisposición al trabajo grupal y la sociabilidad entre estudiantes*. Tesis de Magister, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Yáñez, R. (2004b). Las confianzas de los estudiantes universitarios y su influencia en la predisposición al trabajo grupal. *Paideia*, 36, 95-108.
- Yuen, T. & Majid, M. (2007). Knowledge-sharing patterns of undergraduate students in Singapore. *Library Review*, 56(6), 485-494.
- Zaqout, F. & Abbas, M. (2012). Towards a model for understanding the influence of the factors that stimulate university students' engagement and performance in knowledge sharing. *Library Review*, 61(5), 345-361.

ANEXO 5:

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



Universidad de Concepción

Facultad Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

Tesis doctoral: Influencia de los vínculos de confianza en el bienestar psicológico y en la ciudadanía con la carrera en estudiantes universitarios.

Investigador responsable: Rodrigo Yáñez Gallardo

Profesora titular: Alejandro Díaz - Universidad de Concepción

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Objetivo General: Evaluar la validez de un modelo hipotético explicativo del efecto de distintos tipos de vínculos de confianza de los estudiantes dentro de la universidad en su bienestar psicológico estudiantil y en la ciudadanía con sus carreras.

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto participar en el estudio descrito, entendiéndolo que este cumple las características que han sido reseñadas y sobre la base de las siguientes condiciones adicionales:

Cualquier pregunta que yo quisiera hacer con relación a mi participación en este estudio será contestada por Rodrigo Yáñez Gallardo, Rut 8358597-8. Teléfonos: 412203953

Para cualquier duda, queja o inquietud que no me haya sido satisfactoriamente resuelta por el investigador responsable me podré dirigir a Gabriela Nazar, Presidente del Comité de Ética y Bioética del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción. Teléfono: (41) 2204301.

Podré retirarme de este estudio en cualquier momento sin ser obligado(a) a dar razones y sin que ello me perjudique. No hay efectos negativos o riesgos identificables en esta investigación.

Los resultados de este estudio pueden ser publicados, pero mi identidad y no será revelada y estos datos personales permanecerán en forma confidencial.

Mi consentimiento está dado voluntariamente sin que haya sido forzada (o) u obligada (o).

Se firman dos copias de este documento, una de las cuales quedará en poder de cada participante y otra en manos del investigador responsable.

Completar la información que se solicita a continuación:

Yo, _____ (nombre completo) comprendo y acepto la información que se entregó anteriormente, declaro conocer los objetivos del estudio y he podido hacer preguntas sobre el mismo.

Fecha: ___/___/___

En atención a estas consideraciones, libremente marque la que corresponda.

Yo ACEPTO participar en este estudio Yo NO ACEPTO participar en este estudio

Rodrigo Yáñez G.
Investigador Responsable

Firma
Participante

ANEXO 6:

Carta de aceptación de la investigación por parte del Comité de Ética y Bioética del Departamento de Psicología.



UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
Facultad Ciencias Sociales

CERTIFICADO

El Comité de Ética y Bioética del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción ha evaluado el proyecto "Influencia de los vínculos de confianza en el bienestar psicológico y en la ciudadanía con la carrera en estudiantes universitarios", cuyo investigador responsable es el estudiante de Doctorado en Psicología Sr. Rodrigo Yañez Gallardo.



Evaluado el proyecto se considera que este satisface los estándares éticos requeridos y aprueba su desarrollo.



**Dra. Gabriela Nazar Carter
PRESIDENTE
COMITÉ DE ÉTICA y BIOÉTICA**

CONCEPCION, 05 de septiembre de 2017.

Por el desamor libre del espíritu
Departamento de Psicología Barrio Universitario s/n Pocos (56-41) 2204301 - 2204303 Fax (56-41) 2220810 Casilla 160 C - Correo 3
Concepción Chile Http://www.psicologia.udec.cl

ANEXO 7:

EJEMPLO DE LA CARTA DEL DIRECTOR DE DOCENCIA ENVIADA A LOS DECANOS SOLICITANDO APOYO PARA LA APLICACIÓN DE LA ENCUESTA.



CONCEPCION, 22 de agosto de 2017.
DD N° 429/2017.

Señor
Oscar Nail Kroyer
Decano
Facultad de Educación
Presente

Estimado Señor Decano:

Me permito informar a usted que el docente del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales, Prof. Rodrigo Yáñez G., se encuentra realizando una investigación en el contexto del Programa de Doctorado en Psicología de la Universidad de Concepción.

El objetivo de dicha investigación es determinar la influencia de las relaciones sociales de estudiantes universitarios dentro de sus carreras en la conducta ciudadana o de colaboración en las carreras.

Los resultados de dicha investigación se estiman de interés para la Dirección de Docencia, por lo que solicito pueda usted facilitar la aplicación de una encuesta en estudiantes de su Facultad. A su vez el profesor Yáñez está muy bien dispuesto a compartir los resultados y conclusiones con los integrantes de su Facultad si es de su interés.

Lo saluda atentamente,


Dr. JOSE SANCHEZ HENRÍQUEZ
DIRECTOR DE DOCENCIA

c.c: Prof. Rodrigo Yáñez.
arch.
JSH/pre.

**DIRECCIÓN
DE DOCENCIA**
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
Edificio Larras 44 - A • Concepción • Chile • Tel (56-41)2204379
email: docencia@udec.cl • <http://docencia.udec.cl>

ANEXO 8:

Tabla 3

Evaluación de la normalidad de las variables con la prueba de Kolmogorov-Smirnov

Variables	Estadístico	Grados Libertad	Significación
Ciudadanía con la Carrera	,042	1115	p < ,001
Factor 1 Ciudadanía Carrera	,057	1115	p < ,001
Factor 2 Ciudadanía Carrera	,101	1115	p < ,001
Identificación con la Carrera	,145	1115	p < ,001
Confiabilidad de los Docentes	,124	1115	p < ,001
Factor 1 Confiabilidad Docentes	,082	1115	p < ,001
Factor 2 Confiabilidad Docentes	,172	1115	p < ,001
Factor 3 Confiabilidad Docentes	,096	1115	p < ,001
Prestigio de la Carrera	,046	1115	p < ,001
Confiabilidad de los Estudiantes	,087	1115	p < ,001
Confianza Social	,089	1115	p < ,001



ANEXO 9: ESCALA CIUDADANIA CON LA CARRERA

1. Para mí es importante apoyar las demandas académicas que estimo justas de los estudiantes de mi carrera.
Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo
2. Aprecio y soy colaborador con los docentes de mi carrera.
Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo
3. No estoy motivado en aportar con ideas sobre cómo mejorar el funcionamiento de la organización estudiantil de mi carrera.
Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo
4. Me interesa y apporto con ideas en reuniones, en comités y en las asambleas que organizan los estudiantes de mi carrera.
Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo
5. Mis relaciones interpersonales con los docentes y con los funcionarios de la carrera son importantes para mí.
Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo
6. Es importante para mí participar en las elecciones democráticas de los dirigentes de la organización estudiantil en la carrera.
Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo
7. Participar en las actividades de la organización estudiantil de mi carrera no tiene sentido para mí y me concentro en mis actividades académicas.
Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo
8. Motivo a mis compañeros para que exista una toma de decisiones democrática en la organización estudiantil de mi carrera.
Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo
9. Suelo participar activamente en las actividades de clases que planifican los profesores en mi carrera.
Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo
10. No suelo compartir información con mis compañeros sobre lo que se plantea en las asambleas de estudiantes y/o en las reuniones que se realizan con los docentes.
Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo
11. En general, no me agrada colaborar al docente con las actividades de las asignaturas.
Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo
12. Me interesa participar en reuniones donde se puedan realizar críticas constructivas a las asignaturas con el objetivo que los futuros estudiantes reciban una mejor formación en la carrera.
Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo
13. Me siento responsable de representar bien a mi carrera en la comunidad. Por ejemplo, en pasos prácticos o en la práctica profesional.
Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

ANEXO 10

Tabla 8

Medias, desviaciones estándar y correlaciones de Spearman de los ítems de la Escala Ciudadanía con la Carrera

ITEM	Media	D. E.	P1	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P16
P1 Para mí es importante apoyar las demandas académicas que estimo justas de los estudiantes de mi Carrera.	4,19	,825	1	,242**	,303**	,308**	,230**	,385**	,320**	,279**	,200**	,250**	,168**	,238**	,365**	,235**
P3 Aprecio y soy colaborador con los docentes de mi Carrera.	3,74	,854		1	,215**	,177**	,336**	,161**	,088**	,154**	,304**	,212**	,349**	,192**	,141**	,285**
P4 No estoy motivado en aportar con ideas sobre cómo mejorar el funcionamiento de la organización estudiantil de mi Carrera.	3,60	1,025			1	,408**	,199**	,320**	,378**	,313**	,249**	,294**	,278**	,268**	,314**	,175**
P5 Me interesa y apporto con ideas en reuniones, en comités y en las asambleas que organizan los estudiantes de mi Carrera.	2,76	1,077				1	,196**	,452**	,460**	,497**	,253**	,305**	,144**	,209**	,393**	,106**
P6 Mis relaciones interpersonales con los docentes de la carrera son importantes para mí.	3,62	,912					1	,251**	,120**	,168**	,280**	,136**	,301**	,220**	,213**	,324**
P7 Es importante para mí participar en las elecciones democráticas de los dirigentes de la organización estudiantil en la Carrera.	3,60	1,111						1	,525**	,441**	,214**	,280**	,179**	,265**	,419**	,228**
P8 Participar en las actividades de la organización estudiantil de mi carrera no tiene sentido para mí y me concentro en mis actividades académicas.	3,38	1,171							1	,364**	,185**	,308**	,190**	,340**	,378**	,093**
P9 Aliento a mis compañeros para que exista una toma de decisiones democrática en la organización estudiantil de mi Carrera.	3,34	1,002								1	,291**	,268**	,145**	,182**	,388**	,087**
P10 Participo activamente en las actividades de clases en mi Carrera.	3,76	,929									1	,142**	,297**	,133**	,249**	,244**
P11 No suelo compartir información con mis compañeros sobre lo que se plantea en las asambleas de estudiantes y/o en las reuniones que se realizan con los docentes.	3,81	1,016										1	,248**	,243**	,222**	,169**
P12 En general, no me agrada colaborar a los docentes con las actividades de las asignaturas.	4,10	,880											1	,323**	,239**	,273**
P13 El buen funcionamiento de la Carrera es responsabilidad de las autoridades y docentes, no es asunto mío involucrarme en ello.	4,11	,922												1	,262**	,194**
P14 Me interesa participar en reuniones donde se puedan realizar críticas constructivas a las asignaturas con el objetivo que los futuros estudiantes reciban una mejor formación en la Carrera.	3,75	,970													1	,229**
P16 Me siento responsable de representar bien a mi Carrera en la comunidad. Por ejemplo, en pasos prácticos o en la práctica profesional.	4,43	,786														1

**La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral)

ANEXO 11:

ESCALA IDENTIFICACIÓN CON LA CARRERA

1. Son muy similares mis valores y los valores que predominan al interior de mi carrera.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni
desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

2. Me describiría a mí mismo ante los otros diciéndoles: "Realmente me siento formando parte de la Carrera donde estoy estudiando".

Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni
desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

3. Describiría mi lugar de estudio como una gran familia en la que la mayoría de los estudiantes tienen un sentimiento de pertenencia con la carrera.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni
desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

4. Siento que tengo mucho en común con los estudiantes de mi carrera.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni
desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

5. Siento que tengo poco en común con los docentes de mi carrera.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni
desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

6. Encuentro difícil identificarme con el lugar donde estoy estudiando (mi carrera).

Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni
desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

7. No recomendaría a un amigo estudiar donde yo estudio (mi carrera).

Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni
desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

ANEXO 12: Tabla 10 *Media, desviación estándar y correlaciones de Spearman de los ítems de la escala Identificación con la Carrera*

ITEMS	Media	D. E.	P17	P18	P19	P20	P21
P17 Encuentro que mis compañeros de la carrera tienen buena disposición a ayudarse entre sí.	4,03	,937	1	,618**	,438**	,431**	,360**
P18 Siento que cada estudiante se preocupa de lo suyo, nadie se preocupa por el otro dentro de mi carrera.	3,71	9,75		1	,319**	,385**	,322**
P19 En clases, mis compañeros de curso respetan las opiniones de los demás.	3,98	8,40			1	,443**	,412**
P20 Mis compañeros de Carrera cumplen sus promesas.	3,38	,744				1	,407**
P21 En las discusiones que se generan en las clases, mis compañeros de curso son francos.	3,75	,832					1
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).							



ANEXO 13:**ESCALA CONFIABILIDAD DE LOS DOCENTES**

- | | | | | | | |
|----|---|-------------------|---------------|--------------------------|------------|----------------|
| 1 | Los docentes de mi carrera son capaces de diseñar programas de asignatura que respondan a lo que realmente necesitan los estudiantes. | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni acuerdo ni desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 2 | Los docentes de mi Carrera me tratan de una manera respetuosa. | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni acuerdo ni desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 3 | Los docentes de mi Carrera son honestos, me comunican lo que ellos realmente están pensando. | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni acuerdo ni desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 4 | Los docentes de mi Carrera tratan mejor a otras personas que lo que me tratan a mí. | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni acuerdo ni desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 5 | Los docentes de mi Carrera hacen su trabajo con habilidad. | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni acuerdo ni desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 6 | Es difícil que los académicos de mi Carrera mantengan sus compromisos a los estudiantes. | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni acuerdo ni desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 7 | Los docentes de mi Carrera tienen poca disposición de ayudar a los estudiantes. | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni acuerdo ni desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 8 | Siento que los docentes de mi Carrera son sinceros en las cosas que dicen a los estudiantes. | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni acuerdo ni desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 9 | Los docentes de mi Carrera hacen las cosas de una manera que demuestra alta capacidad. | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni acuerdo ni desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 10 | Siento que los docentes de mi Carrera no son auténticos conmigo. | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni acuerdo ni desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 11 | Los docentes de mi Carrera no me mentirían. | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni acuerdo ni desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |

ANEXO 14:

Tabla 12

Medias, desviaciones estándar y correlaciones de Spearman de los ítems de la Escala Confiabilidad de los Docentes

ITEM	M	D.S.	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43	P44	P45	P46	P47	P48
P32 Los docentes de mi Carrera son capaces de diseñar programas de asignatura que respondan con lo que realmente necesitan los estudiantes.	3,80	,898	1	,423	,434	,337	,360	,251	,157	,466	,322	,289	,393	,265	,442	,445	,483	,311	,243
P33 Los docentes de mi Carrera me tratan de una manera respetuosa.	4,35	,709		1	,351	,381	,284	,378	,150	,472	,365	,228	,347	,221	,514	,466	,401	,311	,259
P34 Los docentes de mi Carrera están poco capacitados.	4,35	,814			1	,295	,485	,324	,086	,467	,314	,369	,398	,388	,332	,341	,549	,295	,168
P35 Los docentes de mi Carrera son honestos, me comunican lo que ellos realmente están pensando.	3,79	,874				1	,282	,243	,233	,430	,336	,225	,344	,192	,460	,569	,345	,398	,367
P36 Los docentes de mi Carrera realizan sus clases en forma deficiente.	4,07	,978					1	,365	,060*	,419	,338	,334	,364	,226	,317	,295	,397	,244	,151
P37 Los docentes de mi Carrera tratan mejor a otras personas que lo que me tratan a mí.	4,03	,963						1	0,053 ⁺	,346	,330	,242	,305	,245	,398	,343	,334	,357	,230
P38 Cuando se da la oportunidad, los docentes de mi Carrera comparten sus inquietudes académicas conmigo.	2,84	1,059							1	,215	,156	,130	,158	0,033 ⁺	,224	,255	,156	,181	,157
P39 Los docentes de mi Carrera hacen su trabajo con habilidad.	4,22	,739								1	,368	,340	,442	,311	,475	,482	,606	,345	,251
P40 Es difícil que los académicos de mi Carrera mantengan sus compromisos a los estudiantes.	3,72	,871									1	,306	,409	,212	,404	,432	,324	,338	,259
P41 Los docentes de mi Carrera se esfuerzan poco por ser buenos académicos.	3,91	1,115										1	,393	,296	,278	,246	,327	,184	,141

P42 Los docentes de mi Carrera tienen poca disposición de ayudar con los estudiantes.	4,20	,844											1	,329	,455	,401	,401	,351	,260
P43 Los docentes de la Carrera son poco expertos en el área específica que enseñan dentro de mi Carrera.	4,36	,936												1	,262	,269	,393	,248	,146
P44 Me agradan las actitudes que tienen los docentes de mi Carrera con los estudiantes.	3,94	,833													1	,646	,453	,408	,340
P45 Siento que los docentes de mi Carrera son sinceros con lo que dicen a los estudiantes.	3,90	,811														1	,472	,469	,432
P46 Los docentes de mi Carrera demuestran alta capacidad.	4,33	,751															1	,286	,243
P47 Siento que los docentes de mi Carrera no son auténticos conmigo.	3,77	,905																1	,325
P48 Los docentes de mi Carrera no me mentirían.	3,26	,875																	1

Todas significativas excepto: * Significativo .005 y + no significativos



ANEXO 15:**ESCALA CONFIABILIDAD DE LOS ESTUDIANTES**

1. Encuentro que los compañeros de la carrera tienen buena disposición a ayudarse entre sí.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
-------------------	---------------	-----------------------------	------------	----------------

2. Siento que cada estudiante se preocupa de lo suyo, nadie se preocupa por el otro dentro de mi carrera.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
-------------------	---------------	-----------------------------	------------	----------------

3. En clases, creo que los compañeros de curso respetan las opiniones de los demás.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
-------------------	---------------	-----------------------------	------------	----------------

4. Mis compañeros de Carrera cumplen sus promesas.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
-------------------	---------------	-----------------------------	------------	----------------

5. En las discusiones que se generan en las clases, los compañeros de curso son francos.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
-------------------	---------------	-----------------------------	------------	----------------

6. Cuando converso con los compañeros de la Carrera, siento que no comunican lo que ellos realmente están pensando.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
-------------------	---------------	-----------------------------	------------	----------------

ANEXO 16

Tabla 14

Medias, desviaciones estándar y correlaciones de Spearman de los ítems de la Escala Confiabilidad de los Estudiantes

ITEMS	Media	D.E.	P17	P18	P19	P20	P21
P17 Encuentro que mis compañeros de la carrera tienen buena disposición a ayudarse entre sí.	4,03	,937	1	,618**	,438**	,431**	,360**
P18 Siento que cada estudiante se preocupa de lo suyo, nadie se preocupa por el otro dentro de mi carrera.	3,71	,975		1	,319**	,385**	,322**
P19 En clases, mis compañeros de curso respetan las opiniones de los demás.	3,98	,840			1	,443**	,412**
P20 Mis compañeros de Carrera cumplen sus promesas.	3,38	,744				1	,407**
P21 En las discusiones que se generan en las clases, mis compañeros de curso son francos.	3,75	,832					1

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

ANEXO 17:

ESCALA CONFIANZA SOCIAL

1. Creo que es difícil que las personas hagan algo por los demás sin esperar algo a cambio.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

2. Las personas pasan a llevar a otros con tal de conseguir sus objetivos.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

3. La mayoría de las personas dicen mentiras cuando pueden beneficiarse de hacerlo.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

4. Aquellos que se abocan a causas altruistas (ayuda desinteresada) a menudo son explotados por otros.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

5. La mayoría de las personas son básicamente honestas.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

ANEXO 18: Tabla 16 *Media, desviación estándar y correlaciones de Spearman de los ítems de la escala Confianza Social*

ITEMS	Media	D.E.	P49	P50	P51	P52	P53	P54
P49 En general, creo que es difícil que las personas hagan algo por los demás sin esperar algo a cambio.	2,74	1,099	1	,482**	,420**	,274**	,293**	,168**
P50 Las personas pasan a llevar a otros con tal de conseguir sus objetivos.	2,46	,914		1	,586**	,336**	,317**	,269**
P51 La mayoría de las personas dicen mentiras cuando pueden beneficiarse de hacerlo.	2,40	,894			1	,319**	,303**	,265**
P52 Aquellos que se abocan a causas altruistas (ayuda desinteresada) a menudo son explotados por otros.	2,44	1,011				1	,142**	,151**
P53 La mayoría de las personas son básicamente honestas.	3,09	,887					1	,415**
P54 Creo que las personas respetan la opinión de los demás.	3,07	,948						1

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

ANEXO 19:

ESCALA DE PRESTIGIO DE LA CARRERA

1. El lugar donde estudio (mi Carrera) no tiene una reputación de excelencia académica.

Muy en d
esacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni
desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

2. Es considerado prestigioso entre mis conocidos el lugar donde estoy estudiando (mi Carrera).

Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni
desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

3. La carrera que estudio en la Universidad de Concepción no tiene una reputación de excelencia académica.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni acuerdo ni
desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

ANEXO 20: Tabla 17 *Media, desviación estándar y correlaciones de Spearman de los ítems de la escala Prestigio de la Carrera*

ITEM	Media	D. E.	P55	P56	P57
P55 El lugar donde estudio (mi Carrera) no tiene una reputación de excelencia académica.	4,20	1,030	1	,441**	,533**
P56 Es considerado prestigioso entre mis conocidos el lugar donde estoy estudiando (mi Carrera).	4,25	,963		1	,415**
P57 La carrera que estudio en la Universidad de Concepción no tiene una reputación de excelencia académica.	3,95	1,084			1

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

ANEXO 21

Tabla 27

Medias, desviaciones estándar y correlaciones de los ítems de la escala Bienestar Psicológico Universitario

ITEMS	Media	D.E.	P58	P59	P60	P61	P62	P63	P64
P58 Llevo una vida universitaria en mi carrera aprendiendo y haciendo cosas útiles y significativas.	4.01	.828	1	,503**	,563**	,443**	,480**	,477**	,471**
P59 Mis relaciones sociales en la universidad me brindan apoyo y satisfacción.	3.91	.937		1	,597**	,601**	,345**	,411**	,358**
P60 Me siento involucrado e interesado en mis actividades universitarias cotidianas.	3.78	.945			1	,529**	,437**	,417**	,409**
P61 Contribuyo activamente a la felicidad y bienestar con quienes comparto en mi vida universitaria.	3.95	.864				1	,480**	,526**	,416**
P62 Soy competente y capaz en las actividades importantes para mí en mi carrera.	3.98	.788					1	,525**	,460**
P63 Me considero una buena persona y llevo una buena vida universitaria.	4.04	.832						1	,588**
P64 A partir de mi experiencia en la universidad soy optimista acerca de mi futuro.	4.05	.919							1

** Correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)