

**UNIVERSIDAD DE SONORA  
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES**

Posgrado Integral De Ciencias Sociales  
Doctorado en Ciencias Sociales



**“Desarrollo Positivo en Jóvenes (PYD) como base para un desempeño académico eficaz”**

TESIS Que para obtener el grado de  
Doctora en Ciencias Sociales

Presenta:  
**Melanie Itsel Barrios Gaxiola**

Directora:  
**Dra. Martha Frías Armenta**

Lectores:  
**Dr. Víctor Corral Verdugo  
Dra. Manuela Guillen Lugigo  
Dr. Federico Zayas Pérez  
Dr. Jesús Francisco Laborín Álvarez**

Hermosillo, Sonora

Junio de 2017

# Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

A *mi madre*, por mostrarme siempre su incondicional amor,  
y a *Daniel*, por todo su apoyo, cariño y motivación.

## Agradecimientos

A *Dios*, por darme la oportunidad de concluir una de las etapas más importantes de mi vida, por ser mi sustento en momentos de dificultad y por guiar y respaldar cada paso que doy.

A mi tutora *Dra. Martha Frías*, por ser una investigadora ejemplar, por transmitirme sus conocimientos y su pasión por la constante preparación; y por ser en esta formación, la principal fuente de mi aprendizaje.

A mi *familia*, por creer en mí e impulsarme a seguir adelante.

A mi abuelita *Eloisa*, por ser un ejemplo de fortaleza y por brindarme su apoyo incondicional.

A mis *sinodales*, por sus enseñanzas y por ayudarme a ver cumplir mis metas.

A cada uno de mis *maestros*, por fomentar en mí el amor por el estudio.

The potential for change is a core strength of all youth – a strength that can be built upon. This strength is cause for optimism, for it means we can positively influence the life paths of all youth”

Richard Lerner (2013)

# Índice

|  |           |
|--|-----------|
| <b>I. Introducción .....</b>                           | <b>1</b>  |
| 1.1 Antecedentes .....                                 | 7         |
| 1.2 Justificación .....                                | 14        |
| <b>II. Marco teórico .....</b>                         | <b>19</b> |
| 2.1 Desempeño académico .....                          | 19        |
| 2.2 Desarrollo Humano .....                            | 21        |
| 2.2.1 Desarrollo humano: perspectiva psicológica ..... | 21        |
| 2.2.1.1 Desarrollo positivo del joven .....            | 26        |
| 2.2.2 Desarrollo humano: perspectiva económica .....   | 33        |
| 2.2.3 Desarrollo humano: perspectiva sociológica ..... | 38        |
| 2.3 Modelo hipotético .....                            | 44        |
| <b>III. Método .....</b>                               | <b>46</b> |
| 3.1 Tipo de investigación .....                        | 46        |
| 3.2 Prueba piloto .....                                | 47        |
| 3.2.1 Participantes .....                              | 47        |
| 3.2.2 Instrumento .....                                | 50        |
| 3.2.3 Procedimiento .....                              | 51        |
| 3.2.4 Análisis de datos .....                          | 52        |
| 3.3 Estudio .....                                      | 52        |
| 3.3.1 Participantes .....                              | 52        |
| 3.3.2 Instrumento .....                                | 58        |
| 3.3.3 Procedimiento .....                              | 61        |
| 3.3.4 Análisis de datos .....                          | 61        |
| <b>IV. Resultados .....</b>                            | <b>63</b> |

|   |            |
|---|------------|
| 4.1 Prueba piloto .....   | 63         |
| 4.1.1 Modelo prueba piloto .....                                      | 73         |
| 4.2 Estudio .....   | 74         |
| 4.2.1 Modelo estructural Desarrollo Positivo del Joven.....           | 89         |
| 4.2.2 Modelo estructural Desempeño Académico .....                    | 91         |
| 4.2.3 Comparación de clases socioeconómicas en relación a las 5C..... | 92         |
| <b>V. Discusión.....</b>  | <b>95</b>  |
| 5.1 Limitaciones del estudio .....                                    | 98         |
| <b>VI. Referencias.....</b>   | <b>101</b> |
| <b>VII. Anexos .....</b>  | <b>129</b> |

## Índice de tablas y figuras

### Figuras

|   |    |
|---|----|
| Figura 1: Distribución de la población mexicana por edades (2016).....      | 2  |
| Figura 2: Situaciones experimentadas por jóvenes de 12-29 años (2015) ..... | 3  |
| Figura 3: Atestiguación de conductas delictivas o antisociales (2014).....  | 4  |
| Figura 4: Deserción escolar por niveles educativos, ciclo 2012-2013 .....   | 6  |
| Figura 5: Fórmula 4H para el éxito .....                                    | 13 |
| Figura 6: Modelo desarrollo positivo de Lerner (2013) .....                 | 28 |
| Figura 7: Modelo hipotético .....   | 44 |
| Figura 8: Alumnos encuestados por clases sociales .....                     | 55 |
| Figura 9: Género alumnos muestra estudio .....                              | 55 |
| Figura 10: Edad de alumnos muestra estudio.....                             | 56 |
| Figura 11: Residencia de alumnos muestra estudio .....                      | 56 |
| Figura 12: Empleo de alumnos muestra estudio.....                           | 57 |
| Figura 13: Consumo de bebidas .....   | 57 |
| Figura 14: Materias reprobadas (Prueba Piloto PP) .....                     | 63 |
| Figura 15: Suspensión escolar (pp) .....                                    | 64 |
| Figura 16: Escolaridad de padres (pp).....                                  | 64 |
| Figura 17: Ocupación padres (pp) .....                                      | 65 |
| Figura 18: Escolaridad de madres (pp).....                                  | 65 |
| Figura 19: Ocupación de madres (pp) .....                                   | 66 |
| Figura 20: Modelo estructural (pp).....                                     | 74 |
| Figura 21: Modelo estructural validez .....                                 | 75 |



|  |    |
|--|----|
| Figura 22: Repetición de materias muestra estudio .....    | 77 |
| Figura 23: Repetición de grado muestra estudio .....       | 77 |
| Figura 24: Suspensión de clases muestra estudio .....      | 78 |
| Figura 25: Escolaridad de los padres muestra estudio ..... | 79 |
| Figura 26: Ocupación de los padres muestra estudio .....   | 79 |
| Figura 27: Escolaridad de las madres muestra estudio ..... | 80 |
| Figura 28: Ocupación de las madres muestra estudio .....   | 81 |
| Figura 29: Modelo estructural desarrollo positivo .....    | 90 |
| Figura 30: Modelo estructural desempeño académico .....    | 92 |

## **Tablas**

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1: Distribución porcentual de mujeres en edad fértil (2009) .....                  | 5  |
| Tabla 2: Distribución de los participantes por género (pp) .....                         | 47 |
| Tabla 3: Distribución de participantes por edad (pp) .....                               | 48 |
| Tabla 4: Distribución de participantes por residencia familiar (pp).....                 | 48 |
| Tabla 5: Distribución de participantes por dedicación (pp) .....                         | 48 |
| Tabla 6: Distribución de participantes por consumo de alcohol en fin de semana (pp)..... | 49 |
| Tabla 7: Distribución de participantes por consumo de alcohol entre semana (pp).....     | 49 |
| Tabla 8: Niveles de ingreso en México .....  | 53 |
| Tabla 9: Alumnos encuestados pro estrato socioeconómico .....                            | 54 |
| Tabla 10: Análisis de confiabilidad de las escalas (pp).....                             | 67 |
| Tabla 11: Análisis de confiabilidad de las escalas muestra estudio .....                 | 81 |
| Tabla 12: Análisis de varianza entre grupos socioeconómicos y DPJ .....                  | 93 |

## Resumen

La juventud es una etapa de la vida que generalmente se considera de riesgo, ya que en ella se inicia la independencia de los padres y el contacto con nuevas situaciones que los pudieran poner en peligro. Tradicionalmente, los cambios en esta etapa se han estudiado como desviaciones, riesgos, conflictos o problemas. En cambio, el enfoque del desarrollo positivo la considera como una etapa moldeable en la que los jóvenes, a pesar de los problemas y conflictos generados en los contextos en que viven, puedan sobresalir sin repetir los mismos patrones. Esta filosofía argumenta que no solo es importante evitar los problemas en los jóvenes sino que también es necesario fomentar y desarrollar en ellos conductas con las cuales puedan prevenirlos. El presente estudio tuvo como objetivo analizar bajo una perspectiva interdisciplinaria algunos de los factores sociales, económicos y psicológicos que intervienen en el desarrollo positivo y en el desempeño escolar de jóvenes estudiantes de bachillerato. Dicha investigación, se realizó con un enfoque cuantitativo no experimental de tipo correlacional-causal, utilizando una muestra probabilística de 423 jóvenes de 15 a 19 años. El levantamiento de datos, se llevó a cabo en la ciudad de Hermosillo, Sonora en distintas instituciones de nivel medio superior, considerando tres estratos socioeconómicos: alto, medio y bajo. Para su análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS 21 para obtener confiabilidad y estadísticas univariadas; se probaron distintos modelos estructurales en el programa EQS considerando el desarrollo positivo y el desempeño escolar como variables dependientes en los cuales se tomaron en cuenta indicadores estadísticos y prácticos; finalmente se realizó un análisis de varianza entre grupos socioeconómicos para conocer qué grupo establece diferencias en relación a las características que componen el DP, encontrando estas diferencias únicamente en tres de ellas. Los resultados del primer modelo mostraron la formación de tres factores (recursos psicológicos, sociales y económicos) los cuales indicaron efectos hacia un cuarto factor: desarrollo positivo. En el segundo modelo se agregó el factor de desempeño académico el cual recibió un efecto significativo del desarrollo positivo. En él se obtuvo la formación de los mismos factores, sin embargo las relaciones resultaron diferentes al modelo anterior ya que los recursos sociales y psicológicos no mostraron relaciones directas hacia el desarrollo positivo. De tal manera se concluye que el DP es afectado por diversos recursos disciplinares y que éste influye en el desempeño escolar. Se recomienda probar otras relaciones existentes.

## I. Introducción

Hoy en día se ha acentuado la importancia de ver al ser humano de manera más integral y se ha insistido en el estudio empírico de todos sus rasgos positivos (Góngora & Vázquez, 2016), pues la realización de análisis científicos acerca de lo que los jóvenes deben evitar (violencia, abuso de sustancias, problemas de salud mental, etc.) ha sido presentado con mayor frecuencia, a diferencia de los estudios sobre las características y experiencias positivas que a fin de cuentas resultan ser indicadores de prosperidad en sus vidas (Moore, Lippman, & Brown, 2004). Se han descuidado, por lo tanto, aquellos aspectos positivos que se involucran en el desarrollo de los seres humanos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Los problemas juveniles que se presentan en la vida cotidiana, han cobrado gran relevancia ya que su prevención se ha incorporado gradualmente a los compromisos y metas gubernamentales como algo fundamental para el logro del desarrollo humano (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI], 2016); por lo tanto, el grupo de personas que se encuentra en esta etapa de la vida se ha convertido en un foco de atención para diversos investigadores (Trucco & Ullman, 2015; Quintanilla, Tomasino & García, 2016).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) define como jóvenes al conjunto de personas heterogéneas con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años que se encuentran en constante evolución, teniendo en su desarrollo ciertas variaciones dependiendo del lugar en el que residan. Otros organismos de nivel internacional, como la Organización Iberoamericana de la juventud y nacional, como el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, determinan la

etapa de la juventud entre los 15 y los 29 años de edad (Organismo Internacional de Juventud, 2017) para realizar análisis estadísticos.

En México en el año 2015, la población juvenil comprendida en este último rango etario representaba el 25.7% de la población general, siendo un total de 30.6 millones de jóvenes. En este segmento, el 35.1% representó a los jóvenes que oscilaban entre los 15 y los 19 años de edad y que posiblemente cursaban educación media superior al momento de la encuesta, ya que ésta es la edad para cursar bachillerato en nuestro país.

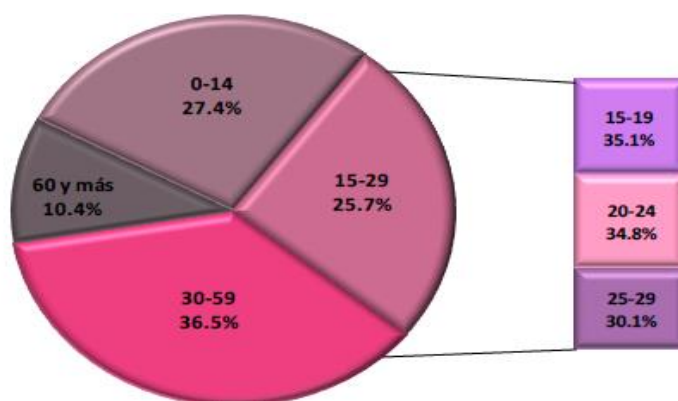


Figura 1. Distribución de la población mexicana por grupos de edad  
Fuente: INEGI. Encuesta Intercensal (2016)

En el año 2016, en México residían 37, 504, 392 de jóvenes entre los 12 y los 29 años de edad, representando el 31.4% de la población total (Gobierno de México, 2016). En el estado de Sonora, por medio de datos proporcionados por la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE, 2016) se obtuvo el número de estudiantes de 15 a 19 años que en agosto del 2016 cursaban algún grado de bachillerato, siendo un total de 38,364 jóvenes (INEGI, 2016).

Específicamente en esta población se presentan muchos problemas sociales como la violencia, conductas delictivas y el embarazo no deseado; así como también problemas

escolares como la deserción escolar, la reprobación, la repetición de grado y el bajo desempeño académico. De igual manera, en esta etapa se da el paso para efectuar conductas antisociales y de riesgo para la salud de las personas, como es el abuso de sustancias adictivas y enfermedades de transmisión sexual (Degenhardt et al. 2008). No obstante, a pesar de la reciente disminución a nivel mundial de algunos comportamientos de riesgo en los jóvenes, se considera que los menores de 25 años siguen siendo las personas más vulnerables y con más probabilidades de participar en estos tipos de conductas que aquellos mayores a 26 años (Eaton et al., 2006).

En cuanto a los problemas sociales, la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (INEGI, 2015) reportó que a nivel nacional el 32.2% de los jóvenes de 12 a 29 años que asistían a la escuela en el año 2014 por lo menos una vez fueron víctimas de acoso escolar, el 11.9% mencionó haber golpeado a alguien para darse a respetar, el 25.5% se unió a pandillas o participó en actos criminales o de vandalismo, 6.8% fueron arrestados y el 4.2% indicó haber tenido armas.



Figura 2: Situaciones que han experimentado jóvenes de 12 a 29 años. Fuente: Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (INEGI, 2015)

El uso de sustancias adictivas también se ha incrementado, pues el 42.8% mencionó haber fumado tabaco, el 36.6% se ha embriagado por lo menos una vez, 15.2% fumó algún tipo de droga, 14% la ofreció a alguien más y el 3% señaló haberla vendido.

En México, las conductas presentadas con mayor frecuencia son: el consumo de alcohol en las calles, los robos o asaltos y el vandalismo en hogares o negocios. En la siguiente grafica se pueden observar algunos porcentajes de la población de 18 años o más que atestiguó estos comportamientos en el país en el transcurso de un año.

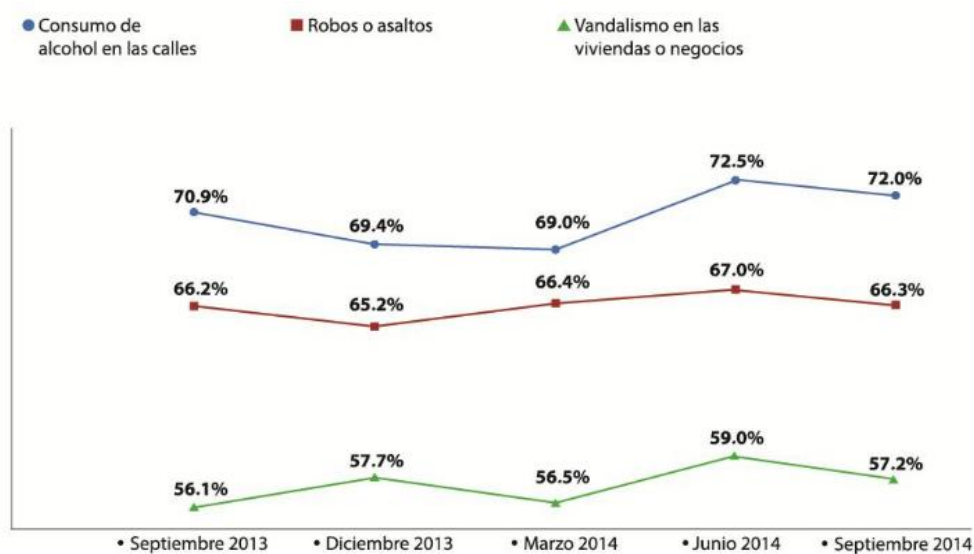


Figura 3. Atestiguación de conductas delictivas o antisociales (mayor frecuencia). 2013-2014. Fuente: INEGI, 2014)

Aunado a esto, el embarazo no deseado en jóvenes y adolescentes también sigue considerándose como un problema grave en México, ya que, a pesar de los avances médicos y tecnológicos, éstos se siguen presentando con regularidad. En Sonora de acuerdo con la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) del año 2009, el 72.3%

de las jóvenes embarazadas al momento de la entrevista indicó no haber planeado su embarazo y el 4.9% de ellas declaró no desearlo (Consejo Nacional de Población, 2011).

Tabla 1: Distribución porcentual de mujeres sonorenses en edad fértil embarazadas por grupos de edad según planeación y deseo del embarazo 2009

| Grupos de edad | Total        | Planeado    | No planeado | No deseado  |
|----------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Total</b>   | <b>100.0</b> | <b>49.6</b> | <b>36.6</b> | <b>13.8</b> |
| 15 a 19        | 100.0        | 22.9        | 72.3        | 4.9         |
| 20 a 24        | 100.0        | 59.8        | 26.8        | 13.4        |
| 25 a 29        | 100.0        | 63.6        | 19.0        | 17.4        |
| 30 a 34        | 100.0        | 54.5        | 22.3        | 23.2        |
| 35 y más       | 100.0        | 76.2        | 0.0         | 23.8        |

Fuente: (CONAPO, 2011)

Debido a lo anterior, la vida de muchas mujeres de 17 a 19 años se ve perjudicada por una maternidad precoz y en ocasiones por un matrimonio no planeado, ya que al tener otras responsabilidades correspondientes a edades adultas se ven obligadas a abandonar sus estudios limitando sus oportunidades de educación y empleo (Guerra, 2014).

Por otra parte, en el año 2015 solo el 32.9% de jóvenes mexicanos cercanos a la etapa adulta contaban con educación media superior y solo el 62.4% de aquellos entre 15 y 19 años asistían al bachillerato (INEGI, 2014); por lo que también siguen persistiendo fuertes rezagos en materia educativa que debieran superarse, como la deserción escolar.

En México, el bachillerato o nivel medio superior resulta ser el nivel que registra más alto porcentaje de abandono en el sistema educativo, ya que en 2015 presentó un índice de deserción del 50% siendo uno de los más elevados en América latina (Congreso de la unión, 2015). Además, 14.5% de los jóvenes, equivalente a 484 493 alumnos, queda fuera

de la escuela de una matrícula inicial de más de 3.3 millones de estudiantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013). Un ejemplo de ello es que en el ciclo escolar 2012-2013, de todos los alumnos inscritos, 1 millón 47 718 abandonaron sus estudios, un promedio de 5 mil 238 jóvenes al día, cifras que la Secretaría de Educación y Cultura representa de la siguiente manera:

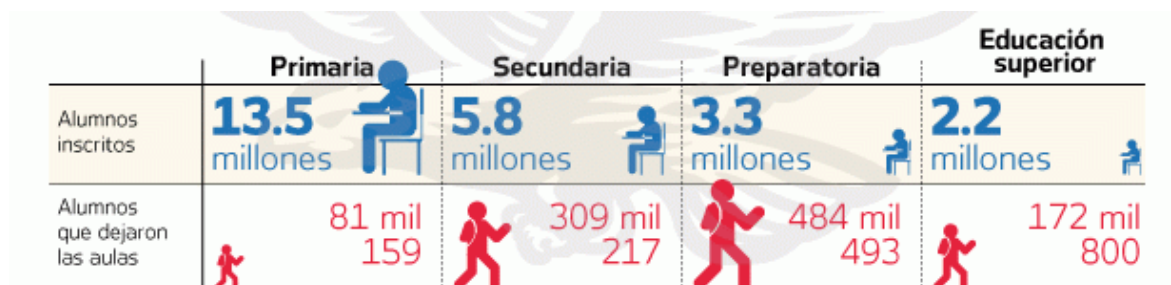


Figura 4. Deserción escolar por niveles educativos, ciclo 2012-2013 (SEP, 2013)

Asimismo, cerca del 65% de los jóvenes entre los 15 y 29 años de edad no participó en la educación en 2012, sin contar que el 22% no estudiaba ni trabajaba (Anguiano, 2015). En el estado de Sonora, datos señalan que únicamente el 63.7% de los jóvenes de 15 a 19 años asiste a la escuela, dejando fuera al 36.3% (INEGI, 2014).

De igual manera, el bajo desempeño académico en este nivel escolar sigue predominando en diversas partes del mundo. Tal dato puede ser corroborado con los resultados del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) obtenidos en el año 2012 en los cuales se muestra que uno de cada cuatro jóvenes de este nivel, de los 34 países que participan en el análisis, no alcanzan el nivel básico de rendimiento en al menos una disciplina fundamental como lectura, matemáticas o ciencias (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016).



Un dato alarmante es que México se encuentra posicionado entre los países con peores calificaciones a nivel mundial (OCDE, 2012), lo que significa que los estudiantes no alcanzan a obtener los estándares deseados en el plan curricular, ya que no poseen los aprendizajes suficientes. Como consecuencia, aquellos alumnos que poseen un bajo desempeño tienen mayores probabilidades de deserción y presentan más dificultades para obtener trabajos bien remunerados (OCDE, 2016).

El bajo rendimiento no es resultado de un solo factor de riesgo, sino de la combinación y acumulación de varias barreras y desventajas que afectan a los estudiantes a lo largo de sus vidas.

Con base en estos problemas mencionados, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) argumenta la necesidad y la importancia de dedicar mayor atención y recursos a la educación, salud y bienestar de los jóvenes para lograr un cambio no solo en ellos, sino también en la sociedad en general, ya que esto tendría un efecto positivo en generaciones venideras (Fondo Nacional de Población de las Naciones Unidas, 2013). Por lo tanto, resulta imprescindible proteger todos aquellos aspectos que mejoran el desarrollo individual y calidad de vida de los jóvenes sin importar sus características como el género, raza o edad.

## **1.1 Antecedentes**

Aunque estos problemas sociales y educativos ocurran en nuestra vida cotidiana, los adolescentes y los jóvenes continúan siendo parte del presente y del futuro de la humanidad. Por lo tanto, cuando ellos posean las competencias necesarias y dispongan de las debidas oportunidades, podrán contribuir efectivamente al desarrollo individual y al de sus familias y comunidades. En este sentido, diversos científicos han analizado estas

competencias y oportunidades a partir de distintas perspectivas y enfoques con el fin de comprender a profundidad el desarrollo mediante la creación de distintos modelos y el estudio de variables que lo afectan. Generalmente dentro de estas variables y desde un sentido social, se han considerado los contextos más cercanos al individuo. Tal es el caso de Oliva et al. (2011a) quienes revelaron el efecto de los contextos educativos, familiares y vecindarios en el desarrollo, mencionando que en ellos se sitúan los principales activos para el desarrollo positivo. Estos lugares no solo promueven resultados positivos a nivel académico, social y de salud, sino que conforman un elemento importante de protección del desarrollo (Gardner, Roth & Brooks-Gunn, 2008).

Más internamente, se han estudiado emociones, aspectos cognitivos y fortalezas humanas, encontrando relaciones significativas entre las fortalezas y el desarrollo, las cuales contribuyen a obtener una vida plena, satisfactoria y feliz (Giménez, Vázquez & Hervás, 2010). Así mismo, por la relevancia de los valores en el desarrollo personal, los estudios proponen que su adquisición sea uno de los objetivos que se plantean en las instituciones escolares (Oliva et al., 2011a). Otros aspectos psicológicos también se han relacionado con el desarrollo positivo y el bienestar, tales como la autoeficacia, autodeterminación, autoestima, identidad positiva, etc. (Oliva et al., 2010).

Por otra parte, también se han encontrado efectos significativos del estatus socioeconómico familiar sobre el desarrollo, haciendo referencia a que éste es mediado por lo que los padres puedan aportar y por el capital humano (Bornstein, & Bradley, 2014). Respecto al desarrollo, existen diversos modelos y estudios enfocados en los aspectos positivos. Uno de ellos es el de Cagampang, Brindis y Oliva (2001) en el que obtuvieron resultados positivos en jóvenes por medio de la promoción y análisis de tres etapas o niveles: estructura, proceso y resultados en los que se incluían 7 componentes. El primero,

incluía la satisfacción de las necesidades básicas y la dotación del individuo, en el cual se incluye el temperamento personal, la genética y las fortalezas. El proceso abarcaba los diferentes grados de apoyo u oportunidades con las cuales el joven desarrollaba sus habilidades intelectuales o activos internos, pasando a la tercera etapa en la cual ellos aprenden a desarrollar y a tomar sus propias decisiones, así como también a llevar a cabo acciones o comportamientos que influirán gradualmente en sí mismos para que trasciendan exitosamente a ser adultos positivos, productivos y funcionales.

Theokas et al. (2005) analizaron actitudes y comportamientos utilizando el perfil de vida de una muestra de 229,000 adolescentes y jóvenes con el fin de explorar la formación y estructura de los recursos del desarrollo positivo indicados por el *Search Institute of Minneapolis*, ya que estos eran considerados suficientes para promover la prosperidad de adolescentes y jóvenes. Sus resultados mostraron la formación de dos constructos de segundo orden, representando el primero a los recursos de nivel individual (internos) y el segundo a los factores ecológicos (externos) con sus respectivos recursos, encontrando que existe una fusión entre estos dos por medio de la identidad positiva.

Otro estudio referente al DPJ es el de Oliva et al. (2010) en el cual, a partir de un amplio número de expertos, se estableció un modelo de florecimiento o desarrollo positivo que representó una visión optimista del ser humano y se basó principalmente en adolescentes y jóvenes. En él, se analizaron gran cantidad de variables psicológicas cuyo fin no es únicamente la prevención de problemas de salud sino también promover competencias sociales, morales y emocionales. Como resultado, en dicho modelo se obtuvo la formación de cinco áreas con sus respectivas características: área social, cognitiva, emocional, moral y de desarrollo personal; demostrando que cuando la persona florece

(presenta estas áreas desarrolladas) contribuye de forma positiva a la sociedad en la que vive.

El estudio de O'Connor et al. (2011) también se enfocó en el éxito de los jóvenes y en los precursores de su desarrollo positivo. Se trata de un estudio psicosocial y longitudinal con una muestra de 1158 personas de jóvenes probados desde la infancia hasta la adultez temprana, en el cual se analizaron características individuales, factores de relación y conexión con la comunidad y una medida de DPJ multidimensional. Sus resultados mostraron que los niveles más altos de desarrollo positivo en la edad adulta emergente estuvieron asociados con aquellos que tuvieron relaciones más fuertes entre la familia y los compañeros, un mayor compromiso en el entorno escolar y un mejor control emocional.

Más recientemente, Lopez, Yoder, Brisson, Lechuga-Pena y Jenson. (2015) comprobaron validez de constructo de las "5C's" del DPJ para la promoción de un desarrollo más saludable y mencionaron que este modelo resulta ser útil e importante en la evaluación de constructos teóricos futuros y en la evaluación de programas; ya que presentan una escala para valorar en las personas cada una de las características que lo componen: competencia, Confianza, Carácter, Conexión, y Cuidado y Compasión.

Otros como Holsen, Geldhof, Larsen y Aardal (2016) exploraron asociaciones entre las "5C" y resultados positivos y negativos de una muestra de EUA y Noruega analizando válidamente el DPJ en un nuevo contexto y obteniendo diferencias culturales en cuestiones de desarrollo, remarcando que no existen probabilidades de que éste se manifieste de manera semejante en todas las culturas ya que cada una es diferente. Cabe mencionar que, de los estudios anteriormente citados, el marco de las 5C's de desarrollo positivo es el

modelo más utilizado y el que posee más evidencia empírica, mostrando que el constructo tiene buenas propiedades psicométricas (Bowers et al., 2010).

Ahora bien, existe evidencia de una estrecha relación entre desarrollo positivo y desempeño académico, estos estudios comprueban que el DP ocasiona que los alumnos adquieran un mayor rendimiento y se desempeñen académicamente mejor, obteniendo resultados favorables. Hall, Yohalem, Tolman y Wilson (2003) promovieron el desarrollo positivo como un soporte para mejorar el desempeño académico y el bienestar de sus estudiantes logrando evitar diversas situaciones de riesgo. Kurdek y Fine (1994) obtuvieron que a través del desarrollo las personas van adquiriendo una mayor capacidad para pensar y tomar decisiones por sí mismos, por lo que mostraron en su estudio que éste también favorece el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico.

Por lo tanto, es importante estudiar el desempeño considerando el desarrollo juvenil como un conjunto de características bio-psicosociales que afectan el aprovechamiento de las oportunidades y la realización de mejores elecciones en el proceso y trayectoria de un aprendizaje (Reyes, 2013).

### **Promoción del desarrollo positivo juvenil (Programas DPJ)**

Considerando lo anterior y con el fin de que los jóvenes desarrollen su máximo potencial, en diversas partes del mundo principalmente en Estados Unidos se llevan a cabo estudios en los que se implementan ciertos programas en distintos contextos que promueven el desarrollo positivo juvenil (DPJ) tanto en las instituciones educativas como fuera de ellas. Esto con el fin de analizar las situaciones de los jóvenes antes y después del programa, o bien, para ver si los resultados que se obtienen con ellos son favorables.

Estos programas brindan la oportunidad al joven de crecer y desarrollar una vida saludable. No sólo evitando en gran medida los factores de riesgo, sino incrementando el número de factores protectores como recursos, competencias, habilidades y fortalezas (Catalano et al, 2002) tratando de evitar los problemas antes de que sucedan (Lorion y Sokoloff, 2003).

Dichos programas pueden ser extra escolares (*OST – Out of School Time*) con actividades organizadas dentro de contextos favorecedores en los cuales los jóvenes puedan actuar como productores de su propio desarrollo (Eccles & Gootman, 2002), ya que se les ofrecen oportunidades para poner en práctica habilidades y competencias necesarias para negociar en el mundo real (Mahoney, Vandell, Simkins, & Zarrett, 2009).

Un ejemplo de ello es el trabajo del investigador Richard Lerner y sus colaboradores, quienes dieron comienzo al estudio de los procesos de desarrollo positivo de manera longitudinal, con el fin de identificar las relaciones y características individuales y contextuales que promueven la prosperidad y que están vinculadas a las pocas conductas de riesgo (Lerner, Liben & Mueller, 2015).

Sus estudios denominados “4H” comenzaron en el año 2002 repitiéndose anualmente durante ocho años, con más de 7000 adolescentes residentes de 42 estados ubicados en Estados Unidos de América. Las investigaciones estaban basadas en proyectos de distintas áreas como la salud, la agricultura, la ciudadanía, la ciencia y la educación los cuales se llevaban a cabo en entornos positivos donde recibían orientación de adultos mayores y donde se les alentaba a asumir roles de liderazgo proactivo.

La primera investigación realizada con dichos programas es ejemplificada en el Estudio 4-H del DPJ (Lerner et al., 2005), en la cual este sentido de prosperidad se conceptualiza como el desarrollo de las "Cinco Cs" de DPJ (Eccles & Gootman, 2002). La

relevancia recae en la manera que se va dando la participación, ya que en el transcurso de dicho estudio los jóvenes fueron desarrollando las características que posteriormente les ayudarían a tener éxito (Figura 5).

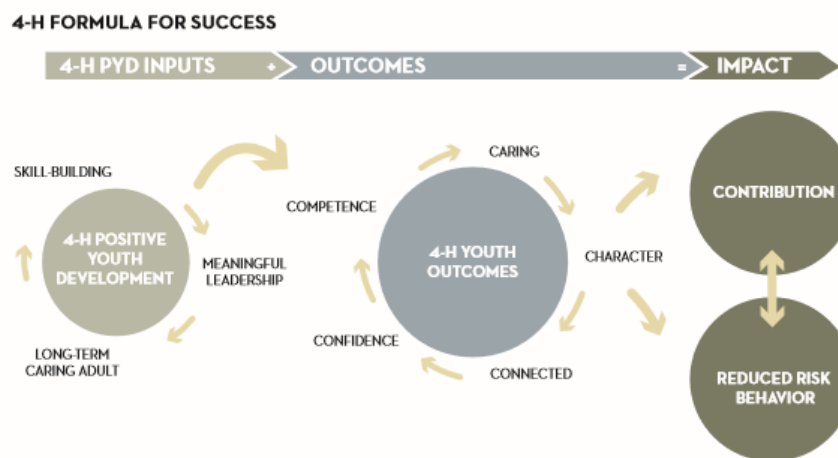


Figura 5. Fórmula 4H para el éxito. Fuente: Lerner y Lerner (2013)

Estos programas ofrecen oportunidades para que los jóvenes logren desarrollar la sexta C que hace mención a la contribución, ya que por medio de sus actividades se desarrollan compromisos de aportación y participación a medida que van creciendo (Flanagan & Levine, 2010).

En la primera “ola” (*wave*) de este estudio 4H se utilizó una muestra de 1700 estudiantes jóvenes y 1117 padres de familia para probar los factores contextuales que vinculan estas características con la participación en programas. Se examinó el constructo empíricamente y se agregó la contribución de la juventud. Sus resultados mostraron que los alumnos implicados tuvieron mayores probabilidades de contribuir a la sociedad, así como más posibilidad de participar en programas de ciencia, ingeniería y tecnología; además, fueron cívicamente más activos, y por lo general toman más decisiones saludables.

Existen otros investigadores que también han puesto en marcha otros programas de DPJ, tales como Escartí, Buelga, Gutiérrez y Pascual (2009) quienes emplearon un programa de responsabilidad personal y social aplicado a la escuela cuyo objetivo fundamental era desarrollar a través de la actividad física y el deporte, competencias y habilidades útiles para la vida diaria. Pertegal, Oliva y Hernando (2010) también valoraron la importancia que tienen las competencias para asegurar el desarrollo saludable y exitoso de niños y jóvenes que se enfrentan a transformaciones sociales y a desafíos que plantea la sociedad. Otros como Le Menestrel y Perkins (2007) asociaron su programa de atletismo a una mayor asistencia escolar, mejor rendimiento y una disminución de niveles de deserción escolar; llegando a la conclusión de que los programas con mayor duración resultan ser más efectivos para el desarrollo del joven (Catalano et al., 2004).

## **1.2 Justificación**

Debido a que en México las condiciones educativas, sociales, económicas y culturales son totalmente distintas a las de Norteamérica y a las de otros países, es importante analizar los elementos que constituyen el desarrollo de jóvenes mexicanos para determinar qué factores lo afectan y cuáles variables predicen que éste sea positivo. De esta manera, al estudiarlos también se podrá conocer cuáles influyen en el desempeño escolar del joven.

Como ya se ha mencionado, existen múltiples estudios referentes al desarrollo positivo del joven. Sin embargo, a pesar de que éstos se han realizado desde distintas perspectivas teóricas, no se han unificado para que su enfoque posea una visión interdisciplinar, ya que el objeto de estudio de las investigaciones señaladas fue a partir de



un solo enfoque disciplinar. Por lo tanto, esta anidación resulta ser un estudio novedoso en el estudio del desarrollo en los distintos campos aquí estudiados.

Todas las disciplinas comparten algunas características entre ellas y por lo tanto se pueden unificar para realizar estudios interdisciplinarios, pero la interdisciplina no consiste solo en reunir estudios complementarios de diversos especialistas para lograr un estudio más colectivo y amplio, sino más bien, es considerado un proceso en el que se da respuesta a una pregunta, se soluciona un problema, o se hace frente a un tema demasiado amplio y complejo como para ser abordado únicamente por una sola rama disciplinar; se basa en perspectivas disciplinares e integra sus conocimientos a través de la construcción de una perspectiva más amplia (Klein & Newell, 1998).

Hoy en día la necesidad de realizar estudios interdisciplinarios es más fuerte que nunca, ya que los objetos modernos de investigación requieren este tipo de enfoque para abordar de manera amplia sus problemas a partir de diferentes perspectivas teóricas (Struppa, 2002). Cicchetti y Dawson (2002) señalan, basados en la teoría de los sistemas del desarrollo, la importancia de realizar investigaciones en las cuales se integren varios aspectos disciplinares del ser humano que afectan el curso de su desarrollo individual de diferentes maneras.

El desarrollo del joven, uno de los objetos de estudio de esta investigación, se analizó desde una perspectiva interdisciplinar ya que las teorías, procesos y análisis relacionados con él están inmersos en disciplinas como la economía, la sociología y la psicología. De tal manera, se seleccionaron para este estudio variables psicológicas, sociales y económicas para enriquecer estos campos disciplinares, así como también el campo educativo, demostrando por medio de un modelo estructural los elementos o

recursos que influyen en el desarrollo positivo del joven y las relaciones que existen entre sus distintas dimensiones y el desempeño académico.

En este sentido, se pretende aportar al campo científico por medio de la comprobación de distintos constructos teóricos, amplitud de ideas y propuestas de nuevos conceptos, proporcionando pautas para futuros estudios enfocados en la promoción del desarrollo positivo y en la prevención de conductas de riesgo.

Tal como se mencionó, los resultados obtenidos sobre el análisis de las variables que afectan este tipo de desarrollo serán divulgados para lograr en un futuro el diseño e implementación de programas de desarrollo positivo en centros educativos mexicanos para tratar de evitar los distintos problemas mencionados, teniendo siempre en cuenta las características de dicha población; de tal manera que los jóvenes logren mantenerse en instituciones positivas y adquieran dentro de las aulas escolares aprendizajes significativos que sean útiles en su vida diaria, así como también que obtengan los conocimientos necesarios para que lleguen a ser ciudadanos comprometidos con las normas establecidas por la sociedad, para que participen en ella de manera más activa y se preparen para las condiciones futuras, tanto personales como profesionales, ya que ellos constituyen la población objetivo de la educación superior y quiénes atenderán en un futuro las necesidades sociales anticipándose a ellas (Consejo Nacional de población, 2016).

La importancia de esta investigación no solo recae en el hecho de aportar el conocimiento de los factores asociados al desarrollo y al desempeño escolar desde una perspectiva interdisciplinar, sino también recae en el hecho de aportar al campo científico una nueva definición conceptual sobre desarrollo positivo que ayudará a lectores y a investigadores a obtener una mejor comprensión del tema y a derivar nuevos conceptos a partir de éste.

Para el estudio se utilizó un enfoque cuantitativo utilizando una muestra probabilística con el fin de generalizar los resultados obtenidos, ya que no solo se pretende conocer los factores influyentes en el DPJ, sino también dar pautas para que los jóvenes eviten y se alejen de dichas problemáticas sociales y educativas.

Por las razones antes expuestas, el objetivo principal del presente estudio fue:

- Analizar factores sociales, psicológicos y económicos que intervienen en el desarrollo positivo de jóvenes estudiantes de bachillerato y en su desempeño escolar

Y con motivo de cumplir el objetivo general, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- Evaluar el contexto familiar, educativo y comunitario en el que se desarrollan los jóvenes
- Analizar las cinco características del desarrollo positivo de estudiantes mexicanos
- Probar si el ingreso económico y la escolaridad de los padres intervienen en el desarrollo del joven
- Analizar si el desarrollo positivo de los jóvenes influye en su desempeño escolar

De lo anterior, se desprenden algunas preguntas que se pretenden responder en el transcurso de la investigación, tales como:

- ¿Qué factores intervienen para lograr un desarrollo positivo en los jóvenes?
- ¿Cómo contribuyen los contextos sociales en el desarrollo positivo del joven?

- ¿Qué aspectos influyen en el desempeño académico del estudiante de bachillerato?
- ¿De qué manera influyen la escolaridad y el ingreso de los padres en el desarrollo del joven?
- Y finalmente, ¿Qué efecto tiene el desarrollo positivo en el desempeño escolar del joven?

## II. Marco teórico

### 2.1 Desempeño académico

A lo largo del tiempo, el análisis del desempeño escolar en el ámbito educativo ha permanecido como uno de los principales objetos de investigación por científicos de todo el mundo (Fajardo, Maestre, Felipe, León & Polo, 2017) y los resultados de dichos estudios sobre factores asociados a él han brindado pautas para el comienzo de procesos escolares exitosos (Murillo, 2016).

Desde una perspectiva científica, la educación se considera un área en la que se interrelacionan múltiples factores que constituyen un hecho social en el que los procesos y las prácticas educativas son vistas desde distintas perspectivas teóricas, lo que permite una mejor comprensión del fenómeno (Vélez, 2007).

Como variable a analizar, el desempeño académico se define como los conocimientos obtenidos o habilidades desarrolladas en las asignaturas de la escuela que generalmente son medidas con pruebas estandarizadas o calificaciones asignadas por un maestro (Good, 1959). Muela, García, Augusto y López Zafra (2010) lo definen más ampliamente como la productividad del sujeto, o sea, el producto final de la aplicación de un esfuerzo por realizar sus actividades y aprobar asignaturas. Por lo general, se considera que las calificaciones escolares son las que representan la evaluación del grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje dentro del salón de clases (Lambating & Allen, 2002).

El desempeño escolar, a pesar de ser un concepto en el que se incluyen y engloban más aspectos y no únicamente el promedio, por lo regular se utiliza como sinónimo de

rendimiento académico, el cual se entiende como el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y su grado académico (Jiménez, 2000).

Como ya se mencionaba, uno de los principales indicadores que se utiliza para medir el nivel de rendimiento adquirido, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares (Cascón, 2000), pues éstas dependen del más fundamental de todos los conocimientos: aprender a aprender (Goleman, 1996). No obstante, sin ser limitado ni determinado, el punto de partida de cualquier aprendizaje o conocimiento, es señalado por el nivel de desarrollo que ha alcanzado una persona (Gajardo, 2012), por eso la importancia de estudiar de manera conjunta tanto el promedio como aquellos aspectos educativos que intervienen en el desarrollo cognitivo e integral de cualquier individuo para obtener el éxito escolar.

Este desarrollo integral de los alumnos, es un objetivo planteado en las instituciones escolares del sistema mexicano (Huerta, Pérez & Castellanos, 2006). Es decir, desde una perspectiva holística e integral, se planea que toda formación que se promueve en los centros educativos no sólo debe dirigirse a formar al estudiante para desempeñar su vida profesional brindándoles nuevos conocimientos, sino también en promover su desarrollo individual por medio de habilidades, competencias, aprendizajes, valores y aptitudes que les serán útiles tanto en contextos laborales como en los otros que participan (Gonczi, 1996).

Lo anterior es una de las características de una escuela eficaz, pues se considera como tal a aquella que logra un desarrollo integral en todos sus estudiantes inscritos, tomando en cuenta el rendimiento de cada uno de los alumnos así como la situación social, económica y cultural de las familias a las que pertenecen (Murillo, 2016); de tal manera que

en estas escuelas los estudiantes obtendrán un aprendizaje y desempeño eficaz, ya que no solo les servirá en lo académico sino también en el desarrollo de su vida diaria.

## **2.2 Desarrollo Humano**

El desarrollo humano como tema de investigación científica, se ha utilizado para entender cómo evoluciona la vida de las personas y conocer en qué consiste este proceso, pero se considera que lo más importante al estudiarlo, es saber cómo se puede mejorar el potencial de manera individual y como especie; así como conocer los métodos más factibles para corregir deficiencias, suplir carencias y definir áreas de oportunidad (Ceja, Ramírez, Sánchez & Gómez, 2013). Se trata pues, de conocer de qué manera los ciudadanos pueden alcanzar su máximo desarrollo posible en cuanto a sus capacidades individuales, sociales, intelectuales, culturales y emocionales para hacer frente a diversas situaciones y dificultades que se le puedan presentar.

Gracias a una extensa rama de análisis enfocados en este proceso, se ha logrado la consumación de diversos estudios sobre el desarrollo, así como la generación y divulgación de sus múltiples teorías en distintos ámbitos disciplinares, No obstante, fue a partir del siglo XIX que los científicos comenzaron a investigar sobre la importancia de la herencia y del ambiente en el desarrollo y formación del individuo (Papalia & Olds, 1999).

### **2.2.1 Desarrollo humano: perspectiva psicológica**

Hoy en día el desarrollo humano es visto como un proceso bio-psico-social (Martínez, 2009), como una función de espacio y tiempo en los que se incluyen la contextualización y los modelos de sistemas. Un claro ejemplo de ello es Bronfenbrenner (1987) quien lo consideraba como un proceso dinámico, bidireccional y recíproco en el cual el individuo

modifica de manera activa su ambiente recibiendo la influencia de los factores asociados a él (Morelato, 2011).

Al presentar su modelo ecológico, Bronfenbrenner afirma que el ser humano es afectado de manera significativa por las interrelaciones de una serie de sistemas que se superponen para conformar el contexto del desarrollo (Berger, 2007). Principalmente su modelo está compuesto por cuatro núcleos o sistemas que están relacionados y que pueden ser caracterizados con relación a la persona, al proceso, al contexto y al tiempo. (Morelato, 2011). Es decir, son niveles o sistemas que ocurren de manera simultánea y que van desde el contacto más interno del individuo hasta los ambientes sociales más amplios, generales y ajenos a él.

Entre éstos están los *microsistemas*, en los que se encuentran los factores del entorno inmediato a las personas como la familia y el grupo de pares; los *exosistemas* en los que entran las instituciones locales como las educativas y religiosas; los *macrosistemas* que son los ambientes sociales más amplios en los que se incluyen los valores culturales, aspectos económicos y procesos políticos; y el *mesosistema* en el que se consideran las interconexiones entre los microsistemas (Muñoz, 2005). Finalmente, se añadió el *cronosistema* con el fin de acentuar la relevancia de tener en cuenta el tiempo histórico (Berger, 2007).

En cuanto a esto, Bronfenbrenner señala que cada uno de los sistemas es un modo de vida y de prácticas, y que el desarrollo radica en incorporarlos pacíficamente en el transcurso de la vida (Perinat, 2007). Por lo tanto, plantea que las diferencias en el desempeño intelectual siempre estarán en función de su interacción con las diferentes culturas o subculturas caracterizadas por diferentes tipos de procesos cognitivos, de tal



manera que la competencia cognoscitiva de cada individuo siempre será relativa a su cultura (Lefrancois, 2001).

Este modelo ecológico ha sido utilizado en múltiples investigaciones, una de ellas es de Ehrensaft y Tousignant (2003) quienes lo aplicaron con el fin de tener una mayor comprensión de la persona resiliente con su entorno, obteniendo que su relación social, se encuentre o no en riesgo, generalmente será constituida por sus características internas como por ejemplo la familia (microsistema), la comunidad (exosistema) y la cultura y el sistema político (macrosistema). De igual manera, Morelato (2011) lo aplicó para estudiar factores protectores y de riesgo del infante a fin de acercarse al entendimiento de sus particularidades de interacción como un proceso dinámico.

También se ha utilizado para estudiar las interacciones del sujeto con sus niveles ambientales, así como factores que posiblemente sean las causas de problemas educativos como la deserción escolar. Schmitt y Santos (2014) dividen estas interacciones contextuales en 6 dimensiones: personales, académicas, socioeconómicas, institucionales, profesionales y relacionales; concluyendo que la mayoría de los elementos causantes del abandono escolar presentan la tendencia de ubicarse en la zona más central, es decir, en las interacciones más próximas al individuo (microsistema). Por otra parte, Martínez, Moreno, Amador y Orford (2011) aplicaron este modelo para el estudio de las relaciones sociales e individuales mediante la integración y participación en la comunidad, la percepción del ambiente familiar y escolar, la reputación social y la satisfacción con la vida; sus resultados indicaron que el clima escolar y la satisfacción con la vida están positivamente asociadas con la integración comunitaria y el clima escolar.

Ahora bien, continuando con los modelos sistémicos encontramos la perspectiva holística de Magnusson (1995) según la cual el desarrollo no sucede en una sola dimensión

ni alejado del entorno, sino que se trata más bien de un proceso activo afectado por interacciones biológicas, psicológicas y ambientales (Correa & Ruiz, 2008). A lo cual, Lerner (1998) añade que la importancia de analizar el desarrollo, no es ni el individuo ni el contexto, sino que se trata de las continuas, constantes y complejas interconexiones que se producen entre ambos.

En su modelo llamado “interaccionismo holista”, Magnusson explica la función del contexto ambiental en el desarrollo del individuo. Según él, los aspectos psicológicos muestran dos procesos de interacción, aquellos que son bidireccionales y que se presentan de manera continua entre el individuo y su contexto y los procesos de interacción entre los factores psicológicos, biológicos y de comportamiento que se dan en la persona (Lerner & Damon, 2006). Además, de acuerdo con Stattin y Magnusson (1990) a nivel individual cada aspecto de las estructuras y los procesos que operan en el cerebro y el sistema fisiológico, las percepciones, los planes, los valores, los objetivos, las motivaciones, las conductas, así como cada uno de los aspectos del medio ambiente, adquieren significados en el funcionamiento del desarrollo humano. Por lo tanto, las características del entorno sociocultural, así como las relaciones interpersonales en el proceso de socialización y su entorno, son muy importantes en el estudio del desarrollo humano (Muñoz, 2009).

Magnusson en su teoría se basa en cuatro aspectos fundamentales: 1) el individuo se desarrollará y funcionará de manera integrada, 2) su funcionamiento se compone de procesos complejos y dinámicos dentro de las estructuras mentales, biológicas y de comportamiento; 3) el desarrollo y el funcionamiento individual están dirigidos por procesos de interacción entre aspectos mentales, de comportamiento y biológicos del individuo así como también por aspectos sociales, culturales y físicos del entorno; 4) El

contexto incluyendo al individuo, funciona y cambia como un proceso permanente de interacción recíproca entre factores sociales, económicos y culturales (Damon, 1998).

En este sentido, Bornstein et al. (2014) mediante esta perspectiva holística, investigaron factores protectores y de riesgo en niños de distintos países en desarrollo, obteniendo diferencias en cada uno de ellos principalmente en aspectos de nutrición, disciplina, crianza de los hijos, violencia, ambiente del hogar, etc.; identificaron que en todos los casos en los que se implican relaciones mutuas (madres de tiempo completo, niñeras, maestros) se obtuvo la mayor presentación de reciprocidad en el sistema persona-ambiente. Otras investigaciones con dicha perspectiva también han abierto el camino para estudiar cómo el funcionamiento y el proceso de adaptación positivo de los seres humanos puede ser utilizado para reducir trastornos en personas de alto riesgo y también para promover el bienestar de cada individuo (Mahoney & Bergman, 2002). Igualmente, el modelo se ha estudiado con relación a diferentes procesos mentales y emocionales ya que el cerebro juega un papel fundamental en cada proceso del desarrollo cuando se realiza por medio de la selección, interpretación y transformación de la información, obteniendo como consecuencia respuestas mentales, conductuales y fisiológicas; encontrando diferencias en las reacciones a partir del género (Uvnäs-Moberg, Arn, & Magnusson, 2005).

En particular, estas teorías han transmitido la idea de unificar el vínculo persona-ambiente por lo que Wong (2001) plantea la imposibilidad de separar ambas partes para la comprensión del desarrollo humano.

### **2.2.1.1 Desarrollo positivo del joven (DPJ- PYD: Positive Youth Development)**

Aunado a esto, también existen perspectivas teóricas en las que los individuos son vistos como activos promotores de su propio desarrollo (Rosa, 2012), tal es el caso del enfoque positivo. En la década de los 90's, Seligman junto con otros científicos enfocados también al estudio de fortalezas humanas y atributos positivos, dieron lugar a lo que hoy se conoce como “psicología positiva” como producto de la importancia que se coloca en la ciencia y en la conciencia humana de que tenemos la oportunidad de crear calidad de vida propia (Diener & Chan, 2011).

La psicología positiva es definida por Seligman (2002) como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos y de las instituciones que facilitan su desarrollo. De igual forma, es definida también por Sheldon y King (2001) como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades. Como resultado, esta perspectiva destaca la necesidad de centrarse en aspectos positivos del individuo que facilitan su desarrollo y que producen beneficios a su favor como el bienestar, la satisfacción y la felicidad (Seligman, 1990).

De tal manera, en la misma década investigadores se percataron y llegaron a la conclusión de que a pesar de que se presentaba un incremento de problemas juveniles en ciertos ambientes, había quienes lograban salir de ellos sin repetir los mismos patrones, o sea, de manera positiva (Lerner, 2005); planteando una posibilidad de que siempre hay una oportunidad de eliminar o prevenir problemas, o una oportunidad para promover de manera positiva el desarrollo de los jóvenes evadiendo las características de su contexto.

Por lo tanto, indican que existe un gran potencial para el cambio sistemático en el comportamiento humano a lo largo de la vida a lo que denominan *plasticidad*, y se produce para cambiar la relación persona-ambiente con el fin de aumentar la probabilidad de que todos los jóvenes, independientemente de sus características individuales o circunstancias contextuales avancen hacia una oportunidad de tener éxito en la vida (Lerner, Lerner & Phelps, 2008). Pues cabe destacar que el cambio para bien o para mal puede caracterizar la trayectoria de desarrollo de cualquier individuo (Lerner, Hershberg, Hilliard & Johnson, 2011).

La integración de estas ideas teóricas acerca de la plasticidad del desarrollo de los jóvenes y las conclusiones prácticas sobre las múltiples vías de desarrollo a través de la niñez y la adolescencia, llevaron al marco que ahora se conoce como “*Desarrollo Positivo Juvenil (DPJ)*” (*Positive Youth Development [PYD]*), que ve a los jóvenes como recursos para ser desarrollados y no como problemas que deben ser gestionados (Damon, 2004).

Este enfoque se basa en el desarrollo óptimo del ser humano y reconoce que todos los niños y jóvenes tienen fortalezas y se desenvuelven de manera positiva cuando éstas se alinean con recursos saludables en los diversos ámbitos en los que viven e interactúan (Lerner, 2005); de tal manera que se centra en características o comportamientos individuales y sociales que llevan a niños y a jóvenes hacia un desarrollo saludable (Jenson, Alter, Nicotera, Anthony & Forrest-Bank, 2013).

Con base en dicho enfoque, diversos científicos especializados han sugerido un modelo (Figura 6) en el cual se plantean indicadores con distintos tipos de competencias que dan lugar a un desarrollo positivo; de tal manera que éste se ve reflejado en lo que ellos llaman el *modelo de las "Cinco C de un desarrollo saludable"* que incluye: competencia, carácter, conexiones, confianza, y cuidado y compasión (Eccles & Gootman, 2002). La

*Competencia* hace referencia a tener una perspectiva positiva de uno mismo en áreas sociales, académicas (promedio, asistencia, créditos), cognitivas, vocacionales (hábitos de trabajo, carreras, habilidades empresariales) y saludables (nutrición, ejercicio, descanso); además, permite a la persona llevar a cabo lo que él o ella tenga la intención de hacer, siempre y cuando no se dañe o perjudique la integridad de alguna otra (Lopez et al, 2015).

*Carácter*, abarca el respeto por las normas sociales y culturales y seguimiento con integridad. *Conexiones* se refiere a los enlaces con personas o instituciones sociales en los que hay un intercambio bidireccional en las que ambas contribuyen a una relación, no sólo con los adultos sino también con compañeros y niños más pequeños. *Confianza* es la seguridad que necesita una persona para actuar de manera efectiva, es decir, es un sentido interno de autoeficacia y autoestima para enfrentar algunas situaciones desafiantes.

*Cuidado y compasión* implican que una persona utilice estos otros atributos no sólo para fines egoístas, sino también altruistas (Pittman, Irby, Tolman, Yohalem, & Ferber, 2002).

Adicionalmente, de acuerdo con Lerner (2004) cuando un joven manifiesta las 5C descritas, se dice que también presentará una “sexta C” indicando “contribución”, es decir, contribuirá de manera beneficiosa a la familia, la comunidad, a la sociedad civil y a sí mismo.

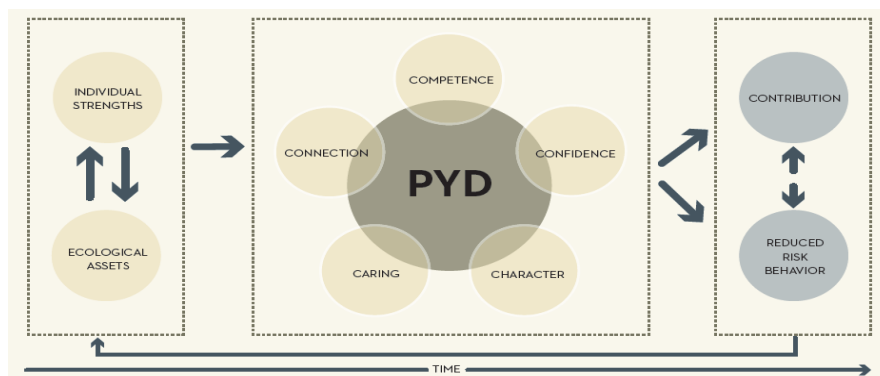


Figura 6: Modelo Desarrollo Positivo Juvenil. Fuente: Lerner & Lerner (2013)

El desarrollo positivo del joven se ha utilizado por lo menos en tres formas diferentes pero muy relacionadas entre sí: primeramente, como un proceso de desarrollo, posteriormente como una filosofía o enfoque para los jóvenes y finalmente como una opción de programas u organizaciones juveniles orientadas a fomentar la salud y el desarrollo positivo (Hamilton, 1999). Más recientemente, Lerner y Lerner (2013) lo describen como “el desarrollo próspero y saludable medido en el estudio 4h como competencia, carácter, conexión, confianza y cuidado” (p. 12).

Hasta el momento no existe otra definición conceptual de desarrollo positivo en un sentido más amplio, por lo tanto para fines de esta investigación se define como: “*un proceso por el cual el joven adquiere y pone en práctica habilidades, fortalezas y competencias positivas que le permitirán alcanzar sus objetivos de bienestar y satisfacción con la vida*”; ya que este enfoque contribuye activamente a la promoción del bienestar (Anyon & Jenson, 2014), el cual es definido como la experiencia frecuente de emociones placenteras y estados de ánimo positivos, así como altos niveles de satisfacción de vida (Gallagher, 2009). Mientras que la satisfacción refleja una sensación de agrado y sentimientos de congruencia entre los deseos y necesidades y los logros que se obtienen (Keyes & Waterman, 2003). Por lo tanto, dicho bienestar de acuerdo con Diener (2000) comúnmente es denominado como felicidad cuando se presentan más emociones agradables que desagradables y cuando las personas están satisfechas con sus vidas.

Es importante destacar que el desarrollo es un proceso que implica cambios en el transcurso del tiempo, no simplemente una meta que se pueda llegar a cumplir, ya que las personas lo continúan perfeccionando a lo largo de sus vidas; por lo tanto, la promoción del

desarrollo positivo es un objetivo permanente general, no una meta que ya se haya logrado (Hamilton, Hamilton & Pittman, 2004).

Este enfoque, de acuerdo con Eagle y Dowd-Eagle (2009) también tiene como función describir y explicar el cambio o crecimiento a lo largo de la vida, así como estudiar el curso del desarrollo en sus múltiples dominios como cognición, funcionamiento social, emociones, personalidad, aspectos biológicos, motivación, entre otros; ya que esta perspectiva sugiere que los cambios en las conductas humanas ocurren de manera bidireccional, involucrando interacciones entre los individuos y el ambiente que los rodea.

Además, plantea la posibilidad de cambiar con el argumento de que todos los jóvenes tienen fortalezas, por lo tanto, sus contextos también (Benson, Scales & Syvertsen, 2011). De tal manera, estas fortalezas (también llamadas “recursos” por el Search Institute of Minneapolis) se pueden utilizar para promover el desarrollo positivo de la juventud y pueden encontrarse en diversas instituciones tales como las familias, las escuelas, las instituciones religiosas, las organizaciones de jóvenes y la comunidad en general (Lerner, 2005).

En este sentido, el Instituto de Minneapolis ha determinado 40 recursos cruciales para ayudar a los jóvenes a crecer de manera positiva y saludable, así como también para convertirse en adultos responsables capaces de afrontar situaciones de riesgo. Estos recursos están basados en cualidades positivas que influyen en el desarrollo y se dividen en dos categorías: 20 recursos externos y 20 recursos internos. Los recursos externos hacen referencia a las conductas y relaciones sociales en contextos institucionales como escolares, familiares y comunitarios.

En cambio, los activos internos o individuales Benson et al. (2011) los describen como un conjunto de habilidades, competencias y valores de un joven, agrupados por



cuatro categorías: compromiso con el aprendizaje, valores positivos, competencias sociales e identidad positiva; es decir, a manera general, los internos abarcan valores y actitudes propias.

Los valores como aspecto fundamental de una personalidad positiva para el desarrollo, influyen de forma decisiva sobre las acciones de los individuos (Damon, 2004). Valores como la responsabilidad, la integridad, la honestidad, la prosocialidad, el compromiso social y la igualdad, permitirán una transición exitosa a la etapa adulta ya que éstos constituyen elementos esenciales para el desarrollo positivo (Antolín, Oliva, Pertegal & López, 2011). A su vez, mediante la fijación de estos valores se contribuirá a la construcción de la propia identidad (Oliva et al., 2008), pues las nuevas formas de pensamiento y fortalecimiento de relaciones sociales se vuelven más presentes haciendo que la etapa de desarrollo sea clave para la consolidación de valores y fortalezas individuales (Giménez, Vázquez & Hervás, 2010)

Desde esta perspectiva, el sentido de la identidad del joven se considera de carácter positivo. En este contexto el cuidado, el apoyo y la enseñanza constituyen una fuente principal para lograr encaminar a los seres humanos hacia una identidad positiva (Brooker & Woohead, 2008). Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins (2004) la define como “una organización interna de un sentido coherente de sí mismo” (p.106), y puede ser el resultado de la constante interacción con personas positivas (Libbey, 2004). Al respecto, se ha comprobado que aquellos jóvenes que logran cultivar una identidad positiva después de enfrentarse a ciertos riesgos durante la adolescencia, suelen avanzar más pacíficamente a la siguiente etapa de desarrollo (Tsang, Hui & Law, 2012).

Otro aspecto importante de los recursos internos del joven que evoluciona a la par con el progreso de su identidad y que contribuye en gran manera a que el joven se

desarrolle positivamente, es la autoestima (O'Connor, McGunnigle, Wildy & Neylon, 2015). Ésta es definida por Backhouse (2009) como el valor, percepción o juicio que tenemos de nosotros mismos en distintos dominios: físicos, emocionales, sociales, culturales, académicos, laborales, entre otros.

De acuerdo con Oliva et al. (2011b) la presencia de la autoestima como un indicador de estado de bienestar subjetivo es indispensable para que exista un desarrollo positivo, pues si uno se juzga en términos de aceptación y condescendencia tendrá una autoestima positiva y esto hará que presente menos problemas conductuales. Por lo tanto, la importancia de la autoestima recae en el hecho de que puede considerarse como uno de los más potentes predictores del desarrollo psicológico durante la adolescencia y la adultez (Parra, Oliva, y Sánchez-Queija, 2004)

Por su parte, Scales, Benson, Leffert y Blyth (2000) comprueban que los adolescentes y jóvenes que gozan de un mayor número de recursos o fortalezas presentan un desarrollo más saludable y positivo, viéndose exteriorizado en algunos indicadores como el éxito escolar, las conductas prosociales, el interés por nuevas culturas, el cuidado del cuerpo y la salud, la evitación de los riesgos, la superación, etc. (Oliva et al., 2008). Asimismo, mediante este enfoque García-Alandete (2014) ha demostrado una relación existente entre el bienestar psicológico y subjetivo con las emociones positivas, el optimismo, el sentido de la vida y calidad de ésta; obteniendo también en sus resultados que el desarrollo del bienestar y la felicidad se relacionan positivamente con la promoción de la salud psicológica y física y la prevención de conductas de riesgo.

De manera que esta perspectiva del desarrollo hace hincapié en la plasticidad y en la transformación positiva de las personas, no solo en la adolescencia y juventud, sino también durante todo el transcurso de la vida.

### **2.2.2 Desarrollo humano: perspectiva económica**

Por otra parte, desde una perspectiva económica se encuentra el modelo de desarrollo infantil de Gary Becker (1981), cuya importancia recae en ver cómo los recursos económicos altos en las familias y la capacidad de comprar, producir o brindar recursos substanciales ayudan al desarrollo del niño/a por medio de comidas nutritivas, servicios de salud, ambientes enriquecedores, cuidado de los niños, ambientes comunitarios seguros y alentadores, guarderías y escuelas de alta calidad, etcétera; una realidad material en la que generalmente las teorías y estudios sobre el desarrollo pocas veces hacen hincapié (Evans, 2006).

Este autor considera que el estrato socio-económico es un factor que afecta los recursos familiares y éstos a su vez a las prácticas de crianza, por lo tanto, relaciona la cantidad de hijos que nacen en una familia con la calidad de vida que se les brinda, encontrando una correlación negativa entre ambas (María, 2006). De tal manera que representa el concepto de familia nuclear como universal, ya que para él el principal objetivo del matrimonio y la familia es la crianza de hijas e hijos propios, ya que son considerados como bienes de consumo (Anzorena, 2009).

De igual manera, el estrato socioeconómico del hogar o del lugar donde reside una persona, determinará en gran parte su nivel de formación, experiencia y desempeño (Giraldo & Mera, 2000). Becker (2002) también retoma el concepto del capital humano enfatizando la importancia de la educación como factor de desarrollo, a la vez que analiza las tasas de rendimiento académico. Hace referencia a que ésta es importante para la productividad de la economía, ya que de ella depende la creación, difusión y utilización del conocimiento; así como también afirma que invertir en la educación y formación de

destrezas y capacidades de los individuos es provechoso para la mejora de un país (Soto & Martínez, 2012). Estas competencias, habilidades y conocimientos son el cúmulo de un resultado de escolarización, formación continua y experiencia, y que resultan ser útiles en la producción de bienes, servicios y nuevos conocimientos, Ángel de la Fuente (2003) lo define el capital humano.

En sí, este enfoque se utiliza en cuánto invierten los padres en sus hijos expresando un compromiso entre el dinero y el tiempo que les dediquen, así como la cantidad y calidad de vida que les proporcionen. De tal manera, que las oportunidades para el buen desarrollo de los niños aumentan gracias a las prestaciones que obtienen en y mediante su entorno físico, y disminuyen cuando éstas se vuelven ausentes (Heft, 1988).

Por lo tanto, resulta imprescindible invertir en la formación de las personas en cuanto a su educación, salud y protección social, ya que se producirá un mayor capital humano y un mejor resultado profesional en el futuro (Becker, Murphy & Tamura, 1994); ya que de acuerdo con la OCDE (2016) cuando una cantidad elevada de personas no posee los conocimientos y habilidades suficientes, el crecimiento a largo plazo de un país se puede ver comprometido.

También es importante invertir personalmente en lograr una mejor autoestima, proposición de metas y aspiraciones, debido a que todo ello repercute en la educación, la salud, el estatus económico y en el comportamiento de las personas (Williams, Kim, Loke & Destin, 2010). Diversos autores plantean que los factores económicos tienen efectos significativos sobre el desarrollo cognitivo, físico, social, emocional y escolar de las personas. Tales como Robledo y García (2009), quienes mencionan que la posibilidad económica de la familia determina la atmósfera cultural y educativa del hogar

repercutiendo en el rendimiento del alumno, más aún si éste presenta problemas de aprendizaje.

Por su parte, Ruiz (2001) concluye que cuando los recursos económicos en una familia son limitados se darán menores niveles de logro escolar y viceversa; pues la falta de ingresos en los hogares es un elemento determinante en la generación de diversos problemas educativos, ya que no solo se ven afectadas las instituciones sino también los estudiantes y sus familias (Congreso de la Unión, 2015). Respecto al ingreso, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo de México (PNUD, 2012) indica que éste “se incluye como sustituto de todos los demás aspectos del desarrollo humano que no se reflejan en una vida larga y saludable ni en los conocimientos adquiridos” (p.18). Así como también cabe destacar que a menudo los hogares de bajo estatus socioeconómico no pueden brindar un ambiente esencial que maximiza el potencial de sus hijos (Haveman & Wolfe, 1994).

De aquí, la importancia de brindar y promover la creación de ambientes enriquecedores para facilitar y mejorar el desarrollo, y ésta recae en que el ambiente ofrezca (o no) oportunidades para satisfacer las necesidades personales, ya que, sin duda, miles de personas de distintas edades viven en contextos físicos que no son capaces de favorecer un desarrollo pleno que les proporcione salud y bienestar (Brooker & Woodhead, 2012).

Al hablar de condiciones ideales o por lo menos deseables acerca de un hogar en el que se desarrolle un ser humano, hacemos referencia al término de habitabilidad. Este concepto está relacionado con la adecuación entre el individuo y su contexto, y se refiere a cómo las condiciones territoriales satisfacen las necesidades humanas (Moreno, 2008). Por su parte, Alcalá (2007) define este término como un espacio o condición habitacional en el

cual la vivienda tiene espacios de calidad y acceso a servicios públicos. El tratar de mejorar este factor, significa no solo incrementar la calidad de vida de las personas de manera territorial sino también de manera psicosocial (Zulaica & Celemín, 2008). Autores como Salas (2006) mencionan que las condiciones de habitabilidad en las que se desenvuelven los jóvenes, así como la dotación de servicios básicos, resultan ser una cuestión importante para la consecución de un desarrollo saludable, ya que ésta forma parte de la salud y la educación de quienes habitan en ella, influyendo en la esperanza de vida, disminución de vulnerabilidad, inseguridad ciudadana, mejorando la economía, entre otros. En pocas palabras, se destaca la importancia de proporcionar recursos económicos (comida apropiada, hogar, ropa, cuidado de la salud) para propiciar una mejor calidad de vida a las personas (Jencks & Mayer, 1990).

La calidad de vida se puede considerar como uno de los determinantes de salud y satisfacción de los individuos. La Organización Mundial de la salud (OMS, 1995) la define como la manera en que cada individuo percibe su propia vida, el lugar que ocupa en el contexto cultural y en el sistema de normas y valores en que vive con relación a sus objetivos, expectativas, criterios y preocupaciones; todo ello definido y moldeado por las múltiples actividades diarias, la salud, cuestiones físicas y psicológicas, el grado de independencia, las relaciones sociales, sus creencias personales y los factores contextuales (Cardona & Higueta, 2014). O bien, como el grado de satisfacción de necesidades físicas, psicológicas, sociales y materiales, incluyendo expectativas y aspiraciones (Hornquist, 1982). Al respecto, Park, Turnbull y Turnbull (2002) mencionan que se experimenta calidad de vida cuando una persona cuenta con oportunidades para perseguir y alcanzar sus metas y cuando se tienen cubiertas sus necesidades.

Entre las necesidades físicas que todo ser humano debe satisfacer, destacan la alimentación y la salud, que son indispensables en cualquier individuo para tener buena calidad de vida. Toda persona, así como todo hogar, en especial los menores de edad deben tener acceso seguro a los alimentos requeridos para llevar una vida sana y socialmente útil (Hernández, 2004), es decir, deben tener *seguridad alimentaria*.

De acuerdo con la Cumbre Mundial de Alimentación (1996) “existe seguridad alimentaria cuando las personas tienen en todo momento acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimentarias a fin de llevar una vida activa y sana.” (p.1)

De lo contrario, al no poseer este pleno acceso a la alimentación y considerándose como inseguridad alimentaria, individuos, familias y comunidades se verían afectados no sólo en la satisfacción de sus necesidades alimenticias, sino también educativas, sanitarias y de acceso a otros bienes y servicios; contribuyendo a frenar el desarrollo humano y afectando de manera negativa al desarrollo nacional (Delgado, 2001). Así mismo, de acuerdo con Garaulet, Culebras y Serra (2010) la seguridad alimentaria es la principal estrategia para la salud pública, de tal manera que no solo se requiere tener acceso a la alimentación, sino también a la salud.

Esta posibilidad de la población de acercarse fácilmente a los servicios de salud se determina como “*accesibilidad*” (Comes et al., 2007). De acuerdo con Figueroa y Cavalcanti (2014) la accesibilidad representa una dimensión indispensable sobre equidad en los diversos sistemas y centros de salud de las comunidades y una de las principales condiciones de atención primaria de salud. Además, es importante destacar que el estado de salud de una persona o una población resulta ser un elemento distintivo en cuanto al desarrollo humano (Casas, 2002).

Por lo tanto, la proporción de estos servicios y de las buenas condiciones en los contextos en los cuales el ser humano se verá participe, su crecimiento en lugares adecuados y fuera del alcance de peligros e inseguridades, dotará a niños y a jóvenes de los determinantes sociales, económicos y ambientales necesarios para su bienestar y para el desarrollo de todo su potencial.

### **2.2.3 Desarrollo humano: perspectiva sociológica**

Ahora bien, considerando el desarrollo como un proceso sociocultural, se incluyen también dos perspectivas. En el ámbito sociológico, Berger & Luckmann (1968) proporcionan una teoría fundamental para el estudio y análisis del desarrollo, en especial en la formación del “yo humano”, partiendo del hecho de que la persona se forma en interacción con su ambiente cultural y social.

Desde esta perspectiva, los autores determinan que la sociología es la rama que se ocupa de la relación entre el pensamiento humano y el entorno social al que pertenece, es decir, del estudio social de la realidad, puesto que es el conocimiento de ésta lo que orienta la conducta de la vida cotidiana. Sostienen que el mundo real (sin importar su base material), también se forma mediante prácticas e ideas sociales y culturales; además, que en los procesos de externalización que llevan a cabo las personas se suelen ampliar pautas habituales de acción e interacción en donde las acciones son consideradas procesos recíprocos de tipificaciones (Ritzer, 2008). Entre estas tipificaciones, podemos encontrar el lenguaje, la religión, el deporte, los hábitos alimenticios, etc. que de acuerdo con Zayas y Rodríguez (2010), surgen como respuesta a necesidades de los grupos sociales, tales como la defensa, la seguridad, la transferencia de significados culturales, etc.



Con base en esta teoría, Restrepo (2014) analizó factores sociales asociados a la resiliencia de los estudiantes en educación pública, encontrando que uno de los factores determinantes en el desarrollo y crecimiento personal, es el deporte, especialmente porque permite tener un efecto positivo en la adquisición de las habilidades necesarias para el desarrollo en condiciones de adversidad, además que fomenta la salud y el autocuidado del joven; asimismo, obtiene que la música, la espiritualidad, la religión, la motivación y las amistades influyen notablemente en la resiliencia. Por su parte, Vega (2009) al analizar las representaciones sociales, en su estudio sobre la integración de alumnos con necesidades educativas especiales obtiene que los docentes a partir de sus conocimientos, experiencias y creencias contribuyen a la construcción de representaciones e imágenes tanto positivas como negativas de cada alumno.

Ahora bien, estas respuestas a las interacciones o estos procesos de externalización, se llevan a cabo en los diferentes ambientes en donde se desarrolla el individuo; por lo tanto, haciendo referencia a los jóvenes estas interacciones se llevan a cabo en instituciones o ambientes sociales más próximos a él.

Con relación a lo anterior, la perspectiva de Vygotsky (1995) propone que el conocimiento y el desarrollo cognitivo dependen sobre todo de las relaciones interpersonales y de los instrumentos culturales que rodean al individuo, por lo tanto, se consideran una construcción social. Es decir, los niños adquieren conocimientos, habilidades y valores a partir de su medio físico y social, apropiándose de la cultura a la que pertenecen (Morales, 2008).

La teoría de Vygotsky, parte de la concepción de que todo organismo es activo ya que establece una continua interacción entre las condiciones sociales y su base biológica de comportamiento. Él observó que el desarrollo humano inicia en las cuestiones biológicas

que son determinadas por la maduración y que a partir de ellas se forman nuevas y cada vez más complejas funciones mentales, dependiendo de la naturaleza de las experiencias sociales del niño (Lucci, 2011). Sin embargo, es por la mediación que el individuo se relaciona con el ambiente, ya que como sujeto del conocimiento no tiene acceso directo a los objetos, sino sólo a sistemas simbólicos que representan la realidad, y esto se debe gracias a los signos, las palabras, los instrumentos en contacto con la cultura, etc. (Rego & Kirczenow, 1998).

Por otra parte, Vygotsky pondera que el niño inicia su aprendizaje antes de entrar a la enseñanza formal, pero también que el aprendizaje escolar introduce elementos nuevos en su desarrollo (Lucci, 2006). En este caso, se considera la existencia de dos niveles de desarrollo: el primero corresponde a todo aquello que el niño puede realizar solo y el segundo a las capacidades que están construyéndose; es decir, se refiere a todo aquello que el niño podrá realizar con la ayuda de otra persona que tiene más conocimientos. Esos procesos de cierta manera serán interiorizados y formarán parte del primer nivel de desarrollo convirtiéndose en aprendizaje y abriendo espacio para nuevos conocimientos.

Para algunos investigadores, la familia constituye el primer nivel de desarrollo y el principal agente socializador con el que el individuo interactúa la mayor parte de su tiempo y en donde se adquieren los primeros aprendizajes. Corral et al. (2014), consideran que probablemente la familia constituye el ambiente más importante para los seres humanos ya que en ella se conforma una parte de las características y tendencias como capacidades, virtudes y actitudes diversas; así mismo determinan que cuando entre los miembros de la familia se brinda apoyo y se trata de desarrollar un ambiente saludable, se da lugar a un *ambiente familiar positivo*.

Este ambiente, resulta un contexto de desarrollo fundamental para el bienestar de los jóvenes ya que influye notablemente en su desarrollo positivo (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000); pues de acuerdo con Quesada (2006) los seres humanos, por encima de cualquier tarea intelectual o social, encuentran su realización y su desarrollo pleno e integral en la familia. De igual manera, Hodge, Kanters, Forneris, Bocarro, y Sayre-McCord (2017) mencionan que los contextos familiares positivos y los miembros que pertenecen a ellos son parte activa de la adquisición y la aplicación de habilidades para la vida, aquellas que son necesarias para desarrollar una vida productiva, contributiva y satisfactoria.

Un ambiente familiar positivo basado en una comunicación afectiva entre padres e hijos es considerado como uno de los factores principales de protección de conductas en el desarrollo (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008), pues se ha comprobado que de las familias que disfrutan este tipo de ambiente durante la infancia, sólo el 5% experimenta problemas de conducta (Steinberg, 2001). Así mismo, se demuestra que el compromiso de la familia con el aprendizaje del joven resulta ser uno de los predictores más importantes de su desempeño escolar (Cabrera, Nora & Castañeda, 1993).

Por lo tanto, uno de los factores más importantes para el éxito escolar no es el maestro ni el currículo, ni la infraestructura escolar, sino las condiciones del contexto familiar; un aspecto que está fuera del alcance de acción de las autoridades educativas (Téllez, 2005). De tal manera que la estabilidad en la familia y el apoyo moral e intelectual con el que el joven cuente en este contexto social, influirá en su desempeño escolar (Rodríguez & Valdivieso, 2008), algo que hay que hacer presente en cada una de las familias, ya que la satisfacción con las relaciones parentales y escolares han ido

empeorando con el paso del tiempo, dando lugar al aumento de abandono escolar (Poveda, 2006).

Con base en la teoría de Vygotsky, Leal e Higuera (2009) analizaron la influencia del clima o ambiente social familiar en el rendimiento académico de alumnos universitarios de Venezuela, reafirmando que el apoyo o estímulo motivacional de la familia hacia los estudiantes es crucial y positivo para su desarrollo, no sólo para cuestiones académicas sino también para el crecimiento personal, ya que esto propicia seguridad y permite que sus relaciones interpersonales mejoren.

Ahora bien, retomando esta perspectiva desde el contexto educativo se hace énfasis en el aprendizaje significativo. Éste es analizado por Avilés (2011) a partir de dicha teoría, en la cual se pretende que a los estudiantes se les brinde la oportunidad de aprender por medio de la práctica para que reflexionen en sus propios aprendizajes, integrando en el análisis una serie de elementos que les faciliten recordar posteriormente estos conocimientos para generar nuevos.

De acuerdo con Levinger (1984), la escuela es una institución que brinda al estudiante la oportunidad de adquirir estos aprendizajes por medio de técnicas, actitudes y hábitos que promueven el máximo aprovechamiento de sus capacidades, contribuyendo a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables. Más aún, aquella institución escolar cuyo principal objetivo es orientar sus metas hacia un bienestar subjetivo, sin descuidar el propósito de desarrollar en los estudiantes competencias tanto académicas como cognitivas, se considera como *escuela positiva* (Huebner, Gilman, Reschly & Hall, 2011).

En su estudio, Orpinas y Horne (2009) determinan que este tipo de ambiente es fundamental para el desarrollo óptimo de los miembros de una comunidad educativa; así

como también Molina y Pérez (2006) consideran que el clima social positivo y participativo facilita la formación y el desarrollo del alumnado propiciando una convivencia más armónica dentro del aula de clases.

De igual manera, el Consejo Nacional de Clima Escolar (2007) establece que este tipo de ambiente, siendo de carácter positivo y sostenible, fomentará el desarrollo de los individuos por medio del aprendizaje de los jóvenes; de tal manera que cuando ellos perciban la presencia de este ambiente, valorarán en mayor medida las relaciones sociales con sus compañeros y profesores percibiendo la atención y el apoyo que ellos les brindan, por lo tanto mostrarán menos problemas de conducta dentro de la escuela (Blankemeyer, Flannery & Vazsonyi, 2002).

Cabe destacar que un ambiente escolar positivo también se considera como uno de los principales factores asociados al desempeño escolar con mayor predicción de los logros cognitivos de los estudiantes (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, 2008).

Por otra parte, estudios realizados en América Latina demuestran que, una vez controlados los factores socio culturales asociados a la familia de los niños, los aprendizajes dependen centralmente de la calidad de la interacción y del proceso pedagógico que ocurre en las escuelas (Martinic, 2016); pues se ha reportado que el clima organizacional y social de las escuelas influye en el rendimiento académico de los alumnos (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007), y que existe una relación directa entre un clima escolar positivo y variables académicas como el rendimiento escolar, la adquisición de habilidades cognitivas, el aprendizaje efectivo y el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Casassus, Cusato, Froemel & Palafox, 2000).

Finalmente, dado a que las variables individuales y contextuales involucradas en estas interacciones constituyen un conjunto prácticamente abierto, el estudio de la diversidad del desarrollo en sus múltiples dominios resulta esencial para la ciencia del desarrollo (Spencer, 2006); como también resulta esencial la creación de contextos favorables en los que los jóvenes se sientan libres y aceptados por la sociedad

### 2.3 Modelo hipotético

Por consiguiente, estas aportaciones disciplinares quedan plasmadas en el siguiente modelo teórico con el cual se pretenden probar las hipótesis derivadas de las preguntas de investigación con el fin de probar las distintas relaciones existentes.

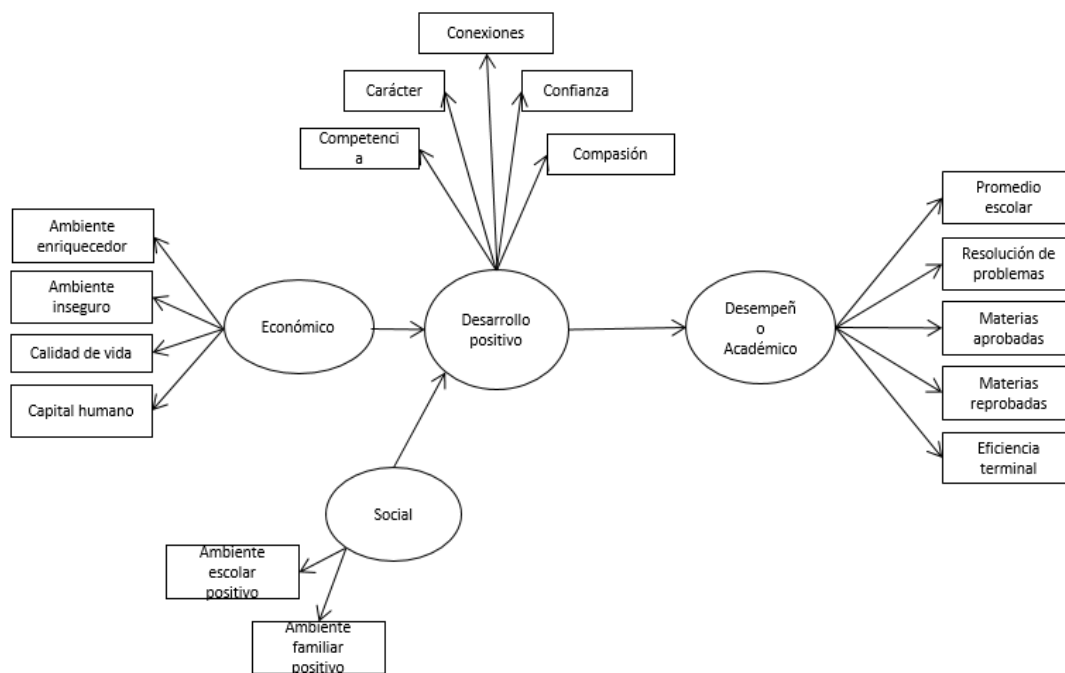


Figura 7: Modelo hipotético. Desarrollo positivo afectado por factores económico y social con un efecto directo hacia el desempeño académico

En éste, el factor de desarrollo positivo del joven queda formado por 5 dimensiones: competencia, carácter, conexiones, confianza y compasión, y es afectado por un factor económico y uno social.

El factor económico quedará formado por el ambiente enriquecedor, ambiente inseguro, calidad de vida y capital humano; mientras que la influencia del factor social se analizará mediante el ambiente positivo escolar y familiar.

Finalmente, se espera que el desarrollo positivo del joven tenga una relación directa con el desempeño académico del estudiante de bachillerato, el cual será evaluado por el promedio escolar, número de materias aprobadas y mediante pruebas de ejecución.

## **III. Método**

### **3.1 Tipo de investigación**

Esta investigación posee un enfoque cuantitativo no experimental ya que se realiza sin la manipulación de sus variables y mediante el análisis del fenómeno en su estado natural, no hay grupos de control y su análisis se lleva a cabo sin la intervención directa del investigador (Souza, Driessnack & Costa, 2007).

Es de tipo correlacional ya que trata de comprobar los grados de asociación o correlación entre las variables estudiadas mediante el estudio de una determinada muestra de la población para generalizar sus resultados (Pita & Pértegas, 2002). De tal manera, los fenómenos sociales que aquí se presentan fueron analizados por medio de técnicas estadísticas (matemáticas o informáticas) y mediante el empleo y desarrollo de modelos estructurales basados en teorías e hipótesis para comprobar relaciones o causalidades y para dar una explicación o interpretación objetiva. Por lo tanto, se conoció el grado de asociación entre dos o más conceptos de una muestra en particular; de tal manera que no solo se comprobó la relación entre dos o más variables y la manera en que se manifiestan, sino que también se planteó un sentido de causa-efecto (Hernández et al., 2014).

Asimismo, también se considera transversal o transeccional ya que la recolección de datos fue en un solo periodo de tiempo.



## 3.2 Prueba piloto

### 3.2.1 Participantes

Con el fin de corroborar validez y confiabilidad del instrumento a utilizar, se aplicó una prueba piloto a 150 estudiantes con edades ubicadas entre los 15 y los 18 años inscritos al Colegio de Bachilleres del estado de Sonora “Plantel Reforma”. Los participantes en esta primera fase fueron seleccionados mediante muestreo por conveniencia, también llamado muestreo de oportunidad, ya que resulta ser una técnica en la que la muestra es tomada de la población más cercana o de más fácil acceso (Bhattacharjee, 2012).

Los 150 estudiantes encuestados fueron de distinto grado escolar, particularmente de 5 grupos. Un grupo de primer año con 44 alumnos, dos de tercer semestre con 34 estudiantes y dos grupos de quinto semestre con un total de 72 jóvenes. Más del 50% de los alumnos fue de sexo femenino con un total de 93 mujeres y 57 hombres.

Tabla 2. Distribución de los participantes por género

| Género de participantes | No. De alumnos | Porcentaje |
|-------------------------|----------------|------------|
| Femenino                | 93             | 62%        |
| Masculino               | 57             | 38%        |

El número de alumnos de último grado fue el más grande, y en este rango se obtuvo que el mayor porcentaje de los jóvenes tiene 17 años de edad con 38.7%, el 12.7% cuenta con 18 años y solo una persona tiene los 19 años ya cumplidos. El número restante, casi 50%, se divide equitativamente entre alumnos de 15 y 16 años de edad.

Tabla 3. Distribución de los participantes por edad

| Edad    | No. De alumnos | Porcentaje |
|---------|----------------|------------|
| 15 años | 36             | 24%        |
| 16 años | 36             | 24%        |
| 17 años | 58             | 38.7%      |
| 18 años | 19             | 12.7%      |
| 19 años | 1              | .6%        |

Un 74.7% de los jóvenes estudiantes reside con ambos padres, es decir 112 alumnos. Únicamente el 14% de ellos vive con su madre, y el 7.4% restante, reside con el padre, los abuelos u otros familiares cercanos.

Tabla 4. Distribución de los participantes por residencia familiar

| Reside con        | No. De alumnos | Porcentaje |
|-------------------|----------------|------------|
| Ambos padres      | 112            | 74.4%      |
| Sólo con la madre | 21             | 14%        |
| Sólo con el padre | 4              | 2.7%       |
| Abuelos           | 4              | 2.7%       |
| Otros             | 2              | 2%         |

De los 150 estudiantes, el 86.7% reportó que se dedicaban únicamente al estudio y de ellos, 50 jóvenes mencionaron contar con el apoyo de becas; y el 9.3% de los alumnos restantes indicaron tener un empleo informal de medio tiempo.

Tabla 5. Distribución de los participantes por dedicación

| Dedicación              | No. De alumnos | Porcentaje |
|-------------------------|----------------|------------|
| Estudio tiempo completo | 130            | 86.7%      |
| Empleo de medio tiempo  | 14             | 9.3%       |

Del total de esta muestra, el 80% indicó no tener hábitos de consumo de alcohol, sin embargo, el 20% mencionó que sí solían consumirlo en distintas cantidades. 30 alumnos lo consumen, el 56.6% de ellos solo lo hacen en ocasiones especiales los fines de semana, el 30% de vez en cuando o casi todos los fines de semana, y el resto lo consume todos los fines.

Tabla 6. Distribución de los participantes por consumo de alcohol en fin de semana

| Tipo de consumo      | No. De alumnos | Porcentaje |
|----------------------|----------------|------------|
| Ocasiones especiales | 17             | 56.6%      |
| De vez en cuando     | 6              | 20%        |
| Casi siempre         | 3              | 10%        |
| Siempre              | 2              | 6.6%       |

Este consumo también lo hacen por lo menos una vez entre semana: el 40% únicamente lo hace en ocasiones especiales, el 46.6% de vez en cuando y el 9.9% mencionó que casi siempre o siempre.

Tabla 7. Distribución de los participantes por consumo de alcohol entre semana

| Tipo de consumo      | No. De alumnos | Porcentaje |
|----------------------|----------------|------------|
| Ocasiones especiales | 12             | 40%        |
| De vez en cuando     | 14             | 46.6%      |
| Casi siempre         | 2              | 6.6%       |
| Siempre              | 1              | 3.3%       |

Cabe destacar que la mayoría de los estudiantes que beben alcohol lo hacen en cantidades moderadas ya que se obtuvo que un 80% de los consumidores bebe

regularmente sólo 1 ó 2 vasos, el 4.7% dijo que únicamente bebe 3 vasos o botes de cerveza y el 13.4% indicó un consumo mayor a 4 vasos; el resto corroboró no tener este hábito.

### **3.2.2 Instrumento**

Se preparó una batería de pruebas con 160 reactivos de opción múltiple para medir la consistencia interna de las distintas escalas a utilizar en el estudio del desarrollo positivo del joven y sus distintas variables a analizar.

Con el fin de evaluar el desarrollo positivo ( $\alpha$  [alfa]= .81) se utilizó el instrumento del modelo de las 5C's que cuenta con un total de 43 ítems divididos en 5 dimensiones: competencia, carácter, conexiones, confianza y cuidado y compasión (Lopez et al., 2015). Para su respuesta, se utilizó un formato de 5 puntuaciones comprendidas entre 0 (nunca) y 4 (siempre).

Para el ambiente escolar positivo, se hizo la traducción del cuestionario "AIR SD" (Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug, & Stolarski, 1994) utilizando el apartado ¿Qué pasa en la escuela? (What Happens at school?) desarrollado por el Instituto Americano para la Práctica Investigadora (American Institute for Research – Self-determination scale) con 13 reactivos ( $\alpha$ = .80) con un formato de respuesta que van de lo negativo a lo positivo (0-4), en donde el 0 significa nunca y el 4 siempre.

A su vez, se evaluó el ambiente familiar positivo (Aranda, Gaxiola, González y Valenzuela, 2015) con 19 reactivos Likert los cuales permitirán dar un grado de intensidad al enunciado ( $\alpha$ = .95). Sus opciones de respuesta van de 0 al 4, en donde el 0 significa nunca y el 4 siempre.

La calidad de vida del joven se midió con el inventario WHOWL-BREF de la Organización Mundial de la Salud (1995) compuesto por 21 ítems los cuales proporcionan

un perfil de calidad de vida percibida por la persona ( $\alpha = .84$ ). Su formato de respuesta corresponde del 0 (nunca) al 4 (siempre).

Para la resolución de problemas ( $\alpha = .83$ ), se utilizó el instrumento “Coping Responses Inventory - Youth Form” de Moos (1993). Consta de 21 ítems con los cuales se pretende evaluar la percepción que los jóvenes tienen sobre su propia habilidad para resolver problemas. Éstos generalmente son divididos en cuatro dimensiones: Afrontamiento por Aproximación Cognitiva, Afrontamiento por Aproximación Conductual, Afrontamiento por Evitación y Afrontamiento por Evitación Conductual. Para dar respuesta a los reactivos, se utiliza un formato con 5 puntuaciones comprendidas entre 0 (nunca) y 4 (siempre).

De igual manera se utilizó una escala tipo Likert sobre percepción del ambiente comunitario de los estudiantes dividido en ambiente enriquecedor ( $\alpha = .92$ ) con 21 reactivos y ambiente inseguro ( $\alpha = .83$ ) con 22 cuestiones para conocer el contexto en el que se desarrolla el joven habitualmente (Valera y Guàrdia, 2014).

Finalmente, el desempeño académico se evaluó por medio del promedio escolar, el número de asignaturas aprobadas, las materias reprobadas, la escala de resolución de problemas y la suspensión de clases.

### **3.2.3 Procedimiento**

Primeramente, se pidió el consentimiento de directivos y profesores del plantel para llevar a cabo la aplicación de instrumentos en horas escolares. Así mismo, se pidió el permiso de los padres o tutores de familia en aquellos casos en los que el estudiante era menor de edad, por lo que la aplicación se llevó a cabo únicamente con aquellos alumnos que entregaron el

permiso firmado aclarando que permitían que sus hijos participaran en la investigación. Una vez en el aula, se indicó el propósito de la investigación y se entregó el cuestionario a cada alumno, se leyeron instrucciones, se aclararon dudas y se indicó que la información proporcionada era confidencial. El instrumento se aplicó en 5 grupos en horas de tutorías, con un máximo de 40 minutos para responderlo.

### **3.2.4 Análisis de datos**

Los datos del primer levantamiento, fueron analizados en el programa SPSS 21 mediante el cual se obtuvieron medias y desviaciones estándar para las variables continuas y frecuencias para las categóricas. Asimismo, se computaron alfas de Cronbach para medir la confiabilidad de los instrumentos aplicados. Se elaboraron índices con los promedios de los reactivos y se probó un modelo estructural por medio del programa EQS.

## **3.3 Estudio**

### **3.3.1 Participantes**

Los participantes en el estudio fueron elegidos mediante muestreo aleatorio estratificado, el cual consiste en dividir la muestra en subgrupos homogéneos y subgrupos que no se solapan o superponen llamados estratos, comenzando su selección mediante la categorización de los participantes tomando en cuenta algunas de sus características (Bhattacharjee, 2012), en este caso por nivel socioeconómico.

En México, se consideran 6 niveles socioeconómicos de acuerdo con la Procuraduría Federal del Consumidor (Profeco) presentados en el programa de protección

al consumidor 2013-2018 los cuales son divididos a partir del nivel de ingreso familiar y los hábitos de consumo, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 8: Niveles de ingreso en México

| Clase socioeconómica | Nivel económico | Ingreso mínimo | Ingreso máximo |
|----------------------|-----------------|----------------|----------------|
| Alta                 | <u>A/B</u>      | \$85,000.00+   |                |
| Media Alta           | <u>C+</u>       | \$35,000.00    | \$84,999.00    |
| Media                | <u>C</u>        | \$11,600.00    | \$34,999.00    |
| Media baja           | <u>D+</u>       | \$6,800.00     | \$11,599.00    |
| Baja alta            | <u>D</u>        | \$2,700.00     | \$6,799.00     |
| Baja                 | <u>E</u>        | \$0.00         | \$2,699.00     |

Fuente: Niveles Socioeconómicos (Asociación mexicana de agencias de investigación [AMAI], 2005).

Sin embargo, para fines de esta investigación y de acuerdo con los ingresos obtenidos en este estudio, las clases socioeconómicas se agruparon de dos en dos, considerándose como clase alta el nivel económico A/B y C+; clase media los niveles C y D+, y finalmente la clase baja con los niveles D y E.

Ahora bien, tomando en cuenta a los 38,364 jóvenes de 15 a 19 años inscritos en bachillerato en agosto del 2016 en el estado de Sonora, se logró que la muestra fuera representativa utilizando la siguiente fórmula diseñada para el muestreo aleatorio simple probabilístico de Hernández et al. (2014), la cual es utilizada para el análisis de poblaciones menores a 100,000 participantes, obteniendo como muestra representativa 380 participantes.

$$n = \frac{(Z)^2 (p) (q) (N)}{(N-1) e^2 + (Z)^2 (p) (q)} = \frac{(1.96)^2 (.5) (.5) (38364)}{(38364-1) (.05)^2 + (1.96)^2 (.5) (.5)} =$$

$$n = \frac{(3.841) (.5) (.5) (38364)}{(38363) (.0025) + (3.841) (.5) (.5)} = \frac{36839.031}{95.9075 + .96025} = \frac{36839.031}{96.86775}$$

**n = 380**

De igual manera, por medio de datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO) y del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) se obtuvo el porcentaje de cada nivel socioeconómico en este rango etario, por lo que fue posible conocer por medio de operaciones matemáticas el número de alumnos de cada estrato, dejando un rango mayor del número de participantes con el fin de eliminar errores imprevistos, con un total de 423 alumnos encuestados.

Tabla 9: Alumnos encuestados por estrato socioeconómico

| Clase socioeconómica | Porcentaje | Muestra representativa | Alumnos encuestados |
|----------------------|------------|------------------------|---------------------|
| Alta                 | 19.63%     | 75                     | 86                  |
| Media                | 50%        | 190                    | 200                 |
| Baja                 | 30.26%     | 115                    | 137                 |

Para dicha aplicación se eligieron 3 instituciones en la ciudad de Hermosillo, Sonora a partir de la zona geográfica en la que estaban ubicadas y con base en el pago de la colegiatura anual o semestral, con el fin de que fueran representativas de los distintos



niveles y contextos socioeconómicos. Dicha cantidad y porcentaje total de alumnos encuestados se muestra a continuación:

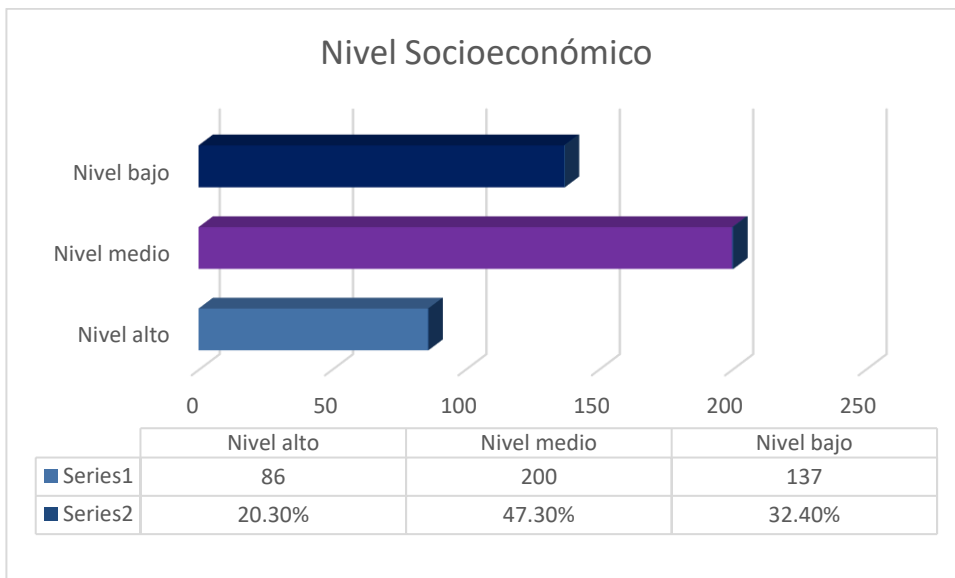


Figura 8: Alumnos encuestados por clase socioeconómica

De estos alumnos, participaron 218 jóvenes de género femenino con un 53% del total y 194 de género masculino con un 47%.

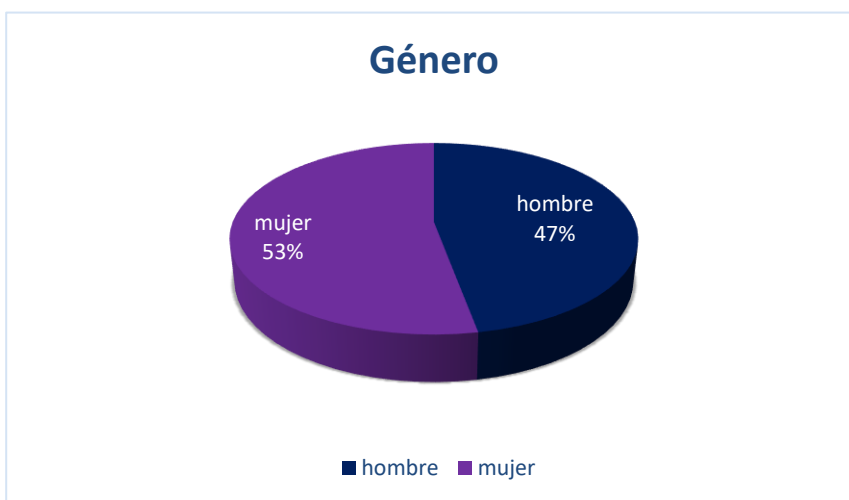


Figura 9. Género muestra estudio

La mayor parte de los alumnos, 46.8%, mencionaron tener 17 años cursando entre el 4to y 5to semestre. Su porcentaje, de acuerdo a la edad que indicaron tener en el momento de la encuesta, es representado en la siguiente gráfica:

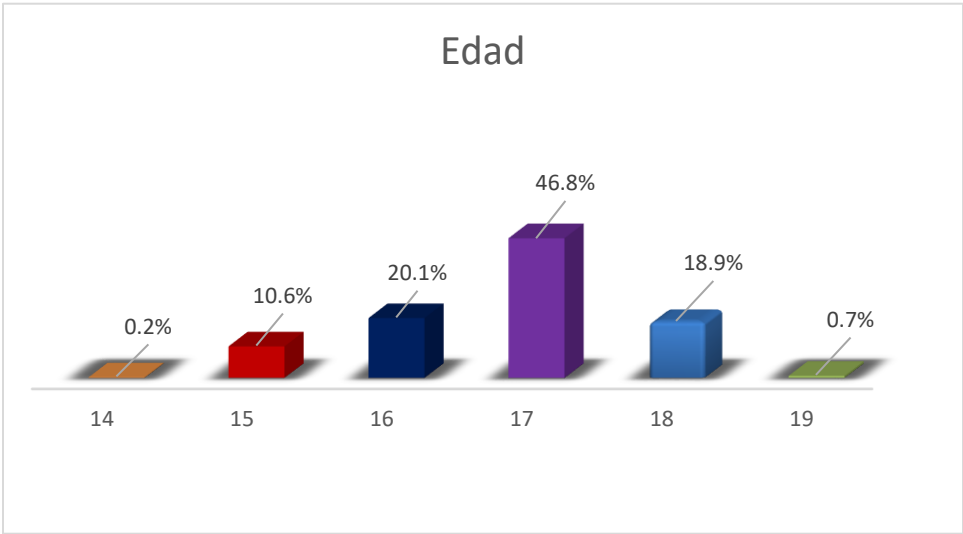


Figura 10: Edad muestra estudio

De ellos, el 75.2% reside con ambos padres, 318 de los 423 estudiantes, seguido de 65 jóvenes que viven sólo con la madre con un 15.4%.

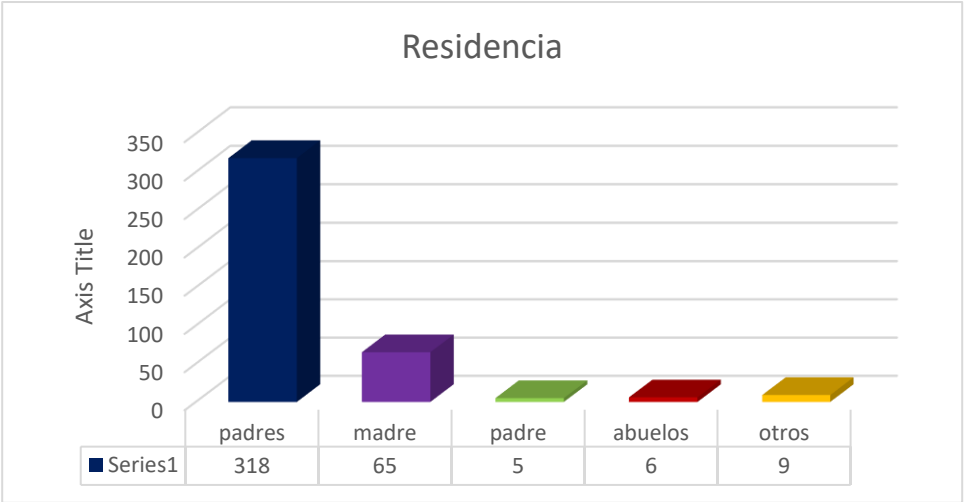


Figura 11. Residencia de alumnos muestra estudio

Casi el 80% de los jóvenes indicó dedicarse de tiempo completo al estudio al mencionar que no contaban con un trabajo formal ni de medio tiempo. Sin embargo, 93 de ellos si cuentan con un empleo de medio tiempo para solventar sus gastos económicos.

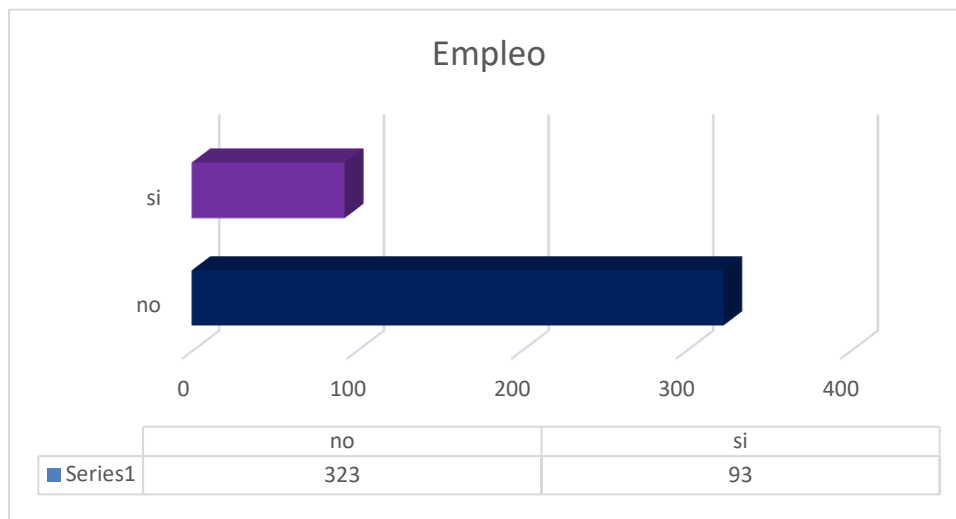


Figura 12. Empleo muestra estudio

Otra característica de los participantes es que el 51.5% de ellos, es decir 218 jóvenes, no consume bebidas alcohólicas; del resto, sólo el 22.7% lo hace regularmente en ocasiones especiales, un 16.3% de vez en cuando, 6.6% bebe casi todos los fines y únicamente el 2.8% lo consume todos los fines de semana.



Figura 13. Consumo bebidas alcohólicas muestra estudio

### 3.3.2 Instrumento

A diferencia de la prueba piloto la escala que se utilizó para el estudio quedó compuesta por 187 reactivos. Este instrumento se conforma por 10 escalas tipo Likert de las cuales 2 de ellas se dividen en distintas dimensiones.

Se utilizaron 5 de las escalas aplicadas en la prueba piloto no sin antes ponerlas a prueba para su medición, entre ellas se encuentra el instrumento para evaluar el desarrollo positivo del joven (Lopez et al., 2015) mediante las 5 características ya mencionadas con un total de 43 reactivos ( $\alpha = .81$ ). El ambiente escolar "AIR SD" ( $\alpha = .80$ ) utilizado en Barrios y Frías (2016) el cual está conformado por 13 reactivos (Wolman et al., 1994), y el ambiente familiar positivo ( $\alpha = .89$ ) del cual se aplicaron únicamente 12 de los 19 reactivos, ya que el resto se encontraba redactado de manera repetitiva con el fin de corroborar su respuesta, sin embargo, todos fueron aplicados previamente para conocer los valores de consistencia interna de la escala y de esta manera poder eliminarlos (Aranda et al., 2015).

De igual manera, se aplicó la escala de “percepción del ambiente” que hace referencia a las características de un ambiente comunitario enriquecedor ( $\alpha = .89$ ) o al barrio en el que viven los jóvenes formado por 21 reactivos que muestran distintas características que posee este contexto de manera física y social (Valera & Guàrdia, 2014).

Para evaluar la autoestima ( $\alpha = .79$ ) se tomaron 6 ítems de la escala de calidad de vida del joven WHOWL-BREF de la Organización Mundial de la Salud (1995) que hacen referencia a la percepción física y emocional propia, ya que se habían probado con anterioridad.

Por otra parte, con el fin de corroborar y comprobar las teorías desarrolladas en este estudio, se agregaron las variables de identidad positiva, valores positivos, seguridad alimentaria, accesibilidad a la salud y habitabilidad.

La identidad positiva ( $\alpha = .73$ ) se midió con la escala de Estilos de Identidad (Berzonsky, 1992) con un total de 40 ítems, de estos únicamente se utilizaron 19 por hacer mayor referencia a características positivas y porque ya habían sido probado con anterioridad, su formato de respuesta del 1 al 5 se modificó con el fin de seguir la misma secuencia en el instrumento quedando sus opciones entre 0 (nunca) y 4 (siempre).

Para valores positivos ( $\alpha = .86$ ) se utilizó la escala de Antolín et al. (2011) con 24 reactivos que se dividen en 3 dimensiones siendo valores personales, valores sociales y valores individualistas. Los primeros se conforman por valores como integridad, responsabilidad y honestidad; los valores sociales se constituyen con el compromiso social, la prosocialidad, y la justicia e igualdad social. Finalmente, el hedonismo y el reconocimiento social forman los valores individualistas, pero también considerados como contravalores.

Ahora bien, para evaluar los recursos económicos se utilizó la “Escala Mexicana para la Seguridad Alimentaria” (EMSA) la cual estima el indicador de carencia respecto al acceso a una buena alimentación incorporando a su vez mediciones de pobreza ( $\alpha = .94$ ). Sus reactivos forman parte de la “Escala Latinoamericana y Caribeña de Seguridad Alimentaria” (ELCSA) que ha sido aplicada en Colombia, Guatemala y México (Melgar et al., 2010). Consta de 12 ítems divididos en 2 dimensiones, 6 reactivos para menores de edad y 6 para mayores de edad, sin embargo, por ser un estudio llevado a cabo con estudiantes de bachillerato se tomaron únicamente los 6 ítems que corresponden a menores.

Para medir la posibilidad de acceso a la salud ( $\alpha = .95$ ) se adecuaron los 6 reactivos de la escala anterior haciendo referencia a la presencia de carencias del alumno respecto a cuestiones saludables como el no poder acudir al médico, no tomar medicinas suficientes o no seguir los tratamientos indicados por el especialista por falta de recursos en un lapso no mayor a tres meses anteriores a la aplicación. Para todas las escalas anteriores, el formato de respuesta utilizado fue de tipo Likert con valores comprendidos en 5 puntuaciones que parten de lo negativo a lo positivo, siendo 0 (nunca) y 4 (siempre).

Para medir condiciones de habitabilidad en los hogares de los estudiantes se aplicó la escala de “ambiente físico” (Corral et al., 2011) con 38 reactivos que evalúan condiciones del contexto físico en el que viven los jóvenes como iluminación, privacidad, ruidos internos, hacinamiento y organización, así como la facilidad de los accesos de una habitación a otra dentro del mismo hogar ( $\alpha = .81$ ). Sus opciones de respuesta tipo Likert se adecuaron a la escala utilizando un formato de 5 puntuaciones en donde 0= totalmente en desacuerdo y 4= totalmente de acuerdo.

Finalmente, para el desempeño escolar se tomó en cuenta el promedio, la reprobación, la repetición de materia, repetición de grado, regularización y suspensión de

clases. La escolaridad tanto del padre como de la madre, el puesto que desempeñan y su ingreso actual, se midieron dentro de los datos sociodemográficos.

### **3.3.3 Procedimiento**

El proceso del levantamiento de datos comenzó solicitando con anterioridad el consentimiento de los directivos de cada una de las instituciones en las que se pretendía llevar a cabo la aplicación de instrumentos. Al igual que en la prueba piloto, también se requirió el permiso de los padres o tutores de familia para los alumnos menores de 18 años ya que no cumplían con la mayoría de edad. Dicha aplicación se efectuó en horas de tutorías o en horas libres con el fin de no perjudicar el seguimiento de las clases.

En una institución, por órdenes de los directivos se instruyó a los alumnos para que acudieran a determinada hora al auditorio del plantel para dar respuesta a las encuestas y así agilizar en tiempo el levantamiento de datos; en los dos bachilleres restantes las encuestas se realizaron en los salones de clases. Una vez seleccionados los grupos se explicó el motivo de la investigación y se entregó a cada alumno el cuestionario a responder, se proporcionaron las instrucciones y se indicó el anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada, así mismo, se les hizo saber que ellos podían aclarar dudas o dejar de contestar en el momento que ellos así lo decidieran. Para su respuesta se estimó un tiempo máximo de respuesta de 50 minutos.

### **3.3.4 Análisis de datos**

Los datos fueron analizados en dos programas estadísticos. Primeramente, mediante el programa SPSS 21 se obtuvieron estadísticas univariadas, medias y desviaciones estándar para las variables continuas y frecuencias para las categóricas. Se computaron alfas de

Cronbach para medir la consistencia interna de las variables considerando un valor  $>.60$  para comprobar la confiabilidad de los instrumentos (Cronbach, 1951). También se elaboraron índices con los promedios de los reactivos de cada una de las escalas, recodificando aquellas variables que se encontraban redactadas en sentido negativo, como la accesibilidad a la salud y la seguridad alimentaria.

Así mismo, se realizó un análisis Bootstrap estratificado con el propósito de resolver problemas relacionados con la estimación de intervalos de confianza o la prueba de significación estadística, considerando un 99% de confiabilidad a 1000 muestras (Ledesma, 2008).

Posteriormente se probó un modelo de ecuaciones estructurales utilizando el programa estadístico EQS para medir la bondad de ajuste del modelo tomando en cuenta indicadores estadísticos (chi cuadrada [ $\chi^2$ ], grados de libertad [gl], probabilidad [p]) y prácticos (*Bentler-Bonett Normed Fit Index* [BBNFI], *Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index* [BBNNFI], *Comparative Fit Index* [CFI], *Root Mean-Square Error Of Approximation* [RMSEA]) (Bentler, 2006).

Finalmente se hizo un análisis de varianza (ANOVA- ONE WAY) en SPSS 21 con el fin de conocer diferencias existentes de las cinco características del desarrollo positivo en relación con las poblaciones encuestadas para las tres clases socioeconómicas estudiadas, considerando como significativas aquellas que obtuvieron un valor  $\leq .05$  (Rodríguez, Gutiérrez & Pozo, 2007). Una vez obtenido este dato, se llevó a cabo un test post hoc para saber en qué medida diferían estos grupos de clases sociales respecto a cada una de las características con el propósito de conocer cuál era el grupo que establecía la diferencia significativa (Ruxton & Beauchamp, 2008).



## IV. Resultados

### 4.1 Prueba piloto

En este plantel de nivel medio superior donde se realizó la primera aplicación de instrumentos, se considera para las calificaciones una puntuación mínima aprobatoria de 6 y una máxima de 10. En este primer levantamiento la calificación mínima obtenida fue de 7 con una máxima de 10. El promedio escolar obtuvo una media de 8.68 y una desviación estándar de .73. De los 150 alumnos encuestados, el 30% mencionó haber reprobado por lo menos una materia, por lo tanto, haber hecho un examen de regularización para aprobarla.

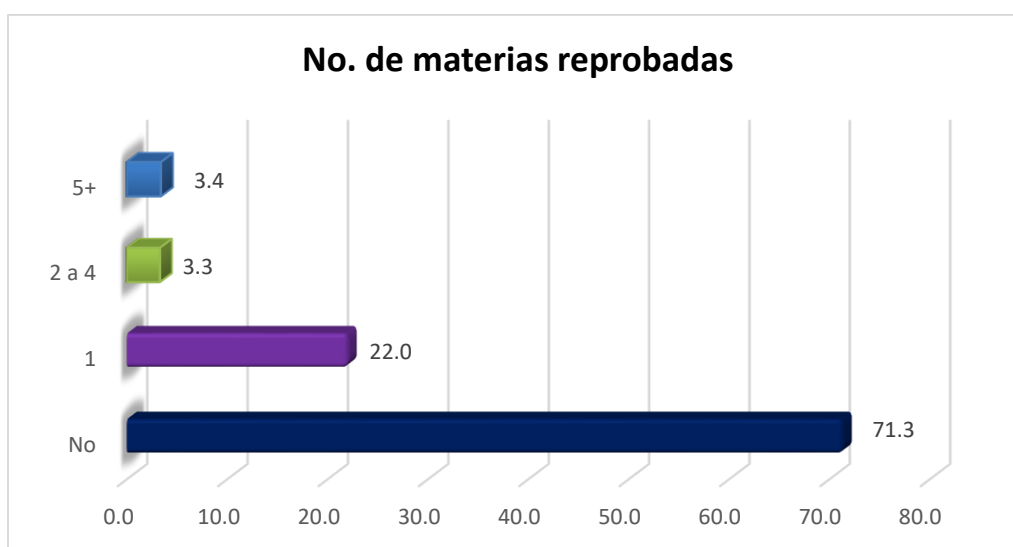


Figura 14. Materias reprobadas prueba piloto

Entre las materias mayormente reprobadas se encontraron matemáticas y ciencias (química y física). Asimismo, se obtuvo que el 9.4% ha sido sancionada o suspendida de la institución por lo menos una vez en toda su trayectoria escolar por motivo de indisciplina.

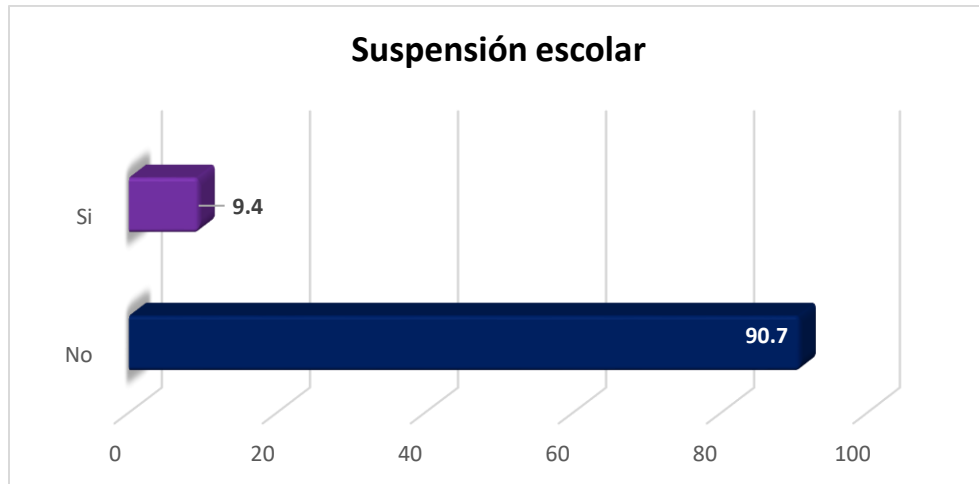


Figura 15. Suspensión escolar prueba piloto

El mayor porcentaje de los padres de familia, en cuanto a la escolaridad, 40.4% concluyeron una carrera profesional y 5.8% mencionaron tener estudios de posgrado.

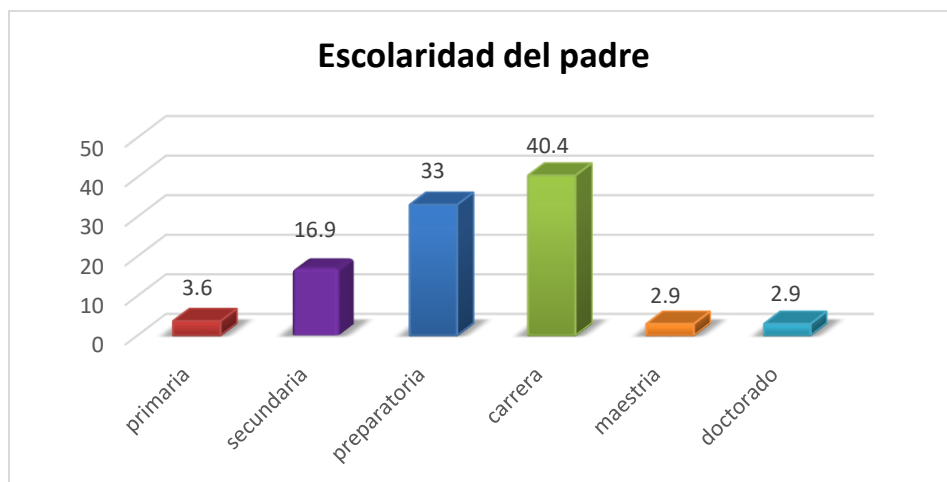


Figura 16. Escolaridad del padre prueba piloto

Del total de la muestra, un 27.3% labora como profesionista y un 7.3% lo hace en mandos medios. Sin embargo, un alto porcentaje labora como obrero (37.3%) y un 1.3% carece de empleo. Esto refleja que, aunque el mayor porcentaje de los padres resultó ser profesionista, en algunos casos el grado escolar no se refleja en la ocupación.

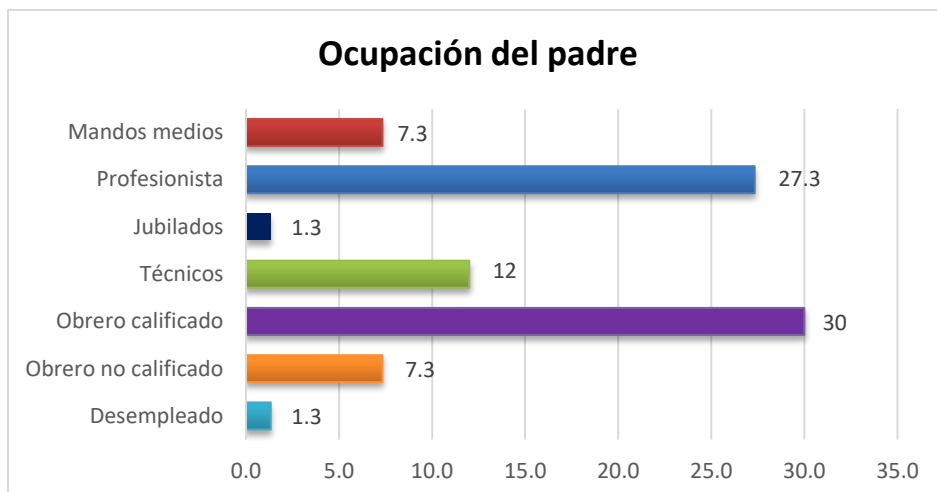


Figura 17. Ocupación de los padres prueba piloto

De estos padres trabajadores, los datos revelan un ingreso máximo de \$45,000 pesos y una media de \$10,381.08 con una desviación estándar de \$8121.82.

Por otra parte, al igual que en los resultados obtenidos en la escolaridad de los padres de familia, el mayor porcentaje de las madres se presentó en aquellas que concluyeron una carrera profesional. Además, se obtuvo que un 50%, estudió hasta la secundaria o preparatoria, y solo el 4.2% terminaron estudios de posgrado.

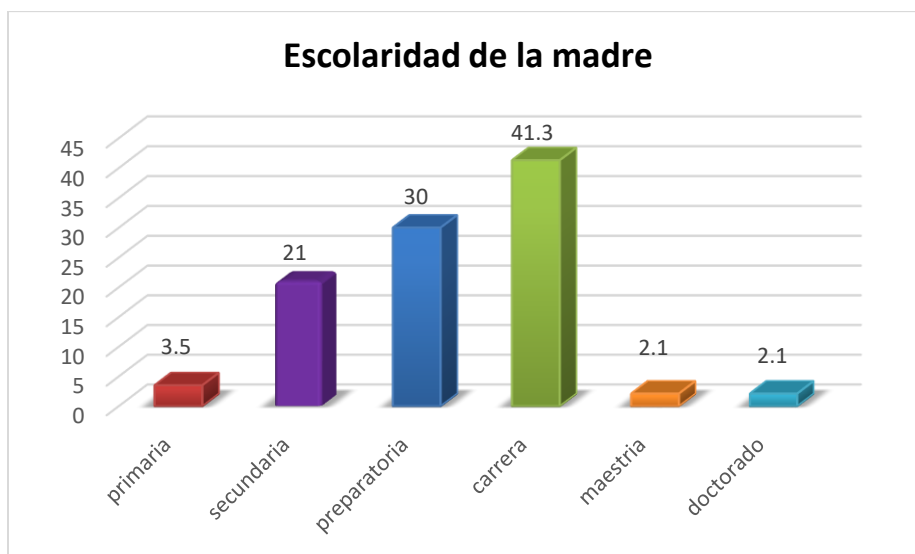


Figura 18. Escolaridad de las madres prueba piloto

A pesar de que la mayoría de las madres son profesionistas, un 34% se dedica completamente al hogar, seguido de un 21.3% que labora como profesionistas. El 3.3% trabaja en mandos medios, 11.3% o tiene puestos técnicos, y el 18% cuenta con trabajos obreros. Finalmente, el 3.3% son madres jubiladas o pensionadas.

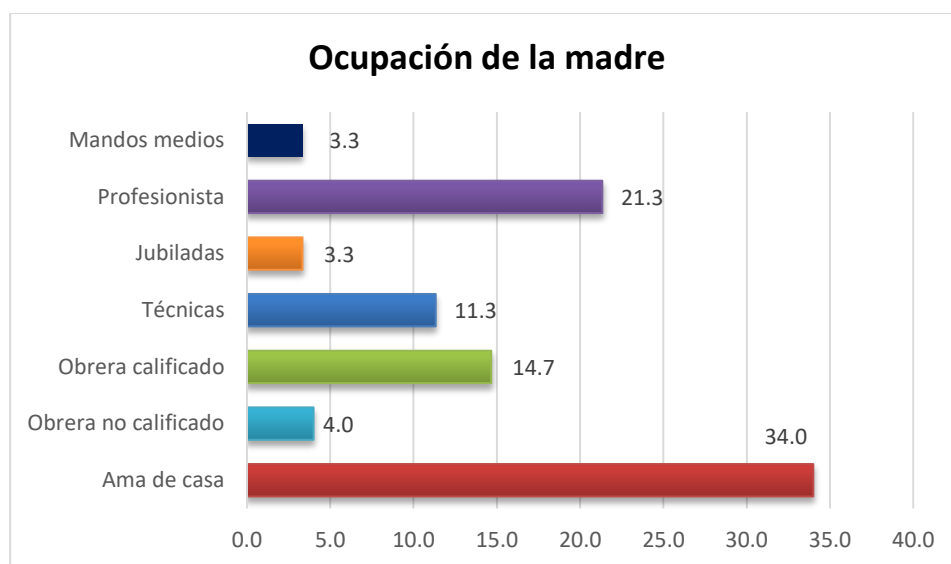


Figura 19. Ocupación de las madres prueba piloto

De este 66% de madres de familia que cuentan con trabajos remunerados, se obtuvo una máxima del ingreso de \$30,000 con una media de \$5784.40 y una desviación estándar de \$6548.86.

La tabla 10 muestra las alfas obtenidas de las escalas aplicadas en esta prueba piloto. Estos resultados de validación en el primer levantamiento de datos, muestran la confiabilidad de los instrumentos aplicados ya que se obtuvo un alfa  $> .60$  en cada uno de ellos.

Tabla 10. Análisis de confiabilidad de las escalas prueba piloto  
Alfas, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

| Escala  | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|---|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| <b>Desarrollo positivo del joven</b>              |     |     |     |       |      | <b>.81</b> |
| <b>Competencia</b>                                |     |     |     |       |      | <b>.77</b> |
| Si lo intento, puedo tener mejores calificaciones | 142 | 0   | 4   | 3.45  | .78  |            |
| Creo que las materias son fáciles                 | 142 | 0   | 4   | 2.43  | .68  |            |
| Soy uno de los mejores estudiantes                | 142 | 0   | 4   | 1.83  | .97  |            |
| Mis profesores creen que soy inteligente          | 142 | 0   | 4   | 2.11  | .93  |            |
| Soy bueno en lectura                              | 142 | 0   | 4   | 2.92  | .94  |            |
| Soy bueno en matemáticas                          | 142 | 0   | 4   | 2.14  | 1.08 |            |
| Soy una persona inteligente                       | 142 | 0   | 4   | 2.94  | .83  |            |
| Trabajo duro en la escuela                        | 142 | 0   | 4   | 2.97  | .93  |            |
| <b>Confianza</b>                                  |     |     |     |       |      | <b>.77</b> |
| Soy bueno en los deportes                         | 147 | 0   | 4   | 2.36  | 1.29 |            |
| Soy una persona feliz                             | 147 | 0   | 4   | 3.11  | 1.03 |            |
| Me gusta ser quien soy                            | 147 | 0   | 4   | 3.21  | 1.06 |            |
| Me siento excluido                                | 147 | 4   | 0   | 2.77  | 1.12 |            |
| Soy una parte importante en mi clase              | 147 | 0   | 4   | 1.86  | 1.02 |            |
| La gente se burla de mi                           | 147 | 0   | 4   | 3.23  | .98  |            |
| La gente piensa que tengo buenas ideas            | 147 | 0   | 4   | 2.36  | .75  |            |
| Se me facilita llevarme bien con las personas     | 147 | 0   | 4   | 2.83  | 1.06 |            |
| Soy bueno en música o arte                        | 147 | 0   | 4   | 2.10  | 1.38 |            |
| Me siento orgulloso de mi mismo                   | 147 | 0   | 4   | 2.98  | 1.07 |            |
| <b>Conexiones</b>                                 |     |     |     |       |      | <b>.75</b> |
| Los adultos me caen bien                          | 149 | 0   | 4   | 3.02  | .85  |            |
| Adultos me dicen que haga un buen trabajo         | 149 | 0   | 4   | 2.94  | .94  |            |
| Puedo pedir ayuda a los adultos                   | 149 | 0   | 4   | 3.11  | .88  |            |
| Me llevo bien con mis maestros                    | 149 | 0   | 4   | 3.00  | .89  |            |
| Mis maestros me escuchan                          | 149 | 0   | 4   | 2.85  | .96  |            |
| A mis maestros les importa mis tareas escolares   | 149 | 0   | 4   | 2.98  | .92  |            |
| Si no entiendo, mis maestros me ayudan            | 149 | 0   | 4   | 3.06  | .92  |            |
| Peleo con otras personas                          | 149 | 4   | 0   | 2.85  | 1.11 |            |

Tabla 10. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas prueba piloto  
Alfas, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

| Escala<br>Item   | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|--|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| <b>Carácter</b>  |     |     |     |       |      | <b>.76</b> |
| Soy importante para otras personas                     | 147 | 0   | 4   | 2.95  | .86  |            |
| Ayudo a otros compañeros                               | 147 | 0   | 4   | 3.02  | .85  |            |
| Ayudo a los adultos                                    | 147 | 0   | 4   | 2.79  | .92  |            |
| Sigo las reglas  | 147 | 0   | 4   | 3.03  | .89  |            |
| Mis amigos siguen las reglas                           | 147 | 0   | 4   | 2.60  | .80  |            |
| Mis amigos escuchan a los adultos                      | 147 | 0   | 4   | 2.56  | .77  |            |
| Es importante planear el futuro                        | 147 | 0   | 4   | 3.52  | .77  |            |
| Si no hago bien algo, vuelvo a intentarlo              | 147 | 0   | 4   | 3.29  | .76  |            |
| Si me fijo una meta, la voy a lograr                   | 147 | 0   | 4   | 3.26  | .86  |            |
| <b>Cuidado y compasión</b>                             |     |     |     |       |      | <b>.78</b> |
| Si estoy molesto mis amigos me ayudan a sentirme mejor | 148 | 0   | 4   | 3.05  | .92  |            |
| Mis amigos me escuchan                                 | 148 | 0   | 4   | 3.23  | .87  |            |
| Mis amigos se sienten felices conmigo                  | 148 | 0   | 4   | 3.16  | .84  |            |
| Mis amigos y yo nos divertimos juntos                  | 148 | 0   | 4   | 3.55  | .75  |            |
| Mis amigos están de mi lado                            | 148 | 0   | 4   | 3.28  | .80  |            |
| Estoy para mis amigos cuando ellos me necesitan        | 148 | 0   | 4   | 3.69  | .53  |            |
| Me entristece ver a alguien que no tiene amigos        | 148 | 0   | 4   | 3.49  | .82  |            |
| Si alguien no tiene algo que yo sí, le comparto        | 148 | 0   | 4   | 3.23  | .75  |            |
| <b>Ambiente escolar positivo</b>                       |     |     |     |       |      | <b>.80</b> |
| En clase las personas se preocupan por los demás       | 146 | 0   | 4   | 2.35  | .93  |            |
| Todos los alumnos nos tratamos con respeto             | 146 | 0   | 4   | 2.72  | .94  |            |
| Si tengo problemas otros compañeros me ayudan          | 146 | 0   | 4   | 2.58  | .93  |            |
| En clase trabajan juntos para resolver problemas       | 146 | 0   | 4   | 2.47  | .95  |            |
| Maestros y alumnos se tratan con respeto               | 146 | 0   | 4   | 3.22  | .85  |            |
| En clase se ayudan aunque no sean amigos               | 146 | 0   | 4   | 2.71  | 1.03 |            |
| En clase hago las cosas que yo quiero                  | 146 | 0   | 4   | 1.68  | 1.15 |            |
| Mis compañeros se preocupan por mi trabajo             | 146 | 0   | 4   | 1.48  | 1.07 |            |
| En clase planeamos juntos lo que vamos a hacer         | 146 | 0   | 4   | 2.02  | 1.09 |            |
| Alumnos ayudan a planear lo que se va a realizar       | 146 | 0   | 4   | 1.90  | 1.04 |            |

Tabla 10. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas prueba piloto  
Alfas, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

| Escala<br>Item  | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|---|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| Los alumnos pueden cambiar las reglas<br>si ellos creen que son injustas            | 146 | 0   | 4   | 1.70  | 1.21 |            |
| El maestro es el único que decide las reglas  | 146 | 0   | 4   | 2.14  | 1.22 |            |
| Los estudiantes en mi salón se llevan muy bien                                      | 146 | 0   | 4   | 2.97  | .80  |            |
| <b>Ambiente familiar positivo</b>   |     |     |     |       |      | <b>.95</b> |
| En casa cuidamos los recursos para reducir gastos<br>(agua, luz, comida, gas, etc.) | 150 | 0   | 4   | 3.15  | .96  |            |
| En casa nos ayudamos con los trabajos escolares                                     | 150 | 0   | 4   | 2.53  | 1.28 |            |
| Nos demostramos cariño y afecto   | 150 | 0   | 4   | 2.98  | 1.10 |            |
| Nos enseñamos cosas unos a otros  | 150 | 0   | 4   | 3.03  | 1.09 |            |
| Nos apoyamos para cubrir las necesidades<br>económicas de la familia.               | 150 | 0   | 4   | 2.88  | 1.04 |            |
| Ayudamos a algún miembro de la familia cuando<br>está realizando una actividad.     | 150 | 0   | 4   | 3.12  | .95  |            |
| Cuando alguien aprende algo nuevo, lo enseñó a<br>otro miembro de la familia.       | 150 | 0   | 4   | 2.63  | 1.14 |            |
| Aprendimos cosas nuevas en familia  | 150 | 0   | 4   | 2.64  | 1.24 |            |
| Nos ayudamos para facilitarnos lo que hacemos                                       | 150 | 0   | 4   | 2.72  | 1.06 |            |
| Expresamos cariño entre nosotros  | 150 | 0   | 4   | 2.79  | 1.16 |            |
| Cooperamos en limpiar la mesa después de comer                                      | 150 | 0   | 4   | 2.57  | 1.23 |            |
| Aprendimos unos de otros  | 150 | 0   | 4   | 2.84  | 1.13 |            |
| Cuidamos los servicios del hogar para disminuir<br>gastos económicos.               | 150 | 0   | 4   | 3.11  | 1.01 |            |
| Todos nos sentimos amados   | 150 | 0   | 4   | 2.88  | 1.16 |            |
| Cooperamos para poner la mesa antes de comer  | 150 | 0   | 4   | 2.45  | 1.21 |            |
| Nos escuchamos  | 150 | 0   | 4   | 2.78  | 1.14 |            |
| Fuimos cariñosos unos con otros   | 150 | 0   | 4   | 2.78  | 1.15 |            |
| Aprendimos algo que otro miembro enseñó   | 150 | 0   | 4   | 2.74  | 1.15 |            |
| Nos ayudamos a cumplir nuestras metas   | 150 | 0   | 4   | 2.81  | 1.13 |            |
| <b>Ambiente enriquecedor</b>  |     |     |     |       |      | <b>.92</b> |
| En mi barrio hay lugares para pasear  | 145 | 0   | 4   | 2.08  | 1.34 |            |
| Hay lugares para encontrarse con gente<br>(cafés, restaurantes, cine, etc.)         | 145 | 0   | 4   | 2.02  | 1.42 |            |

Tabla 10. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas prueba piloto  
Alfas, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

| Escala<br>Item   | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|--|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| Hay lugares para que jueguen los niños   | 145 | 0   | 4   | 2.62  | 1.27 |            |
| Hay lugares para hacer compras   | 145 | 0   | 4   | 2.74  | 1.24 |            |
| Hay posibilidades de trabajo   | 145 | 0   | 4   | 2.14  | 1.19 |            |
| Hay espacios para hacer deporte  | 145 | 0   | 4   | 2.88  | 1.16 |            |
| Hay espacios para realizar actividades culturales  | 145 | 0   | 4   | 1.74  | 1.40 |            |
| Me gusta vivir/trabajar/estar en este barrio   | 145 | 0   | 4   | 2.59  | 1.25 |            |
| La mayoría de la gente de este barrio es muy unida   | 145 | 0   | 4   | 1.51  | 1.23 |            |
| La mayor parte de la gente que vive en el barrio<br>tiene gustos y costumbres parecidas    | 145 | 0   | 4   | 1.76  | 1.17 |            |
| En el barrio todos nos conocemos unos a otros  | 145 | 0   | 4   | 1.83  | 1.35 |            |
| Me siento muy identificado/a con este barrio   | 145 | 0   | 4   | 1.40  | 1.30 |            |
| Vivir/trabajar/estar en mi barrio me produce<br>bienestar, hace sentirme bien              | 145 | 0   | 4   | 1.95  | 1.38 |            |
| Mi barrio está bien iluminado  | 145 | 0   | 4   | 2.10  | 1.35 |            |
| Mi barrio es agradable   | 145 | 0   | 4   | 2.17  | 1.30 |            |
| Mi barrio está bien conservado   | 145 | 0   | 4   | 1.84  | 1.38 |            |
| Mi barrio es un lugar limpio   | 145 | 0   | 4   | 1.98  | 1.25 |            |
| Mi barrio es un lugar silencioso   | 145 | 0   | 4   | 2.15  | 1.27 |            |
| Mi barrio es transitado durante la noche   | 145 | 0   | 4   | 1.69  | 1.21 |            |
| Mi barrio está vigilado, no está abandonado  | 145 | 0   | 4   | 1.84  | 1.31 |            |
| Mi barrio es un espacio abierto, hay visibilidad   | 145 | 0   | 4   | 2.31  | 1.20 |            |
| <b>Ambiente inseguro</b>   |     |     |     |       |      | <b>.83</b> |
| Mi barrio está vandalizado   | 144 | 0   | 4   | 1.77  | 1.32 |            |
| He tenido miedo de que me pueda pasar algo malo<br>estando en mi barrio                    | 144 | 0   | 4   | 1.84  | 1.43 |            |
| Me parece probable que en algún momento pueda<br>tener algún tipo de problema en el barrio | 144 | 0   | 4   | 1.97  | 1.28 |            |
| Si alguien intentara robarme o agredirme<br>podría defenderme de algún modo y evitarlo     | 144 | 0   | 4   | 2.54  | 1.11 |            |
| En general, me asusto con facilidad  | 144 | 0   | 4   | 1.79  | 1.24 |            |
| Tengo la sensación de que me están observando  | 144 | 0   | 4   | 1.29  | 1.30 |            |
| La presencia de gente me hace sentir seguro/a  | 144 | 0   | 4   | 2.52  | 1.23 |            |
| Se puede ver y controlar fácilmente lo que pasa  | 144 | 0   | 4   | 2.31  | 1.14 |            |
| Procuro no pasar por algún lugar   | 144 | 0   | 4   | 2.00  | 1.33 |            |



Tabla 10. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas prueba piloto  
Alfas, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

| Escala<br>Item   | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|--|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| Procuró evitar pasar por algún lugar si voy solo/a   | 144 | 0   | 4   | 2.24  | 1.43 |            |
| Procuró llevar conmigo un instrumento de defensa   | 144 | 0   | 4   | 1.77  | 1.52 |            |
| Hay gente que creo que podría intentar robar o agredir a otras personas o a mí mismo             | 144 | 0   | 4   | 1.94  | 1.36 |            |
| Veó personas revolviendo y recogiendo chatarra u otros artículos depositados en los contenedores | 144 | 0   | 4   | 1.84  | 1.32 |            |
| Veó que se ofrecen servicios sexuales en la calle  | 144 | 0   | 4   | .36   | .78  |            |
| Hay ruido de bares y terrazas en horas nocturnas   | 144 | 0   | 4   | .51   | 1.20 |            |
| Hay grafitis en las paredes, edificios o casas   | 144 | 0   | 4   | 1.77  | 1.35 |            |
| Hay personas consumiendo alcohol en las calles   | 144 | 0   | 4   | 1.54  | 1.25 |            |
| La gente arroja papeles, latas y basura en el suelo  | 144 | 0   | 4   | 2.09  | 1.20 |            |
| He visto personas orinar en calles de mi barrio  | 144 | 0   | 4   | .84   | 1.20 |            |
| Hay vagabundos o gente durmiendo en la calle   | 144 | 0   | 4   | .86   | 1.24 |            |
| Hay venta ambulante de productos   | 144 | 0   | 4   | 1.29  | 1.21 |            |
| Hay consumo de marihuana en las calles   | 144 | 0   | 4   | 1.44  | 1.41 |            |
| <b>Calidad de vida</b>   |     |     |     |       |      | <b>.84</b> |
| Estoy satisfecho/a con mi calidad de vida  | 147 | 0   | 4   | 2.89  | 1.00 |            |
| Estoy satisfecho/a con mi salud  | 147 | 0   | 4   | 3.17  | 1.00 |            |
| Necesito tratamientos para funcionar en mi vida  | 147 | 0   | 4   | .96   | 1.37 |            |
| Disfruto de la vida  | 147 | 0   | 4   | 3.33  | .95  |            |
| Siento que mi vida tiene sentido   | 147 | 0   | 4   | 3.18  | 1.07 |            |
| Tengo capacidad de concentración   | 147 | 0   | 4   | 2.91  | 1.05 |            |
| Siento seguridad en mi vida diaria   | 147 | 0   | 4   | 2.93  | .99  |            |
| Es saludable el ambiente físico de mi alrededor  | 147 | 0   | 4   | 2.81  | .98  |            |
| Acepto mi apariencia física  | 147 | 0   | 4   | 2.91  | 1.07 |            |
| Tengo el suficiente dinero para mis necesidades  | 147 | 0   | 4   | 3.00  | .84  |            |
| Tengo la información que necesito en mi vida   | 147 | 0   | 4   | 3.36  | .74  |            |
| Tengo oportunidad para actividades de ocio   | 147 | 0   | 4   | 2.96  | 1.14 |            |
| Estoy satisfecho/a con mi sueño  | 147 | 0   | 4   | 2.85  | 1.11 |            |
| Estoy satisfecho/a con mis habilidades para realizar las actividades de mi vida diaria           | 147 | 0   | 4   | 3.07  | .96  |            |
| Estoy satisfecho/a conmigo mismo   | 147 | 0   | 4   | 3.05  | 1.05 |            |
| Estoy satisfecho/a con mis relaciones personales   | 147 | 0   | 4   | 3.09  | .99  |            |
| Estoy satisfecho/a con el apoyo de mis amigos  | 147 | 0   | 4   | 3.19  | .95  |            |

Tabla 10. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas prueba piloto  
Alfas, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

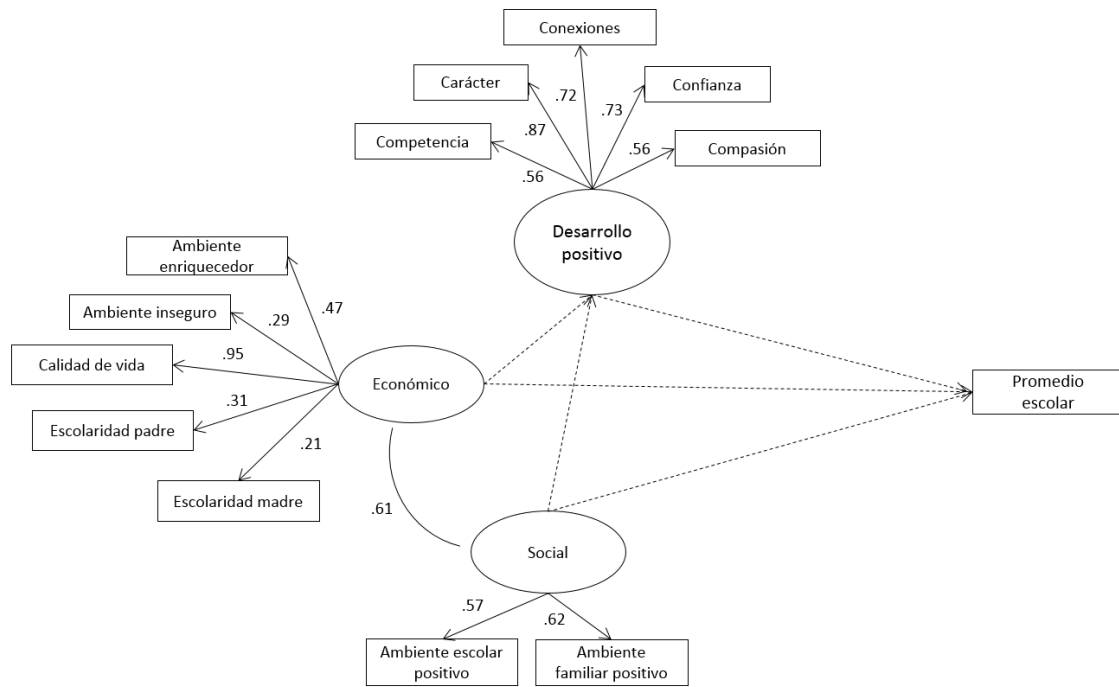
| Escala<br>Item  | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|---|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| Estoy satisfecho/a con el lugar donde vivo  | 147 | 0   | 4   | 2.85  | 1.08 |            |
| Estoy satisfecho/a con mis servicios de salud   | 147 | 0   | 4   | 3.17  | 1.00 |            |
| Estoy satisfecho/a con mi medio de transporte   | 147 | 0   | 4   | 2.53  | 1.27 |            |
| Tengo sentimientos negativos como tristeza,<br>desesperanza, ansiedad, depresión, etc.        | 147 | 0   | 4   | 1.98  | 1.33 |            |
| <b>Resolución de problemas</b>  |     |     |     |       |      | <b>.83</b> |
| Me digo cosas a mí mismo para darme ánimo   | 144 | 0   | 4   | 2.87  | 1.08 |            |
| Hablo con alguno de mis padres o familiares   | 144 | 0   | 4   | 1.94  | 1.41 |            |
| Me digo que las cosas podrían estar peor  | 144 | 0   | 4   | 2.29  | 1.29 |            |
| Hablo con algún amigo/a sobre el problema   | 144 | 0   | 4   | 2.74  | 1.22 |            |
| Trato de hacer nuevos amigos en ese periodo   | 144 | 0   | 4   | 1.45  | 1.26 |            |
| Hablo con algún adulto, como un profesor,<br>entrenador, médico, terapeuta o sacerdote        | 144 | 0   | 4   | 1.36  | 1.35 |            |
| Sueño despierto/ a o trato de imaginar que las<br>cosas están mejor de lo que realmente están | 144 | 0   | 4   | 2.22  | 1.40 |            |
| Pienso que el destino se encargara de las cosas   | 144 | 0   | 4   | 2.16  | 1.36 |            |
| Leo para entretenerme y olvidarme del problema  | 144 | 0   | 4   | 1.97  | 1.46 |            |
| Pienso cómo pueden llegar a salir las cosas   | 144 | 0   | 4   | 3.25  | .80  |            |
| Pienso que estoy mejor que otros  | 144 | 0   | 4   | 2.57  | 1.26 |            |
| Busco ayuda con personas con el mismo problema  | 144 | 0   | 4   | 1.32  | 1.27 |            |
| Dejo de pensar en la situación aunque sé<br>que tarde o temprano lo tendré que hacer          | 144 | 0   | 4   | 2.04  | 1.32 |            |
| Trato de convencerme de que las cosas mejorarán   | 144 | 0   | 4   | 3.08  | 1.03 |            |
| Le pido a alguien que me ayude a resolverlo   | 144 | 0   | 4   | 2.01  | 1.36 |            |
| Pienso en las dificultades que se pueden presentar  | 144 | 0   | 4   | 2.89  | 1.10 |            |
| Pienso como esto puede cambiar mi vida para bien  | 144 | 0   | 4   | 2.93  | 1.02 |            |
| Trato de negar que es un problema serio   | 144 | 0   | 4   | 1.76  | 1.40 |            |
| Pierdo la esperanza de que todo sea como antes  | 144 | 0   | 4   | 1.62  | 1.46 |            |
| Encuentro nuevas formas de disfrutar la vida  | 144 | 0   | 4   | 2.91  | 1.11 |            |
| Escucho música para enfrentar el problema   | 144 | 0   | 4   | 3.13  | 1.15 |            |

#### 4.1.1 Modelo estructural prueba piloto

Tal como se esperaba en el modelo hipotético, el modelo estructural obtenido en el primer levantamiento de datos muestra la formación de 3 factores: desarrollo positivo, económico y social. Sin embargo, el 4 factor de desempeño académico que se había planteado no quedó conformado por los indicadores que se tenían previstos, por lo que se optó por dejar la variable de promedio escolar como variable dependiente.

En estos factores no hubo relaciones directas significativas, pero si una covarianza de .61 entre el factor económico y el factor social. El primero, quedó compuesto por los índices de ambiente enriquecedor ( $\lambda=.47$ ), ambiente inseguro ( $\lambda=.29$ ), calidad de vida ( $\lambda=.95$ ), escolaridad del padre ( $\lambda=.31$ ) y escolaridad de la madre ( $\lambda=.21$ ); mientras que el social, se forma con el ambiente escolar positivo ( $\lambda=.57$ ) y ambiente familiar positivo ( $\lambda=.62$ ). Finalmente, competencia ( $\lambda=.56$ ), carácter ( $\lambda=.87$ ), conexiones ( $\lambda=.72$ ), confianza ( $\lambda=.73$ ) y cuidado y compasión ( $\lambda=.56$ ) formaron el factor de desarrollo positivo.

En este primer análisis el modelo no presentó bondad de ajuste ya que los indicadores tanto estadísticos como prácticos no fueron los esperados, pues se obtuvieron valores de BBNFI = .74; BBNNFI = .76; CFI= .81 y un RMSEA= .11. El valor de Chi cuadrada fue de 152.7 basada en 60 grados de libertad con una probabilidad asociada de .00.

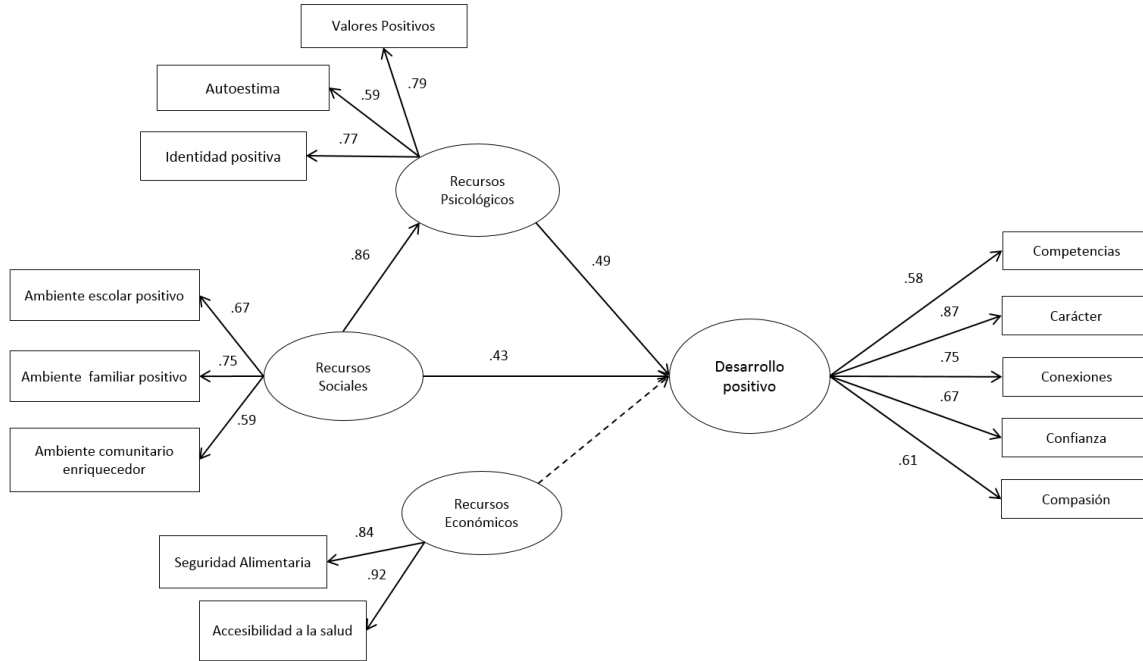


$\chi^2 = 152.7$ ; GL= 60; P= .00; BBNFI = .74; BBNFI = .76; CFI= .81; RMSEA = .11;  $R^2 = .14$

Figura 20: Modelo estructural prueba piloto. Formación de tres factores: Desarrollo positivo, recursos económicos y recursos sociales con una covarianza de .61 entre estos dos últimos factores.

## 4.2 Estudio

Para el estudio primeramente se aplicaron 200 encuestas en el nivel socioeconómico medio con el fin de probar la confiabilidad (Ver anexo 1) y la validez de constructo en las nuevas escalas incorporadas; así como también para analizar los efectos y relaciones existentes entre una variable y otra de tal manera que se lograran examinar las hipótesis teóricas planteadas y derivadas de las preguntas de investigación. En este sentido, se elaboró un primer modelo de ecuaciones estructurales dando como resultado los siguientes factores y efectos:



$X^2 = 135.96$ ;  $GL = 61$ ;  $P = .00$ ;  $BBNFI = .89$ ;  $BBNNFI = .91$ ;  $CFI = .93$ ;  $RMSEA = .07$ ,  $R^2 = .83$

Figura 21. Modelo estructural - validez de constructo. Formación de 4 factores en donde los recursos sociales afectan a los psicológicos, ambos mostrando una relación directa hacia el DPJ formado por las 5c's.

A diferencia del modelo anterior se formaron 4 factores, 3 de ellos hacen referencia a los recursos disciplinares (psicológicos, sociales y económicos) que afectan al 4 factor llamado desarrollo positivo. Los factores muestran que existe validez convergente ya que el factor recursos psicológicos compuesto por el índice de valores positivos obtuvo un peso factorial de .79, la autoestima ( $\lambda = .59$ ), y la identidad positiva del joven ( $\lambda = .77$ ) mostrando una relación (Coeficiente estructural [ce] = .49) hacia la variable de desarrollo que en esta ocasión se consideró como dependiente ya que el factor de desempeño académico no se formó con los indicadores analizados.

El factor de recursos sociales formado por el ambiente escolar positivo ( $\lambda=.67$ ), ambiente familiar positivo ( $\lambda=.75$ ) y ambiente comunitario enriquecedor ( $\lambda=.59$ ) muestra un efecto directo hacia el desarrollo positivo ( $ce=.43$ ) y hacia los recursos psicológicos ( $ce=.86$ ). Finalmente, la variable de seguridad alimentaria ( $\lambda=.84$ ) y accesibilidad a la salud ( $\lambda=.92$ ) componen el factor de recursos económicos, sin embargo, en él no se encontraron relaciones ni efectos significativos.

En este primer modelo relacionado con la muestra estudio, únicamente se obtuvo bondad de ajuste práctica con valores de BBNFI = .89, BBNNFI = .91, CFI= .93 y RMSEA = .07; ya que el valor de Chi cuadrada fue de 135.96 basada en 61 grados de libertad con una probabilidad asociada de .00.

Ahora bien, una vez analizada la totalidad de la muestra con los 423 participantes de los distintos niveles socioeconómicos, se asegura mediante el análisis Bootstrap estratificado de la muestra, que ésta es pertinente y válida ya que el sesgo obtenido en dichas variables es  $\leq .05$ , con un 99% de confiabilidad a 1000 muestras.

En cuanto al promedio escolar en estas instituciones se considera una mínima calificación aprobatoria de 60 y una máxima de 100, y se obtuvo una media de 83.77 con una desviación estándar de 14.77. Del total de alumnos, el 70% indicó no haber reprobado en toda la trayectoria escolar ninguna materia, sin embargo, del 30% restante, el 25% mencionó haber reprobado una o dos materias y el 5% más de tres.

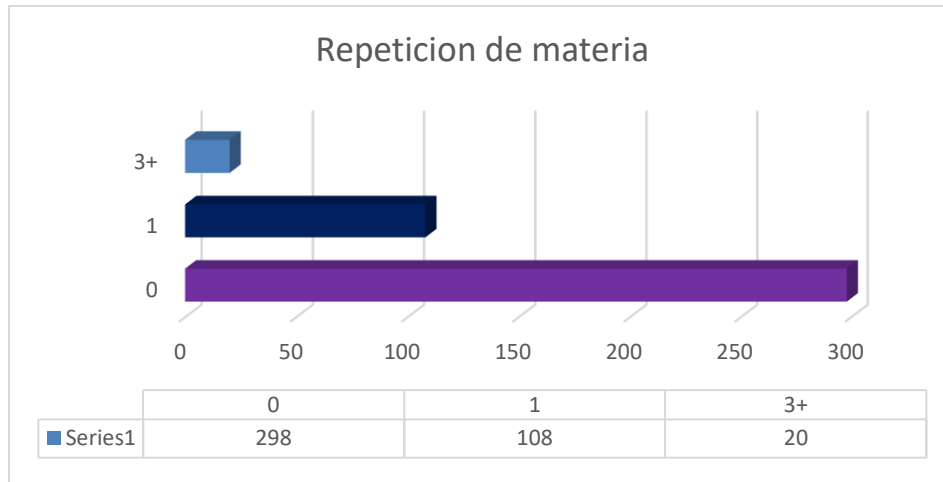


Figura 22. Repetición de materia muestra estudio

Entre las asignaturas generalmente reprobadas se encuentra en primer lugar matemáticas, seguido por ciencias químicas y físicas, y en tercer lugar la materia de idioma extranjero. Afortunadamente solo el 3% de los alumnos, 11 de los 423, indicó haber repetido un grado en toda la trayectoria escolar.

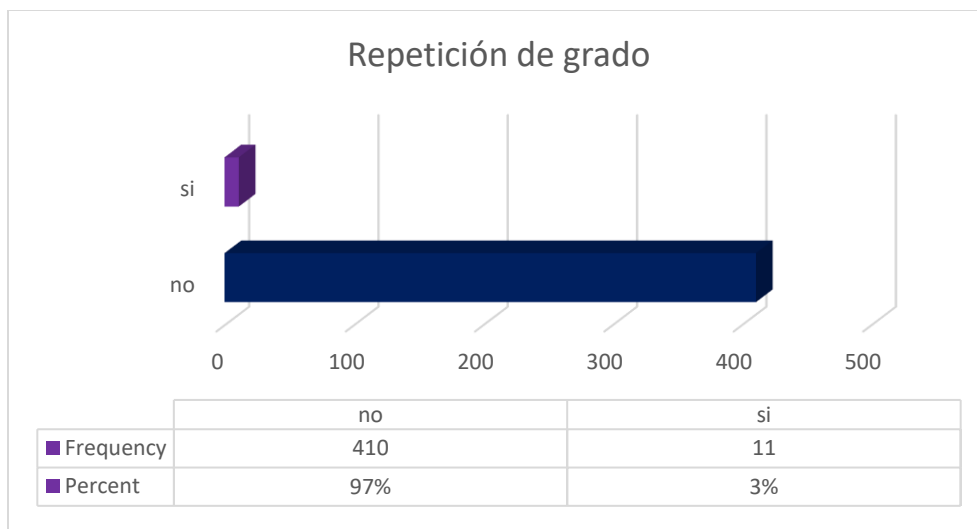


Figura 23: Repetición de grado muestra estudio

En cuanto a la suspensión de clases escolares, 395 alumnos, el 93%, indicaron que ninguna vez los han suspendido de la institución. Los 28 jóvenes restantes han sido suspendidos por lo menos una vez y máximo tres veces por motivo de indisciplina de tres a cinco días escolares.

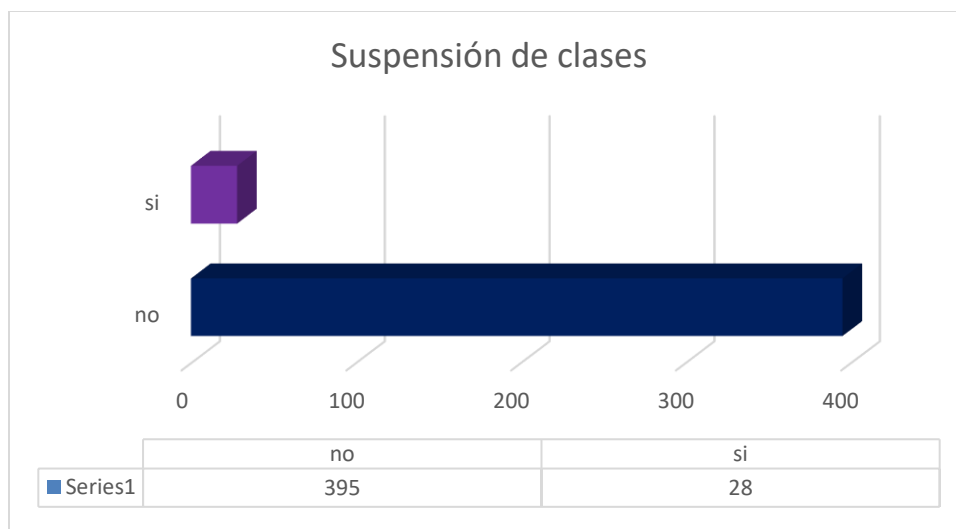


Figura 24: Suspensión de clases muestra estudio

Respecto a la escolaridad de los padres de los jóvenes encuestados prevalecen estudios de licenciatura, ya que 144 de los padres (34.04%) cuentan con carrera técnica o profesional; seguido de un 22.2% con educación secundaria y un 19.85% con estudios hasta preparatoria. Únicamente el 5.67% (24 padres de familia) cuenta con estudios de posgrado. Dicha distribución es representada en la siguiente gráfica:



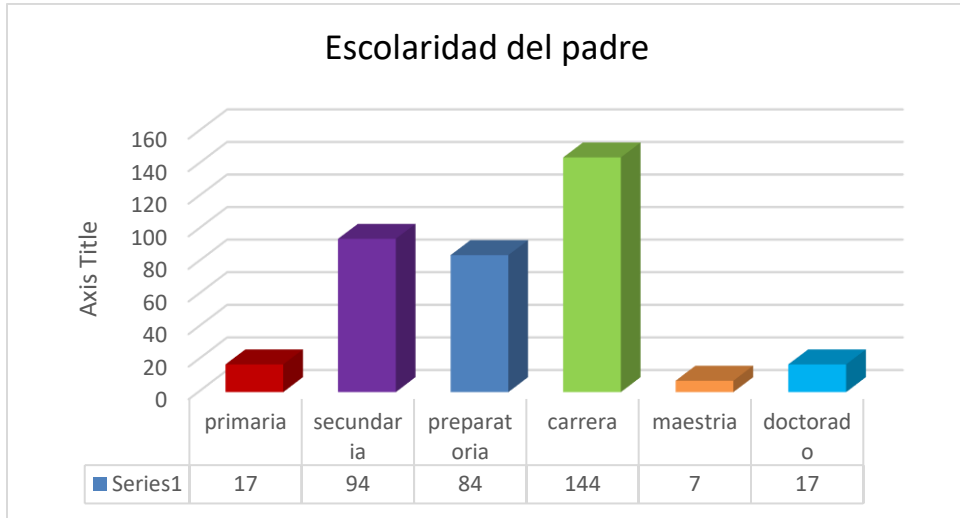


Figura 25: Escolaridad del padre muestra estudio

A pesar de que el mayor porcentaje de los padres cuenta con una carrera profesional, sólo el 24.82% la ejerce, destacando en primer lugar aquellos que trabajan como obreros calificados con un 25.76%. Un total de 55 padres cuenta con algún tipo de puesto de mando y siete actualmente carecen de un empleo formal. El ingreso económico mensual en este caso obtuvo una media de \$16,815.77 con máximo registrado de \$200,000

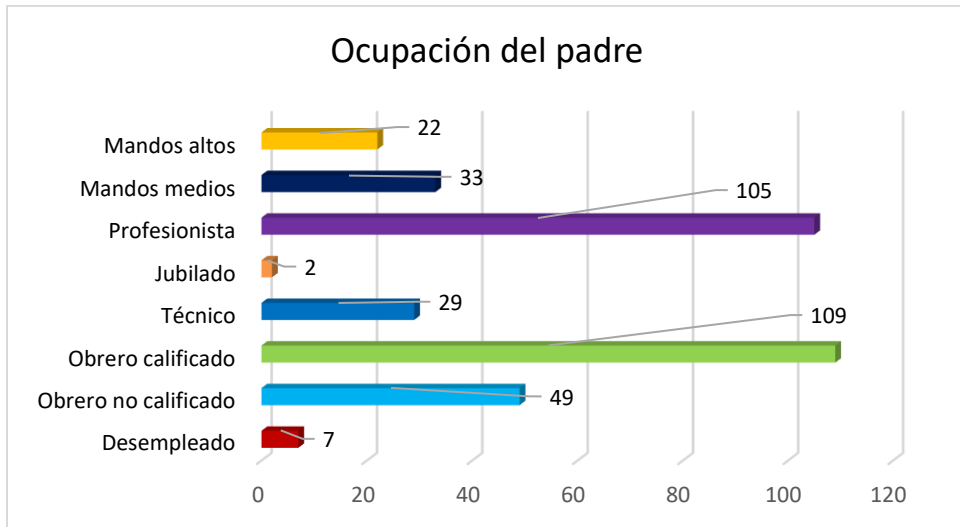


Figura 26: Ocupación del padre muestra estudio

Por otra parte, el nivel de escolaridad que prevalece en las madres de familia es el nivel de licenciatura con 156 madres que representan un 36.87%, seguido del 24.58% que comprende primaria y hasta nivel secundaria con 104 mujeres. Igual que los padres, un 5.43% de ellas (23 personas) cuenta con estudios de posgrado.

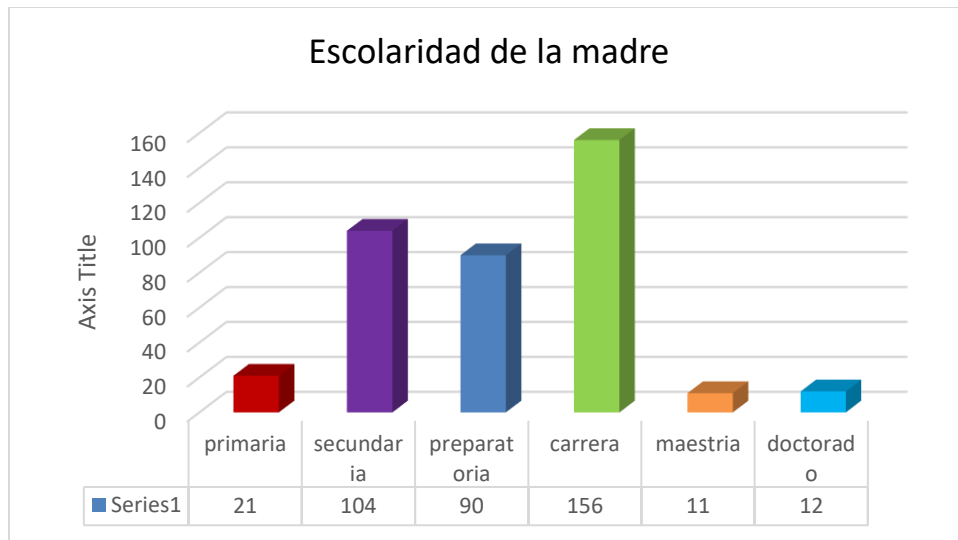


Figura 27: Escolaridad de la madre muestra estudio

La mayoría de ellas a pesar de tener estudios de licenciatura y posgrado, un 41.37%, 175 mujeres mencionaron dedicarse al hogar, dejando las ocupaciones profesionales en segundo lugar con un 18.67%. El ingreso máximo registrado fue de \$120,000 con una media de \$6,340.46, \$10,000 pesos menos que la media obtenida con los padres.

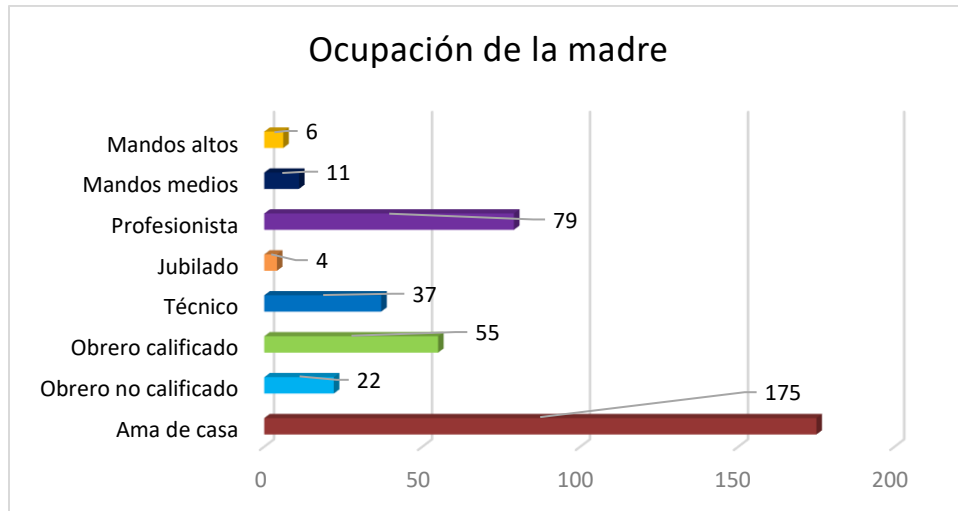


Figura 28. Ocupación de la madre muestra estudio

Los resultados también muestran que todas las escalas utilizadas en el instrumento son confiables ya que obtuvieron valores de alfa  $\geq .60$ .

Tabla 11. Análisis de confiabilidad de las escalas. Muestra estudio. Alfas, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

| Escala                               | Item  | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|--------------------------------------|---|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| <b>Desarrollo positivo del joven</b> |   |     |     |     |       |      | <b>.81</b> |
| <b>Competencia</b>                   |   |     |     |     |       |      | <b>.77</b> |
|                                      | Si lo intento, puedo tener mejores calificaciones | 401 | 0   | 4   | 3.43  | .70  |            |
|                                      | Creo que las materias son fáciles                 | 401 | 0   | 4   | 2.46  | .72  |            |
|                                      | Soy uno de los mejores estudiantes                | 401 | 0   | 4   | 1.98  | 1.03 |            |
|                                      | Mis profesores creen que soy inteligente          | 401 | 0   | 4   | 2.24  | .72  |            |
|                                      | Soy bueno en lectura                              | 401 | 0   | 4   | 2.80  | .97  |            |
|                                      | Soy bueno en matemáticas                          | 401 | 0   | 4   | 2.43  | 1.17 |            |
|                                      | Soy una persona inteligente                       | 401 | 0   | 4   | 2.86  | .84  |            |
|                                      | Trabajo duro en la escuela                        | 401 | 0   | 4   | 2.96  | .89  |            |
| <b>Confianza</b>                     |   |     |     |     |       |      | <b>.73</b> |
|                                      | Soy bueno en los deportes                         | 416 | 0   | 4   | 2.52  | 1.28 |            |
|                                      | Soy una persona feliz                             | 416 | 0   | 4   | 3.37  | .84  |            |
|                                      | Me gusta ser quien soy                            | 416 | 0   | 4   | 3.40  | .94  |            |

Tabla 11. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas. Muestra estudio. Alfas, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

| Escala<br>Item   | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|--|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| Me siento excluido                                     | 416 | 4   | 0   | 3.02  | 1.04 |            |
| Soy una parte importante en mi clase                   | 416 | 0   | 4   | 2.07  | 1.05 |            |
| La gente se burla de mi                                | 416 | 4   | 0   | 3.26  | .92  |            |
| La gente piensa que tengo buenas ideas                 | 416 | 0   | 4   | 2.49  | .80  |            |
| Se me facilita llevarme bien con las personas          | 416 | 0   | 4   | 2.97  | .99  |            |
| Me siento orgulloso de mi mismo                        | 416 | 0   | 4   | 3.23  | .94  |            |
| <b>Conexiones</b>                                      |     |     |     |       |      | <b>.81</b> |
| Los adultos me caen bien                               | 421 | 0   | 4   | 3.21  | .81  |            |
| Adultos me dicen que haga un buen trabajo              | 421 | 0   | 4   | 2.90  | .90  |            |
| Puedo pedir ayuda a los adultos                        | 421 | 0   | 4   | 3.01  | .98  |            |
| Me llevo bien con mis maestros                         | 421 | 0   | 4   | 3.02  | .90  |            |
| Mis maestros me escuchan                               | 421 | 0   | 4   | 2.86  | .99  |            |
| A mis maestros les importa mis tareas escolares        | 421 | 0   | 4   | 2.96  | .97  |            |
| Si no entiendo, mis maestros me ayudan                 | 421 | 0   | 4   | 3.16  | .94  |            |
| <b>Carácter</b>  |     |     |     |       |      | <b>.75</b> |
| Soy importante para otras personas                     | 416 | 0   | 4   | 2.88  | .86  |            |
| Ayudo a otros compañeros                               | 416 | 0   | 4   | 2.95  | .83  |            |
| Ayudo a los adultos                                    | 416 | 0   | 4   | 2.80  | .95  |            |
| Sigo las reglas  | 416 | 0   | 4   | 3.07  | .88  |            |
| Mis amigos siguen las reglas                           | 416 | 0   | 4   | 2.46  | .91  |            |
| Mis amigos escuchan a los adultos                      | 416 | 0   | 4   | 2.58  | .89  |            |
| Es importante planear el futuro                        | 416 | 0   | 4   | 3.52  | .79  |            |
| Si no hago bien algo, vuelvo a intentarlo              | 416 | 0   | 4   | 3.27  | .77  |            |
| Si me fijo una meta, la voy a lograr                   | 416 | 0   | 4   | 3.31  | .83  |            |
| <b>Cuidado y compasión</b>                             |     |     |     |       |      | <b>.85</b> |
| Si estoy molesto mis amigos me ayudan a sentirme mejor | 416 | 0   | 4   | 2.91  | 1.00 |            |
| Mis amigos me escuchan                                 | 416 | 0   | 4   | 3.13  | .91  |            |
| Mis amigos se sienten felices conmigo                  | 416 | 0   | 4   | 3.14  | .86  |            |
| Mis amigos y yo nos divertimos juntos                  | 416 | 0   | 4   | 3.57  | .72  |            |
| Mis amigos están de mi lado                            | 416 | 0   | 4   | 3.25  | .81  |            |
| Estoy para mis amigos cuando ellos me necesitan        | 416 | 0   | 4   | 3.60  | .68  |            |

Tabla 11. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas. Muestra estudio. Alfas, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

| Escala<br>Item  | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|---|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| Me entristece ver a alguien que no tiene amigos                               | 416 | 0   | 4   | 3.10  | 1.09 |            |
| Si alguien no tiene algo que yo sí, le comparto                               | 416 | 0   | 4   | 3.10  | .88  |            |
| -----   |     |     |     |       |      |            |
| <b>Ambiente escolar positivo</b>  |     |     |     |       |      | <b>.80</b> |
| En clase las personas se preocupan por los demás                              | 410 | 0   | 4   | 2.35  | .94  |            |
| Todos los alumnos nos tratamos con respeto                                    | 410 | 0   | 4   | 2.34  | .99  |            |
| Si tengo problemas otros compañeros me ayudan                                 | 410 | 0   | 4   | 2.50  | .99  |            |
| En clase trabajan juntos para resolver problemas                              | 410 | 0   | 4   | 2.52  | .94  |            |
| Maestros y alumnos se tratan con respeto                                      | 410 | 0   | 4   | 3.10  | .83  |            |
| En clase se ayudan aunque no sean amigos                                      | 410 | 0   | 4   | 2.61  | .95  |            |
| En clase hago las cosas que yo quiero   | 410 | 0   | 4   | 2.29  | 1.09 |            |
| Mis compañeros se preocupan por mi trabajo                                    | 410 | 0   | 4   | 1.79  | 1.14 |            |
| En clase planeamos juntos lo que vamos a hacer                                | 410 | 0   | 4   | 2.25  | 1.10 |            |
| Alumnos ayudan a planear lo que se va a realizar                              | 410 | 0   | 4   | 2.19  | 1.09 |            |
| Los alumnos pueden cambiar las reglas<br>si ellos creen que son injustas      | 410 | 0   | 4   | 1.83  | 1.26 |            |
| El maestro es el único que decide las reglas                                  | 410 | 0   | 4   | 2.49  | 1.17 |            |
| Los estudiantes en mi salón se llevan muy bien                                | 410 | 0   | 4   | 2.78  | .90  |            |
| <b>Ambiente familiar positivo</b>   |     |     |     |       |      | <b>.89</b> |
| Cuidamos los recursos para reducir gastos                                     | 415 | 0   | 4   | 3.08  | .94  |            |
| Nos ayudamos con los trabajos escolares                                       | 415 | 0   | 4   | 2.60  | 1.09 |            |
| Nos demostramos cariño y afecto   | 415 | 0   | 4   | 3.18  | .92  |            |
| Nos enseñamos cosas unos a otros  | 415 | 0   | 4   | 3.15  | .90  |            |
| Nos apoyamos económicamente   | 415 | 0   | 4   | 2.94  | 1.05 |            |
| Ayudamos a otro miembro de la familia cuando<br>está realizando una actividad | 415 | 0   | 4   | 3.10  | .95  |            |
| Cooperamos para limpiar después de comer                                      | 415 | 0   | 4   | 2.93  | 1.08 |            |
| Aprendimos unos de otros  | 415 | 0   | 4   | 3.18  | .84  |            |
| Todos nos sentimos amados   | 415 | 0   | 4   | 3.23  | .93  |            |
| Cooperamos para poner la mesa antes de comer                                  | 415 | 0   | 4   | 2.74  | 1.13 |            |
| Nos escuchamos  | 415 | 0   | 4   | 3.19  | .94  |            |
| Nos ayudamos a cumplir metas personales                                       | 415 | 0   | 4   | 3.13  | .97  |            |

Tabla 11. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas. Muestra estudio. Alfas, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

| Escala<br>Item  | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|---|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| <b>Ambiente enriquecedor</b>  |     |     |     |       |      | <b>.89</b> |
| En mi barrio o colonia hay lugares para pasear  | 403 | 0   | 4   | 2.52  | 1.32 |            |
| Hay lugares para encontrarse con gente<br>(Cafés, restaurantes, cine, etc.)               | 403 | 0   | 4   | 2.36  | 1.40 |            |
| Hay lugares para que jueguen los niños  | 403 | 0   | 4   | 2.84  | 1.29 |            |
| Hay lugares para hacer compras  | 403 | 0   | 4   | 2.71  | 1.24 |            |
| Hay posibilidades de trabajo  | 403 | 0   | 4   | 2.29  | 1.15 |            |
| Hay espacios para hacer deporte   | 403 | 0   | 4   | 2.96  | 1.23 |            |
| Hay espacios para realizar actividades culturales   | 403 | 0   | 4   | 2.01  | 1.30 |            |
| Me gusta vivir/trabajar/estar en este barrio  | 403 | 0   | 4   | 2.88  | 1.14 |            |
| La mayoría de la gente es muy unida entre sí  | 403 | 0   | 4   | 2.05  | 1.25 |            |
| La mayor parte de la gente de mi barrio tiene<br>gustos y costumbres en común             | 403 | 0   | 4   | 2.15  | 1.20 |            |
| En el barrio todos nos conocemos unos a otros   | 403 | 0   | 4   | 2.17  | 1.25 |            |
| Me siento muy identificado/a con este barrio  | 403 | 0   | 4   | 1.85  | 1.33 |            |
| Vivir/trabajar/estar en mi barrio me produce<br>bienestar, hace sentirme bien             | 403 | 0   | 4   | 2.21  | 1.23 |            |
| Mi barrio está bien iluminado   | 403 | 0   | 4   | 2.44  | 1.18 |            |
| Mi barrio es agradable  | 403 | 0   | 4   | 2.52  | 1.19 |            |
| Mi barrio está bien conservado  | 403 | 0   | 4   | 2.34  | 1.19 |            |
| Mi barrio es un lugar limpio  | 403 | 0   | 4   | 1.67  | 1.17 |            |
| Mi barrio es un lugar silencioso  | 403 | 0   | 4   | 2.23  | 1.23 |            |
| Mi barrio es transitado durante la noche  | 403 | 0   | 4   | 1.88  | 1.27 |            |
| Mi barrio está vigilado, no está abandonado   | 403 | 0   | 4   | 2.24  | 1.33 |            |
| Mi barrio es un espacio abierto, hay visibilidad  | 403 | 0   | 4   | 2.44  | 1.23 |            |
| <b>Autoestima</b>   |     |     |     |       |      | <b>.79</b> |
| Siento que mi vida tiene sentido  | 409 | 0   | 4   | 3.30  | .97  |            |
| Siento seguridad en mi vida diaria  | 409 | 0   | 4   | 3.11  | .89  |            |
| Acepto mi apariencia física   | 409 | 0   | 4   | 3.10  | 1.04 |            |
| Estoy satisfecho/a con mis habilidades para<br>realizar las actividades de mi vida diaria | 409 | 0   | 4   | 3.16  | .96  |            |
| Estoy satisfecho/a conmigo mismo  | 409 | 0   | 4   | 3.17  | .97  |            |
| Con frecuencia tengo sentimientos negativos<br>como tristeza, ansiedad, depresión, etc.   | 409 | 0   | 4   | 1.90  | 1.20 |            |

Tabla 11. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas. Muestra estudio. Alfas, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

| Escala<br>Item  | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|---|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| <b>Identidad positiva</b>   |     |     |     |       |      | <b>.72</b> |
| Invierto mucho tiempo pensando en lo que debería hacer con mi vida                        | 391 | 0   | 4   | 2.71  | 1.08 |            |
| Supongo que las cosas se resuelven solas  | 391 | 0   | 4   | 2.57  | 1.18 |            |
| Actúo conforme a los valores con los que crecí  | 391 | 0   | 4   | 3.26  | .860 |            |
| Al discutir un problema, trato de asumir su punto de vista y verlo desde su perspectiva   | 391 | 0   | 4   | 3.09  | .860 |            |
| Sé lo que quiero hacer con mi futuro  | 391 | 0   | 4   | 2.99  | 1.11 |            |
| No vale la pena preocuparme   | 391 | 0   | 4   | 2.07  | 1.15 |            |
| Estoy en el área académica adecuada para mí.  | 391 | 0   | 4   | 2.72  | 1.13 |            |
| Paso mucho tiempo leyendo y tratando de encontrarle sentido a la política                 | 391 | 0   | 4   | 1.53  | 1.20 |            |
| Paso mucho tiempo con personas que tratan de desarrollar valores en mí                    | 391 | 0   | 4   | 2.53  | 1.02 |            |
| Tengo valores definidos para tomar decisiones   | 391 | 0   | 4   | 3.16  | .850 |            |
| Creo que es mejor tener creencias que ser de mente abierta                                | 391 | 0   | 4   | 2.27  | 1.16 |            |
| Cuando tengo que tomar una decisión me tomo el tiempo necesario                           | 391 | 0   | 4   | 2.65  | 1.02 |            |
| Cuando tengo un problema personal trato de analizar la situación con el fin de entenderlo | 391 | 0   | 4   | 3.10  | .86  |            |
| Es mejor buscar ayuda con profesionales   | 391 | 0   | 4   | 2.33  | 1.13 |            |
| Trato de no pensar en mis problemas   | 391 | 0   | 4   | 2.06  | 1.16 |            |
| Evito situaciones que me hacen a pensar mucho   | 391 | 0   | 4   | 1.89  | 1.12 |            |
| Evito situaciones de estrés   | 391 | 0   | 4   | 2.24  | 1.17 |            |
| La gente tiene que tener valores e ideales.   | 391 | 0   | 4   | 2.86  | .95  |            |
| Cuando tengo un problema.es mejor confiar en el consejo de amigos y familiares            | 391 | 0   | 4   | 2.84  | 1.01 |            |
| <b>Valores positivos</b>  |     |     |     |       |      | <b>.86</b> |
| Hago lo mejor que puedo aunque no me guste  | 394 | 0   | 4   | 3.08  | .85  |            |
| Recibo elogios de las demás personas  | 394 | 0   | 4   | 2.49  | .96  |            |
| Soy admirado por los demás  | 394 | 0   | 4   | 2.03  | 1.02 |            |
| Defiendo los derechos de los demás  | 394 | 0   | 4   | 2.77  | .97  |            |
| Participo en alguna organización social   | 394 | 0   | 4   | 1.89  | 1.45 |            |

Tabla 11. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas. Muestra estudio. Alfas, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

| Escala<br>Item  | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|---|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| Me involucro de manera activa en grupos   | 394 | 0   | 4   | 2.16  | 1.40 |            |
| Dedico parte de mi tiempo a ayudar a los demás                                      | 394 | 0   | 4   | 2.30  | 1.05 |            |
| Respondo a las necesidades de los demás   | 394 | 0   | 4   | 2.47  | 1.02 |            |
| Soy sincero con los demás   | 394 | 0   | 4   | 3.23  | .78  |            |
| Ayudo a asegurar un trato justo para todos  | 394 | 0   | 4   | 2.88  | .88  |            |
| Lucho contra las injusticias sociales   | 394 | 0   | 4   | 2.63  | 1.06 |            |
| Participo en un grupo comprometido socialmente                                      | 394 | 0   | 4   | 1.88  | 1.43 |            |
| Buscar cualquier oportunidad para divertirme  | 394 | 0   | 4   | 3.01  | .98  |            |
| Me comporto de acuerdo a mis principios   | 394 | 0   | 4   | 3.19  | .86  |            |
| Me divierto a toda costa  | 394 | 0   | 4   | 2.81  | 1.04 |            |
| Trabajo por el bienestar de los demás   | 394 | 0   | 4   | 2.50  | 1.00 |            |
| Soy leal y fiel con los demás   | 394 | 0   | 4   | 3.27  | .80  |            |
| Me gano la confianza de la gente  | 394 | 0   | 4   | 3.32  | .86  |            |
| Es importante que los demás me admiren  | 394 | 0   | 4   | 1.97  | 1.27 |            |
| No culpo a otros de mis errores   | 394 | 0   | 4   | 2.12  | 1.43 |            |
| Reconozco y asumo mi responsabilidad  | 394 | 0   | 4   | 3.17  | .91  |            |
| Defiendo lo que creo aunque no sea bien visto                                       | 394 | 0   | 4   | 2.99  | .90  |            |
| Hago cosas que me son placenteras   | 394 | 0   | 4   | 2.86  | .98  |            |
| Actúo de acuerdo a lo que pienso aunque no<br>sea compartido por otros              | 394 | 0   | 4   | 2.84  | .94  |            |
| <b>Seguridad alimentaria</b>  |     |     |     |       |      | <b>.94</b> |
| En los últimos tres meses un menor de 19 años                                       |     |     |     |       |      |            |
| Tuvo una alimentación con muy poca variedad<br>por falta de dinero o recursos       | 414 | 0   | 4   | .72   | 1.24 |            |
| Comió menos de lo que debía por falta de dinero                                     | 414 | 0   | 4   | .64   | 1.13 |            |
| Por falta de recursos alguna vez se disminuyó<br>la cantidad servida en las comidas | 414 | 0   | 4   | .59   | 1.09 |            |
| Sintió hambre pero no comió por falta de dinero                                     | 414 | 0   | 4   | .49   | 1.01 |            |
| Se acostó con hambre por falta de recursos  | 414 | 0   | 4   | .53   | 1.07 |            |
| Comió una vez al día o dejó de comer todo un día<br>por falta de dinero o recursos  | 414 | 0   | 4   | .50   | 1.14 |            |



Tabla 11. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas. Muestra estudio. Alfas, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

| Escala<br>Item   | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|--|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| <b>Accesibilidad a la salud</b>  |     |     |     |       |      | <b>.95</b> |
| En los últimos tres meses un menor...  |     |     |     |       |      |            |
| Tuvo una enfermedad pero no fue llevado al médico por falta de dinero o recursos       | 418 | 0   | 4   | .40   | .92  |            |
| Fue llevado al médico pero no se le compraron medicinas por falta de dinero o recursos | 418 | 0   | 4   | .46   | 1.00 |            |
| Se le compraron menos medicinas de las necesarias por falta de dinero o recursos       | 418 | 0   | 4   | .45   | .99  |            |
| Por falta de dinero o recursos algún menor se acostó enfermo                           | 418 | 0   | 4   | .48   | 1.02 |            |
| Dejó de tomar medicinas o suspendió un tratamiento por falta de dinero o recursos      | 418 | 0   | 4   | .47   | 1.02 |            |
| <b>Habitabilidad</b>   |     |     |     |       |      | <b>.81</b> |
| En mi casa se escucha el ruido de los vecinos  | 382 | 0   | 4   | 1.82  | 1.18 |            |
| Cerramos las cortinas de mi casa para evitar que mis vecinos nos observen              | 382 | 0   | 4   | 2.07  | 1.36 |            |
| Cierro ventanas para evitar que vecinos escuchen                                       | 382 | 0   | 4   | 1.87  | 1.41 |            |
| Cierro las ventanas para disminuir el ruido que viene fuera                            | 382 | 0   | 4   | 2.42  | 1.36 |            |
| En mi casa hablamos en voz baja para evitar que mis vecinos escuchen                   | 382 | 0   | 4   | .90   | 1.16 |            |
| En mi casa se escuchan las voces de los vecinos  | 382 | 0   | 4   | 1.27  | 1.25 |            |
| Me interrumpen los ruidos que se producen dentro de mi casa                            | 382 | 0   | 4   | 1.25  | 1.27 |            |
| Las cosas en mi cuarto se encuentran ordenadas   | 382 | 0   | 4   | 2.49  | 1.10 |            |
| El frente de mi casa regularmente está limpio  | 382 | 0   | 4   | 3.00  | .98  |            |

Tabla 11. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas. Muestra estudio. Alfas, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

| Escala<br>Item  | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa |
|---|-----|-----|-----|-------|------|------|
| Al interior de los cajones o gabinetes de la cocina,<br>todo se encuentra ordenado              | 382 | 0   | 4   | 2.94  | 1.02 |      |
| El desplazamiento por mi casa es fácil  | 382 | 0   | 4   | 3.42  | .88  |      |
| El área con la que dispone mi casa es suficiente  | 382 | 0   | 4   | 3.43  | .87  |      |
| Al desplazarme por mi casa no me estorba nada   | 382 | 0   | 4   | 3.20  | 1.13 |      |
| En pasillos cabemos más de una persona a la vez   | 382 | 0   | 4   | 3.31  | 1.07 |      |
| Al abrir la puerta principal desde el interior de<br>mi casa, el espacio es suficiente          | 382 | 0   | 4   | 3.58  | .76  |      |
| El acceso desde la sala al baño es fácil  | 382 | 0   | 4   | 3.68  | .65  |      |
| El acceso al comedor desde la cocina es fácil   | 382 | 0   | 4   | 3.72  | .64  |      |
| El acceso del refrigerador al lavatrastes es fácil  | 382 | 0   | 4   | 3.72  | .65  |      |
| El acceso desde las recámaras al baño es fácil  | 382 | 0   | 4   | 3.74  | .61  |      |
| Puedo encontrar silencio en casa cuando necesito  | 382 | 0   | 4   | 3.18  | 1.09 |      |
| En casa puedo desarrollar mis actividades sin<br>ser molestado                                  | 382 | 0   | 4   | 3.14  | 1.05 |      |
| En mi casa puedo hacer lo que yo quiera sin<br>que se enteren mis vecinos                       | 382 | 0   | 4   | 3.22  | 1.08 |      |
| Puedo controlar el paso de gente extraña a<br>los alrededores de mi casa:                       | 382 | 0   | 4   | 2.69  | 1.34 |      |
| La privacidad en mi casa es adecuada  | 382 | 0   | 4   | 3.34  | .92  |      |
| Cuando hay visitas se puede descansar en la<br>recámara sin ser molestado por el ruido          | 382 | 0   | 4   | 3.13  | 1.13 |      |
| Se puede escuchar desde afuera de las recámaras<br>lo que la gente habla o hace dentro de ellas | 382 | 0   | 4   | 2.01  | 1.37 |      |
| Es posible ir al baño sin que sepan las visitas   | 382 | 0   | 4   | 2.39  | 1.49 |      |
| Siempre se escucha lo que pasa en el baño   | 382 | 0   | 4   | 1.19  | 1.30 |      |
| Normalmente el ruido dentro de casa es poco   | 382 | 0   | 4   | 2.77  | 1.13 |      |
| La iluminación en mi casa es buena  | 382 | 0   | 4   | 3.56  | .77  |      |

Tabla 11. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas. Muestra estudio. Alfas, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

| Escala<br>Item   | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa |
|--|-----|-----|-----|-------|------|------|
| Mi casa en el verano es muy caliente   | 382 | 0   | 4   | 2.21  | 1.35 |      |
| Mi casa en el invierno es muy fría   | 382 | 0   | 4   | 2.60  | 1.29 |      |
| Considero que la cocina en casa regularmente<br>se encuentra limpia            | 382 | 0   | 4   | 3.35  | .91  |      |
| Donde se reciben visitas en mi casa por lo general<br>se encuentra limpio      | 382 | 0   | 4   | 3.30  | .91  |      |
| Creo que las personas que visitan mi casa,<br>la consideran muy limpia         | 382 | 0   | 4   | 3.17  | .90  |      |
| La gente que visita mi casa la juzga como<br>muy bonita                        | 382 | 0   | 4   | 2.94  | 1.03 |      |
| La decoración de mi casa es muy bonita   | 382 | 0   | 4   | 2.92  | 1.11 |      |
| Las cosas dentro de mi casa se encuentran<br>fácilmente porque tienen un orden | 382 | 0   | 4   | 3.11  | 1.02 |      |

#### 4.2.1 Modelo estructural de desarrollo positivo

En el modelo estructural elaborado con el total de los participantes en el que se tomó el desarrollo positivo como variable dependiente, se muestra la formación de 4 factores, uno para cada recurso disciplinar (psicológico, económico y social) y otro para el desarrollo positivo.

El factor de recursos psicológicos conformado por autoestima ( $\lambda=.54$ ), valores positivos ( $\lambda=.71$ ) e identidad positiva ( $\lambda=.77$ ) muestra una relación directa hacia el factor de desarrollo positivo (Coeficiente estructural [ce]=.39) el cual se compone por confianza ( $\lambda=.46$ ), carácter ( $\lambda=.87$ ), conexiones ( $\lambda=.74$ ), competencias ( $\lambda=.50$ ) y cuidado y compasión

( $\lambda=.62$ ). Asimismo, dentro de estos dos factores, se encontró un nuevo efecto significativo de la autoestima hacia la confianza ( $\lambda=.39$ ).

El desarrollo positivo de igual manera es afectado por los recursos sociales ( $\lambda=.42$ ) el cual es formado por el ambiente escolar positivo ( $\lambda=.70$ ), ambiente familiar positivo ( $\lambda=.72$ ), y el ambiente comunitario enriquecedor ( $\lambda=.54$ ).

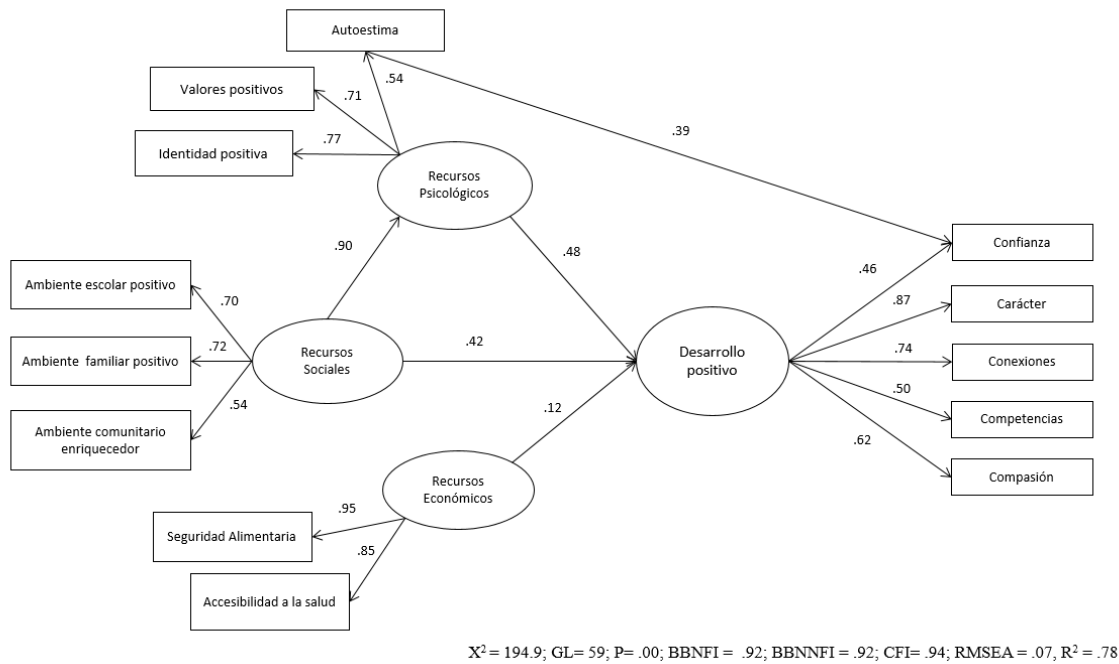


Figura 29: Modelo estructural de desarrollo positivo. DPJ formado por 5C's es afectado por recursos psicológicos, sociales y económicos, mostrando una relación de autoestima a confianza y un efecto directo de los recursos sociales a los psicológicos.

Únicamente seguridad alimentaria ( $\lambda=.95$ ) y accesibilidad a la salud ( $\lambda=.85$ ) conforman el factor de recursos económicos, dejando fuera cuestiones de habitabilidad, escolaridad e ingreso de los padres. Sin embargo, a diferencia de otras ocasiones en las que se puso a prueba este modelo, esta vez sí se encontró un efecto significativo hacia el desarrollo

positivo ( $ce=.12$ ), mostrando bondad de ajuste tanto estadística como práctica obteniendo valores de  $X^2 = 194.9$  con 59 grados de libertad y una probabilidad asociada de  $P= .00$ ;  $BBNFI = .92$ ;  $BBNNFI = .92$ ;  $CFI= .94$ ;  $RMSEA = .07$  y una  $R^2 = .78$

#### **4.2.2 Modelo estructural de desempeño escolar**

En el segundo modelo estructural en el cual se incluyó el desempeño académico como variable dependiente, se muestra la formación de 5 factores: recursos psicológicos, sociales y económicos, el desarrollo positivo y el desempeño escolar.

El factor social formado por el ambiente escolar positivo ( $\lambda=.70$ ), ambiente familiar positivo ( $\lambda=.72$ ) y ambiente comunitario enriquecedor ( $\lambda=.54$ ) muestra un efecto sobre el factor de recursos psicológicos compuesto por identidad positiva ( $\lambda=.76$ ), valores positivos ( $\lambda=.70$ ) y autoestima ( $\lambda=.53$ ), sin embargo no se encontraron efectos directos hacia el desarrollo positivo como era lo esperado, únicamente de la variable autoestima a la confianza ( $\lambda=.47$ ), una de las 5 características que conforman este factor.

La seguridad alimentaria ( $\lambda=.89$ ) y accesibilidad a la salud ( $\lambda=.91$ ) componen el factor de recursos económicos en el que sí se encuentra una relación significativa hacia el desarrollo positivo ( $ce=.12$ ) conformado por la confianza ( $\lambda=.87$ ), carácter ( $\lambda=.39$ ), conexión ( $\lambda=.73$ ), cuidado y compasión ( $\lambda=.62$ ) y competencias ( $\lambda=.50$ ).

En este factor en el cual recaen la mayoría de las variables estudiadas, se obtuvo un efecto directo al desempeño académico ( $ce=.22$ ) formado por el promedio ( $\lambda=.37$ ), la repetición de materias ( $\lambda=.57$ ), regularización ( $\lambda=.78$ ) y suspensión de clases ( $\lambda=.23$ ).

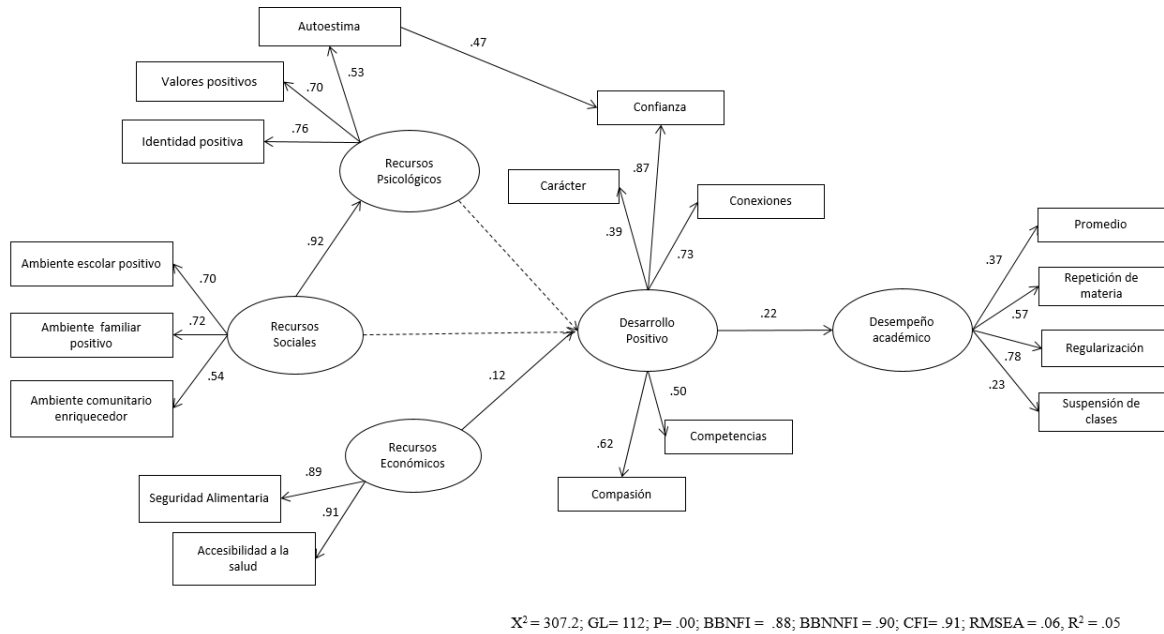


Figura 30: Modelo estructural de desempeño académico. Desarrollo positivo afectado por los recursos económicos, muestra un efecto directo sobre el desempeño académico; así como también los recursos sociales manifiestan un efecto hacia los recursos psicológicos y una influencia directa de autoestima a confianza.

#### 4.2.3 Comparación de clases socioeconómicas en relación a las 5c's del desarrollo positivo

Finalmente, se procedió a realizar el análisis de varianza de una vía (One way) para establecer las diferencias entre las distintas características que definen al desarrollo positivo con respecto a los grupos socioeconómicos (Ej. alto, medio, bajo); así como la prueba de bondad de ajuste con el propósito de identificar el grupo que establece diferencias estadísticamente significativas. En la tabla posterior (tabla 12), se muestran varios efectos principales donde las diferencias significativas resultan únicamente en tres de las cinco características.

Tabla 12  
Comparación entre niveles socioeconómicos y características del desarrollo positivo

| Características DPJ | Escuela Nivel Socioeconómico | Media | DE  | F    | Sig.       |
|---------------------|------------------------------|-------|-----|------|------------|
| Competencias        | Medio                        | 2.62  | .57 | 3.60 | <b>.02</b> |
|                     | Bajo                         | 2.56  | .58 |      |            |
|                     | Alto                         | 2.77  | .49 |      |            |
| Confianza           | Medio                        | 2.83  | .57 | 4.53 | <b>.01</b> |
|                     | Bajo                         | 2.87  | .52 |      |            |
|                     | Alto                         | 2.73  | .46 |      |            |
| Conexiones          | Medio                        | 3.04  | .60 | 2.30 | .10        |
|                     | Bajo                         | 3.04  | .58 |      |            |
|                     | Alto                         | 2.88  | .56 |      |            |
| Carácter            | Medio                        | 2.90  | .55 | 3.07 | <b>.04</b> |
|                     | Bajo                         | 3.04  | .47 |      |            |
|                     | Alto                         | 2.87  | .37 |      |            |
| Cuidado y Compasión | Medio                        | 3.20  | .67 | .72  | .48        |
|                     | Bajo                         | 3.25  | .61 |      |            |
|                     | Alto                         | 3.25  | .60 |      |            |

n= 423

Para el caso de competencia (n= 423, gl 2)  $F= 3.60$ ,  $p \leq .02$  la prueba de Tukey indica que la diferencia la establece el grupo alto con un valor de media ( $\bar{x}= 2.77$ ) con respecto al grupo bajo ( $\bar{x}= 2.56$ ).

En el factor confianza ( $n= 423$ ,  $gl\ 2$ ) con valores de  $F=4.53$  y  $P\leq .01$ , se indica que la diferencia significativa la constituye el grupo del nivel socioeconómico bajo con un valor de media de  $\bar{x}= 2.87$  en relación al grupo alto con  $\bar{x}= 2.73$ .

De igual manera, en el carácter ( $n= 423$ ,  $gl\ 2$ ), siendo el tercer factor significativo, se obtuvo que las diferencias son establecidas por el grupo bajo con una media máxima de  $\bar{x}= 3.04$  respecto al grupo alto con valores de  $\bar{x}= 2.87$ .



## V. Discusión

Los resultados del estudio muestran que el constructo de desarrollo positivo del joven se formó coherentemente demostrando validez. En un primer modelo, los resultados comprueban la asociación de los distintos recursos considerados hacia el desarrollo positivo. En cuanto a la relación de los recursos psicológicos hacia la variable dependiente, se indica que mientras más autoestima, identidad positiva y valores posea un joven, mayor será su desarrollo positivo.

De acuerdo con Parker (2016), el dominio del desarrollo es representado por una serie de aspectos positivos y uno de ellos es la identidad. Ésta fue analizada por Sun y Shek (2012) como uno de los indicadores en relación con el desarrollo, ambas en un sentido positivo, corroborando dicho efecto y encontrando que la identidad también está estrechamente ligada con la satisfacción con la vida. Por su parte, Noble-Carr, Barker, McArthur y Woodman (2014) han confirmado que la identidad positiva es uno de los factores básicos que promueven una vida próspera.

De igual manera, los valores influyen en el desarrollo de la persona para que logren obtener un bienestar con el cual adquieran un mayor sentido de la vida, seguridad y valoración propia (Bilbao, Techio & Paez, 2007); ésta última ligada teóricamente a la autoestima. Así también, la posesión de ciertos valores provee la posibilidad de una vida cooperativa y posibilita la adquisición de carácter y compasión, que son características del desarrollo positivo del joven (Frías & Barrios, 2016).

La autoestima, también al ser de carácter positivo, facilita un buen desarrollo psicológico en los jóvenes que a la vez favorece su adaptación social y los ayuda a prevenir determinadas conductas de riesgo (Reina, Oliva & Parra, 2010), lo que hace que se

relacione con algunas características del desarrollo positivo, como por ejemplo la confianza. Este efecto es demostrado en investigaciones anteriores como la de Flores y Hernández (2013) en la que se muestra que aquellos que poseen una autoestima más elevada sienten mayor confianza en sí mismos al realizar sus actividades cotidianas, así como en sus proyectos para planear metas para el futuro; ya que el tener un buen nivel de autoestima hace que el joven confíe en sus potencialidades y que se sienta capaz de realizar sus tareas diarias para alcanzar sus metas (Undurraga & Avendaño, 1998).

Respecto a los recursos sociales se nos indica que entre más se desenvuelva una persona en ambientes positivos de tipo académico, familiar o comunitario, mejor será su desarrollo, ya que cada uno de estos ambientes muestran un efecto directo hacia él; pues la creación de contextos sociales favorables se vuelve un aspecto esencial para que los jóvenes adquieran un mejor desarrollo y habilidades sociales que les permitan adaptarse a la sociedad. Benson, Scales & Swertsen (2011) indican la necesidad de los jóvenes de tener acceso a ambientes que faciliten su desarrollo a través de experiencias, entornos y personas positivas, así como también a contextos que brinden oportunidades para desarrollar y perfeccionar habilidades para la vida cotidiana, ya que proporcionan oportunidades para disfrutar las relaciones de apoyo, pertenecer a distintos grupos, desarrollar habilidades y capacidades y sentirse fortalecidos al experimentar un sentido de eficacia. Otros como Seligman y Csikszentmihalyi (2000) también acentúan la importancia de crear lugares óptimos que promuevan el bienestar de las personas; destacando que un clima social positivo no es aquel que carece de situaciones difíciles sino aquél en que las personas suelen sensibilizarse ante los problemas de los demás, siendo capaces de brindar apoyo (Berger & Lisboa, 2009). Oliva et al. (2011a) confirman esta relación al comprobar que los

jóvenes provenientes de este tipo de ambientes presentan un desarrollo más positivo, manifestando más competencias psicosociales y menos problemas conductuales.

Cabe destacar que el desarrollo de la juventud es más que ayudar a un joven, implica la creación de una serie de contextos incluyendo personas y actividades que promuevan el desarrollo positivo (Hamilton et al., 2004).

Ahora bien, los recursos económicos formados por la seguridad alimentaria y la accesibilidad a la salud indican que estos dos factores influyen directamente en el desarrollo del joven. Esta relación ha sido comprobada por Moreno y Galiana (2006) quienes muestran que la alimentación tiene una influencia notable sobre la calidad y desarrollo de los individuos, y que un punto clave para alcanzar un desarrollo pleno es el acceso a la salud (Maddaleno, Morello & Infante-Espínola, 2003).

Es importante indicar que las personas que poseen un alto nivel de desarrollo positivo están más satisfechas con la vida y tienen menos problemas de conducta (Sun & Shek, 2012), así como también presentan mayor bienestar y éxito en el futuro (Eccles & Gootman, 2002). Otros como Lent, Taveira, Sheu y Singley (2009) han expuesto una relación entre la percepción del bienestar y situaciones positivas, como la adaptación a la escuela; así como también se encuentran efectos del desarrollo positivo en la satisfacción escolar y personal (Gutiérrez & Gonçalves, 2013), comprobándose con ello este efecto del desarrollo positivo hacia el desempeño académico en el segundo modelo estructural. Pues tal como Sklad, Diekstra, Ritter, Ben y Gravesteijn (2012) mencionan, el DPJ muestra múltiples resultados positivos, entre ellos, resultados académicos como el mejoramiento del desempeño escolar, el promedio, las puntuaciones en las pruebas y la asistencia.

Sin duda, las semejanzas encontradas respecto a investigaciones anteriormente realizadas sobre el DPJ, probablemente se deban a similitudes de la muestra, ya que han

sido llevadas a cabo en personas jóvenes que particularmente se posicionan cubriendo el rango de edad analizado en este estudio, siendo de los 15 a los 19 años, así como también a las escalas y variables utilizadas en él.

### **5.1 Limitaciones del estudio**

Ahora bien, respecto a las implicaciones teóricas de la investigación, sería importante analizar la manera en que se interrelacionan las distintas teorías utilizadas, pues aunque todas ellas están enfocadas en el estudio del desarrollo, algunas de ellas son utilizadas primordialmente en población infantil. Sin embargo, a pesar de este inconveniente, basándonos en la teoría aplicada, existe la posibilidad de examinar en el modelo resultante otras relaciones significativas dentro de estas variables analizadas.

También, cabe destacar la presencia de nuevos factores derivados a partir de otras perspectivas disciplinares que no fueron considerados en este estudio, y los cuales serían importantes considerar y anidar en un futuro modelo, manejando, de la misma manera, un enfoque interdisciplinar (Benson, 2007); entre estos factores se encuentran los de tipo biológico, antropológico y de salud.

Posiblemente, otra de las implicaciones del estudio sea el resultado del segundo modelo en el cual no se obtienen los mismos efectos significativos al agregar el factor de desempeño escolar contradiciendo a la literatura citada, no porque estas relaciones no se comprueben y no tengan algún efecto significativo, sino porque tal vez estas causalidades sean de manera indirecta; por lo que el problema no reside en la parte teórica sino en cuestiones estructurales o analíticas.

Quizá, la inconveniencia de este resultado sea debido a efectos de colinealidad entre las variables estudiadas, el cual se presenta cuando existe una alta correlación entre una

variable independiente y otra o cuando puede ser explicada como una combinación lineal (García, Chagolla & Noriega, 2006); presentando problemas de inestabilidad en los parámetros y signos incorrectos en ellos, así como altos errores estándar, obteniendo como resultado la generación de un modelo con poco valor explicativo (Akdeniz, 2001). En este sentido, diversos científicos han propuesto algunos procedimientos para modificar y reparar este fenómeno de colinealidad en los datos, sin embargo, algunas técnicas funcionan en unos modelos mientras que en otros no (García, Chagolla & Noriega, 2006). Por lo que de acuerdo con Wang (1996) una solución a este problema puede ser la obtención de una nueva muestra o el incremento de la misma la cual teóricamente debería reducir errores en relación a los sesgos (Vatcheva, Lee, McCormick & Rahbar, 2016).

De tal manera que en cuestiones metodológicas, el tamaño y la heterogeneidad de la muestra resulta ser otra de las implicaciones, ya que sería conveniente ampliarla no solo en el número de participantes sino también en la inclusión de jóvenes residentes de distintas localidades con el fin de determinar posibles cambios, o bien, considerar la posibilidad de realizar un análisis longitudinal, ya que se eliminarían las alteraciones que se originarían por los cambios de la muestra y se lograría que los datos fueran más exactos (Malhotra, 2004). También sería interesante realizar una comparación de los resultados actuales con jóvenes que han experimentado problemas de conducta para analizar si se encuentran diferencias significativas en las variables predictivas del desarrollo positivo.

A pesar de estas limitaciones, el estudio logró dar respuesta a las interrogantes planteadas, obteniendo como resultado las variables promotoras del DPJ y la influencia de éstas en el desempeño escolar.

Finalmente, conforme a lo anterior sería conveniente la realización de futuros estudios empíricos en poblaciones mexicanas que muestren la posibilidad de probar

diferentes modelos explicativos capaces de determinar otros factores positivos asociados al desarrollo, de tal manera que se contribuya a mejorar los niveles de satisfacción de vida de los jóvenes y a disminuir conductas de riesgo con el fin de dar paso a la creación e implementación de diversos programas que promuevan el desarrollo positivo.

## VI. Referencias

- Akdeniz, F. (2001). The examination and analysis of residuals for some biased estimators in linear regression. *Communications in Statistics-Theory and Methods*, 30(6), 1171-1183. Doi: 10.1081/STA-100104357
- Alcalá, L. (2007). Dimensiones urbanas del problema habitacional. El caso de la ciudad de Resistencia, Argentina. *Boletín del Instituto de la vivienda INVI*, 22 (59), 35-68.
- Anguiano, F. (2015). Por pobreza y violencia familiar, crece la deserción escolar en México. Recuperado de: <http://formato7.com/2015/07/15/por-pobreza-y-violencia-familiar-crece-la-desercion-escolar-en-mexico/>
- Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M. & López, A. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23(1), 153-159.
- Anyon, Y., & Jenson, J. M. (2014). Positive Youth Development. Oxford Bibliographies. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/4639/cca5b7a165ecd6266e667f16c4f9605e0cc0.pdf>
- Anzorena, C. (2009). El ¿retorno? del Tratado sobre la Familia de Gary Becker: Algunas reflexiones en torno a los criterios de eficiencia que legitiman los planes compensatorios de fines de la década de 1990. *Kairos: Revista de temas sociales*, 13(24), 1-15.

- Aranda, C., Gaxiola, J., González, S. & Valenzuela, E. (2015). *Construcción y validación de una escala de ambiente familiar*. Memoria del XXIII Congreso Mexicano de Psicología. 7 – 9 Octubre 2015. Cancún, Quintana, Roo. Pp.610-613.
- Asociación mexicana de agencias de investigación (2005). Niveles socioeconómicos. Recuperado de: <http://nse.amai.org/nseamai2/>
- Avilés, G. (2011). La metodología indagatoria: una mirada hacia el aprendizaje significativo desde “Charpack y Vygotsky”. *Intersedes: Revista electrónica de las sedes regionales de la Universidad de Costa Rica*. 12(23), 2215-2458.
- Backhouse, S. (2009). Aerobic Activity. En Lopez, S. & Snyder, C. (Eds.), *The Encyclopedia of Positive Psychology*. (pp.18-21). New York: Willey-Blackwell.
- Barrios, M. I. & Frías, M. (2016). Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25, 63-82. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921>
- Becker, G. S. (1981). Altruism in the Family and Selfishness in the Market Place. *Económica*, 48(189), 1-15.
- Becker, G. S. (2002). The age of human capital.
- Becker, G. S., Murphy, K. M., & Tamura, R. (1994). Human capital, fertility, and economic growth. En G. S. Becker (Ed.), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, (Pp.323-350). Chicago: The University of Chicago Press.
- Benson, P. L. (2007). Developmental assets: An overview of theory, research, and practice. *Approaches to Positive Youth Development*. 33-58. Doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446213803.n2>



- Benson, P L., Scales, P.C., & Syvertsen, A.K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in child development and behavior*, 41, 197-230. Doi: 10.1016/B978-0-12-386492-5.00008-7
- Bentler, P. (2006). *EQS: Structural Equations Program Manual Multivariate Software*. California: Encino.
- Berger, C. & Lisboa, C. (2009). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid, España: Editorial médica panamericana.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1968). *La construcción Social de la Realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of personality*, 60(4), 771-788. Doi: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00273.x
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: principles, methods, and practices*. Florida: Scholar commons
- Bilbao, M. Á., Techio, E. M., & Páez, D. (2007). Felicidad, cultura y valores personales: estado de la cuestión y síntesis meta-analítica. *Revista de Psicología*, 25(2), 135-276.
- Blankemeyer, M., Flannery, D.J. y Vazsonyi, A.T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39(3), 293-304. DOI: 10.1002/pits.10008

- Bornstein, M., Rebello, P., Nonoyama-Tarumi, Y., Ota, Y, Petrovic, O. & Putnic, D. (2014). Child development in developing countries: Introduction and methods. *PMC US national Library of Medicine*, 83(1), 16-31. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01671.x
- Bornstein, M. & Bradley, R. (2014). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Nueva York: Routledge.
- Bowers, E.P., Li, Y., Kiely, M.K., Brittan, A., Lerner, J.V., & Lerner, R.M. (2010). The Five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 720-735. doi: 10.1007/s10964-010-9530-9.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brooker, L., & Wohead, M. (2008). El derecho a la identidad y el desarrollo de la identidad. En Brooker, L., & Woodhead (Eds.) *El Desarrollo de Identidades Positivas I* (pp.1-14). Reino Unido: The Open University.
- Brooker, L. & Woodhead, M. (2012). *Ambientes saludables*. Reino Unido: The Open University.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2) 123-139.
- Cagampan, H., Brindis, C. & Oliva, G. (2001). *Assessing the 'Multiple Processes' of Adolescent Health: Youth Development Approaches*. San Francisco, CA: University of California.

- Cardona, J. A., & Higuera, L. F. (2014). Aplicaciones de un instrumento diseñado por la OMS para la evaluación de la calidad de vida. *Revista Cubana de Salud Pública*, 40(2), 175-189.
- Casas, J. A. (2002). Salud, desarrollo humano y gobernabilidad en América Latina y el Caribe a inicios. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 11(5), 397-408.  
doi: 10.1590/S1020-49892002000500014
- Casassus, J., S. Cusato, J. E. Froemel y J. C. Palafox (2000): Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica (segundo informe). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.
- Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Recuperado en:  
<http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591, 98-124.  
<https://doi.org/10.1177/0002716203260102>
- Catalano, R.P., Hawkins, J.D., Berglund, M.L., Pollard, J.A., & Arthur, M.W. (2002). Prevention science and positive youth development: Competitive or cooperative frameworks?. *Journal of Adolescent Health*, 31, 230-239.
- Ceja, S., Ramírez, L., Sánchez, V. & Gómez, I. (2013). *Human Development perception based on qualitative indicators. Proceedings of 24th International Business Research Conference*. Las Vegas: Planet Hollywood.

- Cicchetti, D. & Dawson, G. (2002). Multiple levels of analysis [Special issue].  
*Development and Psychopathology*, 14(3), 417-666.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American psychologist*, 55(2), 218. Doi: 10.1037/0003-066X.55.2.218
- Congreso de la Unión (2015). Deserción escolar en México. Recuperado de:  
<http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2015/Octubre/02/0125-Mexico-presenta-indice-de-desercion-escolar-de-50-por-ciento-uno-de-los-mas-elevados-en-America-Latina>
- Consejo Nacional de Clima Escolar (2007). The School Climate Challenge: Narrowing gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy. Recuperado de: <http://community-matters.org/downloads/school-climate-challenge-policy-paper.pdf>
- Consejo Nacional de Población (2011). Perfiles de salud reproductiva en México. Recuperado de  
[http://conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/perfiles\\_salud\\_reproductiva\\_estados/Perfiles\\_SR\\_15\\_MX.pdf](http://conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/perfiles_salud_reproductiva_estados/Perfiles_SR_15_MX.pdf).
- Consejo Nacional de población (2016). Perspectiva demográfica sonora Dinámica demográfica 1990-2010 y proyecciones de población 2010-2030. Recuperado de:  
[http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Proyecciones/Cuadernos/08\\_Cuadernillo\\_Chihuahua.pdf](http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Proyecciones/Cuadernos/08_Cuadernillo_Chihuahua.pdf)
- Comes, Y., Solitario, R., Garbus, P., Mauro, M., Czerniecki, S., Vázquez, A., Sotelo, R. & Stolkiner, A. (2007). El concepto de accesibilidad: la perspectiva relacional entre población y servicios. *Anuario de investigaciones*, 14(1), 201-209.

- Corral, V., Frías, M., Gaxiola, J., Fraijo, B., Tapia, C. y Corral, N. (2014). *Ambientes Positivos: Ideando entornos sostenibles para el bienestar humano y la calidad ambiental*. México: Pearson
- Corral, V., Lohr, I., Torres, L., Acuña, A., Velardez, S., Ayala, D. & Milán, M (2011). La influencia de la habitabilidad de la vivienda en los patrones de convivencia familiar. *PSICUMEX*, 1(2), 74-87.
- Correa, N., & Ruiz, C. (2008). *Psicología Ambiental Evolutiva: construyendo un punto de encuentro*. *Medio ambiente y comportamiento humano*, 9(1), 1-11.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. Doi: 10.1007/BF02310555
- Cumbre Mundial de la Alimentación (1996). Declaración en defensa de la seguridad alimentaria por parte de las organizaciones de la sociedad civil latinoamericanas y del Caribe. Paraguay. Recuperado de:  
<http://www.fao.org/docrep/003/w3613s/w3613s00.HTM>
- Damon, W. (1998). *Preface to handbook of child psychology*. Indonesia: John Wiley & Sons, Inc.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 59(1), 13-24.  
<https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- De la Fuente, Á. (2003). *Capital humano y crecimiento en la economía del conocimiento para la Innovación Tecnológica*. Madrid: Cotec.

- Degenhardt, L., Chiu, W. T., Sampson, N., Kessler, R. C., Anthony, J. C., Angermeyer, M. & Karam, A. (2008). Toward a global view of alcohol, tobacco, cannabis, and cocaine use: findings from the WHO World Mental Health Surveys. *PLoS Med*, 5(7). doi:10.1371/journal.pmed.0050141
- Delgado, H. (2001). Inseguridad alimentaria y nutricional en Centroamérica: factores coyunturales y exclusión social. *Pan-American journal of public health*, 10, 419-421.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1-43. DOI: 10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x
- Eagle, J., & Dowd-Eagle, S. (2009). Family functioning. En S.J. Lopez (Ed). *The Encyclopedia of Positive Psychology*. (Pp.379-378). Malden, MA: Blackwell.
- Eaton, D. K., Kann, L., Kinchen, S., Ross, J., Hawkins, J., Harris, W. & Lim, C. (2006). Youth risk behavior surveillance United States, 2005. *Journal of school health*, 76(7), 353-372. Doi: 10.1111/j.1746-1561.2006.00127.x
- Eccles, J. & Gootman, J. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Ehrensaft, E., & Tousignant, M. (2003). Ecología humana y social de la resiliencia. La resiliencia: resistir y rehacerse, *Gedisa*, 159-174.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M. y Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62(1), 45-52.

- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31(4), 433-450. doi:10.1016/j.adolescence.2007.09.007. 2007.
- Evans, G.W. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology*, 57, 423–51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190057>
- Fajardo, F., Maestre, M. C., Felipe, E., León, B. & Polo, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. Doi: 10.5944/educXX1.14475
- Figuroa, D., & Cavalcanti, G. M. (2014). Accesibilidad a los servicios públicos de salud: la visión de los usuarios de la Estrategia Salud de la Familia. *Enfermería Global*, 13(33), 267-278. <https://doi.org/10.6018/eglobal.13.1.170901>
- Flanagan, C. y Levine, P. (2010). Civic engagement and the transition to adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 159–179. Doi: 10.1002/9780470767603.ch11
- Flores, B. I. M., & Hernández, R. L. (2013). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud*, 18(1), 117-122.
- Fondo Nacional de Población de las Naciones Unidas. (2013). *El embarazo en la adolescencia*. Recuperado de [http://www.cinu.mx/minisitio/Poblacion\\_2013/](http://www.cinu.mx/minisitio/Poblacion_2013/).
- Frías Armenta, M., & Barrios Gaxiola, M. I. (2016). Recursos que contribuyen al desarrollo positivo en jóvenes. *Escritos de Psicología*, 9(3), 37-44. Doi: 10.5231/psy.writ.2016.2911

- Gajardo, A. (2012). Caracterización del rendimiento escolar en niños y niñas mapuches: contextualizando la primera infancia. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.  
Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2726/1/TESIS289-130502.pdf>
- Gallagher, M. W. (2009). Well-being. En Lopez, S. & Snyder, C. (Eds.), *The Encyclopedia of Positive Psychology*. (pp.1030-1034). New York: Willey-Blackwell.
- Garaulet, M., Culebras, J. M., & Serra, L. (2010). Nutrición y salud pública. En H. Gil, E. Martínez & J. Maldonado (Eds.), *Tratado de nutrición: Nutrición humana en el estado de salud* (Pp. 423-444). Madrid: Médica panamericana.
- García, J. L., Chagolla, F., & Noriega, S. A. (2006). Efectos de la colinealidad en el modelado de regresión y su solución. *Revista Cultura Científica y Tecnológica*, 3(16), 88-96.
- García-Alandete, J. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *Revista En-Claves del pensamiento*, 8(16), 13-29.
- Gardner, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: do sponsorship, duration, and intensity matter?. *Developmental psychology*, 44(3), 814-830. Doi: 10.1037/0012-1649.44.3.814
- Giménez, M., Valverde, C. V., & Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society and Education*, 2(2), 97-116.
- Giraldo, L. & Mera, R. (2000). Clima social escolar: Percepción del estudiante. *Revista Colombia Médica*, 31(1), 23-27.



- Góngora, E. A. & Vázquez, I. (2014). Hacia un enfrentamiento positivo a la vida. Su relación con la felicidad y la espiritualidad. En N. I. González (Ed), *Bienestar y familia. Una mirada desde la psicología positiva*. (Pp. 37-60). México: EÓN
- Gobierno de México. (2016). ¿Cuántos jóvenes hay en México?. Recuperado de:  
<https://www.gob.mx/gobmx/articulos/cuantos-jovenes-hay-en-mexico>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional: Por qué más importante que el cociente intelectual*. Colombia: Vergara.
- Gonczi, A. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas teóricas y prácticas en Australia". En A. Argüelles (Ed), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (Pp.265-288). México: Limusa.
- Good, C. V. (1959). *Dictionary of education*. New York: McGraw-Hill.
- Guerra, R. (2014). Factores psicosociales que llevan al embarazo precoz en adolescentes entre 15 y 20 años en la UMF 73. (Tesis doctoral). Universidad de Veracruz.  
Recuperada de [http://www.uv.mx/blogs/favem2014/files/2014/06/tesis\\_raquel.pdf](http://www.uv.mx/blogs/favem2014/files/2014/06/tesis_raquel.pdf).
- Gutiérrez, M. & Gonçalves, T. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 13(3), 339-355.
- Hall, G., Yohalem, N., Tolman, J., & Wilson, A. (2003). How afterschool programs can most effectively promote positive youth development as a support to academic achievement. Wellesley, MA: National Institute on Out-of-School Time.
- Hamilton, S. F. (1999). *A three-part definition of youth development*. Ithaca, NY: Cornell University College of Human Ecology.

- Hamilton, S., Hamilton, M. & Pittman, k. (2004). Principles for youth development. En S. Hamilton & M. Hamilton (Eds.). *The youth development handbook: coming of age American communities* (Pp.3-22) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Haveman, R. & Wolfe, B. (1994). *Succeeding generations: On the effects of investment in children*. New York: Russell Sage Foundation.
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 29-37.  
Doi: 10.1006/jevp.2001.0249
- Hernández, H. (2004). Seguridad alimentaria y calidad de vida en Venezuela. *Gaceta médica de Caracas*, 112(3), 242-247.
- Hernández, R., Fernández, C., Valencia, M., Torres, S. M., Sampieri, C., Carlos Fernández Collado, M. & Collado, C. (2014). *Metodología de la investigación*. Estados Unidos: McGraw-Hill Education.
- Hodge, C. J., Kanters, M. A., Forneris, T., Bocarro, J. N., & Sayre-McCord, R. (2017). A Family Thing: Positive Youth Development Outcomes of a Sport-Based Life Skills Program. *Journal of Park & Recreation Administration*, 35(1). 34-50.  
Doi: 10.18666/JPRA-2017-V35-I1-6840
- Holsen, I., Geldhof, J., Larsen, T., & Aardal, E. (2016). The Five Cs of Positive Youth Development in Norway: Assessment and Associations with Positive and Negative Outcomes. *International Journal of Behavioral Development*,  
Doi: 0165025416645668.
- Hornquist J.O. (1982). The concept of quality of life. *Scandinavian Journal of Social Medicine*. 10(2), 57-61. Doi: 10.1177/140349488201000204

Huebner, E., Gilman, R., Rescly, A. & Hall, R. (2011). Positive Schools. En Lopez, S. & Snyder, C. (Eds.). *The Oxford Handbook Positive Psychology*. (Pp.561-568). New York: Oxford

Huerta J., Pérez, I., & Castellanos, A. (2006). *Reflexión-acción en torno a la formación y la evaluación por competencias. Fundamentación sobre la formación y evaluación por competencias*. México: Universidad Industrial de Santander.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e informática, (2014). Panorámica de la Población joven en México desde la perspectiva de su condición de actividad 2013. Recuperado de:  
[http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/panora\\_joven/DoctoJovenes.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/panora_joven/DoctoJovenes.pdf).

Instituto Nacional de Estadística Geografía e informática, (2015). Secretaria de gobernación e INEGI presentan la encuesta de cohesión social para la prevención de la violencia y la delincuencia 2014. Recuperado de:  
[http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015\\_08\\_9.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_08_9.pdf)

Instituto Nacional de Estadística Geografía e informática, (2016). Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (15 a 29 años). Recuperado de:  
[http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/juventud2016\\_0.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/juventud2016_0.pdf)

Jencks, C. & Mayer, S.E. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighborhood. En M. McGahey & L. Lynn (Eds), *Inner-city poverty in the United States*. (Pp. 111-186). Washington: National Academy Press.

- Jenson, J. M., Alter, C. F., Nicotera, N., Anthony, E. K., & ForrestBank, S. S. (2013). *Risk, resilience, and positive youth development: Developing effective community programs for high-risk youth. Lessons from the Denver Bridge Project*. New York, NY: Oxford University Press.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y sociedad*. 24(1), 21-48.
- Keyes, C., & Waterman, M. (2003). Dimensions of well-being and mental health in adulthood. En M. Bornstein, L. Davidson, C. Keyes, & K. Moore (Eds.), *Well-being. Positive development across the life course* (Pp. 477–497). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Klein, J. & Newell, W. (1998). Advancing Interdisciplinary Studies, in William H. Newell, ed., *Interdisciplinarity: Essays from the Literature*. New York: College Entrance Examination Board.
- Kurdek, L. & Fine, M. (1994). Family warmth and family supervision as predictors of adjustment in young adolescence: linear, curvilinear, or interactive effects. *Child Development*, 65, 1137–1143. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00808.x
- Lambating, J. & Allen, J. D. (2002). How the multiple functions of grades influence their validity and value as measures of academic achievement. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. 28(71), 1-31
- Leal, L. & Higuera, N. (2009). Clima educativo familiar y rendimiento académico de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Revista de educación Laurus*, 15(30), 207-230.

- Le Menestrel, S. y Perkins, D. (2007). An overview of how sports, out-of-school time, and youth well-being can and do intersect. *New Directions for Youth Development*, 115(1), 13–25. Doi: 10.1002/yd.220
- Ledesma, R. (2008). Introducción al Bootstrap. Desarrollo de un ejemplo acompañado de software de aplicación. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 4(2), 51-60. Doi: 10.20982/tqmp.04.2.p051
- Lefrancois, G. R. (2001). *El ciclo de la vida*. México: Thompson.
- Lent, R., Taveira, M., Sheu, H. y Singley D (2009). Social cognitive predictors of academic adjust Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198. Doi: 10.1016/j.jvb.2008.12.006
- Lerner, R. M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 16, 238-245.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R. M. (2005). *Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases*. Washington: National Academies of Science.
- Lerner, R. M., & Damon, W. E. (2006). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. Medford: John Wiley & Sons Inc.
- Lerner, R. M., Hershberg, R. M., Hilliard, L. & Johnson, F. (2011). Concepts and Theories of Human Development. En M. H. Bornstain & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Science: An advance textbook* (Pp. 3-41). Nueva York: Psychology Press.

- Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2013). *The positive development of youth: Comprehensive findings from the 4-H study of positive youth development*. Chevy Chase, MD: National 4-H Council.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., & Smith, L. M. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71. Doi: 10.1177/0272431604272461.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., & Phelps, E. (2008). The positive development of youth. The 4-H Study of Positive Youth Development: Report of the findings from the first four waves of data collection, 2002-2006. Institute for Applied Research in Youth Development at Tufts University, Medford, MA. Recuperado de: <http://ase.tufts.edu/iaryd/documents/4HStudyAnnualReport2008.pdf>
- Lerner, R. M., Liben, L. S. & Mueller, U. (2015). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Cognitive Processes*. John Wiley & Sons.
- Levinger, B. (1984). School Feeding Programs: Myth and Potential. *Prospects: Quarterly Review of Education*, 14, 369-76. <https://doi.org/10.1007/BF02217306>
- Libbey, H.P. (2004) Measuring student relationship to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274–283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Lopez, A., Yoder, J., Brisson, D., Lechuga-Pena, S. & Jenson, J. (2015). Development and validation of a positive youth development measure: *The Bridge-Positive Youth Development*. *Sage Journals*, 25(6), 726-736. <https://doi.org/10.1177/1049731514534899>

- Lorion, R.P. y Sokoloff, H. (2003). Building assets in real-world communities. En R. M. Lerner y P. L. Benson (Eds.), *Developmental Assets and Asset Building Communities* (Pp. 121-156). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11.
- Lucci, M. A. (2011). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2), 1-11
- Maddaleno, M., Morello, P., & Infante-Espínola, F. (2003). Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y El Caribe: desafíos para la próxima década. *Salud pública de México*, 45, 132-139.  
<https://doi.org/10.1590/S0036-36342003000700017>
- Magnusson, D. (1995). Individual development: A holistic, integrated model. En P. Moen, G.H. Elder y K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context. Perspective on the ecology of human development* (Pp. 19-60). Washington, DC: American Psychological Association.
- Mahoney, J. & Bergman, L. (2002). Conceptual and methodological considerations in a developmental approach to the study of positive adaptation. *Applied developmental psychology*, 23(2), 195-217. Doi: 10.1016/S0193-3973(02)00104-1
- Mahoney, J., Vandell, D.L., Simkins, S., & Zarrett, N. (2009). Adolescent out-of-school activities. En R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology: Contextual influences on adolescent development* (Pp. 228-269). Hoboken, NJ: Wiley.
- Malhotra, N. K. (2004). *Investigación de Mercados: un enfoque aplicado*. México: Pearson educación.

- María, C. (2006). Mortalidad infantil y fecundidad: Un análisis para países desarrollados y no desarrollados. (Tesis doctoral). Universidad de CEMA. Recuperado de: [http://www.ucema.edu.ar/posgrado-download/tesinas2006/MAE\\_Maya.pdf](http://www.ucema.edu.ar/posgrado-download/tesinas2006/MAE_Maya.pdf)
- Martínez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. *Polis (Santiago)*, 8(23), 119-138.
- Martínez, B., Moreno, D., Amador, L., & Orford, J. (2011). School Victimization Among Adolescents. An Analysis from an Ecological Perspective. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 149-160. Doi: <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a3>
- Martinic, S. (2016). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 30-46.
- Melgar, H., Uribe, M., Centeno, Z., Bermúdez, O., de Fulladolsa, P., Fulladolsa, A. & Pérez-Escamilla, R. (2010). Características psicométricas de la escala de seguridad alimentaria ELCSA aplicada en Colombia, Guatemala y México. *Segurança Alimentar e Nutricional*, 17(1), 48-60.
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Revista Paradigma*, 27(2) 193-219.
- Morales, E. (2008). *Desarrollo humano y sexualidad*. México: Subsecretaria de servicios educativos para el D.F.
- Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. *Revista de psicología*, 29(2), 203-224.
- Moreno, J. M., & Galiana, M. G. (2006). La comida en familia: algo más que comer juntos. *Acta Pediátrica Española*, 64(11), 554-558.
- Moreno, S. (2008). La habitabilidad urbana como condición de calidad de vida. *Palapa revista de investigación científica en arquitectura*, 3(3), 47-54.



- Moore, K. A., Lippman, L., & Brown, B. (2004). Indicators of child well-being: The promise for positive youth development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 125–145. Doi: 10.1177/0002716203260103
- Moos, R. H. (1993). Coping Responses Inventory Youth Form. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources
- Muela, J. A., García-León, A., Augusto, J. M., & López-Zafra, E. (2010). La enseñanza de La Psicología a través de actividades desde una perspectiva multidisciplinar: aumento de la motivación y rendimiento. *European journal of education and psychology*, 3(1). Doi: <http://dx.doi.org/10.1989/ejep.v3i1.44>
- Muñoz, J. M. (2009). La importancia de la socialización en la educación actual. *Revista digital de Innovación y Experiencias educativas*, 14(1), 1-9.
- Muñoz, S. A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5(2), 147-163.
- Murillo, T. J. (2016). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-14.
- Noble-Carr, D., Barker, J., McArthur, M., & Woodman, E. (2014). Improving practice: The importance of connections in establishing positive identity and meaning in the lives of vulnerable young people. *Children and Youth Services Review*, 47, 389-396. Doi: 10.1016/j.chilyouth.2014.10.017

- O'Connor, D., McGunnigle, C., Wildy, H., & Neylon, G. (2015). Looking within to build strong foundations of personhood: The importance of Early Years Teacher's Reflective Practice in the formation of a positive sense of identity in the children they work with. *Proceedings Journal*, 643-649.
- O'Connor, M., Sanson, A., Hawkins, M. T., Letcher, P., Toumbourou, J. W., Smart, D., Vasallo, S. & Olsson, C. A. (2011). Predictors of positive development in emerging adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 40(7), 860-874. Doi: 10.1007/s10964-010-9593-7
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2012). Programa para la evaluación internacional de alumnos. Recuperado de:  
<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016). *Low Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA. Paris: OECD Publishing.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. Á., Ríos, M., Parra, Á., Hernando, Á., & Reina, M. (2011b). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. España: Junta de Andalucía
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M.A., Ríos, M., y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. España: Junta de Andalucía.
- Oliva, A., Pertegal, M. Á., Antolín, L., Reina, M., Ríos, M., Hernando, Á., & Parra, Á. (2011a). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces*. España: Junta de Andalucía.

- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., & Pertegal, M. Á. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 223-234.  
<http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Sobre el programa de la juventud*. Recuperado de:  
<http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/youth/about-youth/>
- Organismo Internacional de Juventud (2017). *Plan Iberoamericano de cooperación e integración de la juventud*. Recuperado de: [http://www.oij.org/es\\_ES/plan-iberoamericano-de-cooperacion-e-intragracion-de-la-juventud/objetivos](http://www.oij.org/es_ES/plan-iberoamericano-de-cooperacion-e-intragracion-de-la-juventud/objetivos)
- Organización Mundial de la Salud (1995). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Social science & medicine*, 41(10), 1403-1409.
- Orpinas, P. y Horne, A. (2009). Creating a Positive School Climate and developing social competence. En S. Jimerson, S. Swearer, y D. Espelage, (Eds.) *Handbook of Bullying in Schools, an international perspective* (Pp.49-59). New York: Routledge.
- Papalia, D. & Olds, S. (1999). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.
- Park, J., Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2002). Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities. *Exceptional children*, 68(2), 151-170.
- Parker, S. (2016). Impact of Positive Youth Development Services on Resilience Among Adjudicated Girls. (Tesis doctoral) Universidad Walden. Recuperado de:  
<http://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>

- Parra, A., Oliva, A., & Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331- 346.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1) 83-98.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: UOC.
- Pertegal, M.A., Oliva, A. & Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.  
Doi: 10.1174/113564010790935169
- Pita, S., & Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cuadernos de Atención Primaria*, 9, 76-8.
- Pittman, K., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., & Ferber, T. (2002). *Preventing problems, promoting development, encouraging engagement: Competing priorities or inseparable goals?*. Washington, DC: Forum for Youth Investment.
- Poveda, P. (2006). La familia constituye el primer y principal agente socializador con el que el individuo interactúa la mayor parte de su tiempo. (Tesis doctoral).  
Universidad de Alicante, España.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2012). *El Índice de Desarrollo Humano en México: cambios metodológicos e información para las entidades federativas*. (p.18) México: Offset Santiago.
- Quesada, R. P. (2006). La familia como contexto para un desarrollo saludable. *Revista española de pedagogía*, 64(235), 417-428.
- Quintanilla, J. R., Tomasino, M. & García, C. (2016). Factores psicosociales de riesgo asociados a la conducta violenta en jóvenes salvadoreños. *Entorno*, (59), 35-48.

- Reina, M., Oliva, A. & Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society and Education, 1*(2), 55-69.
- Reyes, S. (2013). Desarrollo multidimensional del ser como base para para su crecimiento personal. *Revista Corporeizando, 1*(12), 135–151.
- Rego, L. G., & Kirczenow, G. (1998). Quantized thermal conductance of dielectric quantum wires. *Physical Review Letters, 81*(1), 232-235
- Restrepo, J. (2014). Factores sociales asociados a la resiliencia de los estudiantes en una institución pública del municipio de la Tebaida Quindío. (Tesis maestra). Universidad católica de Manizales
- Ritzer, G. (2008). *Teoría Sociológica Contemporánea. Primera y Segunda Parte*. La Habana: Félix Varela
- Robledo, P. & García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Revista Aula abierta, 37*(1), 117-128.
- Rodríguez, C., Gutiérrez, J., & Pozo, T. (2007). *Fundamentos conceptuales de las principales pruebas de significación estadística en el ámbito educativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rodríguez, C. & Valdivieso, A. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista latinoamericana de estudios educativos, 38*(1), 81-106.
- Rosa, S. D. (2012). Los retos del desarrollo humano en el territorio: experiencias en Brasil y Colombia. *Equidad & Desarrollo, (17)*, 9-30.  
<http://dx.doi.org/10.19052/ed.64>

- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 81-113.
- Ruxton, G. D., & Beauchamp, G. (2008). Time for some a priori thinking about post hoc testing. *Behavioral Ecology*, 19(3), 690-693. Doi:10.1093/beheco/arn020
- Salas, J. (2006). *Sin habitabilidad básica no hay desarrollo humano posible*. I congreso internacional sobre desarrollo humano. Madrid.
- Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (2008). *Clima escolar y PIB determinan resultados escolares. Conclusiones del estudio SERCE sobre los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?GUID=123.456.789.000&ID=185605>
- Scales P, Benson, P., Leffert, N. & Blyth, D.A. (2000). The contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46. Doi: [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0401\\_3](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0401_3)
- Secretaría de Educación Pública (2013). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2013-2014. Recuperado de: [http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2013\\_2014.pdf](http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf)
- Seligman, M. E. (1990). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2, 3-12.
- Seligman, M.E. & Csikszentmihalyi, N. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.122>.

- Schmitt, R. & Santos, B. S. D. (2014). Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior: una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis. III Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American psychologist*, 56(3), 216-217.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. Doi: 10.1002/pits.21641
- Soto, H., & Martínez, A. (2012). *Programas para el cuidado y el desarrollo infantil temprano en los países del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA). De su configuración actual a su implementación óptima*. México: Naciones Unidas.
- Sousa, V., Driessnack, M., & Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para Enfermería.: Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. *Revista Latino-Am Enfermagem*, 15(3). 1-6.
- Spencer, M. B. (2006). Phenomenological Variant of Ecological Systems Theory (PVEST): A Human Development Synthesis Applicable to Diverse Individuals and Groups. En R. M. Lerner (Ed.). *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Stattin, H., & Magnusson, D. (1990). *Pubertal maturation in female development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.  
Doi: 10.1111/1532-7795.00001

- Strupa, D. (2002). The Nature of Interdisciplinarity Perspectives. *The Journal of the Association of General and Liberal Studies*, 30(1), 97-105.
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behavior among Chinese adolescents in Hong Kong: a replication. *Social indicators research*, 105(3), 541-559. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9786-9>
- Téllez, E. (2005). *Desigualdad social y pobreza de alumnos de escuela primaria*. México: Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., & Scales, P. C. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 113-143.
- Tsang, S. K., Hui, E. K., & Law, B. (2012). Positive identity as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-8. Doi: 10.1100/2012/529691
- Trucco, D., & Ullman, H. (2015). *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Undurraga, C. & Avendaño, C. (1998). Dimensión psicológica de la pobreza. *Psyke*, 6(1), 57-63.
- Uvnäs-Moberg, K., Arn, I., & Magnusson, D. (2005). The Psychobiology of Emotion: The Role of the Oxytocinergic System. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12(2), 59-65. Doi: 10.1207/s15327558ijbm1202\_3.
- Valera, S., & Guàrdia, J. (2014). Perceived insecurity and fear of crime in a city with low-crime rates. *Journal of environmental psychology*, 38, 195-205.  
<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.02.002>



- Vatcheva, K. P., Lee, M., McCormick, J. B., & Rahbar, M. H. (2016). Multicollinearity in Regression Analyses Conducted in Epidemiologic Studies. *Epidemiology*, *6*(2), 227.  
Doi: 10.4172/2161-1165.1000227
- Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *35*(2), 189-202.
- Vélez, T. (2007). Éxito escolar en el nivel medio superior: una mirada desde los jóvenes. *Tiempo de educar*, *8*(16), 245-273.
- Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Paidós.
- Wang, G. C. (1996). How to handle multicollinearity in regression modeling. *The Journal of Business Forecasting*, *15*(1), 23.
- Williams, T., Kim, Y., Loke, V., & Destin, M. (2010). Assets and child well-being in developed countries. *Children and Youth Services Review*, *32*(11), 1488-1496.  
Doi: 10.1016/j.chilyouth.2010.03.011.
- Wolman, J., Campeau, P., Dubois, P., Mithaug, D., & Stolarski, V. (1994). *Air Self-Determination Scale and user guide*. California: American Institute for Research.
- Wong, W. (2001). Co-constructing the Personal Space-Time Totality: Listening to the Dialogue of Vygotsky, Lewin, Bronfenbrenner, and Stern. *Journal of the Theory of Social Behavior*, *31*(4), 365-382. Doi: 10.1111/1468-5914.00165.
- Zayas, F. & Rodríguez, A. (2010). Educación y educación escolar. *Revista Actualidades investigativas en educación*, *10*(1), 1-21.

Zulaica, L., & Celemín, J. P. (2008). Análisis territorial de las condiciones de habitabilidad en el periurbano de la ciudad de Mar del Plata (Argentina), a partir de la construcción de un índice y de la aplicación de métodos de asociación espacial. *Revista de Geografía Norte Grande*, (41), 129-146. Doi: 10.4067/S0718-34022008000300007

## VII. Anexos

Tabla 13  
Análisis de confiabilidad de las escalas -

| Escala  | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|---|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| <b>Desarrollo positivo del joven</b>              |     |     |     |       |      | <b>.91</b> |
| <b>Competencia</b>                                |     |     |     |       |      | <b>.78</b> |
| Si lo intento, puedo tener mejores calificaciones | 200 | 0   | 4   | 3.39  | .76  |            |
| Creo que las materias son fáciles                 | 200 | 0   | 4   | 2.51  | .74  |            |
| Soy uno de los mejores estudiantes                | 200 | 0   | 4   | 1.85  | 1.04 |            |
| Mis profesores creen que soy inteligente          | 200 | 0   | 4   | 2.17  | .91  |            |
| Soy bueno en lectura                              | 200 | 0   | 4   | 2.93  | .97  |            |
| Soy bueno en matemáticas                          | 200 | 0   | 4   | 2.50  | 1.12 |            |
| Soy una persona inteligente                       | 200 | 0   | 4   | 2.86  | .78  |            |
| Trabajo duro en la escuela                        | 200 | 0   | 4   | 2.85  | .91  |            |
| <b>Confianza</b>                                  |     |     |     |       |      | <b>.69</b> |
| Soy bueno en los deportes                         | 200 | 0   | 4   | 2.5   | 1.35 |            |
| Soy una persona feliz                             | 200 | 0   | 4   | 3.39  | .80  |            |
| Me gusta ser quien soy                            | 200 | 0   | 4   | 3.37  | .95  |            |
| Me siento excluido                                | 200 | 4   | 0   | .93   | 1.07 |            |
| Soy una parte importante en mi clase              | 200 | 0   | 4   | 1.98  | 1.07 |            |
| La gente se burla de mi                           | 200 | 0   | 4   | .686  | .90  |            |
| La gente piensa que tengo buenas ideas            | 200 | 0   | 4   | 2.47  | .84  |            |
| Se me facilita llevarme bien con las personas     | 200 | 0   | 4   | 3.03  | .91  |            |
| Soy bueno en música o arte                        | 200 | 0   | 4   | 1.92  | 1.31 |            |
| Me siento orgulloso de mi mismo                   | 200 | 0   | 4   | 3.28  | .91  |            |
| <b>Conexiones</b>                                 |     |     |     |       |      | <b>.74</b> |
| Los adultos me caen bien                          | 198 | 0   | 4   | 3.16  | .81  |            |
| Adultos me dicen que haga un buen trabajo         | 198 | 0   | 4   | 3.01  | .93  |            |
| Puedo pedir ayuda a los adultos                   | 198 | 0   | 4   | 3.11  | .94  |            |
| Me llevo bien con mis maestros                    | 198 | 0   | 4   | 3.02  | .89  |            |
| Mis maestros me escuchan                          | 198 | 0   | 4   | 2.93  | .94  |            |
| A mis maestros les importa mis tareas escolares   | 198 | 0   | 4   | 2.93  | .99  |            |
| Si no entiendo, mis maestros me ayudan            | 198 | 0   | 4   | 3.16  | .96  |            |
| Peleo con otras personas                          | 198 | 4   | 0   | .94   | 1.05 |            |

Tabla 13. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas.

| Escala   | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|--|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| <b>Carácter</b>  |     |     |     |       |      | <b>.80</b> |
| Soy importante para otras personas                     | 200 | 0   | 4   | 2.87  | .90  |            |
| Ayudo a otros compañeros                               | 200 | 0   | 4   | 2.98  | .86  |            |
| Ayudo a los adultos                                    | 200 | 0   | 4   | 2.83  | .99  |            |
| Sigo las reglas  | 200 | 0   | 4   | 3.04  | .87  |            |
| Mis amigos siguen las reglas                           | 200 | 0   | 4   | 2.43  | .96  |            |
| Mis amigos escuchan a los adultos                      | 200 | 0   | 4   | 2.63  | .91  |            |
| Es importante planear el futuro                        | 200 | 0   | 4   | 3.52  | .80  |            |
| Si no hago bien algo, vuelvo a intentarlo              | 200 | 0   | 4   | 3.23  | .87  |            |
| Si me fijo una meta, la voy a lograr                   | 200 | 0   | 4   | 3.28  | .84  |            |
| <b>Cuidado y compasión</b>                             |     |     |     |       |      | <b>.87</b> |
| Si estoy molesto mis amigos me ayudan a sentirme mejor | 197 | 0   | 4   | 2.90  | 1.01 |            |
| Mis amigos me escuchan                                 | 197 | 0   | 4   | 3.20  | .85  |            |
| Mis amigos se sienten felices conmigo                  | 197 | 0   | 4   | 3.10  | .88  |            |
| Mis amigos y yo nos divertimos juntos                  | 197 | 0   | 4   | 3.49  | .81  |            |
| Mis amigos están de mi lado                            | 197 | 0   | 4   | 3.22  | .86  |            |
| Estoy para mis amigos cuando ellos me necesitan        | 197 | 0   | 4   | 3.61  | .65  |            |
| Me entristece ver a alguien que no tiene amigos        | 197 | 0   | 4   | 2.94  | 1.11 |            |
| Si alguien no tiene algo que yo sí, le comparto        | 197 | 0   | 4   | 3.03  | .91  |            |
| -----  |     |     |     |       |      |            |
| <b>Ambiente escolar positivo</b>                       |     |     |     |       |      | <b>.83</b> |
| En clase las personas se preocupan por los demás       | 200 | 0   | 4   | 2.27  | .95  |            |
| Todos los alumnos nos tratamos con respeto             | 200 | 0   | 4   | 2.33  | .98  |            |
| Si tengo problemas otros compañeros me ayudan          | 200 | 0   | 4   | 2.49  | 1.01 |            |
| En clase trabajan juntos para resolver problemas       | 200 | 0   | 4   | 2.37  | .97  |            |
| Maestros y alumnos se tratan con respeto               | 200 | 0   | 4   | 3.09  | .83  |            |
| En clase se ayudan aunque no sean amigos               | 200 | 0   | 4   | 2.57  | .98  |            |
| En clase hago las cosas que yo quiero                  | 200 | 0   | 4   | 1.73  | 1.09 |            |
| Mis compañeros se preocupan por mi trabajo             | 200 | 0   | 4   | 1.81  | 1.17 |            |
| En clase planeamos juntos lo que vamos a hacer         | 200 | 0   | 4   | 1.93  | 1.36 |            |
| Alumnos ayudan a planear lo que se va a realizar       | 200 | 0   | 4   | 2.16  | 1.09 |            |

Tabla 13. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas.

| Escala<br>Item  | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|---|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| Los alumnos pueden cambiar las reglas<br>si ellos creen que son injustas                | 200 | 0   | 4   | 1.68  | 1.14 |            |
| El maestro es el único que decide las reglas  | 200 | 0   | 4   | 2.34  | 1.16 |            |
| Los estudiantes en mi salón se llevan muy bien  | 200 | 0   | 4   | 2.83  | .89  |            |
| <b>Ambiente familiar positivo</b>   |     |     |     |       |      | <b>.90</b> |
| En casa cuidamos los recursos para reducir gastos<br>(agua, luz, comida, gas, etc.)     | 200 | 0   | 4   | 3.07  | .92  |            |
| En casa nos ayudamos con los trabajos escolares   | 200 | 0   | 4   | 2.63  | 1.08 |            |
| Nos demostramos cariño y afecto   | 200 | 0   | 4   | 3.18  | .96  |            |
| Nos enseñamos cosas unos a otros  | 200 | 0   | 4   | 3.15  | .94  |            |
| Nos apoyamos para cubrir las necesidades<br>económicas de la familia.                   | 200 | 0   | 4   | 2.99  | 1.01 |            |
| Ayudamos a algún miembro de la familia cuando<br>está realizando una actividad.         | 200 | 0   | 4   | 2.91  | 1.12 |            |
| Cooperamos en limpiar la mesa después de comer  | 200 | 0   | 4   | 3.14  | .95  |            |
| Aprendimos unos de otros  | 200 | 0   | 4   | 3.19  | .87  |            |
| Todos nos sentimos amados   | 200 | 0   | 4   | 3.20  | .99  |            |
| Cooperamos para poner la mesa antes de comer  | 200 | 0   | 4   | 2.69  | 1.14 |            |
| Nos escuchamos  | 200 | 0   | 4   | 3.17  | 1.00 |            |
| Nos ayudamos a cumplir nuestras metas   | 200 | 0   | 4   | 3.17  | .93  |            |
| <b>Ambiente enriquecedor</b>  |     |     |     |       |      | <b>.91</b> |
| En mi barrio hay lugares para pasear  | 194 | 0   | 4   | 2.49  | 1.30 |            |
| Hay lugares para encontrarse con gente<br>(cafés, restaurantes, cine, etc.)             | 194 | 0   | 4   | 2.30  | 1.44 |            |
| Hay lugares para que jueguen los niños  | 194 | 0   | 4   | 2.88  | 1.28 |            |
| Hay lugares para hacer compras  | 194 | 0   | 4   | 2.79  | 1.20 |            |
| Hay posibilidades de trabajo  | 194 | 0   | 4   | 2.26  | 1.20 |            |
| Hay espacios para hacer deporte   | 194 | 0   | 4   | 3.00  | 1.23 |            |
| Hay espacios para realizar actividades culturales                                       | 194 | 0   | 4   | 2.00  | 1.31 |            |
| Me gusta vivir/trabajar/estar en este barrio  | 194 | 0   | 4   | 2.77  | 1.15 |            |
| La mayoría de la gente de este barrio es muy unida                                      | 194 | 0   | 4   | 2.11  | 1.25 |            |
| La mayor parte de la gente que vive en el barrio<br>tiene gustos y costumbres parecidas | 194 | 0   | 4   | 2.27  | 1.19 |            |
| En el barrio todos nos conocemos unos a otros   | 194 | 0   | 4   | 2.28  | 1.19 |            |

Tabla 13. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas.

| Escala<br>Item   | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|--|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| Me siento muy identificado/a con este barrio   | 194 | 0   | 4   | 1.91  | 1.28 |            |
| Vivir/trabajar/estar en mi barrio me produce bienestar, hace sentirme bien             | 194 | 0   | 4   | 2.24  | 1.22 |            |
| Mi barrio está bien iluminado  | 194 | 0   | 4   | 2.42  | 1.24 |            |
| Mi barrio es agradable   | 194 | 0   | 4   | 2.46  | 1.19 |            |
| Mi barrio está bien conservado   | 194 | 0   | 4   | 2.23  | 1.22 |            |
| Mi barrio es un lugar limpio   | 194 | 0   | 4   | 2.22  | 1.20 |            |
| Mi barrio es un lugar silencioso   | 194 | 0   | 4   | 2.19  | 1.21 |            |
| Mi barrio es transitado durante la noche   | 194 | 0   | 4   | 1.84  | 1.28 |            |
| Mi barrio está vigilado, no está abandonado  | 194 | 0   | 4   | 2.04  | 1.31 |            |
| Mi barrio es un espacio abierto, hay visibilidad                                       | 194 | 0   | 4   | 2.42  | 1.27 |            |
| <b>Autoestima</b>  |     |     |     |       |      | <b>.66</b> |
| Siento que mi vida tiene sentido   | 200 | 0   | 4   | 3.33  | .97  |            |
| Siento seguridad en mi vida diaria   | 200 | 0   | 4   | 3.07  | .92  |            |
| Acepto mi apariencia física  | 200 | 0   | 4   | 3.13  | 1.00 |            |
| Estoy satisfecho/a con mis habilidades para realizar las actividades de mi vida diaria | 200 | 0   | 4   | 3.20  | .95  |            |
| Estoy satisfecho/a conmigo mismo   | 200 | 0   | 4   | 3.21  | .94  |            |
| Tengo sentimientos negativos como tristeza, desesperanza, ansiedad, depresión, etc.    | 200 | 0   | 4   | 1.94  | 1.28 |            |
| <b>Identidad positiva</b>  |     |     |     |       |      | <b>.73</b> |
| Invierto tiempo pensando que hacer con mi vida   | 198 | 0   | 4   | 2.61  | 1.13 |            |
| No estoy seguro de lo que hago en la escuela   | 198 | 0   | 4   | 1.43  | 1.17 |            |
| Actúo conforme a los valores con los que crecí   | 198 | 0   | 4   | 3.30  | .82  |            |
| Veo el problema desde otra perspectiva   | 198 | 0   | 4   | 3.06  | .91  |            |
| Yo sé lo que quiero hacer con mi futuro  | 198 | 0   | 4   | 3.15  | 1.03 |            |
| Yo decido las cosas tal como suceden   | 198 | 0   | 4   | 2.10  | 1.13 |            |
| Realmente estoy en mi especialidad   | 198 | 0   | 4   | 2.79  | 1.03 |            |
| Trato de encontrarle sentido a lo político   | 198 | 0   | 4   | 1.66  | 1.19 |            |
| Paso tiempo con gente que trata de desarrollar valores en mí                           | 198 | 0   | 4   | 2.54  | 1.05 |            |
| Tengo valores definidos para tomar decisiones  | 198 | 0   | 4   | 3.16  | .87  |            |
| Es mejor ser firme que de mente abierta  | 198 | 0   | 4   | 2.24  | 1.12 |            |
| Me tomo tiempo para tomar una decisión   | 198 | 0   | 4   | 2.66  | 1.04 |            |

Tabla 13. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas.

| Escala<br>Item                                  | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|---|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| Primero analizo el problema para entenderlo     | 198 | 0   | 4   | 3.05  | .90  |            |
| Es mejor buscar asesoramiento con profesionales | 198 | 0   | 4   | 2.39  | 1.11 |            |
| Trato de no pensar o resolver problemas         | 198 | 0   | 4   | 2.08  | 1.14 |            |
| Evito situaciones que me obligan a pensar mucho | 198 | 0   | 4   | 1.86  | 1.11 |            |
| Evito situaciones que causan estrés             | 198 | 0   | 4   | 2.22  | 1.21 |            |
| Hay que comprometerse con valores e ideales     | 198 | 0   | 4   | 2.88  | 1.01 |            |
| Es mejor confiar en consejos de familiares      | 198 | 0   | 4   | 2.84  | .97  |            |
| <b>Valores positivos</b>                        |     |     |     |       |      | <b>.86</b> |
| Hago lo mejor que puedo                         | 200 | 0   | 4   | 3.00  | .91  |            |
| Recibo elogios de las demás personas            | 200 | 0   | 4   | 2.50  | 1.02 |            |
| Soy admirado por los demás                      | 200 | 0   | 4   | 2.04  | 1.07 |            |
| Defiendo los derechos de los demás              | 200 | 4   | 0   | 2.79  | 1.02 |            |
| Participo en alguna organizaciones social       | 200 | 0   | 4   | 1.66  | 1.42 |            |
| Me involucro de manera activa en grupos         | 200 | 0   | 4   | 1.98  | 1.38 |            |
| Dedico parte de mi tiempo a ayudar a los demás  | 200 | 0   | 4   | 2.18  | 1.02 |            |
| Respondo a las necesidades de los demás         | 200 | 0   | 4   | 2.32  | 1.05 |            |
| Soy sincero con los demás                       | 200 | 0   | 4   | 3.20  | .82  |            |
| Ayudo a asegurar un trato justo para el mundo   | 200 | 0   | 4   | 2.84  | .94  |            |
| Lucho contra las injusticias sociales           | 200 | 0   | 4   | 2.61  | 1.09 |            |
| Participo en algún grupo social                 | 200 | 0   | 4   | 1.67  | 1.41 |            |
| Busco cualquier oportunidad para divertirme     | 200 | 0   | 4   | 2.94  | 1.06 |            |
| Me comporto de acuerdo a mis principios         | 200 | 4   | 0   | 3.11  | .89  |            |
| Me divierto a toda costa                        | 200 | 0   | 4   | 2.76  | 1.07 |            |
| Trabajo por el bienestar de los demás           | 200 | 0   | 4   | 2.37  | 1.06 |            |
| Soy leal y fiel con los demás                   | 200 | 0   | 4   | 3.17  | .88  |            |
| Me gano la confianza de la gente                | 200 | 0   | 4   | 3.21  | .95  |            |
| Es importante que las demás personas me admiren | 200 | 0   | 4   | 1.90  | 1.29 |            |
| No culpo a otros de mis errores                 | 200 | 0   | 4   | 2.13  | 1.44 |            |
| Asumo mi responsabilidad cuando hago algo mal   | 200 | 0   | 4   | 3.15  | .95  |            |
| Defiendo lo que creo aunque no sea bien visto   | 200 | 0   | 4   | 3.04  | .92  |            |
| Hago cosas que me son placenteras               | 200 | 0   | 4   | 2.88  | 1.00 |            |
| Actúo de acuerdo a lo que pienso                | 200 | 0   | 4   | 2.74  | 1.00 |            |
| <b>Seguridad alimentaria</b>                    |     |     |     |       |      | <b>.96</b> |
| Poca variedad de alimentos                      | 200 | 0   | 4   | .62   | 1.19 |            |

Tabla 13. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas.

| Escala<br>Item  | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa       |
|---|-----|-----|-----|-------|------|------------|
| Comió menos de lo que debía   | 200 | 0   | 4   | .52   | 1.06 |            |
| Disminuyó la cantidad de comida servida   | 200 | 0   | 4   | .51   | 1.00 |            |
| Sintió hambre pero no comió   | 200 | 0   | 4   | .46   | .98  |            |
| Se acostó con hambre  | 200 | 0   | 4   | .50   | 1.02 |            |
| Comió una vez al día o dejó de comer  | 200 | 0   | 4   | .42   | .93  |            |
| <b>Accesibilidad a la salud</b>   |     |     |     |       |      | <b>.94</b> |
| Se enfermó pero no fue llevado al médico  | 198 | 0   | 4   | .36   | .83  |            |
| Fue al médico pero no se le compraron medicinas                                       | 198 | 0   | 4   | .42   | .91  |            |
| Se le compraron menos medicinas   | 198 | 0   | 4   | .43   | .95  |            |
| Se acostó enfermo   | 198 | 0   | 4   | .48   | 1.0  |            |
| Dejó de tomar medicinas o suspendió tratamiento                                       | 198 | 0   | 4   | .47   | .99  |            |
| <b>Habitabilidad</b>  |     |     |     |       |      | <b>.81</b> |
| En mi casa se escucha el ruido de los vecinos   | 200 | 0   | 4   | 1.18  | 1.18 |            |
| Cerramos cortinas para evitar que nos observen  | 200 | 0   | 4   | 2.04  | 1.29 |            |
| Cierro ventanas para evitar que vecinos escuchen                                      | 200 | 0   | 4   | 1.78  | 1.36 |            |
| Cierro ventanas para disminuir el ruido de afuera                                     | 200 | 0   | 4   | 2.24  | 1.33 |            |
| Hablamos bajo para evitar que nos escuchen  | 200 | 0   | 4   | .85   | 1.06 |            |
| En mi casa se escuchan los vecinos  | 200 | 0   | 4   | 1.35  | 1.22 |            |
| Me interrumpen los ruidos dentro de mi casa   | 200 | 0   | 4   | 1.17  | 1.21 |            |
| Las cosas en mi cuarto están muy ordenadas  | 200 | 0   | 4   | 2.39  | 1.08 |            |
| El frente de mi casa se encuentra limpio  | 200 | 0   | 4   | 2.92  | .95  |            |
| Al interior de los cajones hay orden  | 200 | 0   | 4   | 2.80  | 1.03 |            |
| El desplazamiento por mi casa es fácil  | 200 | 0   | 4   | 3.30  | .98  |            |
| El área en casa es suficiente   | 200 | 0   | 4   | 3.44  | .88  |            |
| Al desplazarme no me estorba nada   | 200 | 0   | 4   | 3.22  | 1.08 |            |
| En los pasillos cabemos más de una persona  | 200 | 0   | 4   | 3.28  | 1.08 |            |
| Al abrir la puerta principal desde el interior<br>de mi casa el espacio es suficiente | 200 | 0   | 4   | 3.56  | .76  |            |
| El acceso desde la sala al baño es fácil  | 200 | 0   | 4   | 3.65  | .65  |            |
| El acceso al comedor desde la cocina es fácil   | 200 | 0   | 4   | 3.76  | .54  |            |
| El acceso del refrigerador al lava trastes es fácil                                   | 200 | 0   | 4   | 3.73  | .59  |            |
| El acceso de las recámaras al baño es fácil   | 200 | 0   | 4   | 3.74  | .60  |            |
| Puedo encontrar silencio en casa cuando necesito                                      | 200 | 0   | 4   | 3.20  | 1.05 |            |
| Puedo desarrollar actividades sin ser molestado                                       | 200 | 0   | 4   | 3.15  | 1.09 |            |



Tabla 13. Continuación: Análisis de confiabilidad de las escalas.

| Escala<br>Item                                     | N   | Min | Max | Media | DE   | Alfa |
|--|-----|-----|-----|-------|------|------|
| Puedo hacer cosas sin que se enteren mis vecinos   | 200 | 0   | 4   | 3.28  | .97  |      |
| Puedo controlar el paso de gente extraña           | 200 | 0   | 4   | 2.69  | 1.34 |      |
| La privacidad en mi casa es adecuada               | 200 | 0   | 4   | 3.30  | .93  |      |
| Puedo descansar aunque haya visitas                | 200 | 0   | 4   | 2.98  | 1.22 |      |
| Se escucha lo que se habla en las recámaras        | 200 | 0   | 4   | 1.96  | 1.41 |      |
| Se puede acceder al baño sin que sepan las visitas | 200 | 0   | 4   | 2.18  | 1.51 |      |
| Siempre se escucha lo que pasa en el baño          | 200 | 0   | 4   | 1.13  | 1.24 |      |
| Normalmente, el ruido dentro de mi casa es poco    | 200 | 0   | 4   | 2.78  | 1.18 |      |
| La iluminación en mi casa es buena                 | 200 | 0   | 4   | 3.48  | .88  |      |
| Mi casa en el verano es muy caliente               | 200 | 0   | 4   | 2.21  | 1.33 |      |
| Mi casa en el invierno es muy fría                 | 200 | 0   | 4   | 2.57  | 1.29 |      |
| La cocina por lo general se encuentra limpia       | 200 | 0   | 4   | 3.24  | 1.01 |      |
| El lugar para visitas permanece limpio             | 200 | 0   | 4   | 3.03  | 1.01 |      |
| Otras personas consideran mi casa muy limpia       | 200 | 0   | 4   | 3.02  | .93  |      |
| La gente juzga mi casa como muy bonita             | 200 | 0   | 4   | 2.88  | .98  |      |
| La decoración de mi casa es muy bonita             | 200 | 0   | 4   | 2.79  | 1.13 |      |
| Las cosas tienen un orden                          | 200 | 0   | 4   | 2.98  | 1.04 |      |