



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL  
UNIDAD MÉRIDA  
DEPARTAMENTO DE ECOLOGÍA HUMANA**

**La educación y el bienestar de los estudiantes de un bachillerato en una  
zona rural pobre de Yucatán, México.**

Tesis que presenta

**Patricia Elena Rivas Dawn**

para obtener el Grado de  
Maestra en Ciencias  
en la Especialidad de  
Ecología Humana

Director de Tesis

Dr. Heriberto Emilio Cuanalo de la Cerda

Mérida, Yucatán, septiembre de 2011

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero agradecer muy especialmente al director de mi tesis, el Dr. Heriberto Emilio Cuanalo de la Cerda porque siempre me apoyo durante mi ingreso, estudios y realización de la tesis en el departamento de Ecología Humana del Cinvestav. Gracias por su gran experiencia, energía, dedicación e interés en mi formación integral durante la maestría.

Por su experiencia y tiempo puestos en la construcción de mi tesis, también agradezco a la Dra. Julia Fraga Berdugo, profesora del Departamento de Ecología Humana del Cinvestav y a la Dra. Mirta Flores Galaz, Coordinadora del cuerpo académico de psicología social de la Facultad de Psicología de la UADY.

También ha sido importante el apoyo económico por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), a través de la beca para realizar mis estudios.

Doy las gracias al Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), Unidad Mérida por apoyarme en mi formación académica y profesional. Y a las señoras Dalila Góngora, Leonor Chablé, Martha Chan, Fabiola Echeverría y Ligia Uc, por tener siempre una respuesta a mis dudas, brindarme siempre una sonrisa y buen trato desde mis inicios como estudiante.

También agradezco al Lic. Alejandro Salazar Ortega, Director Académico del Colegio de Bachilleres por concederme el permiso especial para que pudiera ausentarme de mis labores como docente y dedicarle tiempo completo a mis estudios de posgrado.

A mis compañeros y amigos de la generación 2009-2011, a mi familia y a Manuel Molina Fernández por darme siempre su apoyo y ánimo de seguir adelante en todo momento, muchas gracias.

## RESUMEN

La educación entendida como la formación en conocimientos, valores y actitudes es una oportunidad para superar la pobreza, y lograr un mayor bienestar. Este trabajo evalúa el impacto de la educación en el bienestar de los estudiantes de una escuela de nivel medio superior, en una zona rural pobre de Yucatán, México. La pobreza es más que las carencias básicas de alimento, vestido, servicio médico, educación y hogares seguros, también se manifiesta en otras dimensiones de la vida limitando el desarrollo de habilidades, baja autoestima, falta de liderazgo y motivación y falta de participación social y cultural. El bienestar, se refiere a vivir bien o estar bien, y abarca también diversas dimensiones de la vida: salud física y psicológica, desarrollo personal, logros académicos y laborales, buenas relaciones interpersonales, por mencionar algunos. La pregunta que guía dicho estudio es: ¿la educación de bachillerato está influyendo en el bienestar de las personas que viven en situación de pobreza en un poblado rural de Yucatán?

La población de estudio son 94 mujeres y 129 hombres que cursan el primero, tercero y quinto semestre del Colegio de Bachilleres de Yucatán de la comunidad de Yaxcabá. Los estudiantes respondieron los instrumentos, que evalúan las dimensiones del 1) cuidado personal, 2) uso del tiempo, 3) consumo de alimentos, 4) percepción de las competencias y 5) autoconcepto. Para la sección de autoconcepto se llevó a cabo un análisis factorial para su validación, y de alfa de Cronbach para su confiabilidad; este último también fue realizado para la percepción de las competencias. Los resultados se analizaron estadísticamente mediante comparación de medias entre semestres empleando el análisis de varianza (ANOVA) con un nivel de riesgo de estar equivocado de 5 % ( $\alpha=0.05$ ).

Los resultados muestran que la educación, como es actualmente impartida en el COBAY de Yaxcabá, tiene influencia en la dimensión de cuidado personal, únicamente en el aspecto de cuidar lo que se comen. La educación no muestra un efecto acumulativo por semestres cursados en el uso del tiempo, consumo de alimentos, la percepción de las competencias y el autoconcepto. La variable independiente sexo tuvo un gran impacto en el cuidado personal, uso del tiempo y autoconcepto. Las mujeres en comparación con los hombres, evitan más consumir alcohol y otras drogas; dedican más tiempo a las labores domésticas y académicas, y muestran características más positivas en su autovaloración en cuestiones de valores éticos y relaciones sociales y afectivas. Los hombres en comparación con las mujeres, dedican más tiempo a las actividades fuera del hogar y a los deportes, pero evitan menos el consumo de drogas, consumen mayor cantidad de alimento y tienen valores altos en características negativas de su autovaloración que tienen que ver con desinterés para actuar constructivamente; impulsividad e inconformidad; y estados de ánimo caracterizados por indiferencia, disgusto y vulnerabilidad. La edad solo influyó en la dimensión de autoconcepto, evidenciando que los estudiantes hombres de mayor edad, en comparación con los más jóvenes se perciben con mayores habilidades en diversas áreas de su vida. La educación no está influyendo significativamente en aspectos de cuidado de la salud, en la promoción de actividades positivas en el tiempo libre, ni tampoco en cuestiones de autovaloración positiva. Los valores y actitudes de los estudiantes del COBAY están más influenciados por las expectativas culturales y roles de género que por el número de semestres cursados. La educación en el COBAY debería poner mayor énfasis en desarrollar valores y actitudes en sus estudiantes, con el fin de promover un desarrollo verdaderamente integral, enriqueciendo los recursos individuales de cada persona que permitan una mejor toma de decisiones para su bienestar presente y futuro.

## SUMMARY

The education is an opportunity to surpass poverty, and achieve a better wellbeing if it is understood as the formation on knowledge, values and attitudes. This study evaluates the education impact on students' wellbeing from a school at Preparatory level, in a poor rural area of Yucatan, Mexico. The poverty is more than the lacks of enough food, clothing, medical service, education and safe homes. Poverty also affects other dimensions of life such as development of abilities, low self-esteem, lack of leadership and motivation and lack of cultural and social participation. Wellbeing, on the other hand, refers to live or be well, and also covers diverse dimensions of the life such as psychological and physical health, personal development, labor and academic achievements, good interpersonal relations. The question that guides this study is: preparatory school education is affecting the wellbeing of people living in poverty in a rural community in Yucatan?

The population under study is made of 94 girls and 129 boys from the first, third and fifth semester of the Preparatory school in the community of Yaxcabá, Yucatan. Students answered a questioner that evaluates the dimensions of the 1) personal care, 2) use of their time, 3) food consumed, 4) perception of their competences and 5) their self-concept. Self-concept was validated by Factor analysis and its reliability by Cronbach's alpha. The reliability the perception of their competences was also evaluated by Crombach's alpha. Results were codified and analyzed statistically by comparing averages between semesters by analysis of variance (ANOVA) at a risk level of being wrong of 5%.

The results show that the education, in the Preparatory of Yaxcabá has an influence in the dimension of personal care, and only in the aspect of what they eat. The education does not show a cumulative effect of semesters on the use of their time, food consumption, perception of their competences and self-concept. In contrast, the independent variable sex had a great impact in the personal care, use of the time and self-concept. Girls in comparison with boys consume statistically, less alcohol and other drugs; spend more time doing school homework and domestic chores. On their self-concept, girls also show statistically more positive attitudes on ethical values, emotional and social relations. Boys on their self-concept in contrast with girls, show negative characteristics on: lack of interest to act constructively; impulsiveness and inconformity; indifference, displeasure and vulnerability. On the use of their time boys in contrast with girls spend more time in activities out of their homes either hanging around or in sports. Boys in contrast with girls also consume greater quantity of food. The independent variable age has influence only on the dimension of perception of self-concept, so older boys perceive themselves with greater abilities in diverse areas of their life.

The education is not significantly influencing aspects of personal care, a better use of their time or in positive aspects on their self-concept. Values and attitudes of the students are more influenced by cultural and gender roles than by the number of semesters spend in the school. The education in the Preparatory level of Yaxcaba should put greater emphasis in developing values and attitudes on its students, in order to archive a truly integral development, that increase their personal resources to improve its wellbeing present and future.

## **CONTENIDO**

AGRADECIMIENTOS .....	i
RESUMEN.....	ii
SUMMARY .....	iii
CONTENIDO .....	iv
LISTA DE TABLAS .....	vi
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO .....	5
Pobreza.....	5
Educación.....	9
Bienestar.....	12
Cuidado personal.....	15
Uso del tiempo .....	16
Consumo de alimentos .....	17
Percepción de las competencias para la vida .....	18
Autoconcepto .....	19
III. METODOLOGÍA .....	21
Población de estudio .....	21
Instrumentos.....	24
Validez y confiabilidad .....	26
Validez .....	26
Confiabilidad.....	27
Procedimiento .....	28
Análisis de los datos.....	28
IV. RESULTADOS .....	30
Cuidado personal.....	30
Uso del tiempo .....	32
Consumo de alimentos .....	34
Percepción de Competencias.....	37
Autoconcepto .....	37
V. DISCUSIÓN .....	42
Variable Escolaridad.....	42

Variable Sexo.....	43
Variable Edad.....	45
VI. CONCLUSIÓN.....	47
BIBLIOGRAFÍA .....	49
ANEXO 1.....	62
ANEXO 2.....	70
ANEXO 3.....	83

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Valores de F de ANOVA y sus niveles de significancia para cada uno de los reactivos de cuidado personal por semestre, sexo y edad de los estudiantes. ....	30
Tabla 2. Niveles de significancia de la prueba de DMS entre semestres para la acción de cuidar lo que comen. ....	31
Tabla 3. Medias de las acciones de cuidado personal para mujeres y para hombres. ....	31
Tabla 4. Valores de F de ANOVA y sus niveles de significancia de las actividades realizadas durante el tiempo libre de los estudiantes por semestre, sexo y edad. ....	32
Tabla 5. Niveles de significancia del análisis de DMS de la actividad de hacer ejercicio o deporte durante el tiempo libre de los estudiantes por semestre. ....	33
Tabla 6. Niveles de significancia del análisis de DMS de la actividad de lectura durante el tiempo libre de los estudiantes por semestre. ....	33
Tabla 7. Medias de la frecuencia de la realización de actividades durante el tiempo libre entre mujeres y hombres. ....	33
Tabla 8. Valores de F y niveles de significancia del consumo de alimentos por semestre sexo y edad. ....	34
Tabla 9. Niveles de significancia del análisis de DMS de consumo de refrescos embotellados (ml) entre semestres. ....	35
Tabla 10. Niveles de significancia del análisis de DMS de helados y granizados (unidad) entre semestres. ....	35
Tabla 11. Niveles de significancia del análisis de DMS de consumo de frituras (paquetes) entre semestres. ....	35
Tabla 12. Medias de consumo de alimentos para mujeres y para hombres. ....	36
Tabla 13. Valores de F y sus niveles de significancia de la percepción de los estudiantes en relación con sus competencias. ....	37
Tabla 14. Valores de F de ANOVA y niveles de significancia de los factores de Autoconcepto por semestre, sexo y edad. ....	38
Tabla 15. Medias de los factores de autoconcepto significativamente diferentes entre mujeres y hombres. ....	39
Tabla 16. Niveles de significancia de DMS del factor Instrumental Constructivo del Autoconcepto entre edades. ....	40
Tabla 17. Niveles de significancia de los factores de Autoconcepto para mujeres y para hombres por semestre y por edad. ....	40
Tabla 18. Medias y niveles de significancia de DMS del factor del Autoconcepto Instrumental Constructivo entre edades de hombres. ....	41

## **I. INTRODUCCIÓN**

La pobreza es un problema que afecta a una parte importante de los habitantes de México, así como a muchos países de América Latina y del mundo. La pobreza se asocia a la carencia de los recursos suficientes para satisfacer las necesidades básicas humanas como son alimento, salud, refugio, ropa, educación, y otros (Banco Mundial 1990). Actualmente se entiende a la pobreza como algo más que la carencia de lo material, ya que cubre aspectos tales como autoestima, liderazgo por ejemplo, por esto se le considera multidimensional. Esto quiere decir que, la pobreza se extiende a dimensiones de la vida de la persona que van más allá de la carencia de bienes y la falta de ingresos.

La pobreza multidimensional se define como aquella que además de la imposibilidad de satisfacer las necesidades básicas, tiene varias manifestaciones, como la limitación de los derechos sociales que implican falta de acceso a la educación, a los servicios de salud, a la seguridad pública y a otros servicios. La pobreza también se manifiesta en una mayor probabilidad de mortalidad por enfermedades, hogares en condiciones precarias y ambientes inseguros, vulnerabilidad y exclusión social (ONU 2009, CONEVAL 2010). Vivir en situación de pobreza limita del desarrollo del potencial humano y de las oportunidades para salir adelante y tener un buen nivel de bienestar (Nussbaum y Sen 2004, Salvador 2008).

La pobreza, puede entonces considerarse en algunos casos como un nivel bajo de bienestar que influye en la vida de las personas. El bienestar personal se considera también como multidimensional (Rojas 2004); pues abarca diversas dimensiones de la vida de las personas: salud física y psicológica, desarrollo de potencialidades, participación social y cultural, educación, trabajo, relaciones con los demás, relación con la naturaleza, entre otros (Wheeler 1991, Cummins 2003, White y Pettit 2004, Palomar 2004, Casas *et al.* 2007, Wills 2009, Renn, Pfaffenberg y Platter 2009). El bienestar es definido como estar bien o vivir bien (White y Pettit 2004), abarcando todos los aspectos de la vida del ser humano. El estar bien, depende de muchos factores que interactúan a lo largo de la vida de las personas, tales como, conocimientos, valores, actitudes, aspiraciones, derechos e ideología de las personas; y los ambientes en los que se desenvuelve, como la familia, la escuela, el trabajo, el espacio geográfico y físico en general, (Rojas 2004, Palomar 2004). La pobreza es uno de los factores que afecta el bienestar de las personas. Una persona pobre tiene mayor

probabilidad de enfrentarse a situaciones que le dificulten alcanzar su bienestar en términos de alimentación, salud, educación, autovaloración personal, desarrollo de sus competencias, participación en su comunidad, y otros (ONU 2009, CONEVAL 2010).

A pesar de que pueden existir condiciones adversas a las que se enfrentan las personas, en México la educación se sigue viendo como una oportunidad de desarrollo personal y social (CEPAL 2008). En la actualidad se está dando un cambio educativo a nivel mundial y nacional, debido a las exigencias cada vez mayores del sector productivo en el contexto de una economía globalizada y a la necesidad de tener mejores ciudadanos y un ambiente sano (OECD 2003). Se busca una educación, en la que aprender a vivir es el principal tema de estudio y el desarrollo de las potencialidades humanas es la tarea más importante (González-Mora 2001). Una educación basada en cuatro aprendizajes básicos: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir con los demás (UNESCO 1996).

Con base a ello surge la educación constructivista con enfoque por competencias, que busca lograr que los jóvenes sean más emprendedores, creativos y capaces de resolver problemas y desafíos del presente y futuro; que estén motivados al logro, que satisfagan sus metas personales y cuiden su salud, que tengan valores y que contribuyan al desarrollo de su país y protejan la naturaleza (González y Wagenaar 2003).

La educación brinda mayores oportunidades de conseguir empleo, mantenerse en él, obtener mejores puestos, mejor estatus social, mayores ingresos y los beneficios que todo esto conlleva. La educación se considera como un vínculo importante con el bienestar, pues se basa en el desarrollo humano integral considerando: conocimientos, competencias, valores y motivaciones para lograr tener una mejor vida (Desjardinis 2008, CEPAL 2009, ONU 2009). Bajo este supuesto de que la educación es una vía de progreso y de bienestar; en este estudio se evalúa el impacto que está teniendo la educación por competencias para la vida, tomando como base la educación constructivista y por competencias, sustentada con la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS 2008), a nivel medio superior en una zona rural de Yucatán, México.

El problema que se plantea en esta investigación, es si realmente la educación está contribuyendo al bienestar de las personas. Es importante estudiar el tema de la educación como un factor que incide sobre la pobreza y que mejora el bienestar de los mexicanos,

pues por un lado, se habla mucho de la pobreza y su impacto negativo en el desarrollo personal y social; y por otro, se habla de la educación como factor que promueve un bienestar a largo plazo, basado en el desarrollo del ser humano que se ha dado en llamar “capital humano” (Sen 1997, Sanders y Barth 2005, Wigley y Akkoyunlu-Wigley 2006). Sin embargo, es necesario estudiar el impacto de la educación en el bienestar de los estudiantes en el presente, entendiéndolo como un conjunto de acciones que mejoran la vida del individuo y que pueden ser aprendidas como parte de una formación integral del ser humano.

Para conocer el impacto de la educación en el bienestar, en este trabajo se ha tomado como base la propuesta educativa de la RIEMS (2008), y se eligió como población de estudio a los alumnos de preparatoria del subsistema educativo del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (COBAY) en la comunidad de Yaxcabá, Yucatán. Esta comunidad, al igual que muchas otras zonas del medio rural de México es donde la situación de pobreza es más aguda, con mayor desigualdad y rezago educativo (CONEVAL 2005 y 2010, CEPAL 2009). La pregunta de investigación que ha guiado esta investigación es por lo tanto: ¿Cómo la educación está mejorando el nivel de conocimientos, impactando el bienestar de los estudiantes del nivel de preparatoria de una zona rural pobre del estado de Yucatán? Así mismo se analiza la hipótesis de que los estudiantes de bachillerato de una zona rural pobre del estado de Yucatán incrementan su bienestar de manera acumulativa al cursar los cinco semestres.

Se está partiendo de muchos supuestos, pero los más importantes podrían ser, primero que al cursar los cinco semestres, los estudiantes de bachillerato van a incrementar acumulativamente sus conocimientos lo cual va a impactar directamente su bienestar. El segundo es que se dispone de herramientas metodológicas para evaluar este impacto. El bienestar se evalúo con base en cinco criterios aquí llamadas dimensiones, que son: cuidado personal, uso del tiempo, consumo de alimentos, la percepción de los estudiantes de sus competencias para la vida y autoconcepto.

Los principales hallazgos muestran que, las dimensiones del bienestar propuestas en este estudio son influenciadas por efecto de muchas variables entre ellas la educación, sexo y edad. Los resultados apuntan a que para mejorar la calidad de la enseñanza, la educación de bachillerato debe hacer más énfasis en impartir a los estudiantes valores y actitudes,

además de conocimientos. La tesis se estructura de la forma siguiente: en el capítulo I, se plantea la hipótesis de investigación. En el capítulo II, se revisa la bibliografía referente a los temas principales: pobreza, educación y bienestar personal. En el capítulo III, se describe la metodología: características de la población, variables, instrumentos y tipo de análisis estadístico. En el capítulo IV, se presentan los resultados obtenidos, en el capítulo V, la discusión de los resultados y finalmente en el capítulo VI se presenta la conclusión.

La evaluación de la educación presentada sugiere que es necesario hacer más énfasis en el bienestar de los estudiantes en la educación y de esta manera tener un mayor impacto en su desempeño como adultos.

## **II. MARCO TEÓRICO**

La pobreza es uno de los males que aquejan a la humanidad desde sus orígenes y se entiende como la falta o privación de los elementos necesarios para la vida humana dentro de una sociedad, y de los medios o recursos de los individuos para modificar esta situación (SEDESOL 2002). La pobreza es una considerada una limitante del desarrollo del potencial de cada ser humano.

Estudiar la pobreza es importante para entender la situación de privación en la que se encuentra una gran cantidad de mexicanos, y por ser considerada una de las principales limitantes del bienestar de los individuos y por ende de la sociedad en su conjunto. La educación por otra parte es vista como una esperanza para muchas mujeres y hombres de tener una mejor vida, a través de un mejor empleo y mejores salarios, y también con el desarrollo de competencias que permiten a las personas superar obstáculos y enfrentarse a diversas situaciones en su proceso de desarrollo humano a lo largo de su vida y de esta manera tener un mejor bienestar. En este capítulo se revisa bibliografía de los conceptos de pobreza, educación y bienestar como tres grandes ejes de la investigación.

### **Pobreza**

La pobreza se ha concebido de manera diferente en épocas y en las diversas disciplinas. La concepción general de pobreza es la carencia de lo necesario para vivir como los recursos necesarios para satisfacer las necesidades básicas (BM 1990, Palomar 2001), algunos economistas consideran a la pobreza únicamente como equivalente a bajos ingresos (Kakwani y Silber 2006). Estas definiciones entienden la pobreza como unidimensional, sin embargo en la actualidad se reconoce que la pobreza es multidimensional (Rojas 2004, SEDESOL 2002, ONU 2009, CONEVAL 2010), y la privación de las capacidades humanas (Sen y Nussbaum 2004).

En primera instancia la pobreza se asocia a un estado de necesidad o carencia de lo indispensable (Palomar 2001). Entonces una persona es pobre porque no tiene algo que necesita, o cuando carece crónicamente de los recursos para acceder a las cosas que necesita. De esta concepción de pobreza surge el interés de definir qué es una necesidad, porque no todo lo que se desea se necesita, esto es fácil confundir, pero la necesidad

contrasta con el deseo, ya que la necesidad tiene una carácter indispensable y la preferencia es la predilección entre objetos que pueden ser necesarios o no, (Palomar 2004).

La definición de pobreza como carencia de recursos o de la insatisfacción de las necesidades básicas como alimento, refugio, salud, vestido, y otros, es limitada. El concepto de pobreza ha evolucionado desde una visión unidimensional hacia una multidimensional. Conceptualmente la pobreza hoy en día es más completa, pues captura no sólo los recursos monetarios, sino que también incluye otros aspectos de la vida de las personas (Ayala y Pérez-Mayo 2011). Las necesidades son aquellas cosas que, por naturaleza, necesita un organismo para vivir y para disfrutar de bienestar, es decir, para la continuación efectiva del proceso vital. Es todo aquello que las personas requieren para vivir. La necesidad implica la existencia de una meta, un resultado o un fin, como la supervivencia. Sin embargo, no todo lo que se desea o anhela implica una necesidad, para demostrar que algo es una necesidad, esta debe contribuir a la existencia y al bienestar del individuo (Branden 2001).

Manfred, Elizalde y Hopenhayn (1986), proponen que las necesidades humanas son finitas, pocas y clasificables. Las necesidades humanas fundamentales son las mismas en todas las culturas y en todos los periodos históricos; lo que cambia son los medios usados para satisfacerlas como los sistemas económicos, sociales y políticos. La pobreza es entonces definida como la no correspondencia entre necesidades y satisfactores o alternativamente cualquier necesidad fundamental que no sea adecuadamente satisfecha. La pobreza también ha sido clasificada en: “la pobreza de subsistencia (debido a alimentación y abrigo insuficientes); de protección (debido a sistemas de salud ineficientes, a la violencia, a la carrera armamentista, otros.); pobreza de afecto (debido al autoritarismo, la opresión, las relaciones de explotación del medio ambiente, otros), la pobreza de entendimiento (debido a la deficiente calidad de la educación); la pobreza de participación (debido a la marginación y discriminación de mujeres, niños y minorías); la pobreza de identidad (debido a la imposición de valores extraños a culturas locales y regionales, emigración forzada, exilio político, etc.), entre otras, (Manfred, Elizalde y Hopenhayn 1986).

La pobreza multidimensional es definida por la ONU (2009) como varias manifestaciones que incluyen la carencia de ingresos, carencia de recursos suficientes para

asegurar el sustento; la presencia de hambre y desnutrición; presencia de enfermedad; limitación del acceso a la educación y a otros servicios básicos. La pobreza también se caracteriza por el aumento de la mortalidad por enfermedades; hogares en condiciones precarias y ambientes inseguros. Además de limitaciones en la participación de la vida civil, social y cultural. La pobreza multidimensional considera tres aspectos que interactúan: limitación de oportunidades, vulnerabilidad y exclusión social (ONU 2009).

Dewilde (2008) define a la pobreza multidimensional con base a las dimensiones altura (height), anchura (width), profundidad (depth) y tiempo (time). La pobreza se manifiesta en varios dominios de la vida (ancho), y en gradaciones diferentes de severidad (altura). La dimensión de profundidad se refiere a la acumulación de situaciones problemáticas en diversos dominios de la vida, y la dimensión de tiempo se refiere a que la pobreza puede ser efímera, a mediano o a largo plazo (Dewilde 2008). La pobreza para SEDESOL (2002), son las carencias en distintos ámbitos de la vida de las personas tales como: oportunidades de participación en los mecanismos de decisión colectiva o política; mecanismos de apropiación o de recursos, ya sean de capital físico o humano (por ejemplo, carencia de cierto tipo de vivienda o de cierto número de años de educación formal) o de ingresos (por ejemplo, de flujos monetarios o no monetarios suficientes para adquirir ciertos satisfactores); bienes de consumo (por ejemplo, de una canasta de bienes alimenticios y no alimenticios) y bienestar, entendido en un sentido por ejemplo, de un nivel de satisfacción personal adecuado.

La pobreza es una realidad compleja que afecta a muchos países, y se relaciona con la ausencia de bienestar de las personas abarcando una gran variedad de dimensiones o ámbitos de las vidas de las personas (Palomar 2001). México enfrenta el serio problema de la pobreza y la desigual de distribución del ingreso (Ortiz 2009). Además el medio rural en comparación con el urbano, es el que enfrenta mayores niveles de desigualdad y en donde la situación de la pobreza es más aguda (Ortiz 2009). Para el año 2000, la proporción de personas pobres a nivel nacional en México era de 86.7 por ciento; y la proporción de personas pobres en el medio rural era de 98.1 por ciento, mientras que en las áreas urbanas el 83 por ciento se encontraban en condición de pobreza (Boltvinik 2002).

El CONEVAL (2010), entiende la pobreza multidimensional en México considerando tres dimensiones o espacios analíticos: bienestar económico, derechos

sociales y contexto territorial. Una persona se encuentra en pobreza multidimensional cuando no tiene garantizado al menos uno de sus derechos para el desarrollo social, y si sus ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades. Y se encuentra en pobreza multidimensional extrema cuando presenta tres o más carencias y no tiene un ingreso suficiente para adquirir una canasta alimentaria (CONEVAL 2010). De acuerdo a la página oficial del CONEVAL, para el 2008, el 44.2% de la población nacional vivía en condiciones de pobreza y aproximadamente 47.2 millones de personas en México presentaban al menos una carencia social y no tenían un ingreso suficiente para satisfacer sus necesidades. Se considera que la población se encuentra en pobreza extrema cuando presenta tres o más carencias sociales y su ingreso es insuficiente para cubrir sus necesidades de alimentación, aun si dedicaran todo su ingreso para ese fin.

En México la pobreza significa un gran desafío y se encuentra asociada a una gran desigualdad. La pobreza tiene muchas dimensiones: capacidades humanas, educación, salud, ingresos, vulnerabilidad e inclusión social. La educación, la salud, y el acceso a servicios sociales, siguen siendo altamente desiguales para los mexicanos (BM 2004).

El sur y sureste de México siguen siendo las regiones más afectadas por la pobreza. Es el caso de la comunidad de Yaxcabá, Yucatán, la cual tiene un grado muy alto de rezago social, un grado muy alto de pobreza de patrimonio, y un grado alto de pobreza alimentaria y de capacidades (CONEVAL 2005 y 2010). Para Cuanalo (2007), la pobreza es un estado del desarrollo en donde las personas apenas disponen de los medios necesarios para su existencia. Pero no se trata únicamente de la carencia crónica del dinero, sino que tiene que ver con la ignorancia, las enfermedades, la producción insuficiente (ingreso) para cubrir sus necesidades y una alta vulnerabilidad. De los estudios sobre la pobreza en Yaxcabá, Yucatán, Cuanalo (2007) encontró que la pobreza se evidencia en las personas pobres en: baja autoestima y falta de liderazgo; desnutrición y enfermedades; baja producción y productividad, nulos o bajos salarios y alta vulnerabilidad de los hogares por escasez de recursos financieros.

Robles-Zavala (2009), menciona que a pesar de la importancia histórica y cultural que se le ha dado al pueblo maya en el discurso político, este ha vivido en la pobreza, con desnutrición, y han sido marginados por mucho tiempo.

## **Educación**

El principal propósito de la educación debe ser lograr una formación integral en conocimientos, valores y actitudes para enfrentar los retos de la vida. La educación ya no puede estar basada en la transmisión de conocimientos y ser memorística, en la que el alumno tiene poca participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que se prepara principalmente para responder exámenes.

La educación actualmente debe preparar para la vida, esto es preparar a las personas para los exámenes de la vida cotidiana. Más que la formación de capital humano para la producción económica, la educación actual busca el desarrollo y el bienestar personal (Wigley y Akkoyunlu-Wigley 2006, Lanzi 2007). Esta educación actualmente propone el desarrollo integral de los seres humanos, y se caracteriza por centrarse en el aprendizaje del alumno, en el respeto, en la participación activa, en la creatividad, en el trabajo colaborativo, en la responsabilidad, y conducta pro-social (González-Mora 2001). El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), (2010), define el desarrollo humano como el proceso de expansión de las oportunidades del ser humano, entre estas oportunidades están: disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y lograr un nivel de vida decente, libertad política, la garantía de los derechos humanos, el respeto a sí mismo y la capacidad de interactuar con otros.

Esta forma de educar surge a raíz de que cada día se ve más influenciada la educación por exigencias del sector productivo en el contexto de una economía globalizada y de las necesidades de cada sociedad. Los niños y niñas de hoy se enfrentan a grandes desafíos: la violencia, la degradación ambiental, las enfermedades, la discriminación y la pobreza. La tarea de la educación es ir más allá de la alfabetización y la instrucción, y promover una variedad de competencias cognitivas, sociales y prácticas que ayuden a tomar decisiones informadas, a comunicarse de manera eficaz y a desenvolverse en su entorno adecuadamente, a esto se le llama una preparación para la vida (UNICEF 2009). Las competencias para la vida se refieren a los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes para enfrentar exitosamente los desafíos diarios en los diferentes ámbitos de la vida privada, profesional y social; y también para continuar aprendiendo y proyectar un futuro mejor (Atorresi 2005).

Hoy en día también se propone un cambio en la educación preparando a los estudiantes para el mundo laboral por medio del desarrollo y potenciación de sus capacidades sin descuidar su bienestar personal. Se busca lograr que los jóvenes sean más emprendedores, creativos y capaces de resolver problemas y desafíos del presente y futuro; que estén motivados al logro, que satisfagan sus metas personales, que tengan valores, que contribuyan al desarrollo de su país y al cuidado del ambiente (OECD 2003).

La educación es vista como una oportunidad de superar la pobreza y tener un mejor bienestar, especialmente para los grupos más vulnerables; también se ve como una de las instancias formadoras de valores y actitudes que influyan en conductas y hábitos saludables de las personas (Bloom 2005, Newton 2008, Ordaz 2009). La CEPAL (2010) considera a la educación como uno de los mecanismos más importantes de que disponen los Estados y la política pública para revertir la reproducción inter-generacional de las desigualdades y disociar los orígenes sociales de los individuos y de sus logros en términos de bienestar.

La educación está relacionada con la pobreza, se sabe que los individuos con mayor educación generalmente obtienen mejores empleos y salarios mayores, experimentan menores tasas de desempleo, y trabajan en ocupaciones de mayor estatus que aquéllos menos educados (Ordaz 2009). Con mejores ingresos la gente come mejor, tiene viviendas más seguras y tiene mejor asistencia médica; tiene redes de apoyo más eficientes y es menos probable de que se sienta excluida, en su conjunto estas condiciones evitan tensiones y efectos en la salud (Bloom 2005).

La educación además, aumenta la capacidad de las personas especialmente de los adolescentes de tomar decisiones informadas y evitar riesgos de diversa índole (CEPAL 2008) y promueve el desarrollo de habilidades para enfrentar la vida, tales como la confianza y la sociabilidad, que se relacionan con la participación social y obtención de empleo (Bloom 2005).

Salvador (2008), plantea que en México la educación se sigue viendo como la instancia para la generación de capital humano y su inserción en los esquemas de producción, mientras que la ignorancia y la falta de desarrollo son un obstáculo para la persona en sí y para la comunidad. Para hacer frente y superar la situación de pobreza, las personas deben desarrollar sus habilidades y talentos (Cuanalo 2003).

La educación es el principal medio para desarrollar y potenciar las habilidades de las personas, y es un mecanismo básico de transmisión y reproducción de conocimientos, actitudes y valores, fundamental en los procesos de articulación e integración social, económica y cultural. Sin embargo gran parte del territorio mexicano se encuentra rezagado educativamente, siendo Yucatán uno de esos estados con mayor rezago educativo, (CONEVAL 2010). Con base al censo de Población y Vivienda del 2010 realizado en México, el CONEVAL (2011), informa que la población de 6 a 15 años de edad que no asiste a la escuela y que no ha concluido la educación básica obligatoria ha disminuido en todo el país, y que Yucatán junto con otros estados de la República ha mostrado mayor abatimiento del rezago educativo en este grupo de edad entre 1990, 2000 y 2010.

Ordaz (2009), en un estudio de la CEPAL, analizó los efectos de la educación básica sobre la pobreza del sector rural en México, encontrando que las personas que terminan la educación primaria reducen la probabilidad de encontrarse en pobreza de capacidades, y en pobreza de patrimonio. La probabilidad de encontrarse en alguna de estas pobrezas disminuye con la educación secundaria y concluye que la educación por sí sola se convierte en un instrumento efectivo para ayudar a superar la pobreza en nuestro país. La educación es trascendental para superar la reproducción intergeneracional de la pobreza y de la desigualdad social. Ya que la educación mejora el ambiente educacional de los hogares y, con ello, el rendimiento educativo de las próximas generaciones; aumenta las condiciones de salud del hogar, y permite una mayor movilidad socio-ocupacional, proporcionándoles las herramientas esenciales de la vida moderna que aumentan la probabilidad de evitar la marginalidad sociocultural (Ocampo 2002).

Con respecto a la salud, la educación se vincula con la formación en valores y actitudes que influyen en la elección de hábitos saludables por los estudiantes dentro y fuera de la escuela impactando positivamente su bienestar. Newton (2008), define la educación para la salud como la comunicación de prácticas y principios que promueven la salud y el bienestar mediante un proceso de experiencias de aprendizaje planeadas que suministran información, actitudes de cambio que influyen en el comportamiento de niños y jóvenes de modo que ellos tomen la responsabilidad de su propia salud. Aunque la educación para la salud sea un proceso de toda la vida, los niños y jóvenes pueden

comenzar a desarrollar hábitos de salud durante sus años en la escuela, pues estos están cada vez más expuestos a situaciones que afectan su bienestar físico, mental o emocional.

Combes (1989), destaca que la salud está directamente relacionada con cada individuo, pero que la educación impulsa al estudiante a cumplir con la responsabilidad de cuidarse así mismo a lo largo de su vida. Y propone tres formas en que la educación contribuye al cuidado de la salud: 1) proporcionando el conocimiento acerca de la salud y de las consecuencias a corto plazo y a largo plazo de las decisiones en la salud; 2) enseñando a los estudiantes las habilidades de la toma de decisiones, para aplicar el conocimiento pertinente a sus propias vidas; y 3) promover el autoconcepto y la autoestima, que se asocian con hábitos saludables y salud emocional.

La educación desempeña un papel esencial en la lucha contra la pobreza y el mejoramiento del bienestar de las personas. La educación aumenta las probabilidades de obtener un mejor empleo y mayores ingresos, el acceso a mejores servicios de salud, hogares seguros, menor vulnerabilidad ante diversas situaciones como por ejemplo los desastres naturales y enfermedades. La educación también mejora la reflexión crítica, el conocimiento sobre la salud en términos de prevención de enfermedades, nutrición, higiene y planificación familiar. Y más recientemente se le reconoce como la formadora en valores, actitudes positivas y respeto a la vida, a la participación comunitaria, a la naturaleza y sobre todo, muchas naciones incluida México ha depositado su confianza en la educación como la formadora en competencias que prepara a los estudiantes para enfrentarse a la tarea de la vida.

## **Bienestar**

El bienestar es un concepto difícil de definir, ya que significa cosas diferentes para personas y disciplinas diferentes (White 2009). En las ciencias económicas, por ejemplo se habla de un Estado de Bienestar (welfare), identificando indicadores sociales como ingresos económicos y recursos materiales, y otros que evidencian las condiciones de vida de la población de una ciudad o un país (Gasper 2004). Recientemente ha surgido el interés de estudiar en el campo de la psicología y de las ciencias sociales el bienestar subjetivo, en términos de cómo la gente percibe su vida, sus logros, aspiraciones, emociones (Rojas

2004) y si está satisfecha con lo que tiene y con lo que es. Centrándose en aspectos como alegría, placer, satisfacción y felicidad (Dittmar 2008, McDowell 2010).

Pero a pesar de que no se pueden ignorar las aportaciones de las diferentes disciplinas en el desarrollo de un concepto de bienestar, en este estudio se parte de que el bienestar es tener lo que necesita un ser humano para que la vida sea buena (White 2009). El bienestar es una noción compleja que abarca muchas dimensiones (por ejemplo salud, autoestima, competencias, otros) diferentes de la vida de las personas (White y Pettit 2004), pero no se trata de un estado permanente del ser o estar bien, sino que es un proceso dinámico que cambia dependiendo de diversos factores que interactúan a lo largo de la vida de los seres humanos, tales como relaciones con otras personas y el medio ambiente, aspectos propios del individuo, el hogar, la comunidad y el entorno social (White 2009).

El bienestar es evaluado a través de una serie de diferentes dominios de la vida de los individuos, en lugar de a través de un único indicador, por eso se le considera multidimensional (Rojas, 2004). White (2009) considera tres dimensiones: material, relacional y subjetiva. La material se refiere al bienestar físico, tales como alimentos, la vivienda, el entorno, bienes económicos e ingresos. La dimensión relacional social, son las normas y prácticas que rigen “quién obtiene qué y por qué”, se trata del poder e identidad, las conexiones entre las personas y también las diferencias entre ellos. La dimensión subjetiva se refiere a los valores culturales, ideologías, y a la percepción que tiene la gente de su situación. Estas dimensiones interactúan entre sí, dando como resultado un bienestar en donde las circunstancias y las percepciones que de ellas tengan las personas se combinan.

Camfield (2006) menciona que el bienestar no debe ser comparado con la felicidad, sino que debe ser relacionado con lo que la gente tiene, son capaces de hacer, y quieren hacer con sus vidas. Pues antes de la felicidad, la gente se enfoca primero en las necesidades materiales básicas, seguridad material, y otros para continuar con objetivos menos tangibles, tales como la afinidad, el reconocimiento y la autorrealización (Moore *et al.* 1998 cit. en Camfield 2006). El bienestar es una combinación de lo que una persona tiene, lo que puede hacer con lo que tiene, y su forma de pensar acerca de lo que tiene y pueden hacer (McGregor 2006). Este concepto considera una parte objetiva, que son las

condiciones de vida de la gente y una subjetiva, que es lo que están pensando de esas condiciones y lo que hacen al respecto.

De la misma manera White y Ellison (2006) mencionan que el bienestar incluye no sólo lo material, los recursos y las relaciones sociales, sino también los estados psicológicos y la percepción subjetiva de la propia gente para que verdaderamente se logre el florecimiento humano. Se trata de un bienestar integral que va más allá del aspecto económico y que abarca áreas de la vida de las personas, como la familia, su ambiente, el desarrollo personal, la recreación y expectativas individuales (Palomar 2001).

El bienestar, es un estado en el que interactúan diversos factores internos de la persona (ideas, intereses, aspectos psicológicos y otros) y externos (ambiente físico, social, familiar), que influyen en el tener una vida buena. Entre estos factores se encuentra la pobreza que afecta a más de una de las dimensiones del bienestar de las personas, pues aunque el bienestar no se mide únicamente por las condiciones materiales, la pobreza es una limitante en aspectos como acceso a una buena alimentación y salud, educación y desarrollo de las competencias humanas, mejores condiciones de vivienda; y otras áreas de la vida de las personas, como el autoconcepto y autoestima del individuo, motivaciones y establecimiento de metas personales, relación con otras personas, y más. (Palomar 2001 y 2004, Nussbaum y Sen 2004, Kakwani y Silber 2006, McGregor 2006, Tiwari 2009)

La pobreza impacta al bienestar pues como se ha visto se asocia a una serie de aspectos de la vida de las personas como son las necesidades básicas, ingresos insuficientes, competencias de las personas, falta de condiciones adecuadas de salud, vivienda, educación, derechos humanos; así como exclusión social, vulnerabilidad, y otros. Por eso es que algunos consideran a la pobreza como un estado de escaso bienestar, pues la gente no cuenta con los recursos suficientes para obtener los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades fundamentales.

Existen estudios sobre diversas dimensiones del bienestar de adolescentes como los de Casas *et al.* (2007), Max y Scott (2001), Tomlinson y Walker (2010) que consideran las dimensiones: logros académicos, uso del tiempo, salud, autoestima, familia, amigos, deporte, pobreza, ingresos de los padres y estructura familiar. Otros estudios involucran dimensiones del bienestar como afecto, estatus, capacidad de enfrentar problemas, seguridad, relación con otras personas y otros. (Konu 2002, Palomar 2003, Nieober 2005,

Wills 2009, Berger 2009, Renn *et al.* 2009). En este estudio se considera a la pobreza como un estado de escaso bienestar. Así se han seleccionado algunos indicadores para estimar lo que los individuos hacen y perciben de su bienestar, y que tienen que ver con acciones relacionadas con la prevención de enfermedades en términos del cuidado personal y consumo de alimentos. También indicadores de su desempeño con base al uso del tiempo, la percepción del desarrollo de sus competencias para la vida; así como aspectos de la personalidad a través de la autovaloración personal.

### ***Cuidado personal***

Los hábitos que ponen en riesgo a la salud se establecen durante la infancia y la adolescencia. La adopción de un estilo de vida saludable es deseable desde edades tempranas, atendiendo principalmente a la prevención de los malos hábitos. Entre las conductas de riesgo que más afecta a los jóvenes está el consumo de alcohol, drogas, embarazo no deseado, enfermedades de transmisión sexual, accidentes, crimen, violencia, incluso la muerte, Florenzano (1993), Lerner y Galambos (1998), He *et al.* 2004 mencionan que la pobreza es un factor que incrementa los factores de riesgo a la salud. La adolescencia es la etapa donde se pueden conformar buenos hábitos y entre los factores que contribuyen a las prácticas saludables están la familia, la escuela, los pares, y alta autoestima (He *et al.* 2004).

En México, ha habido una tendencia a la alza en la prevalencia del consumo de alcohol en la población adolescente, siendo más alto en zonas urbanas que en rurales, así como mayor consumo en hombres que en mujeres. El consumo de bebidas embriagantes se relaciona con accidentes y violencia, disminución del desempeño académico, facilita su involucramiento en actividades sexuales de riesgo, retrasa o detiene los procesos de madurez como desarrollo físico y cognoscitivo; facilita el involucramiento en conflictos familiares, conductas antisociales y criminales (Díaz *et al.* 2009).

La sexualidad es una dimensión del ser humano que se construye y se vive durante toda la vida y que es un factor clave en la salud. La sexualidad tiene grandes implicaciones en los jóvenes y en la sociedad en general; para los jóvenes porque una conducta sexual inadecuada es riesgosa y dañina para la salud, además de embarazos no deseados. La percepción, conocimiento y actitudes relacionadas con la sexualidad son importantes para

la salud de los jóvenes (Álvarez *et al.* 2008). Otros aspectos implicados en la salud tienen que ver con los hábitos y los desórdenes alimenticios. Los desordenes alimenticios se definen como aquellos en los que existe una excesiva preocupación por la figura y el peso corporal, lo que influye en conductas como el consumo insuficiente y/o irregular de alimentos. Estos desordenes aparecen principalmente en la adolescencia (Martín *et al.* 1999).

Por otro lado la práctica del deporte y la actividad física se relaciona positivamente con una alimentación sana y una buena salud, en general. Las prácticas deportivas alejan a los adolescentes de conductas de riesgo como sedentarismo, una alimentación inadecuada, consumo de alcohol, tabaco y drogas (Castillo *et al.* 2007).

### ***Uso del tiempo***

El tiempo libre es una construcción social que surge de la idea de tener un tiempo compensatorio del tiempo de trabajo. Es el tiempo disponible que no se dedica a las responsabilidades o actividades obligatorias; sino que tiene que ver con la libertad percibida y las actividades y experiencias elegidas para ese momento de libertad, y estas influyen en el bienestar de las personas (Brinnitzer 2003). Boarinie *et al.* (2006) mencionan que el tiempo libre disfrutado por las personas es importante para la medición del bienestar personal y social, pues la consideran una dimensión que va más allá de lo meramente económico, junto con factores como el tamaño e inequidad familiar. Es importante tomar en cuenta que los adolescentes tienen más autonomía que los niños para elegir qué actividades realizar (Hiley *et al.* 2010).

Pero no todas las actividades son beneficiosas, aquellas que son estructuradas y requieren algo de esfuerzo, concentración y desafíos físico y mental como los deportes fomentan las habilidades e integración social, autonomía, toma de decisiones, desarrollo de competencias en los niños y adolescentes. Las actividades no estructuradas y que no requieren algún esfuerzo como ver televisión pueden incluso provocar aislamiento social y bajo nivel de bienestar psicológico (Trainor *et al.* 2010). Pasar mucho tiempo viendo televisión o videojuegos se relaciona con menos tiempo para otras actividades como leer y estudiar, y también se relaciona con niveles altos de la obesidad. Dedicarle tiempo suficiente a dormir se relaciona con buen funcionamiento cognoscitivo y vigilancia, de lo

contrario puede tener serios efectos en la salud y el bienestar de los niños y adolescentes (Wight *et al.* 2009).

Por otro lado, Mäkinen *et al.* (2009) mencionan que las condiciones económicas durante la niñez influyen en el estilo de vida y las actividades realizadas durante el tiempo libre (actividad física) hasta la adultez. Sin embargo, los conocimientos sobre salud y actitudes sobre la actividad física en el tiempo libre son adquiridos en la escuela y guían la toma de decisión de los niños y adolescentes. Por lo tanto, la educación debe motivar a las personas a tener un estilo de vida saludable y realizar actividades que mejoren su salud durante su tiempo libre.

### ***Consumo de alimentos***

La adolescencia es una etapa de la vida en la que ocurren importantes cambios emocionales, sociales y fisiológicos. En esta etapa la alimentación es primordial debido a que los requerimientos nutricionales, para hacer frente a estos cambios, son elevados y es necesario asegurar un adecuado aporte de energía y nutrientes para evitar situaciones carenciales que puedan ocasionar alteraciones de la salud y enfermedades en futuros años (Cardamone y Shannon 1996).

Es en la adolescencia es cuando se forman los hábitos alimenticios que tienen una gran probabilidad de perdurar el resto de sus vidas, si estos hábitos son dañinos, entonces se tendrán serias consecuencias en la salud y bienestar de los jóvenes y adultos en el futuro. Los problemas de nutrición se relacionan con bajo consumo de frutas y verduras; consumo frecuente de comida con densidad de energía alta; y carencias de ciertos micronutrientes como zinc, calcio, hierro, y vitamina A (Ortiz-Hernández y Gómez-Tello 2008). Los factores que influyen en los hábitos alimenticios de los adolescentes de acuerdo con Story *et al.* (2002) están los factores individuales o intrapersonales (biológicos y psicológicos); el ambiente social o interpersonal (familia y pares); ambiente físico o comunidad (escuela, oferta de comida rápida); y macrosistema o sociedad (medios de comunicación, normas sociales y culturales).

Entre los alimentos altamente energéticos se encuentran los refrescos embotellados, cuyo consumo se asocia con la obesidad y con la diabetes, por su alto contenido en azúcar y porque el consumo de energía obtenida de los refrescos desplaza la energía que proviene de

otros alimentos más saludables (Gutiérrez *et al.* 2009). México tiene uno de los índices más elevados de consumo de estas bebidas en el mundo para los grupos de edad de un año de vida en adelante (Rivera *et al.* 2008). En un estudio realizado con adolescentes en la ciudad de Mérida, Yucatán México Sauri (2003), encontró que los alimentos altamente energéticos más consumidos por los jóvenes fueron los refrescos embotellados, frituras y galletas; además es en la escuela donde se presenta el mayor consumo de estos productos.

La escuela juega un papel importante en la alimentación de los adolescentes junto con la familia, pues estas influyen en la formación de hábitos, conductas y valores. Los alimentos que se ofrecen en la escuela tienen una gran influencia en la elección de qué comer y en la calidad de la dieta de los estudiantes, pues es en la escuela donde se consume una considerable proporción del total de la energía diaria consumida por los adolescentes (Story *et al.* 2002).

### ***Percepción de las competencias para la vida***

Las competencias se sitúan en el campo del desarrollo humano, el cual consiste en el conjunto de características biológicas, psicológicas y sociales que interactúan para generar el bienestar personal (Tobón 2008). Las competencias pueden clasificarse en laborales y profesionales, disciplinares, básicas y genéricas dependiendo de qué logros se quieran obtener, de las diversas ciencias y de los autores. Las competencias a las que se refiere este estudio en la bibliografía son las competencias básicas o genéricas. Tobón (2008), hace una distinción entre las competencias y define a las competencias básicas como aquellas que se caracterizan por ser la base de otras competencias. Estas competencias se conforman principalmente durante la educación básica y media, las cuales permiten a las personas resolver problemas de la vida cotidiana, y son el eje de procesamiento de información. Las competencias genéricas se caracterizan principalmente por aumentar la probabilidad de conseguir un empleo así como adaptarse a diferentes entornos laborales.

El proyecto de la OCDE (2003) denominado Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) define la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, para

lograr una acción eficaz. Estas competencias llamadas clave o básicas deben contribuir a resultados valiosos para los individuos y para la sociedad; ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y son relevantes para todos los individuos; y son importantes para el bienestar personal, social y económico.

En México la educación por competencias a nivel medio superior se estableció a través de la Reforma de Educación Media Superior (RIEMS), establecida por la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), una dependencia adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Las competencias genéricas establecidas en la RIEMS (2008) parecen integrar las definiciones de competencias básicas y genéricas definidas por Tobón (2008) y la OECD (2003). Por eso, en este estudio se ha decidido llamarle simplemente competencias para la vida, pues contribuyen al desarrollo personal, aumentan la probabilidad de éxito laboral y en general un mejor bienestar. Así pues, en la educación media de nuestro país, las competencias para la vida se caracterizan por 1) ser aplicables en el ámbito personal, social, académico y laboral; son relevantes a lo largo de la vida, 2) son relevantes en todas las disciplinas académicas, y 3) refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias (RIEMS, 2008).

Con base a la RIEMS (2008), en este estudio se consideraron las once competencias que constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato. Cada una de las competencias, organizadas en seis categorías, acompañadas de sus principales atributos (Ver anexo 3).

### ***Autoconcepto***

El autoconcepto se define como la percepción que tiene la persona de sí misma, lo cual tiene profundos efectos en el proceso del pensamiento de las personas, sus emociones, conductas, deseos, valores y objetivos (Díaz-Loving *et al.* 2002). Lo anterior se refleja en el éxito o el fracaso escolar, en las relaciones sociales y laborales, en las estrategias de afrontamiento del estrés y del locus de control, en la capacidad de logro, el ajuste emocional, el nivel de adaptación, la asertividad, la satisfacción personal, entre otros (Alonso y Román, 2003). El autoconcepto es la base de muchos de los comportamientos humanos, por lo tanto es una dimensión importante que conforma el bienestar personal.

El autoconcepto se ha considerado como una de las bases de la conducta humana y posee tres características. Primero, la forma en cómo nos ven los demás influye en la propia percepción; segundo, el autoconcepto es dinámico y no estático, varía con el tiempo y la situación. Los niños y adolescentes se ven diferentes en los diversos ambientes en los que se desenvuelven, por ejemplo en su casa pueden mostrarse más pasivos y en la escuela más activos. Y tercero, existe la tendencia de que las personas buscan mantener, integrar y mejorar su autoconcepto (Díaz-Loving *et al.*2002).

La construcción del autoconcepto del adolescente está influida por el ambiente social, académico, emocional, familiar y físico en donde se desenvuelve. La crianza de los niños, los estilos educativos de la familia, el entorno familiar, el apoyo emocional, el afecto recibido en casa (Alonso y Román 2003); y el ambiente escolar, (por ejemplo valores, disciplina, relación con otros estudiantes y con los profesores) influye en la construcción del bienestar de los jóvenes, (Kokkinos y Hatzinikolaou 2001). Además se sabe que los logros académicos de los estudiantes, por ejemplo, influyen en la construcción de un autoconcepto general positivo y de un mejor bienestar (Kaplan y Maehr 1999).

### **III. METODOLOGÍA**

La hipótesis fue sometida a prueba seleccionando a un grupo de estudiantes de los diferentes semestres de un bachillerato ubicado en una zona pobre de Yucatán. A estos estudiantes se les aplicaron dos instrumentos conteniendo cinco dimensiones del bienestar. La consistencia interna de algunas respuestas se validó mediante el alfa de cronbach. La validez de uno de los instrumentos se corroboró mediante un análisis factorial. La comparación entre grupos de estudiantes se hizo mediante comparación de medias empleando el análisis de la varianza de Fisher y la comparación entre medias mediante la diferencia mínima significativa, como se describe a continuación.

#### **Población de estudio**

La población de estudio seleccionada fueron los estuantes del plantel de educación media superior ubicada en la comunidad de Yaxcabá, perteneciente al sistema de Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (COBAY). La escuela se escogió por ser la institución de mayor nivel académico que reúne a estudiantes de poblaciones pertenecientes a la cabecera municipal de Yaxcabá. La información se obtuvo de casi todos los estudiantes inscritos, con un total de 223 alumnos a los que se les administró el instrumento de bienestar. Las edades de los estudiantes van de 14 a 19 años, con un promedio de edad de 16 años. De los 223 estudiantes, 94 (42.2%) son mujeres y 129 (57.8%) son hombres; y 77 alumnos cursan el primer semestre, 73 el tercero y 73 el quinto semestre.

La comunidad de Yaxcabá se localiza en el centro-sur del estado de Yucatán; colindando al norte con los municipios de Sotuta, Sudzal, Tunkás, Dzitás y Tinum; al este con los municipios de Tinum, Chankom y Chikindzonot; al sur con los municipios de Chikindzonot, Peto y Tahdziú y al oeste con los municipios de Tahdziú, Cantamayec y Sotuta. Cuenta con una extensión territorial de 1,079 km<sup>2</sup>, el cual ocupa el 3.94% de la superficie del estado (INEGI 2009), tiene 14,802 habitantes (INEGI 2011), y su nombre significa en lengua maya lugar de tierra verde.

Yaxcabá es uno de los municipios de Yucatán que fue más azotado por la guerra de castas debido a su cercanía con la comunidad de Sotuta de donde surgió el Halach uinik maya Nachi Cocom, líder de la rebelión contra los españoles en el año de 1847. Este acontecimiento marcó una serie de cambios de la época colonial a la época moderna, entre

ellos la expansión del capitalismo a las áreas rurales, surgiendo los grandes productores y los minifundistas, estos últimos orientados a la agricultura de supervivencia intensiva. A finales del siglo XVIII y principios del XIX, Yaxcabá pasó por un proceso de transformación económica a través de la proletarización rural con las haciendas y una reestructuración de las relaciones de producción. Y aunque no fue reemplazada la agricultura de pequeñas unidades de producción campesina, se vivía una situación de insuficiente capital y acceso a los mercados en comparación con los grandes hacendados (Alexander 2004).

A Yaxcabá se le ha denominado como zona maicera, identificada como una comunidad milpera cuyo cultivo principal es el maíz, asociado con otros cultivos anuales (Bello *et al.* 1995, Hernández *et al.* 2004). La agricultura es la principal actividad económica, además del trabajo asalariado, la apicultura, los huertos familiares y la cacería (Arias 1992). De acuerdo con Alexander (2004), aproximadamente el 37% de la población yaxcabeña se dedica a la agricultura y ganadería; y según Llanes (2003), el 95% de las unidades familiares se dedican al campo. Entre los principales productos de la región se incluyen el maíz, frijol, sandía, chile, jícama, algodón, ganado bovino y porcino, aves de corral, miel, cera, leña y mano de obra (Bello *et al.* 1995, Alexander 2004).

La milpa de roza-tumba-quema se ha conservado hasta el presente en la península yucateca, aunque con ciertas modificaciones desde épocas prehispánicas y ha sido la base de la alimentación del pueblo maya durante mucho tiempo (Terán y Ramussen 1992, Arias 1992 y 1995). La milpa de r-t-q, consiste en el cultivo asociado de maíz, frijol y calabaza, dejando un período de barbecho o descanso de la tierra. Esta ha sido la principal actividad proveedora de alimentos básicos (frijol, calabaza, hortalizas) (Arias 1992), y también a través de ella se adquieren otros bienes de consumo mediante la comercialización y el intercambio con otras familias (Hernández *et al.* 2004).

La unidad básica social y productiva en Yaxcabá es la familia. Los miembros de la familia juegan un papel importante en el trabajo de campo, pues cada quien cumple una función de acuerdo a su sexo y edad. Actualmente los niños y jóvenes participan en la unidad de producción o no lo hacen, dependiendo de los recursos económicos con los que cuenta la familia (Pérez 1995). En Yucatán en la actualidad, la agricultura milpera presenta baja productividad de la tierra y trabajo campesino (Duch 1992). La unidad familiar de

producción de Yaxcabá se enfrenta a este y otros problemas que le impiden tener mejores condiciones de vida y que se evidencia en baja producción y productividad, falta de ahorros y crédito, vulnerabilidad ante diversos eventos como enfermedades y mala nutrición de los niños (Llanes 2003).

En el año 2000, el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), Unidad Mérida, del Instituto Politécnico Nacional (IPN) llevó a cabo la evaluación del proyecto “Desarrollo de las Unidades de Producción Campesina en el Estado de Yucatán”, en el municipio de Yaxcabá. La evaluación formó parte del “Proyecto de Evaluación de Impacto Socioeconómico de los Programas de la Iniciativa de Nutrición Humana apoyado por la Fundación W.K. Kellogg”. De esta valoración de sesenta y cinco familias se encontró que en Yaxcabá la producción de maíz es insuficiente para cubrir las necesidades familiares durante todo el año y que la carencia de productos generados en la milpa obliga a los productores a vender su mano de obra y a migrar a otros sitios. Otros aspectos importantes en términos de salud hallados fueron que, las enfermedades más comunes en niños y jóvenes son las respiratorias y las gastrointestinales. La mayoría de éstas debidas a factores tales como malas condiciones de las viviendas, falta de higiene y deficiencias en la alimentación. La base de la nutrición de los yaxcabeños es el maíz, frijol y leche en polvo, además de la carne de pollo y de puerco, frutas y verduras producidas en el traspatio. La dieta de las familias es deficiente y poco diversificada en la mayoría de los casos (Hernández *et al.* 2004).

Debido a la insuficiente producción de maíz, incluso para autoconsumo, la economía familiar se sostiene con otras actividades como el trabajo asalariado; los campesinos trabajan como jornaleros con quienes han incrementado su área de cultivo y tienen mejores ganancias. Las personas también trabajan fuera de la comunidad, especialmente los jóvenes quienes prefieren una mejor remuneración que la que les puede dar la milpa, desempeñándose como albañiles, obreros, comerciantes y otros más (Arias 1992); siendo los principales destinos de trabajo la ciudad de Mérida y Cancún, Quintana Roo (Mendoza 2005).

Yaxcabá es uno de los municipios yucatecos que presenta mayor pobreza (CONEVAL 2010), y se sitúa con muy alto grado de marginación municipal y alto grado de rezago social municipal (INEGI 2011), lo que es muy probable que obligue a las familias a

buscar otras opciones de recursos económicos y que los jóvenes dejen la escuela para trabajar o no seguir con sus estudios después de la educación básica (primaria, secundaria y bachillerato) para emplearse en la ciudad de Mérida, Cancún o Playa del Carmen.

### **Instrumentos**

Se aplicaron dos instrumentos, ambos se consideran indicadores del bienestar. El primero incluye el cuidado personal, uso del tiempo, consumo de alimentos y percepción de las competencias. El segundo estima el autoconcepto, esto es el concepto que los estudiantes tienen de sí mismos. Se emplearon estos instrumentos con sus respectivas secciones por ser consideradas dimensiones importantes del bienestar de las personas.

Las secciones de cuidado personal y uso del tiempo están compuestas por 10 reactivos cada una, empleando una escala Likert, con cuatro opciones de respuesta codificado 1 como nunca; 2 codificado como casi nunca; 3 codificado como casi siempre; y 4 codificado como siempre. La sección de consumo de alimentos presenta una lista de 10 alimentos y se solicita que los respondientes señalen cuál han consumido y qué días lo han hecho, considerando la semana anterior a la fecha en que se administró el instrumento. La sección de percepción de las competencias presenta 33 reactivos que se responden con la misma escala Likert que van del 1 al 4, de las secciones anteriores. El segundo instrumento utilizado es el que mide el autoconcepto de Reyes-Lagunes y Hernández-Manzo (1998), el cual fue seleccionado dado que ha sido validado para mexicanos. El instrumento se responde mediante un formato pictórico que consiste en siete cuadros que van disminuyendo en tamaño conforme el estudiante se aleja de las características del adjetivo en cuestión, y que se agrupan en nueve factores que describen características positivas y negativas de la persona.

Cuidado personal: esta sección se refiere a las conductas y hábitos relacionados con el cuidado del cuerpo. Está constituido por 10 reactivos de los cuales 5 de ellos tratan de la higiene personal (reactivos 1, 2, 4, 5, 7). Los reactivos restantes incluyen cuestiones relacionadas con la prevención de enfermedades relacionadas con conductas de alimentación (reactivos 6 y 10), sexualidad, acciones riesgosas y actividad física (reactivos 8, 9 y 3 respectivamente). Se responde empleando una escala tipo Likert que va del 1 al 4, codificados con 1, nunca; 2, casi nunca; 3, casi siempre y 4, siempre (Ver anexo 1).

Uso del tiempo: esta parte hace referencia a las actividades realizadas por los estudiantes de bachillerato durante su tiempo libre. Está compuesto por 10 reactivos, cada uno se refiere a prácticas deportivas, actividades culturales, de estudio y lectura, actividades recreativas y de descanso. También se empleó la escala Likert del 1 al 4 (Ver anexo 1).

Consumo de Alimentos: este apartado concierne a los alimentos que consumieron los estudiantes en la escuela o fuera de ella, es decir, solo aquellos consumidos fuera del hogar durante la semana anterior a la fecha de la aplicación del instrumento. Este instrumento se elaboró tomando como referencia el Recordatorio de 24 horas y el Cuestionario de Frecuencia de Consumo de Alimentos (CFCA), (INSP 2006, Serra y Aranceta 2006). Esta sección incluye una lista de diez alimentos como: refrescos embotellados, jugo natural, frituras, golosinas, comida y otros más, con base a la disposición y alcance para los estudiantes, los del menú que ofrece la escuela, los vendidos por comerciantes ambulantes a las puertas del colegio y otros referidos por los mismos estudiantes en la prueba piloto. En la instrucción se pide a la persona que recuerde lo que comió una semana anterior, así como especificar la cantidad y los días de la semana que los consumió, que son de lunes a viernes (Ver anexo 1).

Percepción de las competencias: este apartado comprende 33 reactivos los cuales fueron derivados de las 11 competencias genéricas establecidas por la RIEMS (2008) en México. A cada competencia se le asignaron tres reactivos, los cuales fueron formulados de acuerdo a los atributos de cada competencia. Se empleó la escala Likert del 1 al 4 (Ver anexo 1).

Autoconcepto: se trata de un instrumento que evalúa el rasgo multidimensional de la imagen que tienen las personas de sí mismas. La versión empleada para este estudio es el de Reyes-Lagunes y Hernández-Manzo (1998), que ha sido validado para sujetos mexicanos de 14 a 48 años de edad. El instrumento está constituido por una lista de 44 adjetivos que se agrupan en nueve factores del autoconcepto. Cada factor está compuesto por cinco adjetivos excepto uno de ellos. Se responde con base a una escala pictórica, de tal forma que mientras más cerca y grande esté el cuadro de respuesta, significa que mejor describe al sujeto el adjetivo de la lista; por el contrario mientras más lejos está el cuadro de respuesta del adjetivo significa que menos describe al sujeto dicho adjetivo. Los factores del autoconcepto descritos mediante cinco adjetivos positivos y negativos de la persona

son: social expresivo, ético normativo, inteligencia socio-emocional, control externo negativo-pasivo, social afiliativo, emotivo negativo auto-afirmativo, instrumental-constructivo, vulnerabilidad emocional y depresivo (Díaz-Loving *et al.* 2002), (Ver anexo 1).

### **Validez y confiabilidad**

La medición es el proceso que vincula los conceptos abstractos con los indicadores empíricos, en donde el instrumento de medición o de recolección de datos tiene un papel importante, pues depende de él si se obtiene la información que se requiere. Un instrumento de medición apropiado se puede evaluar mediante los criterios de validez y confiabilidad (Hernández 2003).

#### ***Validez***

La validez del instrumento se refiere al grado en que éste realmente mide la variable que el investigador pretende medir. La validez establece relación del instrumento con las variables que pretende medir y con la hipótesis de investigación. (Hernández 2003). El procedimiento básico de la validez es primeramente partir de una base teórica para la realización de las secciones y reactivos del instrumento de bienestar. También es importante considerar si se trata de variables o reactivos analizados individualmente o si se trata de un grupo de variables que en su conjunto explican una variable. Las secciones de cuidado personal y uso del tiempo no se realizó la validación, puesto que los reactivos que las componen corresponden a variables individual. En cuanto a la sección de consumo de alimentos tampoco no se efectuó algún análisis de validez, ya que es básicamente una lista de alimentos que pudieron ser o no consumidos.

Para el caso de autoconcepto, se procedió a hacer un análisis factorial de componentes principales para confirmar la validez de dicho instrumento mediante la obtención de los factores esperados. El objetivo fundamental del análisis factorial es encontrar una manera de resumir la información contenida en una serie de variables originales, mediante una serie de dimensiones compuestas o factores. En este caso, las variables originales son los 44 adjetivos y la nueva variable los agrupan de cinco en cinco en ocho factores y uno factor de 4 adjetivos. Los factores son: 1) social expresivo, 2) ético

normativo, 3) inteligencia socio-emocional, 4) control externo negativo-pasivo, 5) social afiliativo, 6) emotivo-negativo auto-afirmativo, 7) instrumental constructivo, 8) vulnerabilidad emocional y 9) depresivo.

Éste análisis factorial de componentes principales se llevó a cabo usando el paquete estadístico SPSS 17.0 con el índice de KMO (medida de Kaiser-Meyer-Olkin) y prueba de esfericidad de Bartlett. Un índice bajo ( $<0.5$ ) de la prueba de Bartlett indica que la correlación entre variables es baja y, por lo tanto, el análisis factorial no sería práctico, pues se necesitarían casi tantos factores como variables. Un KMO mayor que 0.5 indica que existe suficiente correlación y, por tanto, indica que el análisis factorial es una técnica útil para este estudio. La prueba de Bartlett constata si la matriz de correlaciones es una matriz identidad como hipótesis nula, es decir, que las variables no están correlacionadas; en caso de aceptarse esta hipótesis indicaría que el modelo factorial es inadecuado. Dicho de otra forma, la hipótesis nula ( $H_0$ ): las variables no están correlacionadas y la hipótesis alternativa ( $H_1$ ): las variables están correlacionadas, a un nivel de probabilidad igual o menor de 0.05 ( $p \leq 0.05$ ), se rechaza la  $H_0$ , se acepta que existe correlación entre las variables.

### ***Confiabilidad***

La confiabilidad se refiere a que el instrumento de medición produzca los mismos resultados cada vez que sea administrado a la misma persona y en las mismas circunstancias. Se puede considerar confiable un instrumento sí, con independencia de quién los administre y del modo en que se haga, se obtienen resultados similares (Hernández 2003). Para analizar los datos, en primer lugar se obtuvo el coeficiente de confiabilidad de alfa de cronbach, que es el indicador más ampliamente utilizado para de análisis de escalas Likert. Este coeficiente determina la consistencia interna de una escala analizando la correlación media de una variable con todas las demás que integran dicha escala y toma valores entre cero y uno, mientras más cerca se encuentre del 1 mayor será su confiabilidad, se considera un valor menor de 0.5 como no aceptable (Hernández 2003).

Para obtener el coeficiente de alfa de cronbach para las secciones del instrumento que incluyen escalas Likert (cuidado personal, uso del tiempo, competencias y autoconcepto) se empleo el paquete estadístico SPSS 17.0. En cuanto a la sección de

competencias, primero se hizo el análisis por cada una de las 11 competencias, es decir, midiendo la consistencia interna de los tres reactivos que integran cada competencia. De este proceso se obtuvieron 7 valores bajos que son inaceptables, aunque también se obtuvieron 4 valores aceptables. Debido a que no todas las competencias mostraron un valor confiable, se tomó la decisión de hacer el análisis de comparación entre medias empleando a todas las competencias debido a que el valor global de alfa de las competencias fue de 0.83, considerado como alto.

### **Procedimiento**

Se aplicó una prueba piloto a un grupo del primer semestre de la misma escuela. Con base a los resultados obtenidos, se procedió a aplicar el instrumento a los estudiantes por grupos (salones que integran los semestres) dentro de sus aulas, se especificó que era totalmente anónimo y se pidió a los alumnos que escribieran su edad en años cumplidos, sexo y el semestre que se encuentran estudiando. Las instrucciones fueron leídas para cada sección del instrumento, se planteó un ejemplo de cómo se responde y se tomó el tiempo que fuera necesario para responder. Además en caso de que los estudiantes tuvieran dudas se explicaría esta hasta ser comprendida y para el caso de la sección de autoconcepto, en la cual se presenta una lista de adjetivos, se les presentó a los alumnos en un cartel la definición y sinónimos de los adjetivos de dicho apartado.

Para la sección de consumo de alimentos en el cual los alumnos tenían que recordar los alimentos que ingirieron y las cantidades, se les presentaron diferentes envases con sus respectivos volúmenes para el caso de los refrescos embotellados y se presentaron ejemplos antes de que comenzaran a responder esta parte. Posterior a la aplicación del instrumento, se creó la base de datos utilizando el software SPSS versión 17.0 para llevar a cabo el análisis correspondiente.

### **Análisis de los datos**

Para determinar si existe un efecto del grado escolar (semestres) sobre el nivel de bienestar (5 dimensiones) se llevó a cabo una comparación de medias para grupos independientes con análisis de varianza (ANOVA) con un nivel de riesgo de estar equivocado de 5 % ( $\alpha=0.05$ ). Tomando en consideración que la hipótesis nula es  $H_0$ :

$\mu_1=\mu_2=\mu_3=\dots\mu_n$  y que la hipótesis alterna es  $H_1: \mu_1\neq\mu_2\neq\mu_3\neq\dots\mu_n$ , se rechazará  $H_0$  si  $p\leq 0.05$  y se acepta  $H_1$ , lo que significa que al menos existe una diferencia entre las medias de los grupos. En los casos de Semestres y Edad que resultaron con diferencias significativas también se realizó una prueba de comparación de medias mediante la “Diferencias Mínimas Significativas” (DMS) para saber cuáles son las medias que son significativamente diferentes.

#### IV. RESULTADOS

Los resultados encontrados de la comparación entre medias entre semestre cursado, así como entre sexo y edades por cada una de las cinco dimensión del bienestar analizadas, esto es cuidado personal, uso del tiempo, consumo de alimentos, percepción de competencias y autoconcepto, se presentan a continuación.

##### Cuidado personal

Los resultados del análisis de la varianza de la dimensión de cuidado personal se presentan en la Tabla 1, mediante los valores de F de Fisher y su nivel de significación para cada uno de los reactivos que forman parte de esta sección y para cada una de las variables independientes analizadas: semestre, sexo y edad.

Tabla 1. Valores de F de ANOVA y sus niveles de significancia para cada uno de los reactivos de cuidado personal por semestre, sexo y edad de los estudiantes.

Actividades	Semestre		Sexo		Edad	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
1. Sigo reglas básicas de prevención de enfermedades.	0.929	0.397	0.275	0.601	0.809	0.545
2. Me cepillo los dientes después de comer.	1.558	0.213	3.788	0.053	2.123	0.064
3. Hago ejercicio.	0.172	0.842	<b>47.656</b>	<b>0.000</b>	1.878	0.099
4. Me baño y cambio mi ropa diariamente.	1.103	0.334	3.733	0.055	0.774	0.569
5. Cuido mi aseo personal.	1.011	0.365	2.580	0.110	1.482	0.197
6. Cuido lo que como.	<b>4.211</b>	<b>0.016</b>	2.664	0.104	1.730	0.129
7. Soy cuidadoso (a) con mi higiene cuando enfermo.	2.793	0.063	0.039	0.844	0.075	0.996
8. Me informo sobre salud sexual y reproductiva.	0.881	0.416	0.019	0.890	0.214	0.956
9. Evito alcohol, tabaco y drogas.	0.709	0.493	<b>16.958</b>	<b>0.000</b>	1.627	0.154
10. Evito comer demasiado o dejar de comer.	0.399	0.671	2.368	0.125	0.511	0.768

La tabla 1 muestra que en cuanto a semestres, solo se encontraron diferencias en el reactivo de cuidar lo que comen (evitar alimentos con alto contenido en grasas y azúcar). No se tiene un efecto en cuanto en los otros reactivos.

En cuanto a la variable independiente sexo, solo se encontraron diferencias significativas en las acciones de hacer ejercicio y evitar el consumo de drogas (alcohol,

tabaco, otros). En cuanto a las diferencias en relación con la edad no se encontraron diferencias significativas.

Las diferencias medias significativas (DMS) entre las medias para cada uno de los semestres en cuanto al reactivo cuidar lo que se come se muestra en la tabla 2. Es notable la falta de un incremento consistente al cursar los diferentes semestres, ya que aunque el quinto semestre tiene un valor más alto que los semestres que le anteceden, el primer semestre tiene una media más alta que la del tercer semestre. Por lo tanto, no se puede inferir que la elección tomada por los estudiantes de consumir alimentos sanos se debe a la educación impartida en el COBAY.

Tabla 2. Niveles de significancia de la prueba de DMS entre semestres para la acción de cuidar lo que comen.

Semestre	Media	Sig.		
		1	3	5
1	2.66	<b>0.035</b>	0.490	
3	2.42		<b>0.006</b>	
5	2.74			

Tabla 3. Medias de las acciones de cuidado personal para mujeres y para hombres.

Actividades	Sexo	
	Mujer	Hombre
1. Hago ejercicio.	2.39	<b>3.12</b>
2. Evito consumir alcohol, tabaco y drogas.	<b>3.72</b>	3.26

La tabla 3 presenta las medias de los reactivos que resultaron significativos para la variable independiente sexo. La tabla 3 muestra diferencias significativas en las acciones de hacer ejercicio y evitar el consumo de alcohol, tabaco y drogas. Las diferencias entre medias muestran que las mujeres evitan más consumir alcohol y otras drogas que los varones. En tanto que los varones tienen la media más altas en comparación con las mujeres en la accione de hacer ejercicio.

Las diferencias por sexo en la práctica del ejercicio, son consistentes con otros estudios como los de Coatsworth (2007), Olds (2009), Slater y Tiggeman (2011) en los que se menciona que los hombres realizan más ejercicio o actividades deportivas que las mujeres. También existe información que respalda el resultado de que los hombres son más propensos al consumo de drogas, alcohol, y tabaco; esto se demuestra en estudios como los

de Caraveo *et al.* (1999), Ortiz *et al.* (2006), Díaz (2009), y otros como el de Kulis *et al.* (2008), quien realizó un estudio con estudiantes de secundaria en Monterrey, México, encontrando que los varones que se identifican como machos o masculinidad agresiva son más propensos al consumo de drogas.

### Uso del tiempo

Los resultados obtenidos del ANOVA de la dimensión de uso del tiempo por cada uno de los reactivos y para las variables independientes semestre, sexo y edad se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Valores de F de ANOVA y sus niveles de significancia de las actividades realizadas durante el tiempo libre de los estudiantes por semestre, sexo y edad.

Actividades	Semestre		Sexo		Edad	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
1. Ejercicio y deporte	<b>3.459</b>	<b>0.033</b>	<b>27.026</b>	<b>0.000</b>	0.312	0.905
2. Actividad artística	1.354	0.260	1.373	0.242	0.509	0.769
3. Estudiar	0.283	0.754	<b>7.447</b>	<b>0.007</b>	0.926	0.465
4. Leer	<b>3.923</b>	<b>0.021</b>	<b>13.648</b>	<b>0.000</b>	1.709	0.134
5. Ver TV	0.404	0.668	0.014	0.905	1.088	0.368
6. Ayudar en casa	0.185	0.831	<b>10.070</b>	<b>0.002</b>	0.489	0.784
7. Clase particular	1.118	0.329	<b>4.340</b>	<b>0.038</b>	0.568	0.725
8. Escuchar música	0.464	0.629	1.774	0.184	1.254	0.285
9. Descansar	<b>3.520</b>	<b>0.031</b>	0.030	0.862	1.447	0.209
10. Salir a pasear	1.618	0.201	<b>49.575</b>	<b>0.000</b>	0.220	0.953

La tabla 4, muestra diferencias significativas por semestre en las acciones de realizar ejercicio y deporte, leer y descansar. Por sexo se encontraron diferencias significativas en las acciones de: hacer ejercicio o deporte, estudiar, ayudar con las tareas del hogar, asistir a clase particular y salir a pasear con los amigos. La variable edad no muestra diferencias significativas en ninguna actividad de uso del tiempo.

Al encontrarse diferencias significativas en algunas actividades de Uso del tiempo llevadas a cabo por los alumnos se procedió a hacer el análisis de DMS para conocer entre qué semestres están las diferencias antes mencionadas. Para el semestre se obtuvo que para la actividad de hacer ejercicio durante el tiempo libre hay diferencias entre el primer y tercer semestre; así como entre el primer y quinto semestre, siendo la una media más alta para el primer semestre (tabla 5).

Tabla 5. Niveles de significancia del análisis de DMS de la actividad de hacer ejercicio o deporte durante el tiempo libre de los estudiantes por semestre.

Semestre	Media	Sig.		
		1	3	5
1	3.47	<b>0.019</b>	<b>0.032</b>	
3	3.14			0.847
5	3.16			

Para la actividad de lectura por semestre se obtuvo diferencia significativa entre el primero y tercero; así como entre el primero y quinto semestre. La media más alta es para el primer semestre. Y para la actividad de descansar se obtuvo diferencias entre el 1° y el 5° semestre, siendo para el primero la media más alta (tabla 6).

Tabla 6. Niveles de significancia del análisis de DMS de la actividad de lectura durante el tiempo libre de los estudiantes por semestre.

Semestre	Media	Sig.		
		1	3	5
1	2.97	<b>0.009</b>	0.618	
3	2.60			<b>0.035</b>
5	2.90			

Tabla 7. Medias de la frecuencia de la realización de actividades durante el tiempo libre entre mujeres y hombres.

Actividades	Sexo	
	Mujer	Hombre
1. Ejercicio y deporte	2.93	<b>3.50</b>
2. Actividad artística	1.99	2.17
3. Estudiar	<b>3.46</b>	3.22
4. Leer	<b>3.07</b>	2.65
5. Ver TV	3.33	3.32
6. Ayudar en casa	<b>3.50</b>	3.21
7. Clase particular	1.38	1.64
8. Escuchar música	3.82	3.73
9. Descansar	3.39	3.41
10. Salir a pasear	2.61	<b>3.45</b>

La tabla 7 muestra que, los hombres hacen más ejercicio o practican algún deporte en comparación con las mujeres. Por otra parte, las mujeres estudian, leen y ayudan más con las tareas del hogar en comparación con los varones. Esto indicaría que las estudiantes mujeres dedican más tiempo a las actividades académicas y de la casa, en comparación con

los hombres que pasan más tiempo fuera de la casa realizando alguna actividad deportiva o recreativa.

Los resultados sobre las actividades realizadas por mujeres y hombres en el tiempo libre, coinciden con otros estudios muy semejantes, como el de Brinnitzer (2003), quien estudió el tiempo libre de estudiantes adolescentes argentinos de 13 a 17 años, de nivel socioeconómico bajo. En su investigación encontró que, los hombres usan su tiempo libre para estar fuera de su casa, en la calle, con sus amigos, practicando algún deporte e incluso en prácticas que perjudican su salud, como tomar alcohol o fumar. Y las mujeres pasan su tiempo libre en su casa, con su familia y haciendo tareas propias del hogar, ya que es un lugar que se percibe como más seguro. Además de que las mujeres perciben que su tiempo libre debe ser dedicado a los demás, y dependen del permiso de los padres, mientras que los varones se sienten con más libertad que les hace sentir su tiempo libre como un tiempo propio. Estas diferencias se deben a que los adolescentes responden a estereotipos para cada sexo, permitiendo a los varones una mayor libertad que a las mujeres.

### Consumo de alimentos

Los resultados de ANOVA en cuanto al consumo de alimentos se presentan en la Tabla 8, tanto para las variables independientes semestre, así como para sexo y edad.

Tabla 8. Valores de F y niveles de significancia del consumo de alimentos por semestre sexo y edad.

Alimentos	Semestre		Sexo		Edad	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
1.Refrescos embotellados	<b>4.784</b>	<b>0.009</b>	<b>28.412</b>	<b>0.000</b>	0.682	0.637
2.Agua	1.337	0.265	1.392	0.239	0.315	0.904
3.Jugo natural	1.370	0.256	<b>5.099</b>	<b>0.025</b>	1.970	0.084
4.Helados y granizados	<b>4.054</b>	<b>0.019</b>	<b>9.531</b>	<b>0.002</b>	1.247	0.288
5.Galletas	0.365	0.694	<b>5.537</b>	<b>0.019</b>	1.550	0.176
6.Frituras	<b>5.906</b>	<b>0.003</b>	<b>5.230</b>	<b>0.023</b>	1.153	0.334
7.Golosinas	1.201	0.303	<b>4.043</b>	<b>0.046</b>	0.384	0.859
8.Botanas naturales	1.220	0.297	<b>6.085</b>	<b>0.014</b>	1.008	0.414
9.Comida rápida	1.430	0.242	<b>12.763</b>	<b>0.000</b>	0.527	0.756
10.Antojitos	0.970	0.381	<b>5.267</b>	<b>0.023</b>	0.488	0.785

La tabla 8 muestra diferencias significativas en la variable semestre en el consumo de tres alimentos: refrescos embotellados, helados y frituras. En cuanto al sexo, se muestran

diferencias significativas en nueve de los diez alimentos; para los refrescos embotellados, helados y granizados, galletas, botanas naturales y comida rápida; así como en los alimentos de jugo natural, frituras, golosinas y antojitos. Para la variable edad no muestra diferencias significativas.

Tabla 9. Niveles de significancia del análisis de DMS de consumo de refrescos embotellados (ml) entre semestres.

Semestre	Media	DMS		
		1	3	5
1	1637.01	0.052	<b>0.003</b>	
3	1344.52		0.281	
5	1180.14			

Tabla 10. Niveles de significancia del análisis de DMS de helados y granizados (unidad) entre semestres.

Semestre	Media	Sig.		
		1	3	5
1	2.23	0.276	<b>0.005</b>	
3	1.86		0.088	
5	1.27			

Tabla 11. Niveles de significancia del análisis de DMS de consumo de frituras (paquetes) entre semestres.

Semestre	Media	Sig.		
		1	3	5
1	3.39	0.093	<b>0.001</b>	
3	2.77		0.086	
5	2.12			

El análisis de DMS, muestra diferencias significativas en el consumo de refrescos embotellados entre el primero y tercer semestre, así como entre el primero y quinto semestre (tabla 9). Para el consumo de helados y granizados se obtuvo una diferencia entre el primero y el quinto semestre (tabla 10). Para las frituras se obtuvo diferencia entre el primero y el quinto semestre (tabla 11). La comparación entre medias para los tres alimentos muestra una disminución de su consumo conforme se acerca al quinto semestre, es decir, que los estudiantes de primer semestre reportaron consumir más de los alimentos antes mencionados en comparación con los alumnos de tercer y quinto semestre.

Con respecto a los alimentos de consumo en el COBAY, Lozada *et al.* (2007), llevaron a cabo un estudio similar sobre los hábitos alimenticios en estudiantes de 10 a 19 años de edad en la ciudad de México de escuelas públicas y privadas. En su estudio encontraron que, los alimentos consumidos en la escuela en parte son traídos de la casa (sándwiches, frutas, agua fresca, yogurt, otros), que tienen una calidad nutricional más alta que los alimentos comprados en el colegio y que fueron principalmente papas fritas, refrescos embotellados y otros alimento con densidad alta de energía. Además es más probable que estudiantes de alto nivel socioeconómico y de escuelas privadas lleven alimentos preparados en el hogar, al igual que las mujeres y estudiantes más jóvenes (de primaria). En cuanto a los alimentos adquiridos en la escuela, es más probable que estos sean adquiridos por los hombres en comparación con las mujeres. Y un factor importante en la elección de alimentos es el dinero, este aumenta con la edad del alumno y depende mucho de la situación económica de la familia, un estudiante de escuela privada gasta más dinero en comida.

La tabla 12 muestra las medias en el consumo de alimentos para la variable independiente sexo. La tabla 12 muestra que los hombres presentan las medias más altas de consumo de alimentos en comparación con las mujeres.

Tabla 12. Medias de consumo de alimentos para mujeres y para hombres.

<b>Alimentos</b>	<b>Mujer</b>	<b>Hombre</b>
1. Refrescos embotellados (ml)	1023.40	1660.08
2. Agua (ml)	3173.46	3654.65
3. Jugo natural (ml)	735.15	1150.00
4. Helados (unidad)	1.30	2.16
5. Galletas (paquete/bolsa)	1.09	1.67
6. Frituras (paquete/bolsa)	2.36	3.07
7. Golosinas (unidad)	1.51	2.57
8. Botanas naturales (paquete/bolsa)	1.84	2.78
9. Comida rápida (unidad)	3.21	4.72
10. Antojitos (unidad)	3.54	5.07

El resultado obtenido sobre la mayor ingesta de alimentos por parte de los varones se explica por su mayor requerimiento energético en comparación con las mujeres (FAO, 2001). Wardle *et al.* (2004), en un estudio sobre diferencias de sexo en la elección de alimentos (grasa, frutas, fibra y sal) con estudiantes universitarios de 23 países, encontraron

diferencias significativas por sexo en alimentos altos en grasa, en frutas y en fibra. Las mujeres en comparación con los hombres evitan el consumo de comida alta en grasa, comen alimentos ricos en fibra y comen más fruta; también reportaron consumir menos sal. Entre otras cosas Wardle *et al.* (2004) menciona que, la selección de alimentos por género se debe a que las mujeres están no sólo más preocupadas acerca de su salud en comparación con los hombres, sino que también es más probable que las actitudes sobre el cuidado de la salud sean puestas en práctica por las mujeres. Otra cuestión es que a las mujeres se les ve diferente que a los hombres en relación con los alimentos, pues aún desde muy jóvenes, las mujeres tienen más probabilidad de ser responsables de la preparación de la comida de su familia o de comprar alimentos, por lo tanto pueden utilizar estas habilidades para alimentarse a sí mismas más sanamente.

### **Percepción de Competencias**

Los resultados de ANOVA de los 33 reactivos en su conjunto por cada una de las variables independientes semestre, sexo y edad se muestran en la tabla 13.

Tabla 13. Valores de F y sus niveles de significancia de la percepción de los estudiantes en relación con sus competencias.

	Semestre		Sexo		Edad	
	F	Sig	F	Sig.	F	Sig
Percepción de competencias	2.953	0.054	0.223	0.638	1.863	0.102

La tabla 13 muestra no muestra diferencias significativas por semestre, por sexo ni por la edad.

### **Autoconcepto**

Para este instrumento se llevó a cabo la confiabilidad por medio del alfa de cronbach, puesto que el valor final de cada factor del autoconcepto es el resultado del promedio de los 5 adjetivos que lo componen. Para este caso los valores de alfa fueron altos: social expresivo  $\alpha= 0.79$ , ético normativo  $\alpha= 0.80$ , inteligencia socio-emocional  $\alpha= 0.68$ , control externo negativo-Pasivo  $\alpha= 0.75$ , social afiliativo  $\alpha= 0.85$ , emotivo-negativo auto-afirmativo  $\alpha= 0.55$ , instrumental constructivo  $\alpha=.73$ , vulnerabilidad emocional  $\alpha= 0.60$  y depresivo  $\alpha= 0.52$ . En cuanto a la sección de competencias, el alfa de cronbach

global tomando las 11 competencias en su conjunto fue de  $\alpha= 0.83$ , considerado un valor alto y altamente aceptable.

En cuanto a la validación confirmatoria del instrumento de autoconcepto se obtuvo lo siguiente: los valores de KMO fueron mayores de 0.5 para los 9 factores de autoconcepto y el nivel de significancia de la prueba de Bartlett para cada factor fue de  $p<0.01$  (anexo 1). Esto indica que la técnica de análisis factorial es la adecuada para el instrumento y que existe correlación entre las variables. Esto comprueba la validez del instrumento de autoconcepto para personas mexicanas.

El análisis de ANOVA del Autoconcepto y para las variables independientes semestre, sexo y edad se prestan en la Tabla 14. La Tabla 14 no muestra diferencias significativas por semestre, pero si se encontraron diferencias significativas por sexo y edad. Esto indicaría que ser de nuevo ingreso o haber estudiando tres años, es decir, estar en el último semestre de la preparatoria no tiene una influencia significativa en el autoconcepto de los estudiantes.

Tabla 14. Valores de F de ANOVA y niveles de significancia de los factores de Autoconcepto por semestre, sexo y edad.

Factores de autoconcepto	Semestre		Sexo		Edad	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
1.Social Expresivo	0.970	0.381	2.944	0.088	0.610	0.692
2.Ético Normativo	0.763	0.467	<b>4.402</b>	<b>0.037</b>	1.505	0.190
3.Inteligencia Socio Emocional	2.817	0.062	0.176	0.675	2.000	0.080
4. Control Externo Negativo-Pasivo	1.590	0.206	<b>14.282</b>	<b>0.000</b>	0.321	0.900
5. Social Afiliativo	0.840	0.433	<b>10.106</b>	<b>0.002</b>	0.727	0.604
6. Emotivo-Negativo Auto-Afirmativo	0.272	0.762	<b>23.141</b>	<b>0.000</b>	1.256	0.284
7. Instrumental Constructivo	0.593	0.553	0.005	0.945	<b>2.334</b>	<b>0.043</b>
8. Vulnerabilidad Emocional	0.708	0.468	<b>6.704</b>	<b>0.009</b>	1.413	0.221
9. Depresivo	1.829	0.163	0.012	0.912	1.444	0.209

La tabla 14 muestra que la variable independiente sexo presenta diferencias significativas en cinco de los nueve factores del autoconcepto: Estas diferencias son en control externo negativo-pasivo, social afiliativo, emotivo-negativo auto-afirmativo y vulnerabilidad emocional. La tabla 14 muestra las diferencias significativas de la variable independiente edad. Las diferencias significativas en edad solo se observan en el factor

instrumental constructivo. Esto significa que los alumnos de mayor edad, en comparación con lo más jóvenes se perciben con mayores habilidades en diversas áreas de su vida.

La comparación de los valores medios significativos de los factores del autoconcepto para mujeres y para hombres se presenta en la tabla 15.

Tabla 15. Medias de los factores de autoconcepto significativamente diferentes entre mujeres y hombres.

<b>Factores</b>	<b>Mujer</b>	<b>Hombre</b>
1. Ético Normativo	<b>5.87</b>	5.58
2. Control Externo Negativo-Pasivo	2.57	<b>3.21</b>
3. Social Afiliativo	<b>6.02</b>	5.55
4. Emotivo-Negativo Auto-Afirmativo	3.38	<b>4.02</b>
5. Vulnerabilidad Emocional	3.16	<b>3.57</b>

La tabla 15 muestra que las mujeres en comparación con los hombres presentan una media más alta en los factores de ético normativo y social afiliativo, esto implica que ellas se perciben como más honestas, honradas, decentes, leales y respetuosas; así como más románticas, tiernas, sentimentales, amorosas y cariñosas. Para los hombres en comparación con las mujeres se tiene una media más alta en los factores de control externo negativo-pasivo, emotivo-negativo auto-afirmativo y vulnerabilidad emocional. Esto indica que los hombres se perciben como más ineptos, frustrados, falsos, indeseables y pesimistas. Así como conflictivos, incumplidos, dominantes, temperamentales y enojones. A la vez también se perciben como solitarios, apáticos, tímidos y volubles. Las diferencias obtenidas entre mujeres y hombres fueron similares con los resultados obtenidos por Díaz *et al.* (2002) quienes utilizaron el mismo instrumento de autoconcepto aplicado a 2,270 sujetos mexicanos con un rango de edad entre 14-48 años.

Para la variable independiente edad se encontraron diferencias significativas únicamente para el factor instrumental constructivo. Es importante señalar que, se decidió considerar únicamente las edades 15, 16, 17 y 18 años en este análisis y no considerar las edades de 14 y 19 años, ya que forman grupos muy reducidos de estudiantes, de 3 a 4 respectivamente, en comparación con las otras edades. El análisis de DMS entre las medias para las edades se presenta en la tabla 16.

Tabla 16. Niveles de significancia de DMS del factor Instrumental Constructivo del Autoconcepto entre edades.

Edades	Media	Sig.			
		15	16	17	18
15	5.48	0.320	0.342	0.333	
16	5.30		<b>0.040</b>	0.183	
17	<b>5.63</b>			0.999	
18	<b>5.63</b>				

En la tabla 16, se muestran las medias y sus niveles de significancia entre los estudiantes de 16 y 17 años. La tabla 17 muestra que se pueden diferenciar dos grupos de edades entre los estudiantes, uno de 15 a 16 años y otro de 17 a 18 años. Los valores de las medias más altos corresponden a las edades de 17 y 18 años, lo que indicaría que en comparación con los de 15 y 16, se perciben como más ordenados, trabajadores, puntuales, activos y cumplidos en comparación.

Las diferencias significativas en la dimensión de autoconcepto se deben principalmente al sexo. La tabla 17 muestra la significancia del ANOVA analizado por separando para las mujeres y para los hombres.

Tabla 17. Niveles de significancia de los factores de Autoconcepto para mujeres y para hombres por semestre y por edad.

Factores del autoconcepto	Mujeres		Hombres	
	Semestre	Edad	Semestre	Edad
1.Social Expresivo	0.184	0.393	0.370	0.189
2.Ético Normativo	0.476	0.836	0.589	0.066
3.Inteligencia Socio-Emocional	0.602	0.724	0.085	0.075
4.Control Externo Negativo-Pasivo	0.615	0.858	0.216	0.635
5.Social Afiliativo	0.326	0.786	0.407	0.215
6.Emotivo-Negativo Auto-Afirmativo	0.774	0.667	0.818	0.598
7.Instrumental Constructivo	0.810	0.127	0.141	<b>0.038</b>
8.Vulnerabilidad Emocional	0.312	0.408	0.911	0.547
9.Depresivo	0.257	0.720	0.528	0.241

El análisis por separado entre hombres y mujeres para las variables semestre y edad, la tabla 17, muestra que para las mujeres no se encontraron diferencias significativas para los factores del autoconcepto. Para los hombres tampoco se muestran diferencias significativas por semestre, pero se encontraron diferencias por edad en el factor instrumental constructivo. Para el caso de las diferencias entre edades de los hombres con

respecto al factor instrumental constructivo, se llevo a cabo el análisis de DMS que se presenta en la tabla 18.

Tabla 18. Medias y niveles de significancia de DMS del factor del Autoconcepto Instrumental Constructivo entre edades de hombres.

Edades	Media	Sig.			
		15	16	17	18
15	5.24	0.980	<b>0.037</b>	0.080	
16	5.24		<b>0.023</b>	0.069	
17	5.72			0.813	
18	5.79				

La tabla 18 muestra diferencias significativas entre los grupos de edades de 15 y 16 en comparación con los de 17 a 18 años. El análisis de ANOVA por separado de las mujeres y los hombres muestra nuevamente diferencias no significativas en los semestres cursados, lo que se interpreta como la ausencia de un efecto de la educación en el bachillerato del autoconcepto. En cambio el análisis por separado de las mujeres y los hombres muestra que las diferencias significativas por edad se presentan en los hombres y no significativa las mujeres.

## V. DISCUSIÓN

El bienestar de los estudiantes del COBAY de Yaxcabá, Yucatán está influenciado por una gran cantidad de variables, entre ellas, la naturaleza propia de la persona, el ambiente social, el familiar y el grupo de amigos; así como el ambiente físico y el económico; incluyendo las interacciones entre estas variables. En esta investigación, de todas las variables que influyen sobre el bienestar de los estudiantes, solo se consideraron tres: escolaridad (semestres estudiados), sexo y edad. Otras variables se han considerado como parte del error, tampoco se consideraron las interacciones de estas variables debido a que no se encontró una base teórica que la soportara.

Las tres variables independientes, escolaridad, sexo y edad son relacionadas con las cinco dimensiones del bienestar de los estudiantes que son: autoconcepto, uso del tiempo, cuidado personal, consumo de alimentos y percepción de sus capacidades. En este orden se discuten a continuación, partiendo de los resultados obtenidos.

### **Variable Escolaridad**

La escolaridad medida por los semestres estudiados, primero, tercero y quinto semestre, se esperaba que influyera en el bienestar de los estudiantes de bachillerato. Los resultados muestran diferencias significativas solo en algunas variables de cuidado personal, de uso del tiempo y de consumo de alimentos. No se encontraron diferencias significativas en autoconcepto.

Hay estudios que sostienen que el nivel escolar, el ambiente escolar, las relaciones con los profesores y con los pares, y los logros académicos influyen en el autoconcepto de los jóvenes (Inglés *et al.*, 2009; Kokkinos y Hatzinikolaou, 2011), en este caso en particular se cree que no se encontraron diferencias por semestre debido a que pareciera que la educación está orientada más hacia la instrucción de los estudiantes tomando en cuenta solo tangencialmente el mejoramiento de su autoconcepto.

En cuidado personal, se encontró que los estudiantes de quinto semestre son los que cuidan más lo que comen. Esto sugiere que la educación está influyendo en la selección de los alimentos al elegir alimentos más sanos. Sin embargo es importante hacer notar que existe inconsistencia entre los estudiantes de primer y tercer semestre; es decir, que se esperaba que la respuesta de cuidar su alimentación fuera en ascenso conforme se avanza

de grado escolar, pero los del primer semestre tienen valores más altos en comparación con los estudiantes de tercer semestre, aunque menores que los de quinto semestre.

En uso del tiempo se hallaron diferencias significativas en las acciones de hacer ejercicio y o deporte, lectura y descanso. En los tres casos los estudiantes de primer semestre realizan con mayor frecuencia estas actividades. Esto pudiera deberse a que los estudiantes de nuevo ingreso (primer semestre) perciben el cambio de nivel educativo, es decir, el paso de la secundaria a la preparatoria, como un incremento en sus deberes académicos y actividades en general.

En consumo de alimentos se encontraron diferencias en refrescos embotellados, helados y granizados, y frituras. En todos estos alimentos los estudiantes de primer semestre presentan el mayor consumo y va disminuyendo consistentemente hasta el quinto semestre. Esto apoya los resultados de la sección de cuidado personal; donde se obtuvo que los alumnos de quinto semestre tienen más cuidado con lo que comen, es decir, evitan alimentos con mucha grasa o azúcar en comparación con los de primero y tercer semestre. Esto confirma el impacto de la educación sobre el cuidado de la alimentación. Con respecto al consumo de alimentos, Shepherd (2006) recopiló estudios de Estados Unidos, Finlandia, Reino Unido, Noruega, Dinamarca y Australia sobre la percepción de los adolescentes entre 11 y 16 años sobre las barreras y facilitadores de una buena alimentación. En cuanto a lo que respecta a la educación, los adolescentes reportaron que las escuelas no ofrecen alternativas saludables de alimentos y que los profesores y en general la educación no proporciona la información ni la atención suficiente a la nutrición de los estudiantes.

### **Variable Sexo**

Las diferencias entre sexos resultaron significativas en una gran cantidad de variables del bienestar. Se encontraron diferencias significativas en el cuidado personal, en el uso del tiempo, en el consumo de alimentos y en el autoconcepto. No se encontraron diferencias para la sección de percepción de sus competencias para la vida.

En el cuidado personal, los resultados muestran que las mujeres evitan más que los hombres consumir algún tipo de drogas. Esto concuerda con los resultados de Caraveo-Anduaga (1999), quien menciona que los trastornos por abuso en el consumo de drogas, principalmente alcohol, afectan sobre todo a la población masculina, aunque también se ha

presentado un incremento de su consumo por parte de la población femenina. En México el consumo de alcohol es mayor en los varones que en las mujeres (Ortíz 2006, Díaz *et al.* 2009). Estos resultados concuerdan con los de Kulis *et al.* (2008), quien investiga las diferencias de sexo y el consumo de drogas en adolescentes en Monterrey, México. Esa investigación se encontró que la identificación de los hombres con modelos de masculinidad agresiva o machismo incrementa el consumo de sustancias, y entre las posibles explicaciones que ofrece es que se considera una conducta adecuada y aceptada, deseable e importante. El consumo de sustancias es una manera de arriesgarse, agredirse o mostrarse agresivo. En cambio la feminidad se asocia con conductas aceptables por la sociedad, incluyendo un menor consumo de drogas.

Los resultados presentados muestran que los hombres en comparación con las mujeres realizan con mayor frecuencia actividades deportivas lo que concuerda con diversos estudios que han demostrado que los hombres se relacionan más con actividades físicas y deportivas que las mujeres (Torhild *et al.* 2004, Hiley *et al.* 2007, Olds *et al.* 2009). En el uso del tiempo, las mujeres realizan mayor cantidad de actividades relacionadas con el hogar y con la escuela en comparación con los hombres. Los varones hacen más ejercicio y descansan más, en comparación con las mujeres. Esto se debe principalmente a los roles sociales vigentes relacionados con ser hombre y ser mujer y que están determinados socialmente (Hilbrecht 2008), así como a las cuestiones que se relacionan con cada sexo como mayor libertad para los hombres y mayores restricciones para las mujeres, las cuales destinan su tiempo a los demás y es mejor que permanezcan en su hogar donde están más seguras Brinnitzer (2003). Estudios como los de Hiley (2007), Hilbrecht (2008), y Olds (2009), coinciden en que los hombres se relacionan más con actividades físicas y deportivas, así como a pasar más tiempo frente a la televisión, videojuegos y computadora; mientras que las mujeres realizan más actividades relacionadas con socialización, arte, hogar y escuela.

En el consumo de alimentos, se encontraron diferencias significativas en nueve de los diez reactivos, los hombres consumen más alimentos que las mujeres. Esto se debe a que los varones necesitan mayores cantidades de nutrientes, dado su mayor peso y gasto de energía en comparación con las mujeres (FAO 2001). Pero además del aspecto biológico, el consumo de alimentos también está influenciado por aspectos culturales, como las creencias y prácticas cotidianas, las influencias sociales de la familia, amigos, escuela y

medios de comunicación (Osorio y Amaya 2009). Así, por ejemplo, la mujer tiende a preocuparse más por la estética corporal que el hombre, lo que lleva a que consuma menor cantidad de alimento; además se considera que el hombre trabaja más y por ende come más (Vera 2010). Gutiérrez *et al.* (2009), encontró que los hombres presentaron mayor ingestión energética (kcal/día) y mayor consumo de refresco en comparación con las mujeres en Guadalajara México.

En el autoconcepto, las mujeres en comparación con los hombres, presentaron características que muestran congruencia con sus valores personales y expectativas culturales esperadas de ellas. También mostraron características positivas en cuanto a las relaciones sociales y afectivas. Los hombres en comparación con las mujeres, presentan características que demuestran desinterés para actuar constructivamente en su medio; características de temperamento que tienen que ver con inconformidad e impulsividad; así como estados de ánimo caracterizados por indiferencia, disgusto y vulnerabilidad (Díaz-Loving *et al.* 2002).

Estas diferencias de sexo en los factores de autoconcepto parecen ser el resultado de modelos culturales aprendidos y de adaptación al medio social. Los modelos sociales o culturales son estereotipos definidos con base a expectativas de la sociedad sobre lo que se debe ser o hacer, (Athenstaedt 2004). Estos estereotipos influyen en la construcción de la identidad de los individuos, especialmente en la adolescencia cuando las diferencias entre mujer y hombre son más evidentes. Sobre estrategias de adaptación, Frydenberg y Lewis (1993), y Renk y Crease (2003), sostienen que estas son el conjunto de factores cognitivos y afectivos que se reflejan en acciones que permiten al joven solucionar problemas. Los hombres y las mujeres usan diferentes estrategias; las mujeres emplean las redes sociales, la expresión de sentimientos, la cooperación y son más afectivas, asertivas, sociales y resilientes. Mientras que los hombres son más racionales, activos y agresivos.

### **Variable Edad**

La variable edad solo mostró diferencia significativa en el autoconcepto. Se encontró que los jóvenes de 17 y 18 años se perciben como más funcionales, esto es, tienen mayores habilidades en diferentes contextos: escuela, trabajo, hogar y otros, en comparación con los estudiantes de otras edades. No se encontraron diferencias en las

dimensiones de cuidado personal, uso del tiempo, consumo de alimentos y percepción de las competencias.

Estos resultados se obtuvieron tomando en cuenta las edades de 14 a 18 años, que se consideran dentro de la etapa de adolescencia, caracterizada por una serie de cambios físicos y psicológicos que influyen en la construcción de su identidad (Athenstaedt *et al.* 2004). Esto podría indicar que estos factores son más importantes que la escolaridad en el impacto de su autoconcepto, (Torhild *et al.* 2004). En la adolescencia se produce una importante diferenciación del autoconcepto debido principalmente a que las personas se enfrentan a cambios físicos, nuevos roles sociales y académicos, que provocan la aparición de nuevas dimensiones de la autovaloración (Inglés *et al.* 2009). Otros estudios que se han enfocado a las diferencias de autoconcepto en grupos de edades distintos han encontrado diferencias; como es el caso de Díaz-Loving *et al.* (2002), cuyos rangos de edad van de 14-18 hasta 41-58, pero no se han hallado diferencias en grupos de la misma edad, como lo es este caso.

## VI. CONCLUSIÓN

La educación es considerada como una de las variables que más influye en el bienestar de los seres humanos, especialmente de las personas en pobreza. La educación constructivista y con el enfoque por competencias impartida a los estudiantes de bachillerato de una zona rural pobre de Yaxcabá, Yucatán está impactando parcialmente su bienestar en términos de alimentación, pero no en otros aspectos importantes como el cuidado personal y el autoconcepto.

A pesar de que se ha reportado en la bibliografía, la influencia de la educación en aspectos del bienestar como el autoconcepto, autoestima, desarrollo de competencias, salud física y psicológica, la evidencia encontrada con los adolescentes del plantel Yaxcabá del COBAY muestra que el número de semestres cursados (grado escolar) tiene solo un impacto claro en el bienestar de los estudiantes en términos de evitar consumir alimentos con alto contenido en grasa y azúcar como refrescos embotellados y frituras.

A pesar de las limitaciones de este estudio en el diseño del instrumento de medición, especialmente en la percepción de las competencias, la evidencia muestra que la educación en el plantel Yaxcabá del COBAY está orientada principalmente a la enseñanza de conocimientos y muy poco a la enseñanza de valores y actitudes que impacten directamente el bienestar de los estudiantes. Se puede concluir que la educación en el plantel Yaxcabá del COBAY tiene poco impactando en el nivel de bienestar de sus estudiantes.

Esto señala que debe ponerse mayor énfasis en la promoción de acciones en los estudiantes que mejoren su bienestar, en aspectos fundamentales de conductas para la prevención de enfermedades, empleo del tiempo en actividades beneficiosas, alimentación saludable y autoconcepto, con el objetivo de contribuir a la formación integral y al logro de una vida plena de sus egresados.

Finalmente, la variable sexo muestra un impacto en las dimensiones de cuidado personal, uso del tiempo, consumo de alimentos y autoconcepto. Las mujeres realizan más actividades relacionadas con la escuela y con el hogar, además evitan consumir algún tipo de drogas como alcohol y tabaco. Los hombres realizan más ejercicio y actividades deportivas que las mujeres, y pasan más tiempo fuera de su hogar. En la dimensión de autoconcepto las mujeres presentaron valores más altos en comparación con los hombres en aspectos positivos de la autovaloración. Ante este hecho es importante tomar en cuenta que

parte de estas diferencias por sexo se deben a factores socio-culturales, pero que la educación es una institución de gran peso en la transmisión de los valores sociales y debe esforzarse por transmitir valores de respeto e igualdad entre hombres y mujeres.

La educación es una parte fundamental del desarrollo del ser humano y de la sociedad, la cual le ha confiado la misión de asegurar las mismas oportunidades para las mujeres y los hombres mexicanos de una formación de calidad que promueva además de los conocimientos, las competencias y valores que fortalezcan su bienestar. En la actualidad en México y muchas otras partes del mundo, se está comprometiendo el sistema educativo en todos sus niveles escolares a una educación para la vida, es decir, aquella en la que el individuo reciba más que instrucción. Una educación en la que además de los conocimientos básicos de matemáticas, gramática, biología y demás materias, el estudiante sea responsable de su propio aprendizaje a lo largo de toda su vida incluyendo situaciones de la vida cotidiana. La educación debe promover los conocimientos, los valores y las actitudes que hagan mejores ciudadanos, interesados por su salud y el cuidado de su ambiente; que sean responsables y respetuosos con los demás; que puedan trabajar de forma colaborativa, tengan una autovaloración positiva y motivación al logro; para que así México sea un mejor país ahora y en el futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

Alexander, R. (2004). *Yaxcabá and the Caste War of Yucatán: An Archaeological Perspective*. Albuquerque (NM): University of New Mexico Press.

Alonso, J. y Román, M. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Álvarez, M. (2008). Algunos factores de riesgo en la adolescencia, hallazgos en un área de salud. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*. 46(3): 1-8. Recuperado el 22 de marzo de 2011

[http://content.ebscohost.com/pdf23\\_24/pdf/2008/HBQ/01Sep08/51974775.pdf?T=P&P=A\\_N&K=51974775&S=R&D=lth&EbscoContent=dGJyMNLr40Seqa84y9f3OLCmr0mep69Sr6y4SK%2BWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGnr1Gvra5LuePfgex44Dt6fIA](http://content.ebscohost.com/pdf23_24/pdf/2008/HBQ/01Sep08/51974775.pdf?T=P&P=A_N&K=51974775&S=R&D=lth&EbscoContent=dGJyMNLr40Seqa84y9f3OLCmr0mep69Sr6y4SK%2BWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGnr1Gvra5LuePfgex44Dt6fIA)

Arias, L. (1992). El proyecto dinámica de la milpa en Yucatán. En: Zizumbo, D., Rasmussen, C., Arias, L. y Terán, S. (Eds). *La Modernización de la Milpa en Yucatán: Utopía o Realidad. Racionalidad Tecnológica e Innovaciones*. Colegio de Posgraduados, México. Pp. 195-202.

Arias, L. (1995). La producción milpera actual e n Yaxcabá, Yucatán. En: Hernández, E., Bello, E. y Levy, S. (Eds.) *La Milpa en Yucatán: Un sistema Agrícola Tradicional*. México: Colegio de Postgraduados. Pp.171-199.

Athenstaedt, U. *et al.* (2004). Gender Role Self-Concept and Gender-Typed Communication Behavior in Mixed-Sex and Same-Sex Dyads. *Sex Roles*. 50: 37-52. Recuperado el 20 de mayo de 2011 en <http://www.springerlink.com/content/n21286525rg13416/fulltext.pdf>

Atorresi, A. (2005). Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura. UNESCO-ORELAC: LLECE. Recuperado el 28 de agosto de 2010 en [http://www.oei.es/evaluacioneducativa/competencias\\_vida\\_evaluaciones\\_lectura\\_escritura\\_atorresi.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/competencias_vida_evaluaciones_lectura_escritura_atorresi.pdf)

Ayala, L. y Perez-Mayo, A. (2011). Income Poverty and Multidimensional Deprivation: Lessons from Cross-Regional Analysis. *Review of Income and Wealth*. 57(1): 40-60. Recuperado el 31 de marzo de 2011 en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1475-4991.2010.00393.x/pdf>

Banco Mundial (2004). *La pobreza en México. Una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del gobierno*. Recuperado el 5 de junio de 2011 en [http://siteresources.worldbank.org/INTMEXICOINSPANISH/Resources/b\\_resumen.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTMEXICOINSPANISH/Resources/b_resumen.pdf)

Bello, E. *et al.* (1995). Adaptaciones de la economía campesina en Yaxcabá, Yucatán. En: Hernández, E., Bello, E. y Levy, S. (Eds.) *La Milpa en Yucatán: Un sistema Agrícola Tradicional*, Tomo 2. México: Colegio de Postgraduados. Pp. 485-505.

Berger, C. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios Sobre Educación*. 17:21-43. Recuperado el 26 de mayo de 2011 en

[http://content.ebscohost.com/pdf23\\_24/pdf/2009/JZT/01Dec09/47337266.pdf?T=P&P=AN&K=47337266&S=R&D=zbh&EbscoContent=dGJyMNLe80Sep7O4yOvsOLCmr0mep7BSrqm4SLaWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGnr1Gvra5LuePfgeyx44Dt6fIA](http://content.ebscohost.com/pdf23_24/pdf/2009/JZT/01Dec09/47337266.pdf?T=P&P=AN&K=47337266&S=R&D=zbh&EbscoContent=dGJyMNLe80Sep7O4yOvsOLCmr0mep7BSrqm4SLaWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGnr1Gvra5LuePfgeyx44Dt6fIA)

Bloom, D. (2005). Education and Public Health: Mutual Challenges Worldwide. *Comparative Education Review*. 49(4):437-451. Recuperado el 4 de octubre de 2010 en

[http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd66/ubase\\_edu\\_health\\_dev.pdf](http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd66/ubase_edu_health_dev.pdf)

Boarini, R. *et al.* (2006). OECD Working Paper No. 33: "Alternative Measures of Well-Being". Recuperado el 31 de mayo de 2011 en

<http://www.oecd.org/dataoecd/13/38/36165332.pdf>

Branden, N. (2001). *La psicología de la autoestima*. México: Paidós.

Brinnitzer, E. (2003). Adolescencia pobreza y tiempo libre en mujeres y varones. *Revista de Estudios de la Mujer*. 8: 221-244. Recuperado el 6 de mayo de 2011 en

[http://content.ebscohost.com/pdf18\\_21/pdf/2003/1GTZ/01Jan03/21058085.pdf?T=P&P=AN&K=21058085&S=R&D=zbh&EbscoContent=dGJyMMTo50SeqLU4y9f3OLCmr0mep69Ssqg4SbeWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGnr1Gvra5LuePfgeyx44Dt6fIA](http://content.ebscohost.com/pdf18_21/pdf/2003/1GTZ/01Jan03/21058085.pdf?T=P&P=AN&K=21058085&S=R&D=zbh&EbscoContent=dGJyMMTo50SeqLU4y9f3OLCmr0mep69Ssqg4SbeWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGnr1Gvra5LuePfgeyx44Dt6fIA)

Boltvinik J. 2002. Geografía de la Pobreza en México. Recuperado el 15 de junio de 2011 en <http://www.jornada.unam.mx/2002/08/30/032a1eco.php?printver=1>

Castillo, I. *et al.* (2007). Efecto de actividad física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en adolescentes en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*. 16 (2): 201-210. Recuperado el 20 de mayo de 2011

<http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v16n2p201.pdf>

Camfield, L. *et al.* (2006). WeD Working paper No. 14: 'Relationships, Happiness and Wellbeing: Insights from Bangladesh'. Recuperado el 4 de Julio de 2010 en

<http://www.welldev.org.uk/research/workingpaperpdf/wed14.pdf>

Caraveo, A. *et al.* (1999). Diferencias de género en el consumo de alcohol en la ciudad de México. *Salud Pública de México*. 41(3): 177-188. Recuperado el 16 de mayo de 2011 en

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&hid=123&sid=3bcb2a49-ba59-46b8a56aba33c39baed7%40sessionmgr112&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=lth&AN=4192540>

Cardamone, D. y Shannon, B. Influences on adolescent eating behavior. *Journal of Adolescent Health*. 18: 27–34. Recuperado el 13 de mayo de 2011 en [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MiamiImageURL&\\_imagekey=B6T80-3VXH53161&\\_cdi=5072&\\_user=6519961&\\_pii=1054139X9500125C&\\_check=y&\\_origin=&\\_coverDate=01%2F31%2F1996&\\_view=c&\\_wchp=dGLbVzz-zSkzV&\\_md5=6d8b7b2ae898798dbed7e892a1f426a7&\\_ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MiamiImageURL&_imagekey=B6T80-3VXH53161&_cdi=5072&_user=6519961&_pii=1054139X9500125C&_check=y&_origin=&_coverDate=01%2F31%2F1996&_view=c&_wchp=dGLbVzz-zSkzV&_md5=6d8b7b2ae898798dbed7e892a1f426a7&_ie=/sdarticle.pdf)

Casas, F. *et al.* (2007). The Well-being of 12 to 16 year old adolescents and their parents: results from 1999-2003. *Social Indicators research* 03: 87-115. Recuperado el 3 de agosto de 2010 en <http://www.springerlink.com/content/r738pgq1754214m1/fulltext.pdf>

CEPAL (2008). Superar la pobreza mediante la inclusión social. Recuperado el 20 de junio de 2011 en [http://www.eclac.org/publicaciones/xml/8/32358/dp\\_lcw174.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/8/32358/dp_lcw174.pdf)

CEPAL (2010). La educación frente a la reproducción intergeneracional de la desigualdad y la exclusión: situación y desafíos en América Latina. Recuperado el 31 de mayo de 2011 en <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/9/41799/PSE2010-Cap-II-educacionpreliminar.pdf>

Coatsworth, J. y Conroy, D. (2007). Youth sport as a component of organized afterschool programs. *New Directions for Youth Development*. 115: 57-74. Recuperado el 20 de mayo de 2011 en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/yd.223/pdf>

Combes, G. (1989). The Ideology of Health Education in Schools. *British Journal of Sociology of Education*. 10: 67-80. Recuperado el 6 de mayo de 2011 en <http://www.jstor.org/login.ezproxy.lib.purdue.edu/stable/pdfplus/1393010.pdf>

CONEVAL (2005). Mapas de pobreza y Rezago Social 2005 Yucatán. Recuperado el 4 de marzo de 2010 en [http://www.coneval.gob.mx/contenido/med\\_pobreza/3047.pdf](http://www.coneval.gob.mx/contenido/med_pobreza/3047.pdf)

CONEVAL (2010). Informe de Pobreza Multidimensional en México, 2008. Recuperado el 30 de mayo de 2011 en [http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/resource/coneval/med\\_pobreza/Informe\\_pobreza\\_multidimensional/Informe\\_de\\_Pobreza\\_Multidimensional\\_en\\_Mexico\\_2008\\_.pdf?view=true](http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/resource/coneval/med_pobreza/Informe_pobreza_multidimensional/Informe_de_Pobreza_Multidimensional_en_Mexico_2008_.pdf?view=true)

CONEVAL (2011). Medición de la pobreza. Glosario. Consultado el 30 de mayo de 2011 en <http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/glosario.es.do>

CONEVAL (2011). COMUNICADO DE PRENSA No. 005. Distrito Federal, 02 de mayo de 2011. Consultado el 30 de mayo de 2011 en <http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/resource/coneval/home/dimensiones%20censo%202010/COMUNICADO%20005%202011%20Dimensiones%20Censo.pdf>

Cuanalo de la Cerda, H. (2003). Un Modelo de Desarrollo Sustentable. Pág. 7 a 24. En H. Cuanalo de la C. Ed. Desarrollo Social Contra la Pobreza. México. Red Mexicana de Proyectos de Desarrollo Social. Cinvestav. Unidad Mérida y Fundación W. K. Kellogg.

Cuanalo de la C. H. E. 2007. Desarrollo social contra la pobreza como un sistema complejo. X Congreso Internacional de Agricultura Sostenible. V Congreso Nacional De Agricultura Sostenible. II Coloquio en Agroecosistemas Sostenibles. CD. Pp.46-59. Wold Trade Center. Boca del Rio, Veracruz, México. Ponencia Invitada.

Cummins, R. *et al.* (2003). Developing a National Index of Subjective Wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*. 64 (2):159-190. Recuperado el 14 de mayo de 2010 en <http://www.springerlink.com/content/q31266p72q341152/fulltext.pdf>

Delors, J. (1996). Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty - first century. Recuperado el 19 de octubre de 2009 en [http://www.unesco.org/delors/delors\\_e.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf)

Desjardins, R. (2008). Researching the Links between Education and Well-being. *European Journal of Education*. 1 (43), 23-35. Recuperado el 16 de octubre de 2009 en <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/119398855/PDFSTART>

Dewilde, C. (2008). Individual and institutional determinants of multidimensional poverty: A European comparison. *Social Indicators Research* (2008) 86:233–256. Recuperado el 14 de junio de 2011 en <http://www.springerlink.com/content/88452234168k5027/fulltext.pdf>

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque en competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*. 111(38):7-36. Recuperado el 17 de febrero de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/buscar/search.jsp?query=El+enfoque+de+competencias+en+la+educaci%F3n.+%BFUna+alternativa+o+un+disfraz+de+cambio&rbArt=rbArt>

Díaz, L. *et al.* (2009). El consumo riesgoso y dañino de alcohol y sus factores predictivos en adolescentes estudiantes del bachillerato. *Salud Mental*. 32:447-458. Recuperado el 20 de mayo de 2011 en [http://psiquiatria.facmed.unam.mx/doctos/publicaciones/pub\\_nal\\_3.pdf](http://psiquiatria.facmed.unam.mx/doctos/publicaciones/pub_nal_3.pdf)

Díaz-Loving *et al.* (2002). Autoconcepto: desarrollo y validación de un inventario etnopsicológico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica* 13(1): 29-54.

Díaz, R. *et al.* (2009). El consumo riesgoso y dañino de alcohol y sus factores predictivos en adolescentes estudiantes del bachillerato. *Salud Mental*.32:447-458. Recuperado el 27 de mayo de 2011 en

[http://vivepsicologia.org/clases/2009/audit\\_files/sm3104271.pdf](http://vivepsicologia.org/clases/2009/audit_files/sm3104271.pdf)

Diener, E., Eunkook, S. (1997). Measuring quality of life: economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*. 40: 189-216. Recuperado el 3 de mayo de 2010 en <http://www.springerlink.com/content/p1j7507112p6u744/fulltext.pdf>

Dittmar, H. (2008). *Consumer Culture, Identity and Well-Being: the Search of the “Good Life” and the “Body Perfect”*. Gran Bretaña: Psychology Press.

Duch, J. (1992). Condicionamiento ambiental y modernización de la milpa en el estado de Yucatán. En: Zizumbo, D., Rasmussen, C., Arias, L. y Terán, S. (Eds). *La Modernización de la Milpa en Yucatán: Utopía o Realidad. Racionalidad Tecnológica e Innovaciones*. Colegio de Posgraduados, México. Pp. 81-106.

FAO (2001). Human energy requirements. Report of a Joint FAO/WHO/UNU Expert Consultation. Recuperado el 28 de mayo de 2011 en <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/007/y5686e/y5686e00.pdf>

Florenzano, R. (1993). Risk factors and Youth: The Role of Family and Community. *Journal of Adolescent Health*.14:619-625. Recuperado el 24 de mayo de 2011 en [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIImg&\\_imagekey=B6T80-4GK2SW7-9-1&\\_cdi=5072&\\_user=6519961&\\_pii=1054139X9390195U&\\_origin=&\\_coverDate=12%2F31%2F1993&\\_sk=999859991&\\_view=c&\\_wchp=dGLzVlz-zSkWl&\\_md5=830e256ff90b461b003d81cc2c764664&\\_ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIImg&_imagekey=B6T80-4GK2SW7-9-1&_cdi=5072&_user=6519961&_pii=1054139X9390195U&_origin=&_coverDate=12%2F31%2F1993&_sk=999859991&_view=c&_wchp=dGLzVlz-zSkWl&_md5=830e256ff90b461b003d81cc2c764664&_ie=/sdarticle.pdf)

Frydenberg, E. y Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*: 16: 253-266. Recuperado el 13 de mayo de 2011 en [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIImg&\\_imagekey=B6WH0-45P12TK-J-1&\\_cdi=6836&\\_user=6519961&\\_pii=S0140197183710249&\\_origin=&\\_coverDate=09%2F30%2F1993&\\_sk=999839996&\\_view=c&\\_wchp=dGLzVlb-zSkWl&\\_md5=6b9e26518c55c16ccd7de048baa16917&\\_ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIImg&_imagekey=B6WH0-45P12TK-J-1&_cdi=6836&_user=6519961&_pii=S0140197183710249&_origin=&_coverDate=09%2F30%2F1993&_sk=999839996&_view=c&_wchp=dGLzVlb-zSkWl&_md5=6b9e26518c55c16ccd7de048baa16917&_ie=/sdarticle.pdf)

Gasper, D. (2004). WeD, Working Paper No. 9: ‘Subjective and Objective Well-Being In Relation To Economic Inputs: Puzzles and Responses’ Recuperado el 4 de Julio de 2010 en <http://www.welldev.org.uk/research/workingpaperpdf/wed09.pdf>

Gasper, D. (2007). What is the capability approach? Its core, rationale, partners and dangers. *The Journal of Socio-Economics* 36, 335-359. Recuperado el 8 de febrero de 2010 en <http://www.elsevier.com/locate/enconbase>

González-Mora, G. (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista latinoamericana de Psicología*. 33: 73-84. Recuperado el 27 de mayo de 2011 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80533108.pdf>

González, J. y Wagenaar, R. (2003). Informe final del proyecto Tuning Educational Structures in Europe. Recuperado el 3 de noviembre de 2009 en [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf)

Gutiérrez *et al.* (2009). Consumo de refrescos y riesgo de obesidad en adolescentes de Guadalajara, México, *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*. 66: 522-528. Recuperado el 24 de mayo de 2011 en <http://www.medigraphic.com/pdfs/bmhim/hi-2009/hi096f.pdf>

He, K. (2004). Defining and Understanding Healthy Lifestyles Choices for Adolescents. *Journal of Adolescent health*. 35:26–33. Recuperado el 23 de mayo de 2011 en [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIimg&\\_imagekey=B6T80-4CKDFV1-5-1&\\_cdi=5072&\\_user=6519961&\\_pii=S1054139X03003690&\\_origin=&\\_coverDate=07%2F31%2F2004&\\_sk=999649998&\\_view=c&\\_wchp=dGLbVlz-zSkWz&\\_md5=4db12256ad6013728c0f31949c710c3f&\\_ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6T80-4CKDFV1-5-1&_cdi=5072&_user=6519961&_pii=S1054139X03003690&_origin=&_coverDate=07%2F31%2F2004&_sk=999649998&_view=c&_wchp=dGLbVlz-zSkWz&_md5=4db12256ad6013728c0f31949c710c3f&_ie=/sdarticle.pdf)

Hernández, M. *et al.* (2004). Proyectos de la Iniciativa de Nutrición Humana Apoyados por la Fundación W.K. Kellogg. Evaluación de impacto socioeconómico del proyecto: Desarrollo de las unidades de producción campesina en el Estado de Yucatán: Yaxcabá, Yucatán, México. Colegio de Posgraduados. Recuperado el 26 de julio de 2011 en <http://www.colpos.mx/wkkf-cp/PDF/Yaxcaba%20final.pdf>

Hernández, S. (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill

Hilbrecht, M. *et al.* (2008). Time Use, Time Pressure and Gendered Behavior in Early and Late Adolescence. *Sex Roles*. 58:342–357. Recuperado el 24 de agosto de 2010 en <http://www.springerlink.com/content/v54h46528v47m734/fulltext.pdf>

Hiley, E. (2007). Gender differences in the self-defining activities and identity experiences of adolescents and emerging adults. *Journal of Adolescence*. 30:251–269. Recuperado el 20 de mayo de 2011 en [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIimg&\\_imagekey=B6WH0-4JMVHSR-1-1&\\_cdi=6836&\\_user=6519961&\\_pii=S0140197106000212&\\_origin=&\\_coverDate=04%2F30%2F2007&\\_sk=999699997&\\_view=c&\\_wchp=dGLzVlz-zSkzS&\\_md5=16703261c7f5826625ea22cf005f595a&\\_ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6WH0-4JMVHSR-1-1&_cdi=6836&_user=6519961&_pii=S0140197106000212&_origin=&_coverDate=04%2F30%2F2007&_sk=999699997&_view=c&_wchp=dGLzVlz-zSkzS&_md5=16703261c7f5826625ea22cf005f595a&_ie=/sdarticle.pdf)

INEGI (2009). Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos Yaxcabá, Yucatán (2009). Recuperado el 26 de julio de 2011 <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/datos-geograficos/31/31104.pdf>

INEGI (2011). Censo de Población y Vivienda 2010, Yaxcabá, Yucatán. Visitado el 26 de julio de 2011 en

<http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?ent=31&mun=104&src=487>

Inglés, C. *et al.* (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*. 40 (2): 271-288.

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/970/97017660009.pdf>

Kaplan, A. y Maehr, M. (1999). Achievement Goals and Student Well-Being. *Contemporary Educational Psychology*. 24: 330–358.

Kakwani, N y Silber, J. (2008). Introduction: Multidimensional poverty analysis: Conceptual issues, empirical illustrations and policy implications. *World Development*. 36 (6): 987–991. Recuperado el 14 de junio de 2011 en

[http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIimg&\\_imagekey=B6VC6-4S862B8-1-1&\\_cdi=5946&\\_user=6519961&\\_pii=S0305750X08000387&\\_origin=&\\_coverDate=06%2F30%2F2008&\\_sk=999639993&\\_view=c&\\_wchp=dGLzVzb-zSkzk&\\_md5=0dc02dd48b02dc220183f3122a0ae493&\\_ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6VC6-4S862B8-1-1&_cdi=5946&_user=6519961&_pii=S0305750X08000387&_origin=&_coverDate=06%2F30%2F2008&_sk=999639993&_view=c&_wchp=dGLzVzb-zSkzk&_md5=0dc02dd48b02dc220183f3122a0ae493&_ie=/sdarticle.pdf)

Kokkinos, C. y Hatzinikolaou, S. (2001). Individual and contextual parameters associated with adolescents' domain specific self perceptions. *Journal of Adolescence*. 34(2): 349-360.

[http://sdpet.jkub.com/science?\\_ob=MIimg&\\_imagekey=B6WH0-502WG3G-1-1&\\_cdi=6836&\\_user=4861547&\\_pii=S0140197110000515&\\_origin=browse&\\_zone=rslt\\_list\\_item&\\_coverDate=04%2F30%2F2011&\\_sk=999659997&\\_wchp=dGLzVlb-zSkzS&\\_valck=1&\\_md5=069ab3ca4bde610c6dfb3700409536fc&\\_ie=/sdarticle.pdf](http://sdpet.jkub.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6WH0-502WG3G-1-1&_cdi=6836&_user=4861547&_pii=S0140197110000515&_origin=browse&_zone=rslt_list_item&_coverDate=04%2F30%2F2011&_sk=999659997&_wchp=dGLzVlb-zSkzS&_valck=1&_md5=069ab3ca4bde610c6dfb3700409536fc&_ie=/sdarticle.pdf)

Konu, A. *et al.* (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*. 17: 79 - 87. Recuperado el 13 de junio de 2011 en

<http://heapro.oxfordjournals.org/content/17/1/79.full.pdf>

Kulis, S. *et al.* (2008). Gender identity and substance use among students in two high schools in Monterrey, Mexico. *Drug and Alcohol Dependence*. 95( 3):258-268. Recuperado el 14 de junio de 2011 en

[http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIimg&\\_imagekey=B6T63-4S1BX1V-2-1&\\_cdi=5019&\\_user=6519961&\\_pii=S0376871608000549&\\_origin=search&\\_zone=rslt\\_list\\_item&\\_coverDate=06%2F01%2F2008&\\_sk=999049996&\\_wchp=dGLbVzz-zSkWB&\\_md5=dd363403e104ad6e476684c8be3c65f3&\\_ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6T63-4S1BX1V-2-1&_cdi=5019&_user=6519961&_pii=S0376871608000549&_origin=search&_zone=rslt_list_item&_coverDate=06%2F01%2F2008&_sk=999049996&_wchp=dGLbVzz-zSkWB&_md5=dd363403e104ad6e476684c8be3c65f3&_ie=/sdarticle.pdf)

Lanzi, D. (2007). Capabilities, human capital and education. *Journal of Socio-Economics* 36, 424-435. Recuperado el 8 de febrero de 2010 en

[http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIimg&\\_imagekey=B6W5H-4MWGYM7-2-](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6W5H-4MWGYM7-2-)

[1& cdi=6571& user=6519961& pii=S1053535706001132& origin=& coverDate=06%2F30%2F2007& \\_sk=999639996& view=c& wchp=dGLbVzW-zSkWW& md5=ff5187b64e962a9e9343e9b9e113f963& ie=/sdarticle.pdf](http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.49.1.413)

Lerner, R. y Galambos, N. (1998). Adolescent development: Challenges and Opportunities for Research, Programs, and Policies. *Annual Review of Psychology*. 49:413-46. Recuperado el 11 de octubre de 2010 en <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.49.1.413>

Llanes W. (2003). La Educación Participativa para el Desarrollo Comunitario en Yaxcabá, Yucatán. En: Cuanalo de la C. H. Ed. Desarrollo Social Contra la Pobreza. Red Mexicana de Proyectos de Desarrollo Social, A. C. México. Pp. 71-84.

Lozada, M. *et al.* (2007). School food in Mexican children. *Public Health Nutrition*. 11(9):924-933. Recuperado el 17 de junio de 2011 en [http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FPHN%2FPHN11\\_09%2FS136898007001127a.pdf&code=d91206290a363fb7329e7a33e0a9df0e](http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FPHN%2FPHN11_09%2FS136898007001127a.pdf&code=d91206290a363fb7329e7a33e0a9df0e)

Mäkinen, T. *et al.* (2010). Effects of childhood socio-economic conditions on educational differences in leisure-time physical activity. *European Journal of Public Health*. 20: 346 - 353. Recuperado el 13 de junio de 2011 en <http://eurpub.oxfordjournals.org/content/20/3/346.full.pdf>

Max, M. y Scott, J. (2001). Young adolescents' wellbeing and health-risk behaviors: gender and socio-economic differences. *Journal of Adolescence*. 24:183-197. [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MImg&\\_imagekey=B6WH0-45RFHHS-H-1& cdi=6836&\\_user=6519961&\\_pii=S0140197101903781&\\_origin=&\\_coverDate=04%2F30%2F2001&\\_sk=999759997& view=c& wchp=dGLbVzz-zSkzk& md5=d267f8a6a4ac9f6a66f000beb227ae7a& ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MImg&_imagekey=B6WH0-45RFHHS-H-1& cdi=6836&_user=6519961&_pii=S0140197101903781&_origin=&_coverDate=04%2F30%2F2001&_sk=999759997& view=c& wchp=dGLbVzz-zSkzk& md5=d267f8a6a4ac9f6a66f000beb227ae7a& ie=/sdarticle.pdf)

Max-Neef, M, Elizalde, A., Hopenhayn, M. *et al.* (1986). Desarrollo a Escala Humana. [http://www.dhf.uu.se/pdffiler/86\\_especial.pdf](http://www.dhf.uu.se/pdffiler/86_especial.pdf) (9 marzo 2010)

McDowell, I. (2010). Measures of self perceived well-being. *Journal of Psychosomatic Research*. 69 (1): 69-79. Recuperado el 27 de diciembre de 2010 en [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MImg&\\_imagekey=B6T8V-4XBP9DS-9-3& cdi=5096&\\_user=6519961&\\_pii=S0022399909002682&\\_origin=&\\_coverDate=07%2F31%2F2010&\\_sk=999309998& view=c& wchp=dGLzVzbzSkWl& md5=2d6f92690ab91814564a57f16410d23d& ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MImg&_imagekey=B6T8V-4XBP9DS-9-3& cdi=5096&_user=6519961&_pii=S0022399909002682&_origin=&_coverDate=07%2F31%2F2010&_sk=999309998& view=c& wchp=dGLzVzbzSkWl& md5=2d6f92690ab91814564a57f16410d23d& ie=/sdarticle.pdf)

McGregor, A. (2006). WeD Working Paper No. 20: 'Researching wellbeing: From concepts to methodology'. Recuperado el 4 de Julio de 2010 en <http://www.welldev.org.uk/research/workingpaperpdf/wed20.pdf>

Mendoza, J. (2005). Los intercambios de semillas en las relaciones sociales: una estrategia para la conservación de plantas cultivadas. Tesis de maestría, Departamento de Ecología Humana, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Unidad Mérida, Yucatán, México.

Newton, H. (2008). Teaching Health and Sex Education. *Research Starters- Education*. 1-9.

Nieboer, A. et al. (2005). What are the dimensions of well-being? That is, what universal goals. *Social Indicators Research*. 73(3): 313-353. Recuperado el 3 de marzo de 2010 en <http://www.springerlink.com/content/g64m190486701n68/fulltext.pdf>

Nussbaum, M. y Sen, A. (2004). La calidad de vida. México: Fondo de Cultura Económica.

Ocampo, J. (2002). La educación en la actual inflexión del desarrollo de América Latina y El Caribe. Educación y conocimiento: una nueva mirada. *Revista Ibero Americana (OEI)*. 30: 25-37. Recuperado el 13 de febrero de 2010 en <http://www.rieoei.org/rie30f.htm>

OECD . (2003). The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary. Organisation for Economic Co-operation and Development. Recuperado el 19 de octubre de 2009 en <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdfking>

Olds, T. et al. (2009). How Do School-Day Activity Patterns Differ with Age and Gender across Adolescence?. *Journal of Adolescent Health* .44: 64–72.

[http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIimg&\\_imagekey=B6T80-4T3TPWX-8-1&cdi=5072&user=6519961&pii=S1054139X0800236X&origin=&coverDate=01%2F31%2F2009&sk=999559998&view=c&wchp=dGLbVzz-zSkWl&md5=08945621ee8eb1b10413970204ebe8b9&ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6T80-4T3TPWX-8-1&cdi=5072&user=6519961&pii=S1054139X0800236X&origin=&coverDate=01%2F31%2F2009&sk=999559998&view=c&wchp=dGLbVzz-zSkWl&md5=08945621ee8eb1b10413970204ebe8b9&ie=/sdarticle.pdf)

ONU, (2009). Report on the World Social Situation 2010, Rethinking Poverty. Recuperado el 3 de marzo de 2010 en <http://www.un.org/esa/socdev/rwss/docs/2010/fullreport.pdf>

Ordaz, J. (2009). CEPAL, México: capital humano e ingresos. Retornos a la educación, 1994-2005. Pp.1-70. Recuperado el 8 de marzo de 2010 en [http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/30255/Serie\\_90.pdf](http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/30255/Serie_90.pdf)

Ortiz, A. et al. (2006). Uso de sustancias entre hombres y mujeres, semejanzas y diferencias. Resultados del sistema de reporte de información en drogas. *Salud Mental*. 29(5): 32-37.

[http://content.ebscohost.com/pdf18\\_21/pdf/2006/7LB/01Sep06/23269293.pdf?T=P&P=AN&K=23269293&S=R&D=lth&EbscoContent=dGJyMNLr40Sep7I4yOvsOLCmr0mep69Ssqy4TbaWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGnr1Gvra5LuePfgex44Dt6fIA](http://content.ebscohost.com/pdf18_21/pdf/2006/7LB/01Sep06/23269293.pdf?T=P&P=AN&K=23269293&S=R&D=lth&EbscoContent=dGJyMNLr40Sep7I4yOvsOLCmr0mep69Ssqy4TbaWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGnr1Gvra5LuePfgex44Dt6fIA)

Ortiz-Hernández, L. y Gómez-Tello, B. (2008). Food consumption in Mexican adolescents. *Revista Panamericana de Salud Publica*. 24(2):127–35.

<http://journal.paho.org/uploads/1221234663.pdf>

Osorio, O. y Amaya, M. (2008). Panorama de prácticas de alimentación de adolescentes escolarizados. *Avances en enfermería*. 27 (2):43-56.

[http://www.enfermeria.unal.edu.co/revista/articulos/xxvii2\\_6.pdf](http://www.enfermeria.unal.edu.co/revista/articulos/xxvii2_6.pdf)

Palomar, J. (2001). La pobreza y el bienestar subjetivo en Los rostros de la pobreza. *El debate*. Guillard, L. y Osorio, J. (Cord.). México: Limusa. pp. 189-219.

Palomar, J. (2004). Poverty and Subjective Well-being in Mexico. *Social Indicators Research*. 68:1-33. Recuperado el 12 de junio de 2010 en

<http://www.springerlink.com/content/u741k45mu4448765/fulltext.pdf>

Pérez, M. (1995). Unidades de producción y estrategias de reproducción económica. En: Hernández, E., Bello, E. y Levy, S. (Eds.) *La Milpa en Yucatán: Un sistema Agrícola Tradicional*, Tomo 2. México: Colegio de Postgraduados. Pp. 455-484.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2010). Informe sobre Desarrollo Humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano. Recuperado el 18 de junio de 2011 en

[http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2010\\_ES\\_Complete\\_reprint.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_ES_Complete_reprint.pdf)

Ramussen, C. y Terán, S. (1992). Siembra: diversidad, dinámica y patrón de cultivos en la milpa. En: Zizumbo, D., Rasmussen, C., Arias, L. y Terán, S. (Eds.). *La Modernización de la Milpa en Yucatán: Utopía o Realidad. Racionalidad Tecnológica e Innovaciones*. Colegio de Posgraduados, México. Pp. 227-245.

Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), (2008). Recuperado el 7 de febrero de 2010 en [http://www.oei.es/pdfs/reforma\\_educacion\\_media\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf)

Renk, K. y Creasey, G. (2003). The relationship of gender, gender identity, and coping strategies in late adolescents. *Journal of Adolescence*. 26: 159–168.

[http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIimg&\\_imagekey=B6WH0-47VH2KD-3-S&\\_cdi=6836&\\_user=6519961&\\_pii=S0140197102001355&\\_origin=&\\_coverDate=04%2F30%2F2003&\\_sk=999739997&view=c&wchp=dGLzVlb-zSkWl&md5=a16e9c5b1f4fcca107ec27b2d137eed1&ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6WH0-47VH2KD-3-S&_cdi=6836&_user=6519961&_pii=S0140197102001355&_origin=&_coverDate=04%2F30%2F2003&_sk=999739997&view=c&wchp=dGLzVlb-zSkWl&md5=a16e9c5b1f4fcca107ec27b2d137eed1&ie=/sdarticle.pdf)

Renn, D. *et al.* (2009). International Well-being Index: The Australian version. *Social Indicators research*. 90: 243-256. Recuperado el 14 de Julio de 2010 en

<http://www.springerlink.com/content/t2n752276h54212v/fulltext.pdf>

Rivera, J. *et al.* (2008). Consumo de bebidas para una vida saludable: recomendaciones para la población mexicana. *Salud Pública de México*. 50(2): 173-195. Recuperado el 30 de mayo de 2011 en [http://www.slan.org.mx/docs/bebidas\\_artic.pdf](http://www.slan.org.mx/docs/bebidas_artic.pdf)

Robles-Zavala, E. (2009). Los múltiples rostros de la pobreza en una comunidad maya de la Península de Yucatán. *Revista de Investigación Científica*. 18(35): 101-133. [http://content.ebscohost.com/pdf23\\_24/pdf/2010/2WZH/01Jan10/48075677.pdf?T=P&P=AN&K=48075677&S=R&D=zbh&EbscoContent=dGJyMMvI7ESeqLU4yOvsOLCmr0mep7BSsKe4SLGWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGnr1Gvra5LuePfgex44Dt6fIA](http://content.ebscohost.com/pdf23_24/pdf/2010/2WZH/01Jan10/48075677.pdf?T=P&P=AN&K=48075677&S=R&D=zbh&EbscoContent=dGJyMMvI7ESeqLU4yOvsOLCmr0mep7BSsKe4SLGWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGnr1Gvra5LuePfgex44Dt6fIA)

Rodríguez, A. *et al* (1999). Unhealthy eating behavior in adolescents. *European Journal of Epidemiology*.15(7): 643-648. <http://www.springerlink.com/content/g200uxq2j4277314/fulltext.pdf>

Rojas, M. (2004) Well-being and the Complexity of Poverty: A Subjective Well-being Approach. ONU - WIDER Research Paper. Recuperado el 20 de febrero de 2010 en [http://www.wider.unu.edu/publications/working-papers/research-papers/2004/en\\_GB/rp2004-029/files/78091742448387202/default/rp2004-029.pdf](http://www.wider.unu.edu/publications/working-papers/research-papers/2004/en_GB/rp2004-029/files/78091742448387202/default/rp2004-029.pdf)

Salvador, L. (2008). Desarrollo, educación y pobreza en México. Papeles de población 55, 237-257. Recuperado el 13 de febrero de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=11205510>

Sauri, M. (2003). Publicidad televisiva, hábitos alimentarios y salud en adolescentes de la ciudad de Mérida, Yucatán, México. Tesis de Maestría. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Mérida, Yucatán, Cinvestav.

SEDESOL (2002). Medición de la pobreza: variantes metodológicas y estimación preliminar. Recuperado el 11 de junio de 2011 en <http://www.sedesol2009.sedesol.gob.mx/archivos/801588/file/Docu01.pdf>

Sen, A. (1997). Editorial: Human Capital and Human Capability. *World Development*. 25(12):1959-1961. Recuperado el 6 de junio de 2011 en [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIimg&\\_imagekey=B6VC6-3SX2JKD-S-2&\\_cdi=5946&\\_user=6519961&\\_pii=S0305750X97100146&\\_origin=search&\\_coverDate=12%2F31%2F1997&\\_sk=999749987&view=c&wchp=dGLbVzW-zSkWz&md5=8054cb0e5768003f9218f95a2c5cf225&ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6VC6-3SX2JKD-S-2&_cdi=5946&_user=6519961&_pii=S0305750X97100146&_origin=search&_coverDate=12%2F31%2F1997&_sk=999749987&view=c&wchp=dGLbVzW-zSkWz&md5=8054cb0e5768003f9218f95a2c5cf225&ie=/sdarticle.pdf)

Shepherd, J. (2006). Young people and healthy eating: a systematic review of research on barriers and facilitators. *Health Education Research*. 21(2): 239–257. Recuperado el 8 de junio de 2011 en <http://her.oxfordjournals.org/content/21/2/239.full.pdf>

Slater, M y Tiggemann, M. (2011). Gender differences in adolescent sport participation, teasing, self-objectification and body image concerns. *Journal of Adolescence*.34 : 455–463. Recuperado el 16 de mayo de 2011 en [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIimg&\\_imagekey=B6WH0-50JPS4B-1-1&\\_cdi=6836&\\_user=6519961&\\_pii=S0140197110000989&\\_origin=&\\_coverDate=06%2F30%2F2011&\\_sk=999659996&view=c&wchp=dGLzVzz-zSkWA&md5=8c85c58a942729f4d511dfe6c9f59220&ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6WH0-50JPS4B-1-1&_cdi=6836&_user=6519961&_pii=S0140197110000989&_origin=&_coverDate=06%2F30%2F2011&_sk=999659996&view=c&wchp=dGLzVzz-zSkWA&md5=8c85c58a942729f4d511dfe6c9f59220&ie=/sdarticle.pdf)

Story *et al.* (2002). Individual and environmental influences on adolescent eating behaviors. *The American Dietetic Association*. 120(3): 40-51. Recuperado el 30 de mayo de 2011 en [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIimg&\\_imagekey=B758G-48MX3CX-B-1&\\_cdi=12926&\\_user=6519961&\\_pii=S0002822302904219&\\_origin=&\\_coverDate=03%2F31%2F2002&\\_sk=998979996.8998&view=c&wchp=dGLbVzz-zSkzV&md5=921c2318f966348cfa34ae3ca299f9c&ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B758G-48MX3CX-B-1&_cdi=12926&_user=6519961&_pii=S0002822302904219&_origin=&_coverDate=03%2F31%2F2002&_sk=998979996.8998&view=c&wchp=dGLbVzz-zSkzV&md5=921c2318f966348cfa34ae3ca299f9c&ie=/sdarticle.pdf)

Tiwari, M. (2009). Poverty and Wellbeing at the ‘Grassroots’—How Much is Visible to Researchers?. *Social Indicators Research*. 90(1):127–140. Recuperado el 22 de abril de 2010 en <http://www.springerlink.com/content/n564776115r59640/fulltext.pdf>

Tobón, S. (2006) Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado el 6 de marzo de 2010 en <http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/ASPECTOS%20BASICOS%20DE%20LA%20FORMACION%20BASADA%20EN%20COMPETENCIAS.pdf>

Tobón, S. (2008). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoediciones.

Tomlinson, M. y Walker, R. (2010). Poverty, adolescent well-being and outcomes later in life. *Journal of International Development*. 22:1162–1182. Recuperado el 9 de abril de 2010 en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jid.1753/pdf>

Torhild, A. et al. (2004). Physical Self-Concept and Sports: Do Gender Differences Still Exist?. *Sex Roles*.50: 119-127. Recuperado el 13 de mayo de 2011 en <http://www.springerlink.com/content/k007312w44t58818/fulltext.pdf>

Trainor, S. *et al.* (2010). Leisure activities and adolescent psychological well-being. *Journal of Adolescence*. 33(1):173-186. Recuperado el 3 de mayo de 2011 en [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIimg&\\_imagekey=B6WH0-4W5VDB3-2-1&\\_cdi=6836&\\_user=6519961&\\_pii=S0140197109000396&\\_origin=&\\_coverDate=02%2F28%2F2010&\\_sk=999669998&view=c&wchp=dGLzVlb-zSkWb&md5=2790398643ae2dbc1769fb8362659220&ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6WH0-4W5VDB3-2-1&_cdi=6836&_user=6519961&_pii=S0140197109000396&_origin=&_coverDate=02%2F28%2F2010&_sk=999669998&view=c&wchp=dGLzVlb-zSkWb&md5=2790398643ae2dbc1769fb8362659220&ie=/sdarticle.pdf)

UNICEF (2009). Educación práctica para la vida. Página de la UNICEF. Acutalizado: 21 de mayo de 2009. Consultado el 29 de mayo de 2011 en [http://www.unicef.org/spanish/education/index\\_focus\\_lifeskills.html](http://www.unicef.org/spanish/education/index_focus_lifeskills.html)

Vásquez-Garibay y Romero-Velarde, (2008). Esquemas de alimentación saludable en niños durante sus diferentes etapas de la vida. Parte II. Preescolares, escolares y adolescentes. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 65: 605-615. Recuperado el 13 de junio de 2011 en <http://www.medigraphic.com/pdfs/bmhim/hi-2008/hi086p.pdf>

Vera, M. (2010). Influencia en el cuidado parental en la alimentación y crecimiento por género. Tesis de Maestría. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Mérida, Yucatán, Cinvestav.

Wardle, J. et al. (2004). Gender differences in food choice: The contribution of health beliefs and dieting. *Annals of Behavioral Medicine*. 27(2): 107-116. Recuperado el 25 de marzo de 2010 en <http://www.springerlink.com/content/n35353578760x4q1/fulltext.pdf>

Wheeler, R. J. (1991). The theoretical and empirical structure of general well-being. *Social Indicators Research* 24(1): 71-79. Recuperado el 22 de abril de 2010 en <http://www.springerlink.com/content/w1113752th26827m/fulltext.pdf>

White, J. (2002). Education, the market and the nature of personal well-being. *British Journal of Educational Studies* 4 (50), 442-456. Recuperado el 25 de marzo de 2010 en <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/118905888/PDFSTART>

White, S. y Ellison, M. (2006). WeD Working paper No.23. 'Wellbeing, livelihoods and resources in social practice'. Recuperado el 4 de Julio de 2010 en <http://www.welldev.org.uk/research/workingpaperpdf/wed23.pdf>

White, S. y Pettit, J. (2004). WeD Working paper No.8: 'Participatory Approaches and the Measurement of Well-being'. Recuperado el 4 de Julio de 2010 en <http://www.welldev.org.uk/research/workingpaperpdf/wed08.pdf>

Wight, V., Price, J., Bianchi, S. et al. (2009). The time use of teenagers. *Social Science Research*.38: 792-809. Recuperado el 22 de julio de 2010 en [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIimg&\\_imagekey=B6WX8-4WF4J1M-1-1&\\_cdi=7152&\\_user=6519961&\\_pii=S0049089X09000660&\\_origin=&\\_coverDate=12%2F31%2F2009&\\_sk=999619995&view=c&wchp=dGLzVlb-zSkWl&md5=13070a5b5a78e3ddf4ef34f51701d5f9&ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6WX8-4WF4J1M-1-1&_cdi=7152&_user=6519961&_pii=S0049089X09000660&_origin=&_coverDate=12%2F31%2F2009&_sk=999619995&view=c&wchp=dGLzVlb-zSkWl&md5=13070a5b5a78e3ddf4ef34f51701d5f9&ie=/sdarticle.pdf)

Wigley, S. y Akkoyunlu-Wigle, A. (2006). Human Capabilities versus Human Capital. *Social Indicators Research*. 78(2): 287-304. Recuperado el 15 de abril de 2010 en <http://www.jstor.org/login.ezproxy.lib.purdue.edu/stable/pdfplus/27522609.pdf>

Wills, E. (2009). Spirituality and Subjective Well-Being: Evidences for a New Domain in the Personal Well-Being Index. *Journal of Happiness Studies* 10(1): 49-69. Recuperado el 14 de mayo de 2010 en <http://www.springerlink.com/content/1u8u418uq648l87p/fulltext.pdf>

## ANEXO 1



Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.  
Departamento de Ecología Humana, Unidad Mérida.

Edad: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Sexo: M      F

Semestre: 1°    3°    5°

**Instrucción:** a continuación se presenta una serie de acciones relacionadas con tu vida cotidiana. Marca con una **X** en qué medida las llevas a cabo **REALMENTE, NO LO QUE TE GUSTARÍA HACER.**

No.	Acciones	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Sigo las reglas básicas de prevención de enfermedades (por ejemplo, lavarme las manos antes de comer y después de ir al baño).				
2	Me cepillo los dientes después de cada comida.				
3	Hago ejercicio para mantener mi cuerpo sano y en forma.				
4	Me baño y cambio mi ropa diariamente.				
5	Cuido mi aseo personal (por ejemplo mantengo mi cabello, uñas y oídos limpios).				
6	Cuido lo que como: trato de comer más frutas y verduras y menos alimentos con alto contenido en grasa y azúcar.				
7	Soy más cuidadoso(a) con mi higiene cuando estoy enfermo(a).				
8	Me informo sobre las formas de evitar enfermedades de transmisión sexual.				
9	Evito acciones como tomar alcohol,				

	drogas y fumar cigarrillos.				
10	Evito acciones como comer demasiado o dejar de comer.				
<b>No.</b>	<b>Acciones</b>	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
11	<b>EN MI TIEMPO LIBRE:</b> Hago ejercicio y/o practico algún deporte (jugar pelota, fútbol, vóley, básquet, otros)				
12	Realizo alguna actividad artística como: pintura, tocar algún instrumento musical, teatro, danza u otro.				
13	Estudio y/o hago la tarea del colegio				
14	Leo libros, revistas, periódico, otras fuentes.				
15	Veo televisión y/o videojuegos.				
16	Apoyo con las tareas de la casa.				
17	Voy a clases particulares (computación, inglés, otro).				
18	Escucho música.				
19	Descanso.				
20	Salgo a pasear (fuera de casa), al parque o con los amigos.				

**Instrucción:** a continuación se presenta una serie de acciones relacionadas con tu vida cotidiana. Marca con una **X** en qué medida las llevas a cabo **REALMENTE, NO LO QUE TE GUSTARÍA HACER.**

No.	Acciones	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Tomo decisiones por mí mismo(a).				
2	Hago buen uso de mis recursos (tiempo, dinero, otros) para lograr lo que quiero.				
3	Me hago responsable de mis comportamientos y decisiones.				
4	Veo en el arte una forma de expresarme.				
5	Me gusta apreciar las obras de arte: pintura, música, otros.				
6	Realizo alguna actividad relacionada con el arte; como tocar un instrumento musical, dibujo, pintura, danza, teatro, otros.				
7	Cuido mi salud, llevando una dieta equilibrada.				
8	Practico algún deporte o hago ejercicio físico para mantener sano mi cuerpo.				
9	Evito conductas de riesgo como consumir drogas, alcohol o fumar.				
10	Expreso con claridad mis ideas y opinión respecto a distintos temas en diferentes lugares y con diferentes personas.				
11	Identifico las ideas clave en un texto o discurso.				
12	Puedo expresar mis ideas de forma gráfica, a través de dibujos, esquemas, mapas y otros.				
13	Puedo seguir instrucciones y pasos de procesos para resolver problemas o situaciones.				
14	Puedo ordenar, seleccionar y clasificar información según para lo que me vaya a servir.				
15	Puedo usar la tecnología (computadora) para encontrar, procesar e interpretar información.				
16	Defiendo mis puntos de vista e ideas sobre diversos temas y respeto las ideas de los demás.				
17	Elijo la información más adecuada para				

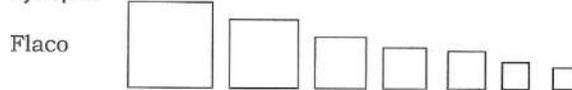
	diferentes propósitos y tareas.				
18	Justifico y doy razones claras de porque estoy a favor o en contra de ciertas ideas.				
19	Identifico las tareas que me resultan más interesantes, fáciles o difíciles de hacer.				
20	Relaciono lo que aprendo en la escuela con situaciones de mi vida cotidiana.				
21	Cuando se trata de aprender, me pongo metas y actividades para lograrlo.				
22	Me adapto a diferentes grupos de trabajo.				
23	Trabajo bien y participo activamente en los grupos de trabajo.				
24	Respeto las sugerencias e ideas de los demás integrantes del grupo con el que trabajo.				
25	Estoy informado(a) sobre los acontecimientos (ambientales, económicos, políticos) que tienen que ver con mi comunidad, estado y país.				
26	Conozco mis derechos y obligaciones como mexicano, estudiante, hijo, etc.				
27	Participo en alguna organización o grupo de ayuda a mi comunidad.				
28	Respeto las creencias, ideas, valores, religión y costumbres de los demás.				
29	Reconozco y acepto que las personas tengan creencias, valores y prácticas sociales diferentes a las mías.				
30	Rechazo cualquier tipo de discriminación por sexo, raza, condición económica, orientación sexual, etc.				
31	Realizo acciones para cuidar el ambiente como poner la basura en su lugar, no desperdiciar agua, evitar quemar basura y otras más.				
32	Estoy enterado(a) de los principales problemas ecológicos que afectan a mi país y al planeta.				
33	Evito usar productos que contaminen el ambiente como aerosoles, envases no reciclables, otros productos.				

**Instrucción:** señala de la siguiente lista de alimentos la cantidad y los días de la semana **PASADA** que los consumiste en la escuela o fuera de ella, pero **NO** en tu casa.

Alimentos	Cantidad por día	Días de la semana				
		L	M	M	J	V
1. Refrescos embotellados: jugos, “Coca cola”, “Pepsi”, “Jumex”, otro. (Litros)						
2. Agua natural. (Litros)						
3. Jugo natural: limonada, jamaica, cebada, otro. (Litros)						
4. Helados y/o granizados. (unidad)						
5. Galletas. (Paquete)						
6. Frituras: papas, “Fritos”, chicharrón. (Bolsas)						
7. Golosinas: caramelos, paletas, chocolate.(Unidades)						
8. Botanas naturales: jícama, mandarina, pepino, cacahuates, pepita, otros.(Bolsas)						
9. Comida rápida: torta, hot dog, quesadilla (Unidades)						
10. Antojitos: salbutes, panuchos, polcanes, otros. (Unidades)						

A continuación encontrarás una serie de palabras que usarás para describirte tomando en consideración que, entre más grande y más cerca de la palabra se encuentre el cuadro, indica que tienes más de esa característica.

Ejemplo:



En el ejemplo puedes ver que hay siete cuadros después de Flaco; debes marcar con una X sobre el cuadro que te representa mejor. Si marcas el cuadro más grande, esto indica que tienes mucho de esta característica. Si marcas el cuadro más pequeño; esto indica que esta característica no te describe. El espacio que se encuentra exactamente a la mitad de las dos palabras, indica que no tienes ni mucho ni poco de la característica que se menciona. El resto de los espacios indican diferentes grados de la característica, utiliza éstos para encontrar el punto adecuado para tu propia persona.

Contesta tan rápido como sea posible, sin ser descuidado, utilizando la primera impresión que venga a tu mente. Contesta en todos los renglones, dando solo una respuesta en cada renglón.

Tus respuestas son totalmente anónimas y confidenciales, recuerda que debes responder **“COMO ERES SIEMPRE, NO COMO TE GUSTARÍA SER”**

**Gracias por tu cooperación.**

### YO SOY

1	Activo(a)	<input type="checkbox"/>						
2	Alegre(a)	<input type="checkbox"/>						
3	Amargado(a)	<input type="checkbox"/>						
4	Amigable	<input type="checkbox"/>						
5	Amoroso(a)	<input type="checkbox"/>						
6	Animado(a)	<input type="checkbox"/>						
7	Ansioso(a)	<input type="checkbox"/>						
8	Apático(a)	<input type="checkbox"/>						
9	Conflictivo(a)	<input type="checkbox"/>						

10 Calmado(a)	<input type="checkbox"/>						
11 Cariñoso(a)	<input type="checkbox"/>						
12 Cumplido(a)	<input type="checkbox"/>						
13 Decente	<input type="checkbox"/>						
14 Divertido(a)	<input type="checkbox"/>						
15 Dominante	<input type="checkbox"/>						
16 Enojón	<input type="checkbox"/>						
17 Honrado(a)	<input type="checkbox"/>						
18 Indeseable	<input type="checkbox"/>						
19 Falso(a)	<input type="checkbox"/>						
20 Frustrado(a)	<input type="checkbox"/>						
21 Honesto(a)	<input type="checkbox"/>						
22 Incumplido(a)	<input type="checkbox"/>						
23 Inepto(a)	<input type="checkbox"/>						
24 Leal	<input type="checkbox"/>						
25 Melancólico(a)	<input type="checkbox"/>						
26 Nervioso(a)	<input type="checkbox"/>						
27 Ordenado(a)	<input type="checkbox"/>						
28 Pacífico(a)	<input type="checkbox"/>						
29 Pesimista	<input type="checkbox"/>						
30 Puntual	<input type="checkbox"/>						
31 Relajado(a)	<input type="checkbox"/>						

32 Respetuoso(a)	<input type="checkbox"/>						
33 Romántico(a)	<input type="checkbox"/>						
34 Sentimental	<input type="checkbox"/>						
35 Sereno(a)	<input type="checkbox"/>						
36 Sociable	<input type="checkbox"/>						
37 Temperamental	<input type="checkbox"/>						
38 Tierno(a)	<input type="checkbox"/>						
39 Tímido(a)	<input type="checkbox"/>						
40 Trabajador(a)	<input type="checkbox"/>						
41 Tranquilo(a)	<input type="checkbox"/>						
42 Triste	<input type="checkbox"/>						
43 Voluble	<input type="checkbox"/>						
44 Solitario(a)	<input type="checkbox"/>						

## ANEXO 2

Tabla 1. Valores de KMO y niveles de significancia de la prueba de Bartlet del análisis factorial de componentes principales confirmativo de los factores del autoconcepto.

Factores del autoconcepto	Índice de KMO	Sig. De la prueba de Bartlet
1.Social Expresivo	0.815	0.000
2.Ético Normativo	0.817	0.000
3.Inteligencia Socio-Emocional	0.702	0.000
4.Control Externo Negativo-Pasivo	0.780	0.000
5.Social Afiliativo	0.834	0.000
6.Emotivo-Negativo Auto-Afirmativo	0.662	0.000
7.Instrumental Constructivo	0.795	0.000
8.Vulnerabilidad Emocional	0.701	0.000
9.Depresivo	0.600	0.000

Significativo con  $p < 0.05$

Análisis factorial de Componentes principales para la validación confirmatoria del instrumento de autoconcepto.

Social Expresivo

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.815
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	327.686
	df	10
	Sig.	.000

### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component 1
Alegre	.780
Divertido	.784
Animado	.819
Amigable	.763
Sociable	.557

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

## Ético Normativo

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.817	
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	311.845
	df	10
	Sig.	.000

### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component 1
Honrado	.758
Honesto	.795
Decente	.734
Leal	.706
Respetuoso	.745

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

## Inteligencia Socio-Emocional

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.702	
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	199.225
	df	10
	Sig.	.000

### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component 1
Tranquilo	.817
Sereno	.415
Calmado	.745
Pacífico	.650
Relajado	.657

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

## Control Externo Negativo-Pasivo

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.780
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	224.806
	df	10
	Sig.	.000

### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component 1
Inepto	.713
Frustrado	.694
Falso	.757
Indeseable	.682
Pesimista	.680

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

## Social Afiliativo

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.834
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	462.444
	df	10
	Sig.	.000

### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component
	1
Romántico	.841
Tierno	.777
Sentimental	.721
Amoroso	.773
Cariñoso	.848

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

## Emotivo-Negativo Auto-Afirmativo

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.662
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	76.096
	df	10
	Sig.	.000

### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component 1
Conflictivo	.652
Incumplido	.505
Dominante	.637
Temperamental	.552
Enojón	.637

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

## Instrumental Constructivo

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.795
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	198.743
	df	10
	Sig.	.000

### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component 1
Ordenado	.671
Trabajador	.762
Puntual	.674
Activo	.633
Cumplido	.730

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

## Instrumental Constructivo

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.795
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	198.743
	df	10
	Sig.	.000

### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component 1
Activo	.633
Cumplido	.730
Ordenado	.671
Puntual	.674
Trabajador	.762

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

## Vulnerabilidad Emocional

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.701
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	99.097
	df	10
	Sig.	.000

### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component 1
Amargado	.667
Apático	.628
Solitario	.640
Tímido	.567
Voluble	.611

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Depresivo

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.600
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	df
	Sig.
	82.656
	6
	.000

**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component	
	1	2
Melancólico	.728	-.073
Nervioso	.725	.090
Ansioso	.227	.953
Triste	.782	-.293

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

Alfa de Cronbach de los nueve factores del instrumento de autoconcepto.

Social Expresivo

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
.793	Alegre	23.3453	16.687	.614	.741
	Divertido	23.3274	15.798	.614	.740
	Animado	23.3946	16.447	.658	.728
	Amigable	23.3812	16.354	.603	.743
	Sociable	23.8430	17.962	.397	.811

## Ético Normativo

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
.801	Honrado	23.0090	16.910	.598	.760
	Honesto	22.8161	16.971	.642	.745
	Decente	23.0135	17.725	.570	.768
	Leal	22.8565	18.150	.539	.778
	Respetuoso	22.4395	18.806	.581	.766

## Inteligencia Socio-Emocional

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
.682	Tranquilo	21.5695	15.553	.596	.552
	Sereno	21.8924	20.484	.244	.711
	Calmado	21.6996	16.923	.494	.605
	Pacífico	21.5964	18.719	.423	.637
	Relajado	21.4933	19.116	.444	.631

## Control Externo Negativo-Pasivo

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
.746	Inepto	12.1794	29.031	.520	.698
	Frustrado	11.4484	28.582	.500	.705
	Falso	12.1211	28.440	.569	.681
	Indeseable	11.5022	28.909	.480	.713
	Pesimista	11.5471	28.501	.486	.711

### Social Afiliativo

Reliability Statistics		Item-Total Statistics				
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	
.849	Romántico	22.9552	21.196	.729	.801	
	Tierno	23.1973	20.492	.640	.825	
	Sentimental	22.9372	22.104	.575	.840	
	Amoroso	22.9507	21.416	.632	.826	
	Cariñoso	22.9013	20.891	.736	.799	

### Emotivo-Negativo Auto-Afirmativo

Reliability Statistics		Item-Total Statistics				
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	
.549	Conflictivo	16.0135	18.383	.358	.465	
	Incumplido	15.3184	19.443	.251	.532	
	Dominante	14.4260	19.138	.334	.480	
	Temperamental	14.2242	20.391	.278	.512	
	Enojón	15.0314	18.832	.340	.477	

### Instrumental Constructivo

Reliability Statistics		Item-Total Statistics				
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	
.728	Ordenado	22.0090	14.838	.464	.693	
	Trabajador	21.7489	14.928	.569	.650	
	Puntual	21.9283	15.202	.465	.691	
	Activo	21.8296	16.214	.427	.704	
	Cumplido	21.9552	15.791	.531	.668	

Vulnerabilidad Emocional

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
.601	Amargado	14.5247	26.052	.395	.532
	Apático	14.0942	24.887	.354	.548
	Solitario	13.5964	22.611	.379	.537
	Timido	12.6099	25.942	.317	.567
	Voluble	13.1031	25.408	.350	.550

Depresivo

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
.523	Melancólico	11.9462	13.330	.379	.387
	Nervioso	11.3498	13.706	.393	.377
	Ansioso	11.0852	18.069	.102	.612
	Triste	12.4350	13.968	.395	.378

Alfa de cronbach de la sección de percepción de las competencias.

Alfa de los 33 reactivos

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
.833	33

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
c1	98.1704	105.746	.129	.835

c2	98.0852	102.745	.364	.828
c3	97.7578	104.139	.325	.829
c4	98.5112	98.476	.465	.823
c5	98.0987	100.999	.366	.827
c6	99.0269	100.801	.296	.831
c7	98.7399	100.887	.395	.826
c8	98.2332	103.666	.217	.833
c9	97.7758	103.715	.234	.832
c10	98.4888	100.891	.477	.824
c11	98.6682	101.349	.455	.825
c12	98.7085	99.189	.481	.823
c13	98.1076	102.592	.370	.827
c14	98.0314	102.625	.392	.827
c15	97.8161	106.151	.125	.834
c16	98.1480	101.667	.436	.826
c17	97.9910	103.009	.390	.827
c18	98.1211	101.674	.361	.827
c19	97.7085	104.207	.321	.829
c20	98.1525	102.499	.340	.828
c21	98.0269	100.585	.492	.824
c22	98.3139	100.964	.447	.825
c23	98.2152	102.377	.404	.827
c24	97.7040	104.128	.314	.829
c25	98.4619	100.700	.413	.826
c26	97.7623	104.840	.232	.831
c27	99.0987	103.351	.198	.834
c28	97.5291	105.394	.251	.831
c29	97.5695	104.823	.279	.830
c30	98.3453	104.732	.091	.841
c31	98.3767	101.281	.426	.826
c32	98.1883	101.604	.392	.827
c33	98.6771	101.850	.356	.828

Alfa de cronbach por cada una de las 11 competencias.

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
.378	c1	6.70	.934	.280	.155
	c2	6.61	1.257	.147	.426
	c3	6.28	1.294	.250	.250

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
.701	c4	5.41	2.730	.583	.527
	c5	5.00	3.171	.492	.642
	c6	5.93	2.643	.489	.656

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
.289	c7	6.53	1.322	.384	-.326 <sup>a</sup>
	c8	6.02	1.653	.154	.227
	c9	5.57	2.139	-.011	.537

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
.600	c10	5.16	1.731	.418	.488
	c11	5.34	1.766	.415	.494
	c12	5.38	1.435	.404	.520

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
.372	c13	6.69	1.098	.235	.246
	c14	6.61	1.067	.311	.096
	c15	6.40	1.277	.117	.472

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
.540	c16	6.43	1.318	.430	.312
	c17	6.27	1.621	.312	.500
	c18	6.40	1.223	.329	.493

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
.514	c19	6.36	1.483	.324	.434
	c20	6.80	1.096	.370	.341
	c21	6.68	1.247	.306	.454

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
.576	c22	6.62	1.138	.380	.494
	c23	6.52	1.161	.484	.321
	c24	6.01	1.504	.308	.581

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
.344	c25	5.68	1.652	.223	.204

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
	c26	4.98	2.040	.195	.277
	c27	6.31	1.378	.189	.298

Reliability Statistics		Item-Total Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
.346	c28	6.62	2.065	.244	.243
	c29	6.66	1.864	.338	.102
	c30	7.44	.914	.149	.622

### ANEXO 3

Competencias genéricas para la Educación Media Superior de México (RIEMS, 2008)

Las once competencias que constituyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Bachillerato. Cada una de las competencias con sus respectivos atributos, y organizadas en seis categorías.

#### **Se autodetermina y cuida de sí (categoría).**

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue (competencia).
  - Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades (atributo).
  - Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
  - Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
  - Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
  - Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
  - Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
  - Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
  - Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.
  - Participa en prácticas relacionadas con el arte.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
  - Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.
  - Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.
  - Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.

#### **Se expresa y comunica**

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
- Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
- Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
- Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.
- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

### **Piensa crítica y reflexivamente**

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
  - Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
  - Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
  - Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
  - Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
  - Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
  - Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
  - Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
  - Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
  - Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
  - Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

### **Aprende de forma autónoma**

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
  - Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
  - Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
  - Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

### **Trabaja en forma colaborativa**

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

- Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
- Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
- Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

### **Participa con responsabilidad en la sociedad**

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
  - Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
  - Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
  - Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
  - Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
  - Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
  - Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
  - Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
  - Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
  - Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.
  - Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.
  - Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.
  - Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.