



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

**FACTORES QUE INCIDEN EN LA ADAPTACIÓN ESCOLAR EN SECUNDARIA
DE ESTUDIANTES MIGRANTES DE LA ZONA MAYA A LA ZONA URBANA**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA
ENRIQUE ANTONIO AGUIAR ANDRADE

TUTOR PRINCIPAL: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

TUTOR ADJUNTO: DRA. MARÍA EMILIA LUCIO GÓMEZ MAQUEO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

TUTOR EXTERNO: DR. JUAN CARLOS MIJANGOS NOH
FACULTAD DE ANTROPOLOGÍA, UADY

JURADO: DRA. SOFÍA RIVERA ARAGÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

JURADO: DRA. MIRNA GARCÍA MÉNDEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

MEXICO, D. F. OCTUBRE DEL 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

A mis padres: Enrique Aguiar Pérez e Isabel Andrade Medina, por su dedicación, amor y orientación a lo largo de los años de mi vida en que estuvieron conmigo.

A mis preciosas hijas: Isabella, Katia y Ximena, por ser la más grande de las motivaciones en mi vida. Las amo.

A Katy Rosas Saavedra, por su apoyo compartido en momentos especiales. Infinitas gracias.

A mi familia, tíos, tías, primos, primas, compadres, a mis sobrinos y sobrinas, por darme alegrías y fortalezas en todo momento.

A todos mis amigos, y que con los que tengo pues... ¿para qué quiero enemigos?

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por otorgarme la oportunidad de formarme en sus aulas, al lado de grandes personalidades de la Psicología. Soy PUMA de corazón.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT, por el gran apoyo a lo largo de este tiempo de investigación en mis estudios de doctorado.

A la Secretaría de Educación de Yucatán, por darme la oportunidad de acceder a las escuelas y realizar el levantamiento de los datos y también por darme los permisos pertinentes a lo largo de este proceso formativo.

A la Dra. Guadalupe Acle Tomasini, por sus consejos oportunos y pertinentes, por su generosidad en su sabiduría y por su apoyo invaluable en mi proceso formativo.

A la Dra. María Emilia Lucio Gómez Maqueo, por sus aportaciones al trabajo que le otorgaron una perspectiva científica y formativa.

Al Dr. Juan Carlos Mijangos Noh, por sus valiosos aportes al contenido contextual que me permitieron comprender mejor a los estudiantes que participaron en este estudio de investigación.

A la Dra. Sofía Rivera Aragón, que en su nombre lleva la sabiduría, por sus aportaciones al aspecto metodológico, que enriquecieron grandemente este estudio.

A la Dra. Mirna García Méndez, por sus ideas valiosas que nutrieron enormemente el aspecto integral de la investigación.

A la recién graduada doctora Alfa Celene Rea Amaya, por su valiosísima e infinita amistad, y por su apoyo desinteresado y gran solidaridad en todo el tiempo que compartimos estudios.

A los directivos, profesores y prefectos de las escuelas secundarias, que me recibieron fraternalmente y me brindaron su apoyo para poder aplicar los cuadernillos.

A los estudiantes mayas que desinteresadamente aceptaron participar en este estudio.

Y a todas aquellas personas que sin así desearlo, hicieron posible este trabajo.

LISTA DE TABLAS

TABLA	DESCRIPCIÓN	PÁGINA
Tabla 1	Distribución por entidad federativa mayores a cinco años de población que no habla lengua indígena y población que habla lengua indígena	36
Tabla 2	Distribución por entidad federativa mayores a cinco años de población que no habla lengua indígena y población que habla lengua indígena	37
Tabla 3	Población total y nacida en otra entidad distinta a la de origen del Censo 2000	38
Tabla 4	Población total y nacida en otra entidad distinta a la de origen del Censo 2010	39
Tabla 5	Alumnos evaluados por modalidad educativa en español	48
Tabla 6	Alumnos evaluados por modalidad educativa en matemáticas	48
Tabla 7	Porcentajes de alumnos en las categorías de logro académico para español a nivel nacional en la modalidad de secundaria general	49
Tabla 8	Porcentajes de alumnos en las categorías de logro académico para matemáticas a nivel nacional en la modalidad de secundaria general	51
Tabla 9	Comparativo de escuelas secundarias generales y para trabajadores correspondientes a la zona escolar 007	71
Tabla 10	Características demográficas de los municipios de la zona escolar 007	72
Tabla 11	Comparativo de escuelas secundarias técnicas correspondientes a la zona escolar 006	73
Tabla 12	Características demográficas de los municipios de la zona escolar 006	74
Tabla 13	Distribución de alumnos por edad	80
Tabla 14	Condición migrante y autoadscripción étnica	81

Tabla 15	Tipo de familia de los participantes	81
Tabla 16	Lengua que en que se comunican cotidianamente los estudiantes	82
Tabla 17	Medidas descriptivas de las escalas y subescalas	84
Tabla 18	Estructura factorial de la Escala de Comunicación Paterna	86
Tabla 19	Estructura factorial de la Escala de Comunicación Materna	88
Tabla 20	Correlaciones entre los factores de la comunicación familiar	89
Tabla 21	Estructura factorial de la Escala de Discriminación Percibida	90
Tabla 22	Correlaciones entre los factores de la discriminación percibida	91
Tabla 23	Estructura factorial de la Escala de Motivación Escolar	93
Tabla 24	Correlaciones entre los factores motivación escolar	96
Tabla 25	Estructura factorial de la Escala de Violencia Escolar	97
Tabla 26	Correlaciones entre los factores de la violencia escolar	99
Tabla 27	Confiabilidad, factores y varianza total explicada de las escalas	99
Tabla 28	Correlaciones entre las escalas globales	100
Tabla 29	Correlaciones entre los factores	102
Tabla 30	Características sociodemográficas de los estudiantes mayas de secundaria	110
Tabla 31	Distribución de alumnos por grado, escuela de procedencia y turno	111
Tabla 32	Tipo de familia de los participantes	111
Tabla 33	Empleo de la lengua maya en el seno familiar	112
Tabla 34	Medidas descriptivas de las escalas y factores	114
Tabla 35	Estructura factorial de la Escala de Comunicación Familiar	117
Tabla 36	Correlaciones entre los factores de la Comunicación Familiar	118
Tabla 37	Estructura factorial de la Escala de Discriminación Percibida	119
Tabla 38	Correlaciones entre los factores de la Discriminación Percibida	120
Tabla 39	Estructura factorial de la Escala de Motivación Escolar	121
Tabla 40	Correlaciones entre los factores de la Motivación Escolar	123

Tabla 41	Estructura factorial de la Escala de Violencia Escolar como Víctima	124
Tabla 42	Correlaciones entre los factores de la Violencia Escolar como Víctima	125
Tabla 43	Estructura factorial de la Escala de Violencia Escolar como Agresor	126
Tabla 44	Correlaciones entre los factores de la Violencia Escolar como Agresor	127
Tabla 45	Reactivos iniciales de la Escala de Identidad Étnica Maya	127
Tabla 46	Estadísticos descriptivos y valor alfa de los factores de la Escala de Identidad Étnica Maya	130
Tabla 47	Estructura factorial de la Escala de Identidad Étnica Maya	130
Tabla 48	Estructura factorial de la Escala de Identidad Étnica Maya	132
Tabla 49	Correlaciones entre los factores de la Identidad Étnica Maya	133
Tabla 50	Estructura factorial de la Escala de Consumo de Alcohol	134
Tabla 51	Estructura factorial de la Escala de Consumo de Tabaco	135
Tabla 52	Correlaciones entre los factores del Consumo de Tabaco	136
Tabla 53	Distribución de docentes y prefectos por área educativa, grado máximo de estudios y antigüedad	136
Tabla 54	Reactivos iniciales de la Escala de Adaptación Escolar	137
Tabla 55	Estructura factorial de la Escala de Adaptación Escolar	139
Tabla 56	Correlaciones entre los factores de la Adaptación Escolar	140
Tabla 57	Confiabilidad, factores y varianza total explicada de las escalas	141
Tabla 58	Diferencias entre medias entre hombres y mujeres	152
Tabla 59	Diferencias entre medias entre alumnos del turno matutino y vespertino	153
Tabla 60	Correlaciones entre las escalas globales	154
Tabla 61	Coefficientes estandarizados de regresión en la identidad étnica maya	156

Tabla 62	Coeficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como víctima	156
Tabla 63	Coeficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como agresor	157
Tabla 64	Coeficientes estandarizados del consumo de tabaco	158
Tabla 65	Coeficientes estandarizados del consumo de alcohol	159
Tabla 66	Coeficientes estandarizados de regresión en la adaptación escolar	159
Tabla 67	Coeficientes estandarizados de regresión en la identidad étnica maya en hombres	160
Tabla 68	Coeficientes estandarizados de regresión en la identidad étnica maya en mujeres	161
Tabla 69	Coeficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como víctima en hombres	162
Tabla 70	Coeficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como víctima en mujeres	162
Tabla 71	Coeficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como agresor en hombres	163
Tabla 72	Coeficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como agresor en mujeres	164
Tabla 73	Coeficientes estandarizados del consumo de tabaco en hombre	165
Tabla 74	Coeficientes estandarizados del consumo de tabaco en mujeres	165
Tabla 75	Coeficientes estandarizados del consumo de alcohol en hombres	166
Tabla 76	Coeficientes estandarizados del consumo de alcohol en mujeres	167
Tabla 77	Coeficientes estandarizados de regresión en la adaptación escolar en hombres	167
Tabla 78	Coeficientes estandarizados de regresión en la adaptación escolar en mujeres	168
Tabla 79	Coeficientes estandarizados de regresión en la identidad étnica maya en alumnos matutinos	169
Tabla 80	Coeficientes estandarizados de regresión en la identidad étnica maya en alumnos vespertinos	170

Tabla 81	Coeficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como víctima en alumnos matutinos	170
Tabla 82	Coeficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como víctima en alumnos vespertinos	171
Tabla 83	Coeficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como agresor en alumnos matutinos	172
Tabla 84	Coeficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como agresor en alumnos vespertinos	173
Tabla 85	Coeficientes estandarizados de regresión en el consumo de tabaco en alumnos matutinos	174
Tabla 86	Coeficientes estandarizados de regresión en el consumo de tabaco en alumnos vespertinos	174
Tabla 87	Coeficientes estandarizados de regresión en el consumo de alcohol en alumnos matutinos	175
Tabla 88	Coeficientes estandarizados de regresión en el consumo de alcohol en alumnos vespertinos	176
Tabla 89	Coeficientes estandarizados de regresión en el consumo de alcohol en alumnos matutinos	177
Tabla 90	Coeficientes estandarizados de regresión en el consumo de alcohol en alumnos vespertinos	177

LISTA DE FIGURAS

FIGURA	DESCRIPCIÓN	PÁGINA
Figura 1	Esquema de las variables agrupadas por cada una de los cuatro aspectos contextuales	62
Figura 2	Modelo Multidimensional Explicativo de la Adaptación Escolar	63
Figura 3	Propuesta de Modelo de Investigación Predictivo de la Adaptación Escolar	68
Figura 4	Modelo uno de la adaptación escolar	179
Figura 5	Modelo dos de la adaptación escolar	180
Figura 6	Modelo tres de la adaptación escolar	181
Figura 7	Modelo completo de la Adaptación Escolar	183

ÍNDICE

Lista de Tablas / 4
Lista de Figuras / 9
Índice / 10
Resumen / 13
Abstract / 14
Introducción / 15
Adaptación escolar / 20
Estudios realizados desde la adaptación escolar / 22
Estudiantes adolescentes mayas / 25
Factores vinculados a la adaptación escolar / 27
Identidades / 27
Adolescencia a identidad étnica maya / 30
Estudios sobre la identidad étnica en el ámbito educativo / 33
Migración / 34
Migraciones familiares / 40
Motivación / 42
Motivación escolar / 43
Índices escolares referidos al logro académico / 46
Modelos de la adaptación escolar / 53
Niveles de categorización / 54
Modelos sistémico de cinco partes / 58
Modelo ecológico del desarrollo humano / 59
Modelo multidimensional explicativo de la adaptación escolar / 61
Definición de las dimensiones / 65
Modelo predictivo de la adaptación escolar / 67
Método / 69
Objetivo general / 69
Preguntas de investigación generales / 69
Primera fase / 70

Objetivo general /	70
Contexto y escenario /	70
Primera etapa /	75
Muestra /	75
Tipo de estudio /	75
Instrumentos /	75
Procedimiento /	78
Análisis estadístico de los datos /	79
Resultados /	80
Resultados de validación de las escalas /	83
Análisis descriptivos /	83
Análisis factorial exploratorio y de correlaciones por escalas /	85
Validez concurrente /	100
Discusión /	103
Segunda etapa /	105
Muestra /	105
Tipo de estudio /	105
Instrumentos /	105
Procedimiento /	107
Análisis estadístico de los datos /	109
Resultados /	110
Resultados de validación de las escalas /	113
Análisis descriptivos /	113
Análisis factorial exploratorio y de correlaciones por escalas /	116
Validez concurrente /	142
Segunda fase /	145
Preguntas de investigación específicas /	145
Hipótesis conceptuales /	146
Hipótesis de trabajo /	147
Definición de variables /	148

Primera etapa / 151

Segunda etapa / 154

 Correlaciones múltiples / 154

 Regresiones múltiples / 155

 Regresiones múltiples por géneros / 160

 Regresiones múltiples por turno / 168

Tercera etapa / 178

 Modelos predictivos de la adaptación escolar / 178

Discusión / 185

Referencias / 190

Anexo / 202

RESUMEN

En este estudio con estudiantes mayas, fueron abordados los factores vinculados a la adaptación escolar que se definieron como el conjunto de comportamientos relacionados con el cumplimiento de tareas, participación en clase, respeto a pares, trabajo en equipo y habilidades sociales; sin embargo, algunos estudiantes mayas que no lograron adaptarse, presentaron conductas violentas, elevados índices de consumo de alcohol y tabaco, baja motivación escolar, inadecuada comunicación familiar y discriminación percibida; para esto, el estudio se dividió en dos fases, en la primera se validaron las escalas, con la participación de 373 estudiantes mayas yucatecos. Los resultados de las escalas mostraron adecuados índices de confiabilidad y validez. En la segunda fase, con la finalidad de proponer un modelo multidimensional predictivo de la adaptación escolar se emplearon regresiones múltiples y modelamiento estructural de ecuaciones, con la participación de 1032 estudiantes mayas. Los resultados de las regresiones múltiples indicaron que las variables que incidieron positivamente en la adaptación escolar fueron la motivación escolar ($\beta = .492$, $p < .001$) y la identidad étnica maya ($\beta = .140$, $p < .001$), y las que incidieron negativamente fueron la violencia escolar como agresor ($\beta = -.198$, $p < .001$) y el consumo de alcohol ($\beta = -.071$, $p < .001$). En cuanto al modelo de la adaptación escolar, los índices de bondad de ajuste fueron: $X^2 = 12.225$ con 11 grados de libertad ($N=1032$), resultando no significativo ($p > .05$). Los otros índices de ajuste tales como AGFI=.990; GFI=.990; CFI=.999; NFI=.994; y RMSEA=0.010 con un intervalo de confianza del 90%: .000 - .035, mostraron un buen ajuste del modelo. Los hallazgos implican que los alumnos mayas adaptados a la escuela secundaria mostraron una mejor motivación escolar y conductas relacionadas con la identidad étnica. Por el contrario, los alumnos mayas con dificultades para adaptarse fueron aquellos que mostraron conductas violentas, consumo de tabaco y alcohol, y se percibieron más discriminados que sus pares bien adaptados a la escuela.

Palabras clave: adaptación escolar, mayas, violencia escolar, alcohol y tabaco.

ABSTRACT

In this study Mayan students were addressed factors related to school adjustment were defined as the set of compliance-related tasks, class participation, peer respect, teamwork and social skills behaviors; however, some Mayan students who failed to adapt, presented violent behavior, high rates of alcohol and smoking, low school motivation, poor family communication and perceived discrimination; for this, the study was divided into two phases, the first scales were validated with the participation of 373 students Yucatec Maya. The results of the scales showed adequate levels of reliability and validity. In the second phase, in order to propose a multidimensional model predictive school adjustment multiple regression and structural equation modeling were used, with the participation of 1032 students Maya. The results of the multiple regressions indicated that the variables that positively influenced school adjustment were school motivation ($\beta = .492$, $p < .001$) and the Mayan ethnic identity ($\beta = .140$, $p < .001$), and which were negatively impacted school violence as the aggressor ($\beta = -.198$, $p < .001$) and alcohol consumption ($\beta = -.071$, $p < .001$). With regard to school adjustment model, the goodness of fit indices were: $X^2 = 12.225$ with 11 degrees of freedom ($N = 1032$), resulting in no significant ($p > .05$). The other fit indices such as AGFI = .990; GFI = .990; CFI = .999; NFI = .994; and RMSEA = 0.010 with a confidence interval of 90%: 000-035, showed a good model fit. The findings imply that the Maya students adapted to high school showed better school motivation and behavior related to ethnic identity. By contrast, the Maya students difficulty adjusting were those who showed violent behavior, smoking, and alcohol consumption, and perceived more discrimination than their peers well adapted to school

Keywords: school adjustment, Maya, school violence, alcohol and smoking.

INTRODUCCIÓN

La adaptación escolar se define como la capacidad del alumno para adaptarse a las demandas y situaciones estresantes en el ámbito escolar e involucra aspectos cognitivos, conductuales y afectivos así como el grado en que los alumnos se sienten cómodos, comprometidos y aceptados socialmente (Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa, Murgi-Pérez & Amador-Muñoz, 2009).

Los estudios realizados en México sobre la adaptación escolar han sido escasos y enfocados principalmente al bachillerato en centros urbanos (Moral de la Rubia, Sánchez & Villarreal, 2010) mientras que en otros países como España o Estados Unidos éstos se han llevado a cabo con mayor frecuencia, pues, se considera que la adaptación escolar es un fenómeno que incide directamente en los alumnos de todos los niveles educativos y se hace más patente en los niveles de escolaridad temprana como el preescolar, primaria o secundaria (Ladd & Burgess, 2001).

Los términos tanto de la adaptación escolar como el ajuste escolar que se emplean indistintamente en la literatura revisada, se refieren al mismo fenómeno relacionado con el grado en que un alumno se siente cómodo con el ambiente escolar, convive positivamente con sus compañeros y con los docentes y siente agrado por pertenecer a un centro educativo, así como obtener altas calificaciones o notas escolares y tener un buen desempeño académico. Por el contrario, si el alumno manifiesta actitudes negativas o de rechazo hacia la escuela, así como problemas de conducta, emocionales o académicos que pueden interferir con su desempeño escolar, entonces de lo que se trata es de una desadaptación escolar (Kupersmidt, Buchele, Voegler & Sedikides, 2001) y ambos fenómenos son parte del mismo problema.

La adaptación escolar es importante en la vida de los alumnos dado que la escuela ocupa una gran parte del tiempo del adolescente, además en ese contexto se han identificado varios factores que pueden influir en su ajuste psicológico tales como las expectativas negativas de éxito académico o los

problemas interpersonales con los compañeros en términos de victimización o aislamiento escolar (Estévez, Musitu & Herrero, 2005), esto conlleva a que si el alumno no se adapta favorablemente a la escuela, puede sobrevenir el fracaso al hacerse evidentes un bajo rendimiento académico, ausentismo escolar y/o deserción escolar.

La deserción escolar constituye uno de los indicadores que más connotaciones sociales conlleva, ya que deja a los niños y jóvenes sin las competencias básicas para desenvolverse adecuadamente en el mundo del trabajo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2007), además se reporta que en promedio cerca del 37 % de los adolescentes latinoamericanos que tienen entre 15 y 19 años de edad abandonan la escuela a lo largo del ciclo escolar y casi la mitad de los que desertan, lo hacen tempranamente antes de completar la educación primaria (CEPAL, 2001-2002) .

Algunos abordajes que se han venido dando para reducir el problema de la deserción escolar, en el nivel básico, están enfocados a partir del Programa Escuelas de Calidad (PEC) con el que se han obtenido tasas de deserción de un 0.65 % en comparación con las escuelas no incorporadas al programa cuyas tasas de deserción son del 1.3 por ciento (Álvarez, 2003), es decir, una reducción de la deserción de casi un 50 %. Sin embargo, la deserción es apenas uno de los indicadores de lo que sucede cuando el alumno no logra adaptarse a la escuela.

Dentro de los factores reportados en la literatura y que inciden positiva o negativamente en la adaptación escolar se encuentran la violencia escolar, la autoestima social, la comunicación familiar (Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa, Murgipérez & Amador-Muñoz, 2009), las amistades y las relaciones entre pares en la escuela (Birch & Ladd, 2001).

De igual modo se ha evidenciado que los padres a través del modelado y del refuerzo de determinados comportamientos en situaciones de interacción social, transmiten a los hijos formas de comportamiento que tienden a replicar en sus relaciones sociales en otros contextos como puede ser la escuela (Parke, 2004), estableciéndose así, un nexo entre la escuela y la familia, por lo que se considera

a la escuela como una instancia humana y por tanto, voluntaria, libre, racional y cultural (Burgos, 2005) que se ha concebido como un sistema con características propias y en permanente relación co-evolutiva con otros sistemas sociales como la familia y la comunidad (Builes & Bedoya, 2008), ya que la escuela es el lugar es en donde los alumnos replican formas de socialización y de comunicación aprendidas en el seno familiar.

Otro factor que incide en la adaptación escolar es la migración familiar, cuando por razones económicas, culturales o sociales los padres tienden a migrar a las ciudades, en la mayoría de los casos por la búsqueda de mejores empleos y nivel de vida como es el caso de las poblaciones indígenas (Raesfeld, 2009), quienes al migrar llevan consigo a los hijos en edad escolar, los cuales serán integrados a escuelas de carácter urbano que no están pensadas ni preparadas para recibir estudiantes indígenas en las que se hace evidente el contexto cultural a través de marcadas formas de socialización basadas en el prejuicio, la discriminación (Franzoi, 2007) y el rechazo escolar; situación que puede incidir en su adaptación escolar.

Así mismo, otro factor importante lo constituye la identidad étnica, que es concebida como un constructo dinámico y multifacético derivado de un sentido de protección con un grupo o una cultura, que se va construyendo a lo largo del tiempo con las acciones y elecciones de los individuos (Phinney & Ong, 2007), y los estudiantes mayas reproduce estas formas de identidad en la escuela secundaria, en la que se ha observado la presencia de violencia escolar, conductas disruptivas, actitud negativa hacia la escuela y hacia la autoridad, adicciones, embarazos no deseados, baja motivación, bajo rendimiento académico y deserción escolar, factores todos ellos relacionados con la falta de adaptación escolar y la consecuente deserción (Acle, 2003; Aguiar & Acle, 2012; Estévez, Musitu & Herrero, 2005; Lozano, 2003; Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa & Monreal-Gimeno, 2008; Musitu, Martínez & Murgui, 2006; Palaiologou, 2007; Sandoval, 2007; Witteborg, Lowe & Lee, 2009).

Los factores antes mencionados pueden incidir en la adaptación escolar de estudiantes de los niveles básicos, y los estudios previos se han enfocado en estudiantes de contextos urbanos prestando escasa atención a estudiantes indígenas, los cuales también presentan problemas de adaptación escolar dada las diferencias entre la escuela y el contexto en que se desarrollan, por lo que en este trabajo de investigación la población objetivo son precisamente esos estudiantes mayas de secundaria, con el propósito de examinar aquellos aspectos que estén relacionados, para en un futuro, contar con los elementos necesarios que permitan tomar decisiones tanto a nivel docente como a nivel directivo, pues lo que se pretende es favorecer la adaptación escolar de estudiantes indígenas mediante la identificación pertinente de dichos factores.

Para lograr este propósito, este trabajo de investigación está organizado en dos apartados, en el primer apartado se da inicio con el estado del arte y el abordaje de la adaptación escolar desde un punto de vista ecológico, lo que permite establecer interrelaciones entre las variables revisadas; también se detalla una breve exposición de la etapa adolescente y de algunos riesgos inherentes a esta etapa como el consumo de tabaco y alcohol y violencia escolar, igual se realiza un abordaje de la identidad étnica maya, pues la región en la que se desarrollará el trabajo es la zona oriente del estado de Yucatán, región intercultural con amplio predominio de población indígena maya.

Posteriormente, se analiza la situación actual del estudiante de secundaria en cuanto a su desempeño en la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), aunque no es el más confiable, permite entender parte del problema de la adaptación escolar en cuanto a uno de sus indicadores que es el rendimiento académico.

Como resultado de la revisión anterior se hace la propuesta de un modelo multidimensional explicativo de la adaptación escolar, en el que se pretenden integrar aquellas variables y factores que pueden incidir en la misma. Este modelo se deriva de los niveles de categorización de Doise, Deschamps y Mugny (1985) así como del modelo de desarrollo ecológico de Bronfenbrenner (1977), lo que

contribuye a explicar cómo en la adaptación, inciden cuatro dimensiones: la individual, la escolar, la familiar y la social, y se enfatiza además cómo estos niveles se encuentran interrelacionados. Finalmente, partiendo de este modelo explicativo se propone un modelo de tipo predictivo, cuyo objetivo es indagar empíricamente cuáles son aquellos factores con mayor relevancia en la adaptación escolar de los estudiantes mayas.

En el segundo apartado que da inicio con el método, se presenta la propuesta metodológica, el objetivo general, las preguntas generales de investigación, el tipo de estudio, los instrumentos y el procedimiento.

Este segundo apartado se subdivide en dos fases, la primera fase corresponde a la adaptación de las siguientes escalas: Escala de Comunicación Familiar, Escala de Discriminación Percibida, Escala de Motivación Escolar y Escala de Violencia Escolar en estudiantes mayas de una escuela secundaria de un municipio con aproximadamente el 75% de población indígena. Posteriormente estas escalas junto con otras que se incorporaron al estudio, previo diseño y validación, conformaron la batería final de escalas, nueve en total: Escala de Comunicación Familiar, Escala de Discriminación Percibida, Escala de Motivación Escolar, Escala de Violencia Escolar como víctima, Escala de Violencia Escolar como agresor, Escala de Identidad Étnica Maya, Escala de Consumo de Alcohol, Escala de Consumo de Tabaco y Escala de Adaptación Escolar, que fueron validadas en escuelas de tres municipios con más del 90% de población maya.

La segunda fase corresponde a las preguntas específicas de investigación, las hipótesis conceptuales y de trabajo, y a la definición de variables. En esta fase también se realizaron las regresiones múltiples por género y por turnos, y se probó el ajuste del modelo predictivo de adaptación escolar, en que se obtuvieron índices adecuados de ajuste. Para finalizar con este apartado, se incluye la discusión en que se pretenden relacionar los resultados encontrados con las aportaciones de la literatura, y con esto se lograr profundizar en este fenómeno de la adaptación escolar.

ADAPTACIÓN ESCOLAR

El tema de la adaptación escolar ha estado en el foco de estudio desde distintas perspectivas teóricas y diversos abordajes psicosociales, debido su relevancia por sus implicaciones en el alcance de la escolaridad de los estudiantes de todos los niveles educativos desde el preescolar hasta el superior. No obstante, la adaptación escolar es más relevante en los niveles básicos como la primaria y la secundaria, pues le permite al estudiante permanecer en la escuela, tener un buen rendimiento académico, ser aceptado por sus compañeros de clase y desarrollar habilidades de socialización de la niñez a la adolescencia y es en este escenario escolar donde aprenden los estudiantes pautas de relación con sus iguales y con figuras de autoridad como los profesores (Martínez-Antón & Cava, 2007).

La adaptación escolar no se circunscribe sólo al ámbito pedagógico; para comprender mejor el desempeño de los estudiantes es pertinente pensar más allá del contexto educativo y expandir los análisis a otros marcos y entornos normativos donde los niños y adolescentes se desenvuelven y abarcar todo un entramado de personas, relaciones y contextos sociales, siendo el escolar y el familiar los principales (Menéndez, Jiménez & Lorence, 2008) pero no los únicos, ya que el ser humano al estar inmerso en otros ámbitos en los que se desarrolla, resulta afectado por las relaciones que se experimentan en esos escenarios diversos así como con el contexto social más amplio en que éstos son establecidos (Bronfenbrenner, 1977).

Al respecto, Bronfenbrenner, postula cuatro sistemas como parte de su modelo ecológico del desarrollo humano, los cuales permiten sustentar la compleja red de interrelaciones que se observen en la adaptación escolar de los adolescentes, y que se refieren al microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Así, desde la teorización de este modelo, la adaptación escolar del adolescente podría entenderse como un proceso multidimensional, multivariado, multisistémico y no necesariamente acotado únicamente al entorno escolar.

En síntesis, para poder tener una comprensión global y amplia de la adaptación escolar del adolescente es indispensable identificar y clasificar esos ámbitos en dimensiones e indicadores de los niveles: individual, escolar, familiar y social, que en cierta medida permitirán indagar su relación, según el escenario en que se presenten, con la adaptación escolar. Así pues la adaptación escolar se percibe como un constructo multivariado relacionado hacia diversos ámbitos, que se traduce en la capacidad del adolescente para adaptarse a las demandas y situaciones estresantes del ámbito escolar con implicaciones en los aspectos cognitivos, conductuales y afectivos, así como con el grado en que ellos se sienten cómodos, comprometidos y aceptados socialmente (Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa, Murgui-Pérez & Amador-Muñoz, 2009).

Así mismo, puede ser conceptualizada como una tarea multivariada que implica una adaptación a las demandas intelectuales, sociales, emocionales y conductuales en el aula, adaptación que es reflejada en el desarrollo de competencias específicas a través de esos dominios (Perry & Weinstein, 1998).

Como se ha mencionado anteriormente, en la adaptación escolar se relacionan diversos factores y variables que van desde lo individual hasta lo social, sin embargo, la clase de relaciones observadas es diversa y éstas pueden ser de forma directa o también indirecta a través de la mediación de otras variables.

Por ejemplo, una relación directa es aquella que se origina de la variable independiente con dirección hacia la variable dependiente, como es el caso de la violencia en la escuela, la cual se encuentra negativamente asociada con la adaptación escolar (Musitu, Martínez & Murgui, 2006). Una relación indirecta es aquella mediada por una tercera variable tal como el apoyo percibido de la madre que se correlaciona positivamente con la autoestima social del adolescente la cual a su vez se relaciona positivamente con la adaptación escolar (Musitu, Martínez & Murgui 2006). Así mismo, la comunicación familiar no se encuentra directamente relacionada con la adaptación escolar, pero sí lo hace por medio de la no violencia escolar y de la autoestima social (Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa, Murgui-Pérez & Amador-Muñoz, 2009).

En otras situaciones, las relaciones pueden presentarse en forma bivariada, como es el caso de la aceptación de un estudiante por parte de su grupo de iguales, en que parece ser necesario que él a su vez también acepte a ese grupo para no sentirse rechazado (Díaz-Aguado, 1986), o también estas relaciones pueden ser de tipo predictivo, como en el caso de la edad, el autoconcepto académico y el locus de control, que predicen al rendimiento académico, considerado como un indicador de la adaptación escolar (Lozano, 2003).

Todo lo anterior demuestra la compleja red de relaciones presentes en la adaptación escolar, y que no necesariamente corresponden sólo al ámbito educativo, sino que trascienden al familiar, individual y al social.

Estudios Realizados desde la Adaptación Escolar

Diversos estudios han enfatizado variables relacionadas con la adaptación escolar, tal es el caso de la ansiedad que se define como un estado emocional desagradable o como una reacción que puede distinguirse de otras, como la ira o el dolor, dada por una combinación única de la experiencia y de cambios fisiológicos, con sentimientos de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación (Spielberger & Rickman, 1990, como se citó en Witteborg, Lowe & Lee, 2009).

Al respecto, en un estudio realizado con una muestra de 206 niños y adolescentes (100 varones y 106 mujeres), con un rango de edad de 9 a 19 años ($M = 13.55$, $DE = 2.46$) de una pequeña ciudad del medio oeste norteamericano y al utilizar la escala *The Revised Children's Manifest Anxiety Scale* (RCMAS) de Reynolds y Richmond (1978) mediante regresiones múltiples se encontró que la inquietud social y la concentración explican el 7.45 % de la varianza y la edad el 1.77% de la misma en relación a la actitud hacia los docentes como variable criterio por parte de los estudiantes, lo que indica que los alumnos más jóvenes y con mayores problemas sociales tienden a sentir mayor resentimiento y disgusto hacia sus profesores, se sienten con mayor ansiedad lo que va modificando su actitud hacia los docentes (Witteborg, Lowe & Lee, 2009).

En este mismo estudio, la inquietud social, la ansiedad fisiológica y el género explicaron el 4.24%, 1.82% y 2.46% respectivamente, un porcentaje muy bajo de la varianza en relación con la actitud hacia la escuela, lo que indica con ciertas reservas, que los varones estudiantes con mayores problemas sociales y síntomas fisiológicos de ansiedad tienden a sentirse más insatisfechos con la escuela, lo que a su vez puede afectar su adaptación escolar (Witteborg, Lowe & Lee, 2009).

Así pues, la ansiedad se encuentra asociada con una amplia variedad de problemas presentes con el contexto escolar, incluida la deserción, el bajo rendimiento académico, los problemas de atención y de comportamiento social, así como dificultades con las relaciones entre pares (Witteborg, Lowe & Lee, 2009).

Para el caso del contexto escolar se reportan dos estudios, uno referente a la actitud hacia la escuela como variable independiente conjuntamente con otras variables, y el otro relacionado con la violencia escolar. En relación con la actitud hacia la escuela y la adaptación escolar, en un estudio realizado en Turquía con una muestra de 483 estudiantes con rango de edad de 9 a 14 años, de los cuales 235 eran varones ($M = 11.46$) y 203 mujeres ($M = 11.24$), quienes fueron reclutados del nivel primaria (3º a 5º grado) y secundaria (6º a 8º grado), en tres tipos de escuela: internado ($N = 83$), escuela con servicio de transporte escolar ($N = 175$) y escuela regular ($N = 180$), mediante un análisis de regresión jerárquica se encontró que la actitud hacia la escuela ($p < .05$); el apoyo parental ($p < .05$); el tipo de familia (viviendo juntos, separados o divorciados) ($p < .05$) y el nivel educativo de secundaria ($p < .05$) predijeron significativamente el logro académico; en cuanto al género, mediante un análisis de varianza simple, éste demostró tener un efecto diferencial, ya que las mujeres obtuvieron puntajes más elevados que los varones en la adaptación global (Ak & Sayil, 2006).

Adicionalmente la violencia escolar se relaciona con la actitud del estudiante hacia la escuela, la autoestima escolar y familiar y el apoyo de los padres, en una muestra de 1068 estudiantes españoles con rango de edad de entre 11 a 16 años ($M = 13.7$, $DE = 1.6$) y mediante un modelamiento estructural de ecuaciones, se encontró una relación positiva y significativa entre la percepción de injusticia en la

escuela y la valoración negativa de los estudios (como indicadores de la actitud del adolescente a la escuela) con la violencia escolar ($p < .001$ y $p < .000$) respectivamente. Además, la autoestima escolar y familiar también ejercen influencia, en este caso negativa con la violencia escolar ($p < .001$ y $p < .000$), de modo que los adolescentes con una baja autoestima familiar o escolar tienden a expresar este tipo de conductas; finalmente el apoyo del padre se asocia negativamente con la violencia escolar ($p < .001$), es decir, un nivel alto de apoyo paterno percibido se relaciona con una baja violencia escolar (Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa & Monreal-Gimeno, 2008).

Para el caso del rendimiento académico, éste es reportado en la literatura como uno de los indicadores asociados con la actitud del alumno hacia la escuela y su participación en actividades escolares (Musitu, Martínez & Murgui, 2006). En un estudio realizado con una muestra constituida por 175 estudiantes del primer curso en una universidad española, en el que las variables predictoras fueron: 1) la asistencia a clases medida como el número de veces que asistieron los alumnos en los días en que aleatoriamente se controló sus asistencia, y 2) la participación en clases medida como el número de veces que los alumnos salieron voluntariamente del aula a corregir sus ejercicios de prácticas; se encontró que tanto la asistencia como la participación son buenos predictores del rendimiento académico (García, Alvarado & Jiménez, 2000), considerado como un indicador de la adaptación escolar.

A pesar de que la muestra estudiada fue con jóvenes universitarios españoles, conviene resaltar los resultados, ya que se ha observado en el nivel de secundaria que los alumnos con una asistencia regular a clases y con una buena participación son los que a su vez presentan los mejores promedios en aprovechamiento escolar.

Para el caso de la adaptación escolar de niños y adolescentes mayas, en un estudio de tipo descriptivo basado en porcentajes se estableció que el uso de la lengua materna maya favorece el rendimiento académico en niños de una escuela primaria bilingüe en Campeche (Cú, Contreras & Rosado, 2007).

Estudiantes Adolescentes Mayas

Al considerar que la población foco de este estudio estará constituida por población adolescente, se considera importante caracterizarlos y tomar en cuenta las variantes que en las culturas indígenas se presentan. Según el diccionario de la Real Academia Española (2001) el término adolescencia se define como la edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo. Adicionalmente otra definición de adolescencia es que la que señala que constituye un momento clave en la vida de todo individuo, es un periodo de transición entre la infancia y la edad adulta; la adolescencia es un proceso, no es un estado (Tristán, Ruiz, Tristán, Tristán & Maroto, 2007) que inicia biológicamente con la pubertad y acaba con el acceso a la condición de adulto, lo que significa que se adquiere una identidad propia, una autonomía, un modo diferente de vivir la sexualidad, la adquisición de un bagaje social, laboral y educativo que le permite desde una perspectiva relacional trascender el mundo familiar (Amar & Hernández, 2005).

El ser adolescente en ocasiones implica estar inmerso en situaciones que en cierto modo pueden afectar el buen desempeño escolar. Estas situaciones pueden darse en todos los contextos culturales en que los adolescentes se desenvuelven y en los que pueden presentarse comportamientos que van desde afectaciones para ellos mismos tales como trastornos de conducta que involucran agresividad física, verbal, irresponsabilidad, falta de docilidad y relaciones interpersonales pobres (Amar & Hernández, 2005) así mismo, la desintegración familiar, el consumo de sustancias como tabaco y alcohol, la violencia intrafamiliar, el bajo rendimiento académico, actitud negativa hacia la escuela y hacia los profesores y la mala comunicación con sus padres entre otros, los cuales se consideran factores asociados a la adaptación escolar.

En el caso de los adolescentes estudiantes mayas, este universo de situaciones de riesgo, han sido observadas empíricamente, y el punto de interés estriba en el impacto que puede tener en la vida de estos estudiantes esta serie de

situaciones que en comparación con los de zonas urbanas o que pertenecen a poblaciones mestizas urbanas. No tiene la misma ponderación el hecho de consumir alcohol para un estudiante maya, que para un estudiante no indígena que cuenta con otro tipo de soporte social.

Los mayas constituyen un pueblo indígena asentado en la península de Yucatán, y se distribuyen en los tres estados que conforman la península: Campeche, Quintana Roo y Yucatán. En el año 2010, de los 3, 655,807 habitantes de la península mayores a 5 años de edad, 824,670 (22.55%) eran hablantes de lengua indígena. En el estado de Yucatán, de los 1, 763,978 habitantes mayores a 5 años, 537,516 (30.47%) eran hablantes de lengua indígena maya; indicador que es utilizado en conteos oficiales por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2012) en sus censos.

FACTORES VÍNCULADOS A LA ADAPTACIÓN ESCOLAR

Como se ha señalado, los factores relacionados con la adaptación escolar pueden ser variados. Algunos de ellos son más bien de carácter individual, otros más de tipo escolar y otros más de tipo social. Dentro de los individuales uno que se considera de relevancia dada la población de este estudio se refiere a la identidad étnica maya; otros como es la motivación se clasifica dentro de los factores vinculados estrechamente al ámbito escolar así como a los índices referidos al logro académico. Por otra parte, la migración y las migraciones familiares se consideran como factores de tipo social. A continuación se describirán.

Identities

Las identidades social, colectiva, étnica y maya constituyen conceptos cruciales en este trabajo debido a que a partir de su estudio podrá obtenerse una mejor comprensión de lo que sucede con los adolescentes mayas respecto a su identidad y su relación con la adaptación a la escuela, por lo mismo, definir, entender y comprender dichas relaciones dará base a los programas de intervención que al respecto se implementen a fin de mejorar la adaptación escolar de adolescentes mayas.

Tajfel (1974) define a la identidad social como la parte de autoconcepto del individuo que se deriva de su conocimiento de pertenencia a un grupo social junto con el significado emocional vinculado a esa pertenencia; un componente que se deriva de la identidad social es el denominado evaluación y actitud intragrupal que hace referencia a actitudes positivas y sentimientos de orgullo cuando la identificación con el endogrupo es fuerte, por el contrario, si la identificación es débil, las actitudes negativas pueden generar sentimientos de prejuicio o de valoración negativa propia, incidiendo de alguna forma con la adaptación escolar.

Ashmore, Deux y McLaughlin-Volpe, (2004) definieron ciertos componentes relacionados con las identidades colectivas. Estos componentes se refieren a la

autocategorización y la etiquetación, consistentes en una identificación de pertenencia con el endogrupo así como un compromiso que implica una fuerte adhesión e inversión emocional.

La identidad étnica se define como un constructo dinámico y multifacético que se deriva de un sentido de protección con un grupo o una cultura, la cual se va construyendo a lo largo del tiempo con las acciones y elecciones de los individuos para finalmente poseer una identidad lograda (Phinney & Ong, 2007). Parte de este desarrollo de la identidad tiene relación con conductas étnicas tales como conocimiento, lenguaje y asociación con otros miembros del grupo étnico; ya que una vinculación positiva representa una base más sólida para la autoestima (Smith, 2005).

En relación con la identidad maya es definida por Mijangos (2001) como sigue:

“Se debe recordar que en este análisis, la identidad étnica maya no es vista como una pieza de museo, sino como una entidad sociocultural que construyen grupos de hombres y mujeres vivos y actuantes en su historia” (p. 135).

“Lo anterior hacer ver de nueva cuenta, que el proceso de identificación étnica es mucho más complejo que la suma de rasgos diagnósticos, es un intrincado complejo de elementos y comportamientos culturales que se aprenden en la socialización primaria y se expresan en la vida cotidiana. Este proceso no siempre se asume de manera consciente, pero cuando se trata de clasificar los rasgos que identifican lo maya, éstos salen de su estado de pre conciencia para tomar su puesto como factores relevantes en la distinción de quién sí y quién no es portador de la identidad étnica” (p. 140).

“En esta indagación, la evidencia empírica parece apuntar en el sentido de que las características culturales que se manifiestan como rasgos exteriores de la identidad étnica maya han ido cambiando con el tiempo y se encuentran en transformación constante en el momento presente” (p. 141).

La identidad maya es dinámica y no se define con base a etiquetas o estereotipos, sino al contrario, se va definiendo y fortaleciendo con las creencias, actitudes y conductas de los individuos y costumbres del grupo social. La identidad

maya es fortalecida continuamente y reforzada en lo cotidiano de los mayas. Algunos elementos importantes que contribuyen a ese fortalecimiento se refieren a las tradiciones que implican comportamientos transmitidos de padres a hijos que inician en el seno familiar, aspectos de identidad sumamente relevantes en el desarrollo de los adolescentes, del mismo modo el respeto y orgullo implican características apreciadas por los mayas.

Otros aspectos relevantes de la identidad maya están en relación a las tradiciones, una de ellas es el Hanal Pixan --comida de muertos que se realiza en las festividades del 1 y 2 de noviembre--, así mismo, el Hetsmek', es otra tradición que consiste en una ceremonia en que se carga a los niños por primera vez a la manera tradicional maya yucateca, es decir, a horcajadas (Cervera, 2007-2008) en la cadera del padrino o madrina elegido(a) para después colocar en las manitas del infante instrumentos de trabajo correspondientes a su sexo. Se practica a los cuatros meses en el caso de los varones por referencia a las cuatro esquinas de la milpa y a los tres meses en el de las niñas en alusión a las tres piedras del fogón (Ruz, 2006), los cuales constituyen elementos característicos de los mayas.

Las creencias religiosas representan el culto a los santos concebidos como mensajeros divinos, dadores de gracia, y no como meros vehículos para obtenerla, culto que comienza a nivel familiar desde el altar doméstico a menudo compartiéndolo con las fotografías de los antepasados muertos, igualmente protectores y que reafirman su carácter de elemento central en la vivienda maya, en especial, en ocasión de las novenas que se ofrecen en su honor por lo que se consideran un legado de los abuelos a la vez que son parte de la historia familiar (Ruz, 2006).

Las celebraciones patronales no pueden quedar fuera de los elementos conformadores de la identidad maya, éstas son vistas como un elemento de conformación de la identidad ya que constituyen con frecuencia un intrincado sistema en el cual participan integrantes de distintos estratos sociales, integrando una enorme riqueza de elementos culturales regionales e indígenas, lo que permite

el empleo de elementos mayas y mestizos, algunos antiquísimos y otros bastante novedosos, revitalizándolos cada ciclo (Cen, 2009).

Estos elementos mencionados con anterioridad, constituyen y construyen los significados y símbolos que definen un perfil de la identidad maya, vista como un pueblo con distintas facetas, herederos de una milenaria tradición de observación de la naturaleza, con una enorme riqueza de conocimientos sobre su mundo y entorno, que se manifiestan de maneras diversas en la vida cotidiana, las prácticas rituales, los discursos, las narrativas, las formas artísticas y la tradición oral en general (Estrada, 2009), es decir, una cultura viva y en continuo cambio y movimiento que dista mucho de ser un conjunto de estereotipos o un cuadro inerte al que se pueda observar desde la quietud de su marco (Mijangos, 2001).

Adolescencia e Identidad Étnica Maya

Los adolescentes mayas, al igual que cualquier otro adolescente, son sujetos en continua formación y en proceso de constitución y desarrollo de su identidad, lo cual constituye un proceso de toda la vida (Smith, 2002a) que le brinda el sentido de pertenencia a su grupo indígena (Phinney & Rosenthal, 1992; como se citó en Smith, 2002a) o a otros grupos, como los conformados en la escuela, la familia, los deportes y demás actividades sociales. Justamente es en esta etapa de la adolescencia en la que están en la búsqueda de una identidad referida a la construcción de umbrales de adscripción o pertenencia, se delimita a quienes pertenecen y quedan excluidos del grupo juvenil (Reyes, 2009).

Los adolescentes en la exploración de su identidad étnica a partir de su contacto con sus costumbres y tradiciones, mediadas por diversas experiencias de aprendizaje confluyentes y relacionadas con la construcción de su identidad social adherida al sentido de pertenecer a su grupo étnico (Tajfel, 1974), tienden a identificarse con un *nosotros* y un *ellos*, por medio de la cual se clasifican a sí mismos y a los demás sobre la base de relaciones que se establecen con sus contrapartes. Estas relaciones podrían estar determinadas por una segregación

social alegando razones fundadas en características raciales y culturales (Molina, 1990).

No obstante, el sujeto adolescente está en la búsqueda de la identidad inmerso en el marco del desarrollo propio de la edad y que es posibilitada a través de la interacción con los otros, con sus maestros y su familia, así como con la formación de redes sociales y vínculos, los cuales adquieren sentido a través del contexto social más amplio (Nava, Reyes-Lagunes & Vega, 2001). Lo anterior facilita su inclusión al tejido social al que se enfrenta el adolescente, en particular a su entorno escolar; además, el tipo de influencia social puede determinar comportamientos como la conformidad o la aceptación, lo que a final de cuentas puede conducirle a adaptarse a las normas sociales y de convivencia y mejorar los procesos de integración (Franzoi, 2007) así como su adaptación escolar.

Sin embargo, cabe aclarar que la integración a la que se hace referencia no deber de ser vista como algo forzado desde una visión culturalmente occidentalizada sino a partir de elementos propios de su cultura maya, dado que no se trata de una imposición, sino de una integración en el más amplio sentido del término, dada en el ámbito de la escuela secundaria con respeto a sus derechos indígenas, colectivos y adolescentes, y es que si no se observa esto y se intenta ayudar desde afuera, con una actitud paternalista, sin tomar en cuenta lo que realmente necesitan o quieren, con seguridad esa ayuda asistencial estará condenada al fracaso (Navarrete 2008).

Otro elemento que pone en riesgo la identidad maya lo constituye la estructura curricular de la escuela secundaria, no obstante que las escuelas secundarias generales y técnicas se localizan en municipios indígenas mayas, los contenidos curriculares de ambas modalidades educativas contemplan en muy poco la cultura y los saberes mayas. No se enseña la lengua materna formalmente ni se da prioridad a conocimientos comunitarios ni organizativos propios de la cultura maya en forma sistemática, a excepción de una sola materia que se denomina asignatura estatal.

Dentro del mapa curricular de los tres grados de secundaria se le concede espacio a esa asignatura estatal en el primer grado, lo que corresponde a 3 horas a la semana de un total de 35, y en segundo y tercero grados esa materia se sustituye por Formación Cívica y Ética (Acuerdo 384, 2006). De las 105 horas totales impartidas en los tres grados a la semana, únicamente 3 horas de la asignatura estatal son impartidas, lo que corresponde un 2.85 % del total; y ese es el porcentaje dedicado cada semana a la cultura maya en las escuelas secundarias yucatecas.

Enfocando el problema de otro modo, los estudiantes mayas tienen que inscribirse en una escuela de tipo urbano con un esquema educativo de tipo occidental, por decirlo de algún modo, que le da prioridad a asignaturas como español, matemáticas, inglés y ciencias, y que no toma en cuenta las características multiculturales de la población maya a la que atiende, quienes en la convivencia cotidiana no declaran abiertamente su pertenencia indígena por temor a ser discriminados, prejuiciados o tratados mal por hablar una lengua diferente, vestirse de manera distinta a los mestizos, o simplemente, ser segregados por sus propios rasgos físicos (Navarrete, 2008), todo esto a pesar de que los mayas son un pueblo milenario.

La lengua maya también se ve en riesgo debido a las migraciones familiares, ya que dejar de hablar maya puede ser referido como una pérdida gradual del lenguaje producto de la migración y el abandono o pérdida de la lengua, que dependen en gran medida de la ubicación espacial en el ámbito receptor (Sandoval, 2002). En contraste, en los pueblos indígenas con un fuerte sentido de pertenencia y que están integrados de manera permanente a sus comunidades, la tendencia es el fortalecimiento de la lengua materna sin que ello excluya el aprendizaje y uso del español (Sandoval, 2002).

Estudios sobre la Identidad Étnica en el Ámbito Educativo

Diversos estudios han aportado evidencia empírica al respecto de la identidad étnica en el contexto escolar, en uno realizado en Costa Rica en el que participaron 1175 estudiantes de colegios públicos, con una composición étnica conformada por afrocostarricenses, (27%); mestizo/blancos (67.9%); mulatos (1.5%); indígenas (1.5%) y asiáticos con menos del uno por ciento, se mostró claramente que la identidad étnica está muy lejos de ser un constructo unidimensional ya que en ella se evidencian varios aspectos relacionados, pero a la vez, claramente distinguibles de la vivencia subjetiva de pertenecer a un grupo étnico; así, los resultados revelan que las categorías sociales no sólo sirven de marco de referencia para organizar la información del mundo social y guiar la acción, sino también para proveer al individuo de información suficiente sobre lo que él es como persona (Smith, 2002b) y con derivaciones para su adaptación escolar.

Al respecto, en un estudio sobre comunicación de identidades étnicas, se indica que la etnicidad es sólo un predictor de comunicación familiar pero sólo cuando los individuos que se identifican con sus grupos étnicos mantienen sus prácticas socio-culturales, esto debido principalmente a que no todos los miembros de los grupos étnicos se identifican entre ellos o mantienen esas prácticas, por lo tanto, la fuerza de las identidades étnicas y culturales y el volumen de éstas debe de tenerse en cuenta al momento de explicar las formas en que se da la comunicación al interior de sus familias y dentro de los grupos étnicos (Gudykunst & Lee, 2001).

En otro un estudio realizado con una muestra multiétnica compuesta por 905 sujetos universitarios, entre blancos, negros e hispanos, de los cuales, 186 eran hombres y 719 mujeres, estudiantes de psicología, sociología y desarrollo humano; se midió el funcionamiento psicosocial disfuncional (ansiedad, depresión, impulsividad y tolerancia a la desviación), al igual que el funcionamiento psicosocial funcional (autoestima, propósito en la vida, locus de control interno y fuerza del ego) en relación a la identidad étnica. Los hallazgos mostraron que la identidad personal

estaba fuertemente asociada con ambos tipos de funciones psicosociales. Añadido a esto, se encontró que la exploración de la identidad personal actual estaba asociada con el bajo bienestar psicológico y con la ansiedad, la depresión, la impulsividad y la tolerancia para la conducta de inconformidad. Finalmente todas las relaciones entre la exploración de la identidad y el funcionamiento psicosocial estuvieron mediadas por la confusión de identidad, lo que implicaba una falta de compromiso que daba como resultado un desequilibrio personal con afectaciones para el ámbito educativo (Schwartz, Zamboanga, Weisskirch & Rodríguez, 2009).

Por lo tanto, la identidad étnica puede ser considerada un factor individual que incide en la adaptación escolar y puede ser directa o mediada por otras variables tales como el ajuste psicosocial, es por eso que determinar con mayor precisión los aportes que la identidad étnica realiza a la adaptación escolar y a los indicadores de logro académico, proporcionará los elementos de discusión relevantes para comprender mejor su papel en la adaptación escolar del adolescente.

Migración

La migración indígena es en nuestro país un fenómeno frecuente que surge por las precarias condiciones socioeconómicas del medio rural y de las amplias oportunidades laborales que ofrecen los centros urbanos (Cea, 2004). Tradicionalmente, los indígenas migran en primera instancia en forma individual y después trasladan a la familia completa (Raesfeld, 2009). Para el caso de los mayas que migran de los poblados hacia las ciudades esto no es la excepción según la cantidad en cifras que reportan los organismos oficiales como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2009) por lo que la migración es un fenómeno que requiere de atención.

Con base en lo anterior, se indica que en México existen entre 6 y 12 millones de indígenas según la dependencia oficial a la que uno acuda, y que se integran en más de 64 pueblos y se hablan más de 64 lenguas, clasificadas en 11 familias

lingüísticas, 68 agrupaciones y 364 variantes (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2008), sin embargo cada dependencia oficial como el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2011), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2010) y el mismo INEGI ofrecen cifras que difieren unas de otras, debido a los diversos criterios oficiales que imperan para su inclusión en determinadas clasificaciones (Aguayo, 2003) ya que no existe un criterio definitivo para registrar a los grupos indígenas.

Esta disparidad en las cifras se debe a que en los conteos oficiales la definición de población indígena se limita solamente a dos preguntas de carácter individual, la primera sobre el reconocimiento del uso de una lengua indígena y la segunda sobre la autoadscripción étnica realizada a partir del censo del 2000, sin embargo, se observan dos limitantes, una, que los menores de cinco años quedan fuera del conteo y la segunda que la declaración de pertenencia obedece a motivos considerados subjetivos, eso sin tomar en cuenta a las migraciones o a que segundas o terceras generaciones crezcan fuera de las comunidades de origen (Janssen & Martínez, 2006).

En ese sentido, y dadas las reservas de las cifras oficiales en los conteos y censos del INEGI, para el censo del año 1990 se estimaba que 5,282,347 personas mayores de cinco años eran hablantes de alguna lengua indígena; para el conteo poblacional de 1995 habían 5,483,555 hablantes; para el censo del año 2000 que es cuando se incluyó la segunda pregunta de la autoadscripción étnica había 6,044,547; en el conteo del año 2005 la cifra había disminuido a 6,011,202 hablantes de lengua indígena; y finalmente para el censo del 2010 había 6,695,228, de los cuales el 12.31 %, es decir, 824,670 habitaban en la península yucateca, concentrándose mayoritariamente en el estado de Yucatán, según se observa en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución por entidad federativa mayores a cinco años de población que no habla lengua indígena y población que habla lengua indígena

Entidad	Total de habitantes	No hablantes de lengua indígena	Hablantes de lengua indígena	Porcentaje respecto al total de habitantes
Campeche	736,109	645,015	91,094	12.37 %
Quintana Roo	1,115,720	959,660	196,060	17.57 %
Yucatán	1,763,978	1,226,462	537,516	30.47 %
Total regional	3,655,807	2,831,137	824,670	22.55 %

Fuente: Elaboración a partir de datos del XIII Censo de Población y Vivienda del 2010. Nota: no se incluye población menor a cinco años.

Sin embargo, a modo de ejemplo, en la tabla 2 se presentan los mismos indicadores de población total y población hablante de lengua indígena mayor a cinco años, pero con cifras obtenidas de la CDI, y se observan diferencias muy marcadas, ya que se muestra un incremento en la población indígena, a pesar de ser cifras del año 2005. Comparativamente hablando, en el 2005 según cifras de la CDI había en la península de Yucatán 1, 343,879 hablantes de lengua indígena, y en el 2010 según cifras del INEGI habían 824,670, lo que concuerda con la disparidad en cuanto a cifras presentadas por instancias gubernamentales, que como ya se ha mencionado anteriormente, esta disparidad se debe a que no impera un criterio uniforme y homogéneo en los conteos oficiales.

En cuanto a los movimientos migratorios, éstos forman parte del comportamiento natural de las sociedades humanas y se definen como desplazamientos masivos de población de una región a otra, ya sea desde zonas rurales a zonas urbanas, o entre estados o entre naciones, pero una de las características es la continuidad que se observa en estos movimientos (Malgesini & Giménez, 2002). En términos muy sencillos la migración significa pasar de una región para residir en otra (Sánchez, 2007), esto su vez se subdivide en dos

conceptos, la inmigración que significa llegar para establecerse en una región o zona geográfica, y la emigración que significa salir o desplazarse a otro punto.

Tabla 2

Distribución por entidad federativa mayores a cinco años de población que no habla lengua indígena y población que habla lengua indígena

Entidad	Total de habitantes	Hablantes lengua indígena	Porcentaje respecto al total
Campeche	672,785	158,921	23.62 %
Quintana Roo	890,989	306,625	34.41 %
Yucatán	1,617,102	878,333	54.31 %
Total regional	3,180,876	1,343,879	42.24 %

Fuente: Elaboración a partir Cédulas de Indicadores Sociodemográficos de la Población Indígena en el año 2005 de la CDI. Nota: no se incluye población menor a cinco años.

En cuanto a las inmigraciones indígenas, Cea (2004) indica que Campeche, Quintana Roo y Yucatán suman un total de 94,591 inmigrantes, lo que equivale al 20.7% del total nacional de migrantes del grupo de cinco y más años de edad en México, es decir, en esta región se concentró una de cada cinco personas que se desplazan por las migraciones indígenas nacionales. De ese total, 81.9% de ellos inmigró a Quintana Roo, el 11.8% a Campeche y el 6.3 % a Yucatán, lo que indica que Quintana Roo es un estado receptor de migrantes.

En relación a la emigración, las tres entidades que conforman la península de Yucatán originaron aproximadamente una de cada cinco emigraciones indígenas, ya que se dieron salida a 89,977 indígenas, equivalentes al 19.7% del total nacional en relación al grupo de cinco y más años de edad. De estos, el 89.9% salió de Yucatán, el 8.3% de Campeche y el 1.8% de Quintana Roo. Sintetizando estos porcentajes, más del 80 % de estas migraciones indígenas peninsulares se dieron entre Yucatán y Quintana Roo, ya que de los 80,834 inmigrantes indígenas

yucatecos, 70,825 se dirigieron a Quintana Roo (87.6%) lo que indica un fuerte flujo migratorio unidireccional entre esos dos estados.

Otro de los parámetros que se toma en cuenta para medir la migración es la proporción de personas nacidas fuera de la entidad, en la tabla 3 se muestran datos del censo del 2000 y en la tabla 4 datos del censo del 2010.

Tabla 3

Población total y nacida en otra entidad distinta a la de origen del Censo 2000

Nacidos en:	Campeche	Quintana Roo	Yucatán
Población total	690,689	874,963	1,658,210
Nacidos en la Entidad	524,000	367,591	1,529,399
Nacidos en otra Entidad	156,158	485,255	113,140
Nacidos en Campeche		27,695	22,405
Nacidos en Quintana Roo	3,981		13,756
Nacidos en Yucatán	18,318	208,209	

Fuente: Elaboración a partir de datos del XII Censo de Población y Vivienda del 2000. Nota: las cifras de cada entidad federativa no coinciden con la población total, debido a que no se incluyen a los nacidos en otro país y a los no especificados.

Los aspectos más relevantes se observan en Quintana Roo, para empezar, en tan solo diez años, la población total se ha incrementado en un poco más del 50 %, no así la de Campeche o Yucatán que han tenido incrementos menores, también se observa que Quintana Roo es el único estado de los tres que tiene más habitantes nacidos fuera de la entidad que en la entidad misma, pero llama la atención que 236,142 (33.88%) hayan nacido en Yucatán; al contrario de lo ocurre en Yucatán que del total de nacidos fuera de la entidad, solamente 21,540 (13.78%) nacieron en el vecino estado caribeño.

Tabla 4

Población total y nacida en otra entidad distinta a la de origen del Censo 2010

Nacidos en:	Campeche	Quintana Roo	Yucatán
Población total	822,441	1,325,578	1,955,577
Nacidos en la Entidad	622,007	577,417	1,772,324
Nacidos en otra Entidad	180,252	696,831	156,210
Nacidos en Campeche		38,598	27,618
Nacidos en Quintana Roo	7,023		21,540
Nacidos en Yucatán	20,303	236,142	

Fuente: Elaboración a partir de datos del XIII Censo de Población y Vivienda del 2010. Nota: las cifras de cada entidad federativa no coinciden con la población total, debido a que no se incluyen a los nacidos en otro país y a los no especificados.

En cuanto a los movimientos migratorios municipales en la península, en cifras del Censo General del año 2000, se indicó que en Campeche se registraron 9,540 migrantes intramunicipios, en Quintana Roo fueron 16,118 y en Yucatán 25,068. En particular al interior de Yucatán se ha observado que las poblaciones que nutren a los centros urbanos como Mérida, Tizimín o Valladolid, son las que se encuentran ubicadas en los alrededores

Lamentablemente para el censo del año 2010, se utilizaron indicadores diferentes para medir la migración interna que tiene más relación con la diferencia entre la inmigración y la emigración así como el saldo neto migratorio por entidad; para el estado de Campeche, este dato fue de 5,384 personas (inmigraron 33,895 y emigraron 28,511); para Quintana Roo el dato fue de 91,984 (inmigraron 143,899 y emigraron 51,915); y para Yucatán fue de 11,883 (inmigraron 49,815 y emigraron 37,932).

Al parecer esta tendencia tiene relación con los flujos migratorios en la península, ya que según estas cifras, el estado que registra mayor captación de migrantes es Quintana Roo y esto se debe al atractivo que representa ese polo turístico y comercial por el desarrollo socioeconómico y a las oportunidades laborales que ofrece, pues se propicia la venta de fuerza de trabajo a las empresas

constructoras y de servicios del complejo turístico quintanarroense (Molina, 1990). Sin embargo los mayas no sólo han migrado masivamente al vecino estado caribeño, de igual modo migran a los Estados Unidos en donde prácticamente no parece haber diferencia en las actividades que desempeñan, ya que se emplean en servicios tales como lavaplatos, ayudantes de meseros o meseros (Cornejo & Fortuny, 2011); es así que, el aspecto laboral es apenas un factor que incide en los flujos migratorios.

Las causas que originan la migración son múltiples y diversas (Ramírez & González, 2006; Rodríguez, 2008; Rodríguez & Busso, 2009), y cabe resaltar que el fenómeno migratorio es multicausal y multidimensional (Pérez, 2003) ya que lo que se persigue es llegar a lugares que ofrezcan mejores condiciones de vida, además de ir en busca de alternativas económicas más redituables; adicionalmente otras causas han sido la persecución religiosa y política, el deterioro ecológico de las tierras, el aislamiento, la marginación y la pobreza ancestral, así mismo esa fuerza laboral migrante que ha nutrido los niveles medios de trabajo, tales como faenas domésticas, servicios de seguridad, obreros, empleados, albañiles, comercio ambulante y otras labores de mínima calificación e ínfima retribución (Cea, 2004).

Migraciones Familiares

Uno de los aspectos interesantes de la migración es que no se registra una movilidad exclusiva de hombres en busca de trabajo, sino más bien de familias enteras que se instalan en la ciudad tratando de insertarse en el mercado de trabajo y adaptándose a una forma diferente de vivir (Raesfeld, 2009). Estas migraciones familiares pueden implicar cambios en la mayoría de los integrantes del núcleo familiar, debido a que el habitar en una ciudad con tradiciones, costumbres, creencias y valores distintos al poblado de origen puede conllevar un cierto grado de adaptación o desadaptación familiar y social y desde este ámbito primario se derivan otras adaptaciones o desadaptaciones como sería la que se esperaría en el medio escolar.

Al considerar que en el contexto educativo también suceden cambios (Franco, 2007) a través de diversas experiencias de aprendizaje confluyentes los estudiantes construyen significados y desarrollan procesos cognoscitivos dentro de los distintos contextos en que se desenvuelven y algunos de estos procesos están formados por las relaciones cara a cara como en ámbito áulico (Campos, 2004).

Otra de las situaciones asociadas a la migración indígena es el prejuicio y la discriminación, es decir, cuando los adolescentes mayas migrantes se han insertado en las escuelas públicas urbanas y son reconocidos por los otros estudiantes como *ellos, diferentes, de fuera, los que vienen del pueblo*, en contraparte con el *nosotros, los de aquí, lo nuestro, los que somos de la ciudad*, prevalecen distintos tipos de prejuicio y en ocasiones de discriminación (Franzoi, 2007), en muchas ciudades y pueblos de nuestro país es frecuente que a los indígenas se les trate mal y se les discrimine porque hablan una lengua diferente o se visten de manera distinta o sólo por sus rasgos físicos (Navarrete, 2008).

Estas actitudes racistas afectan seriamente a hombres, mujeres y niños indígenas, pues muchas veces les impiden el acceso a servicios, trabajos y oportunidades de mejoramiento que sí están disponibles para los demás mexicanos (Navarrete, 2008), lo que constituye un conjunto de factores sociales que pueden, en dado caso, dificultarle a los miembros de la sociedad con menos estatus y menores recursos participar de las oportunidades para satisfacer sus necesidades básicas y para mejorar sus condiciones de vida (Reimers, 2000).

Así, las migraciones no son nada fáciles para quienes las efectúan, dado que implica dejar su lugar de origen, adaptarse a nuevas costumbres y tradiciones, integrarse en otro ámbito psicológico, social y educativo en el que tratan a la vez de conservar su identidad, lo que pone en juego diversos mecanismos adaptativos y también regresar a la tierra madre cada que las circunstancias lo permitan.

Motivación

La motivación ha sido estudiada desde diversos contextos y desde distintos campos de la psicología tales como los del instinto, del aprendizaje, de la personalidad y de los procesos cognoscitivos. En este apartado se dará énfasis a la psicología del aprendizaje vista desde el campo social dentro de la adaptación escolar, ya que la motivación se relaciona positivamente con la autoestima (Nichols & Steffy, 1999) pero igual con el esfuerzo y la habilidad percibida.

En cuanto al esfuerzo y a la habilidad, se ha reportado que se comparte un grado relativamente alto de satisfacción con el nivel de desempeño académico y trabajo en clase además de que se hace un mayor énfasis en el esfuerzo dedicado a la tarea que a las atribuciones de habilidad para tener éxito en la escuela (Elliott, Hufton, Hildreth & Illushin, 1999). Así mismo la importancia proporcionada al esfuerzo es consistente y más alta que la concedida a la habilidad, es decir, al parecer es más relevante para un estudiante de secundaria esforzarse para determinadas tareas que poseer la habilidad para realizarlas (Hufton, Elliot & Illushin, 2002); ya que los estudiantes que se perciben a sí mismos como esforzados, logran tener mayor logro académico en situaciones de éxito en comparación con aquellos que tienen una percepción baja del esfuerzo en situación de fracaso (Bañuelos, 1993).

En relación con los diferentes tipos de instrumentalidad, se reporta que los estudiantes que estaban regulados internamente estaban más entusiasmados sobre un curso escolar determinado y persistieron más tiempo al intentar dominar el material educativo que los estudiantes que estaban regulados externamente, así mismo, cuando los estudiantes hicieron énfasis en la utilidad final del curso mostraron tener un mayor entusiasmo y persistieron más tiempo que en comparación con aquellos que sólo hicieron énfasis en la utilidad proximal del curso (Simons, Dewitte & Lens, 2004).

Y es que mostrar afinidad por una actividad académica y planificarla, incrementa el nivel de logro e incluso puede predecirlo como el caso de la búsqueda

de juicios positivos de competencia que implica que la capacidad de los sujetos para planificar, evaluar y regular su propio proceso de aprendizaje y el reconocimiento, los cuales tienen efectos directos sobre el rendimiento escolar (Miñano & Castejón, 2008), así como con las metas altas y la labor del docente, ya que para que los estudiantes posean metas más altas deben tener un apoyo continuo por parte de los profesores y este apoyo debe ser de tipo emocional y académico.

Se ha encontrado también que los profesores que apoyan a sus estudiantes para enfocar sus esfuerzos de manera positiva, contribuyen de igual modo a mejorar su desempeño (Bempechat, Boulay, Piergross & Wenk, 2008), siempre y cuando esos esfuerzos sean enfocados en actividades centradas en el alumno lo que incrementa la motivación intrínseca (Sturm & Bogner, 2008) la que su vez se relaciona negativamente con las dimensiones mal-adaptativas en el contexto escolar y la motivación (Martin, 2007); y para el caso de jóvenes universitarios, se manifiesta que a pesar de las demandas de responsabilidad adicional a la carga académica tales como trabajar o mantener una familia, ellos deben cumplir con las demandas escolares (Winn, 2002).

Finalmente, la motivación es un factor que determina en gran medida los resultados obtenidos por los estudiantes en los niveles básicos y superiores de educación, en los que los niveles de esfuerzo y habilidad son importantes para tener éxito académico y consecuentemente adaptarse exitosamente a la escuela a partir del contexto individual, que igual se relacionan a su vez con lo social y lo familiar y dado el contexto de los estudiantes mayas migrantes, su estudio adquiere mayor relevancia.

Motivación Escolar

La escuela es el ámbito en el que los adolescentes pasan gran parte de su tiempo. Uno de los factores que se ha demostrado puede incidir en el rendimiento académico y la adaptación escolar es precisamente la motivación, que como ya se ha señalado, involucra variables tanto de tipo cognitivo como afectivo. En tal sentido,

es considerada como un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta (Bañuelos, 1993), es decir, en la medida que un estudiante se perciba como hábil, estará motivado para adquirir un aprendizaje significativo y afectivo, por lo que puede considerarse que la motivación constituye uno de los factores que inciden en el rendimiento académico y por tanto puede ser relacionada con la adaptación escolar.

Al respecto se propone una definición de motivación:

“Es un proceso básico relacionado con la consecución de objetivos que tienen que ver con el mantenimiento o la mejora de la vida de un organismo. El proceso inicia con la presencia de algún estímulo o situación interna o externa que desencadena en el individuo la necesidad o el deseo de llevar a cabo una conducta para conseguir el objeto implicado en la situación; tras la evaluación y valoración pertinentes, teniendo en cuenta la disponibilidad de recursos, la dificultad y valor de incentivo referidos al objetivo a conseguir, más el estado actual del organismo, el individuo decide llevar a cabo una conducta dirigida a la consecución de un determinado objetivo -aquel que considere más apropiado en ese momento-; la conducta motivada propiamente dicha consiste en las fases de aproximación y de ejecución -apetitiva y consumatoria-, y, tras su ejecución, el individuo llevará a cabo la verificación de la congruencia, la atribución de causas y la generalización” (Palmero, 2005, p. 25).

Se indica así mismo que la motivación intrínseca proporciona un sentimiento de competencia, habilidad o autorrealización, pero que en cambio la motivación extrínseca se encarga de recompensas tales como puntos adicionales en la calificación o tareas bien recompensadas (Moreno & Hellín, 2007), y los incentivos pueden determinar la activación afectiva como un proceso que a su vez determina la conducta e influye en el aprendizaje (Young, como se citó en Mayor & Tortosa, 2005).

En relación con la motivación de incentivo, ese término alude precisamente a la motivación basada en la expectativa o anticipación de las propiedades afectivas de los reforzadores debido a su asociación con una recompensa ya que los

estímulos pueden adquirir propiedades condicionadas de incentivo y generar estados motivacionales capaces de instigar la conducta (López & Cantora, 2005).

En ese mismo sentido, la teoría de incentivo desarrollada por Dickinson y sus colaboradores (Dickinson & Balleine, 1994, 2002 en López & Cantora, 2005) sostiene que la ejecución de una respuesta instrumental requiere la integración del conocimiento adquirido a través de dos procesos de aprendizaje diferentes, por un lado, el conocimiento de las consecuencias de la conducta codificado en la forma de una asociación respuesta-reforzador, y por otro lado, el aprendizaje acerca de las propiedades hedónicas o afectivas del reforzador; entonces, la ejecución de la respuesta requiere la activación de las representaciones cognitivas de estos dos tipos de conocimiento.

Con base en lo anteriormente mencionado, la motivación es uno de los factores que influye en el aprendizaje escolar dado que los alumnos se enfrentan a diversas actividades escolares, tanto como a tareas que se llevan a cabo dentro y fuera del aula como es en el ámbito familiar y social. Se ha observado que las situaciones relacionadas con el logro en las que los resultados son importantes y valorados en términos de mejora y progreso hacia las metas individuales o en relación a beneficios establecidos, en que las recompensas externas, el reconocimiento y la coacción adulta, pueden originar un sentimiento de pertenencia social o la creencia de que el propio esfuerzo conlleva a una mejora (Gil, Roblizo & Gómez, 2007).

En cuanto a la importancia de los docentes, se les suele otorgar un papel relevante en la promoción de la motivación en el ámbito escolar, para ello se señalan cuatro áreas en las que los maestros se desempeñan: 1) agentes y agencias del contexto del aula; 2) factores determinantes para el cambio de orientaciones de los estudiantes; 3) fundamento de las percepciones y creencias; y, 4) enseñar a pensar y regular sus actividades; esto es, los profesores pueden actuar para sus alumnos como modelos a seguir, debido principalmente a su forma de presentar las tareas y al atractivo de cada actividad entre otros (Huertas, Ardura & Nieto, 2008).

También se señala que los modelos atractivos, gratificantes, prestigiosos o poderosos tienen posibilidades de atraer una mayor atención y, por consiguiente, promueven más imitación que los que carecen de estas cualidades; igualmente, las personas dependientes, carentes de autoestima, incompetentes y que con frecuencia han recibido recompensas por su comportamiento imitativo, tienden a prestar mucha atención a las señales producidas por el comportamiento de otros (Bandura, 1962 en Deutsch & Krauss, 1992).

En cuanto al contexto académico se señala lo siguiente:

“La existencia de diferentes tipos de metas que persiguen los alumnos en su actividad escolar entre las que caben destacar dos grandes grupos: 1) metas relacionadas con el aprendizaje o con la tarea, cuyo objetivo principal es incrementar la propia competencia escolar; y, 2) las metas de ejecución o relacionadas con la autovaloración, centradas en la búsqueda de orgullo ante éxitos o evitación de la experiencia de vergüenza ante fracasos” (Montero, De Dios & Huertas, 2001, p. 306).

Cabe señalar entonces que en la motivación escolar no sólo intervienen las variables afectivas o cognitivas del propio estudiante, sino que también el docente juega un papel sumamente importante y más cuando se trata de adolescentes en proceso de formación, ya que la manera en que el profesor se plantea sus propias metas y estrategias tendrá un efecto en la relación con sus estudiantes y en los resultados de su labor académica dentro y fuera del aula (Desatnik, 2009).

Índices Escolares Referidos al Logro Académico

El desempeño escolar de los adolescentes ha presentado serias deficiencias en por lo menos los últimos seis años según los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que se realiza periódicamente cada ciclo escolar desde el año 2006. Esta prueba se aplica en todas las escuelas primarias y secundarias del país, tanto públicas como privadas. Desde su implementación la prueba se realiza cada año en los últimos cuatro grados de

primaria, así como en el último grado de secundaria. A partir de 2009, la evaluación se lleva a cabo en todos los grados de secundaria.

La prueba de ENLACE tiene como finalidad medir los conocimientos de los estudiantes en función de los programas oficiales de estudio, así los resultados son comparables para una materia determinada en un nivel escolar dado (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO], 2009).

El objetivo de esta prueba es obtener información diagnóstica del nivel de logro académico que los alumnos han adquirido en temas y contenidos vinculados con los planes y programas de estudio (ENLACE, 2012). Algunas de las características de esta prueba según la Secretaría de Educación Pública (SEP), organismo gubernamental que administra la prueba de ENLACE, son las siguientes: a) es objetiva, estandarizada, de aplicación masiva y controlada; b) se emplea una metodología de calificación precisa, que proporciona referencias de comparación nacional; c) ofrece un diagnóstico de los estudiantes a nivel individual; y, d) es una prueba centrada en el conocimiento ya que evalúa el resultado del trabajo escolar contenido en los planes y programas oficiales.

El universo de estudiantes de educación básica es extenso. La tabla 5 nos indica la cantidad de alumnos evaluados para la educación secundaria en la asignatura de español. Los resultados para cada modalidad educativa (general, particular, técnica y telesecundaria) se refieren al promedio entre puntajes de distintas escalas según nota en la página electrónica de ENLACE.

Tabla 5

Alumnos evaluados por modalidad educativa en español

Año	Modalidad				Global	Alumnos
	General	Particular	Técnica	Telesecundaria		
2006	504.5	583.6	497.0	461.0	500.0	1,373,651
2007	519.3	611.6	512.5	462.1	513.7	1,522,573
2008	517.1	606.6	512.6	472.9	514.1	1,611,747
2009	502.2	579.6	501.2	481.5	504.5	4,993,850
2010	484.1	566.8	484.8	472.1	488.6	5,206,440
2011	479.4	554.5	480.5	478.0	485.6	5,213,583
2012	489.5	568.2	488.7	485.8	495.3	5,071,518

Fuente: ENLACE, 2012.

Para la asignatura de matemáticas, los resultados son presentados en la tabla 6.

Tabla 6

Alumnos evaluados por modalidad educativa en matemáticas

Año	Modalidad				Global	Alumnos
	General	Particular	Técnica	Telesecundaria		
2006	496.8	584.2	490.2	485.7	500.0	1,371,202
2007	508.0	599.8	501.1	494.5	511.3	1,526,867
2008	513.9	613.1	508.6	506.2	519.0	1,614,281
2009	500.6	577.5	499.6	496.4	506.0	4,997,889
2010	501.2	573.3	500.9	519.4	510.7	5,210,309
2011	500.2	576.8	501.4	530.5	513.0	5,215,170
2012	517.4	593.2	516.0	559.6	532.2	5,079,804

Fuente: ENLACE, 2012.

En relación a las categorías de logro académico reportadas para los alumnos son las siguientes (ENLACE, 2012):

1. Insuficiente: necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.
2. Elemental: requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.
3. Bueno: muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada.
4. Excelente: posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y las habilidades de la asignatura evaluada.

Los resultados nacionales para la asignatura de español en la modalidad de secundaria general en función del desempeño educativo para el período comprendido entre el 2006 y 2012 se ilustran en la tabla 7.

Tabla 7

Porcentajes de alumnos en las categorías de logro académico para español a nivel nacional en la modalidad de secundaria general

Año	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	Total de Alumnos
2006	37.8	47.8	13.9	0.5	613,977
2007	32.6	48.8	17.9	0.7	674,988
2008	30.4	52.4	16.7	0.5	714,541
2009	31.7	51.1	16.7	0.5	2,248,120
2010	40.7	43.4	15.2	0.6	2,300,924
2011	41.8	43.2	14.3	0.7	2,297,655
2012	39.3	42.2	17.3	1.2	2,232,480

Fuente: ENLACE, 2012.

Se observa en la tabla 7 que el porcentaje de alumnos ubicados en las categorías de insuficiente y elemental abarca cerca del 82 % del total; en las

categorías de bueno y excelente el restante 18 %; y de ese 18 % menos del 1.2 % son categorizados como alumnos excelentes en la asignatura del español, lo que indica que una gran cantidad de estudiantes carecen de los recursos apropiados para poder comunicarse eficientemente, dado que el lenguaje es un medio de apropiación del conocimiento.

Para el estado de Yucatán los resultados no difieren mucho respecto a los nacionales, lo que implica que los adolescentes yucatecos están en igualdad de condiciones respecto a los demás adolescentes del resto del país en español. Cabe aclarar que la única distinción que presentan los resultados globales de ENLACE es entre si la escuela secundaria es de tipo público, privado, técnica o telesecundaria, pero no establece diferencias entre si corresponde al turno matutino o vespertino o si se localiza en determinada zona geográfica de mediana o alta marginación, lo que podría contribuir explicar diferencias entre las distintas regiones geográficas, sin embargo en los resultados puntuales por escuela, esos datos si están contemplados incluyendo la entidad geográfica. Para la asignatura de matemáticas los resultados son menos alentadores, tal y como se muestra en la tabla 8.

El porcentaje de alumnos que se localiza en la categoría de logro académico insuficiente es superior al 50% en el período comprendido entre el 2006 al 2012, ya que en el año 2006 fue superior al 60 % y en el 2012 fue de 52.9%. En la categoría de excelente no se alcanza el 1% durante los primeros cuatro años, ya que a partir del 2010 el porcentaje alcanzado fue de 1.4 %; en el 2011 fue del 2.6% y en el 2012 fue del 4.1%; es decir de cada 100 alumnos de secundaria que presentaron la prueba, solamente entre 1 y 4 alcanzaron esa categoría.

Tabla 8

Porcentajes de alumnos en las categorías de logro académico para matemáticas a nivel nacional en la modalidad de secundaria general

Año	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	Total de Alumnos
2006	62.2	34.4	3.2	0.2	612,792
2007	58.0	37.6	4.1	0.3	677,757
2008	56.8	35.8	6.9	0.6	716,781
2009	56.5	35.2	7.6	0.7	2,241,258
2010	55.8	34.3	8.5	1.4	2,303,236
2011	57.4	30.4	9.6	2.6	2,297,808
2012	52.9	31.1	11.9	4.1	2,237,017

Fuente: ENLACE, 2012.

¿Qué implicaciones para los adolescentes tienen los resultados presentados anteriormente? Si éstos son en su gran mayoría categorizados como insuficientes y elementales en estas dos asignaturas evaluadas (español y matemáticas), ello puede ser indicativo de las dificultades de los estudiantes para acceder con eficiencia al contexto social y poder así comunicarse eficazmente tanto por medio de la oralidad como por medio del lenguaje escrito; y por otro lado pueden presentar serias dificultades para realizar cálculos básicos con aplicaciones para la vida cotidiana y poder así aspirar a estudiar carreras con perfiles técnicos como ingenieras.

Desde luego que estos resultados en cuanto a el logro académico no son alentadores, pero si coincidentes con evaluaciones internacionales como la que realiza la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en la que México ocupó los últimos lugares en ciencias y en matemáticas en la prueba denominada *Program for International Students Assessment (PISA)* en el año 2003, y en el 2006 y 2009 los resultados siguieron la misma tendencia.

La prueba de ENLACE no necesariamente mide el rendimiento académico, pero aporta elementos de análisis en el contexto del mismo y de la adaptación escolar. El rendimiento académico ha sido definido y medido en formas variadas, lo cual probablemente explica las discrepancias en los resultados obtenidos, la poca consistencia entre ellos y el hincapié en estudiarlo dentro de dominios específicos (Risso, Peralbo & Barca, 2010), y que en ocasiones es denominado como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar (Edel, 2003). Relacionado también con la adaptación escolar se encuentra la aplicación de las tareas en el aula y el promedio de calificaciones (Moral de la Rubia, Sánchez & Villarreal, 2010).

Es relevante señalar que no basta considerar sólo aspectos meramente de contenido en las evaluaciones, ya que arrojan una visión parcial o centrada en un aspecto del proceso de aprendizaje, sino que es fundamental tomar en cuenta el contexto en el cual ocurren esos aprendizajes, abarcando ambientes más amplios e incluyentes como son el escolar, familiar y social.

Algunos aspectos, al interior de esos ambientes, pueden ser: consumo de alcohol y tabaco, identidad étnica, motivación, violencia escolar, relaciones amistosas entre pares, comunicación familiar, estilo parental en la resolución de conflictos, edad y ocupación de los padres, condición migrante, discriminación percibida y nivel socioeconómico. Otros factores adicionales a los ambientes y aspectos antes mencionados, corresponde a las condiciones ambientales y estructurales en que se desempeñan los estudiantes, y que dificultan su adaptación escolar y no son susceptibles de modificación como el hecho de la necesidad de trabajar, la condición indígena, la marginación o el maltrato familiar (FLACSO, 2009), por lo que una buena aproximación formal al estudio de estas condiciones estructurales lo constituye la adaptación escolar bajo la óptica de un modelo multidimensional explicativo y otro predictivo, que se proponen a continuación.

MODELOS DE LA ADAPTACIÓN ESCOLAR

Como se ha señalado, la adaptación escolar es en nuestros días un elemento central en la vida académica y social de los adolescentes, dado que la transición de la primaria a la secundaria suele ser generadora de ansiedades, tensiones y de dificultades emocionales que pueden incidir en el ajuste del adolescente a la escuela y al contexto escolar.

De modo que, una vez inmerso en el ámbito educativo de secundaria los cambios a los que se enfrenta el estudiante van en relación a conocer nuevos compañeros de clase, convivir con una diversidad de profesores cada uno impartiendo una asignatura diferente, tener un horario de clases generalmente más amplio y extendido que en la escuela primaria conjuntamente con una serie de cambios físicos, emocionales y sociales propios del periodo adolescente. Si a lo anterior, visto desde el punto de vista individual y escolar, se le añaden las diversas situaciones familiares y sociales, entonces lo que se tiene es una diversidad de factores o dimensiones que de alguna u otra forma inciden en su adaptación a la escuela.

En las revisiones de la literatura, se han encontrado variables, dimensiones y modelos que inciden en la adaptación escolar, éstas han sido estudiadas desde distintos abordajes metodológicos y cuyos resultados han contribuido a aclarar en cierta forma este fenómeno.

Baste citar brevemente los trabajos de Birch y Laad (2001) en el que enfatizan el papel de las relaciones interpersonales dentro del ambiente escolar, las cuales favorecen una adecuada adaptación escolar; Wentzel (2001) para quien las metas y relaciones sociales son motivadores de la adaptación a la escuela; Berndt y Keffe (2001) y la influencia de los amigos, quienes concluyen que éstas afectan las actitudes de los alumnos hacia la escuela, su comportamiento en clases y su logro académico pudiendo incrementar o disminuir su adaptación escolar; Musitu, Martínez y Murgui (2006) quienes apuntan a la importancia del conflicto marital y del apoyo parental, y ellos encontraron por medio de un modelo de ecuaciones

estructurales, que éstas se relacionan indirectamente con el ajuste escolar a través de la autoestima social y la violencia escolar; Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa, Murgui-Pérez y Amador-Muñoz (2009) indican que el conflicto marital y la comunicación familiar influyen en el ajuste escolar, la primera a través de su relación positiva con la violencia escolar de los hijos y la segunda inhibe la violencia escolar y potencia la autoestima social, lo cual se relaciona con una mejor adaptación escolar; Palaiologou (2007) en su estudio longitudinal de las dificultades en la adaptación con niños inmigrantes en Grecia; Smith (2005) enfatiza que la discriminación percibida, la identidad étnica, las actitudes intergrupales y el contacto interétnico influyen en la adaptación escolar; inclusive se han realizado abordajes desde perspectivas más amplias como establecer si existen diferencias entre las comunidades rurales y urbanas en cuanto a la adaptación escolar en Estados Unidos (Stanley, Comello, Edwards & Marquart, 2007).

Los abordajes teóricos que aportan marcos conceptuales para comprender la compleja red de correspondencias observadas entre las variables influenciadas en la adaptación escolar, explican cómo y qué tipos de relaciones se establecen entre esas variables. Los niveles de categorización, el Modelo de Cinco Partes y el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano, permiten constituir marcos de referencia que explican precisamente el cómo y el qué, en la adaptación escolar de las variables relacionadas.

Niveles de Categorización

Las variables anteriormente presentadas, si se analizan en términos de niveles de categorización se pueden agrupar para obtener otras formas de aproximación y de análisis del objeto de estudio; estos niveles son los siguientes y están basados en lo propuesto por Doise, Deschamps y Mugny (1985):

1. El primer nivel corresponde a aquellos análisis relacionados con la manera en que los individuos construyen las imágenes de su ambiente

social, pero, no se limita sólo a eso, ya que este nivel tiene que ver con aspectos de la individualidad y lo inherente a lo que significa ser singular tanto en las cogniciones como en lo afectivo. Es por esto que este nivel de análisis hace referencia a aspectos tales como estrés, motivación, ansiedad, identidad y adicciones entre otras, es decir, el aspecto individual de las variables anteriormente estudiadas y relacionadas con la adaptación escolar. Este nivel permite además dar coherencia a todas aquellas variables que no necesariamente son situacionales, sino más bien centradas en la persona.

2. En el segundo nivel, los individuos son examinados en relación con otros y son precisamente las modalidades de sus relaciones las que se consideran determinantes. En este nivel ya no se trata de sólo de mirar al individuo como tal, sino con dos ópticas añadidas, una es observar a la persona en interacción con otras personas, y la segunda es apreciarlo situacionalmente y no como un individuo aislado de su contexto; este nivel hace referencia a la manera en que el adolescente interactúa con sus padres, hermanos, pares en la escuela, maestros, amigos de calle, compañeros de iglesia o compañeros de equipo deportivo, pero además no es sólo el papel adquirido, sino la situación y el escenario en la que ese papel se desarrolla, es decir, en la casa, en la escuela, en la iglesia, en la cancha, en el barrio o en la ciudad. Además, este nivel de análisis en cierta medida implica al anterior, ya que para que se dé una comunicación maestro-alumno, se necesitan de dos, uno que tome el papel de profesor y otro el de alumno. Es por eso que en este nivel se podría ubicar el aspecto escolar y familiar de las variables estudiadas, tales como la comunicación con los padres, con los maestros y con sus pares en el aula, la violencia escolar, así como la edad y la escolaridad de los padres en la medida que ser joven o adulto o tener primaria incompleta o título universitario determinan en cierta forma la calidad de esas interrelaciones padre-hijo.

3. El tercer nivel está dado por las representaciones colectivas que corresponden al conjunto de relaciones sociológicas en la que se insertan las diferentes categorías sociales, lo que a su vez produce representaciones específicas para ese conjunto de categorías, es decir, ya no se trata sólo de individuos o de relaciones diádicas o situacionales, sino que este nivel hace referencia a aquellas representaciones colectivas propias de un grupo social determinado, como lo son el estereotipo, el prejuicio o la discriminación. De tal manera que en este nivel se ubica la condición migrante y el nivel socioeconómico, es decir, el aspecto social de la adaptación escolar. Para el caso de la migración, la representación colectiva que se hace de los recién llegados tiene que ver con el prejuicio, que implica una cierta predisposición colectiva en la que no son del todo aceptados en la cultura a la que llegan; ejemplos: baste mirar lo que sucede en los Estados Unidos con los migrantes nacionales y en general latinos, para quienes el rechazo a su sola presencia por parte de los angloamericanos cuando cruzan la frontera es lo cotidiano. Para el caso de los adolescentes mayas la situación no es tan diferente, porque igual se tienen que enfrentar a situaciones de prejuicio, rechazo y discriminación en el contexto escolar. Es por eso que en este nivel se sustenta el contexto social de la adaptación escolar y como se puede notar, este nivel implica a los dos anteriores.

Al tomar como punto de partida los tres niveles de categorización aquí presentados, cada variable adquiere un significado diferente en función del marco referencial en que se desarrolle el análisis. Para el caso de la identidad étnica, por ejemplo, a pesar de que se ubica en el primer nivel de análisis al relacionarse con el autoconcepto, esta no podría ser entendida si previamente no se considera el sentido de pertenencia que cada individuo manifiesta colectivamente a su propio grupo social y cultural por medio de sus tradiciones y costumbres, lo que a su vez, se ubicaría en el tercer nivel.

En ese sentido, la categorización que se hace de la identidad étnica, nos permite una doble aproximación, en primer lugar una aproximación individual y en segundo lugar una aproximación colectiva. Otro ejemplo lo constituyen las adicciones abordadas desde el punto de vista clínico como una situación individual, inclusive el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition* (DSM-IV) lo corrobora, pero no se podría entender si no se analiza la interacción diádica situacional en que para un consumidor existe un proveedor, o si el consumido es parte de una banda o pandilla, entonces la representación colectiva que se hace del consumo de drogas se entiende como una forma de comportamiento pandilleril o como un boleto de entrada, en que los nuevos aspirantes sí no consumen algún tipo de sustancia ilícita difícilmente podrán ser admitidos; luego entonces, esto le otorga un significado mucho más amplio y contextual a las adicciones.

Así mismo el racismo contra los indígenas es una de las principales barreras que enfrentamos para comprender las complejas realidades de estos pueblos, reconocerlos y darles su lugar en la sociedad mexicana (Navarrete, 2008). Por su naturaleza social el racismo se localiza en el tercer nivel, sin embargo, presenta incidencias en la autoestima y el autoconcepto principalmente para quien lo padece, lo que remite los efectos del racismo al aspecto individual de la adaptación escolar. Otro ejemplo claro lo constituye la forma en que los padres educan a los hijos en el hogar, para el caso de los mayas, es en casa y en la familia en donde se aprende a hablar la lengua materna, pero también es el entorno primero en el cual se adquieren los hábitos gastronómicos, la educación en los valores y las buenas maneras del ser maya (Mijangos, 2001), que tienden a ser replicadas en el contexto escolar en el contacto con las relaciones entre pares y profesores.

Desde el punto de vista de la interacción entre los individuos y los grupos, lo anteriormente expuesto adquiere relevancia, pero desde el punto de vista de los ecosistemas, dos modelos pueden aportar sustento contextual a la adaptación escolar, el Modelo Sistémico de Cinco Partes y el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.

Modelo Sistémico de Cinco Partes

Este modelo sistémico de Cinco Partes (De Terte, Becker & Stephens, 2009) es retomado de la psicología clínica y consta de dos factores los internos y los externos. En el caso de los primeros se incluyen los siguientes aspectos: a) *cogniciones*: referidas a la manera en que se piensa o interpreta una situación, por ejemplo, si una persona está deprimida o es ansiosa a menudo puede conducirle a distorsiones cognitivas o a presentar estilos de pensamiento de desesperanza; b) *emociones*: referidas a ciertos pensamientos asociados a esas emociones, por ejemplo, si una persona duerme mal por las noches y en el día tiende a quedarse más tiempo en la cama, eso puede hacerlo sentir como si fuese una mala persona, o una persona floja; c) *conductas*: siguiendo con el ejemplo anterior, si esa persona se siente triste por dormir más tiempo en las mañanas, ella puede intentar sentirse mejor realizando conductas que le ayuden a superar ese estado de ánimo como levantándose de la cama muy rápidamente; d) *actividades físicas*: éstas se refieren a las sensaciones físicas que un individuo puede sentir, como es el caso de la ansiedad y los síntomas físicos que la acompañan como palpitaciones, náuseas y tensión muscular.

Para el caso de los factores externos se incluye el *ambiente*: que involucra a los estresores en el trabajo, escuela y las malas relaciones interpersonales; a su vez el ambiente se subdivide en el *apoyo familiar* el cual es esencial ya que ofrece un sentido de responsabilidad a sus miembros; el *apoyo comunitario*: referido a una red de personas situadas en el barrio y/o la iglesia, las cuales pueden desarrollar soportes estructurales para el individuo; y por último el *apoyo social*: el cual es una estructura más amplia y de apoyo a la familia misma que puede provenir de figuras de autoridad (De Terte, Becker & Stephens, 2009).

Modelo Ecológico del Desarrollo Humano

Como se puede notar, el Modelo de Cinco Partes es amplio e incluyente y su enfoque es más hacia la intervención y el tratamiento, y plantea las variables en términos de factores de riesgo y de protección tanto internos como externos; sin embargo, el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1977) permite establecer interrelaciones entre los diversos ámbitos en que se desenvuelve el estudiante de secundaria, ya que postula cuatro sistemas, como parte de su modelo ecológico, y estos son el microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

1. El microsistema es el complejo de las relaciones entre la persona y el medio ambiente en un entorno inmediato --por ejemplo, casa, escuela, lugar de trabajo— y que se denomina a cada uno como escenario. Un escenario es definido como un lugar con características físicas particulares en las que los participantes se involucran en actividades concretas con roles especiales - hija, padre, maestro, empleado-- durante períodos de tiempo en particular. Los factores del lugar, tiempo, características físicas, la actividad, los participantes y el papel que desempeñan son llamados los elementos del escenario.

2. El mesosistema comprende las interrelaciones entre varios escenarios de la persona en un determinado punto en su vida. Por lo tanto, el mesosistema general abarca las interacciones entre la familia, la escuela y grupo de iguales, pero para otros también puede incluir la iglesia o el lugar de trabajo. En suma, un mesosistema es un conjunto de microsistemas.

3. El exosistema es una extensión del mesosistema que comprende otras estructuras sociales específicas tanto formales como informales y que no necesariamente engloba a la persona, pero que sí abarcan inclusivamente al escenario inmediato en que ella se encuentra, y por lo tanto influyen, delimitan, o incluso determinan lo que allí ocurre. Estas estructuras son las principales instituciones de la sociedad, tanto aquellas deliberadamente estructuradas como las espontáneamente evolucionadas y que operan a un nivel local concreto, estas son

entre otras el campo del trabajo, el vecindario, los medios de comunicación, las agencias de gobierno (local, estatal y federal), la distribución de los bienes y servicios, las facilidades de comunicación y transporte, y las redes sociales informales, inclusive las virtuales.

4. El macrosistema se refiere a los patrones generales institucionales de la cultura o subcultura, referidos a los sistemas económicos, sociales, educativos, legales y políticos que en el micro, meso y exosistemas tienen manifestaciones concretas. Los macrosistemas son concebidos y examinados no sólo en términos estructurales, sino como soportes de información e ideología que tanto explícitos como implícitos dotan de significado y motivación a las agencias particulares, a las redes sociales y demás actividades que se vinculan estrechamente con los sistemas descritos anteriormente.

Desde el punto de vista del modelo ecológico de Bronfenbrenner, la adaptación escolar del adolescente se entendería como un proceso multidimensional, multivariado, multisistémico y no necesariamente acotado sólo al entorno escolar. La identidad étnica, la familia, la forma en que la familia se comunica o resuelve sus conflictos, los amigos, la calidad de las amistades, los maestros y su relación con los estudiantes, la escuela vista como sistema educativo, el ambiente laboral de los adolescentes que realizan actividades remuneradas, la condición migrante, el nivel socioeconómico y multitud de actividades, roles y escenarios más, sustentan la multidimensionalidad de la adaptación escolar, la cual se manifiesta en su rendimiento académico, en su aceptación o rechazo por parte de sus iguales o en el hecho de participar o no en conductas violentas en la escuela, lo que al final de cuentas repercute en el adolescente contribuyendo a su adaptación en el ambiente escolar y a las participaciones en las actividades académicas (Ladd & Burgess, 2001) .

En resumen, los hallazgos empíricos expuestos a través de los niveles de categorización y de los dos modelos ecológicos, demuestran que existe una relación entre variables, categorías individuales, escolares, familiares y sociales, y que cada una de ellas concentra indicadores que pueden ser estudiados particularmente para

medir efectos y discernir de entre aquellos que adquieran mayor relevancia en relación a la adaptación escolar.

Para clarificar estas interrelaciones, se propone la integración de las variables y categorías en dos modelos, el primero multidimensional con fines explicativos, y el segundo con carácter predictivo cuya finalidad es la de establecer relaciones lineales directas e indirectas entre algunos de los indicadores, en estudiantes adolescentes mayas que asisten a la escuela secundaria.

Modelo Multidimensional Explicativo de la Adaptación Escolar

Una etapa previa al desarrollo de un modelo, es poder presentar en forma esquematizada las variables, que como se ha revisado, inciden en la adaptación escolar. La finalidad que se persigue es organizar y visualizar las relaciones de las variables para con las dimensiones con la finalidad de obtener un panorama general de lo que será el modelo multidimensional explicativo.

En este esquema que se presenta en la figura 1, las variables se agruparon en aspectos contextuales en concordancia con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1977), dado que la ansiedad, el autoconcepto y la identidad étnica son parte del aspecto individual del estudiante; así como la actitud para con la escuela y la comunicación con los pares, se relacionan con el aspecto escolar. De igual modo la comunicación con los padres y la escolaridad son parte del aspecto familiar; y finalmente el prejuicio, la condición migrante y la discriminación, conforman el aspecto social de la adaptación escolar, lo que permita a primera vista, entender a la adaptación escolar como un fenómeno multivariado.

Figura 1. Esquema de las variables agrupadas por cada una de los cuatro aspectos contextuales



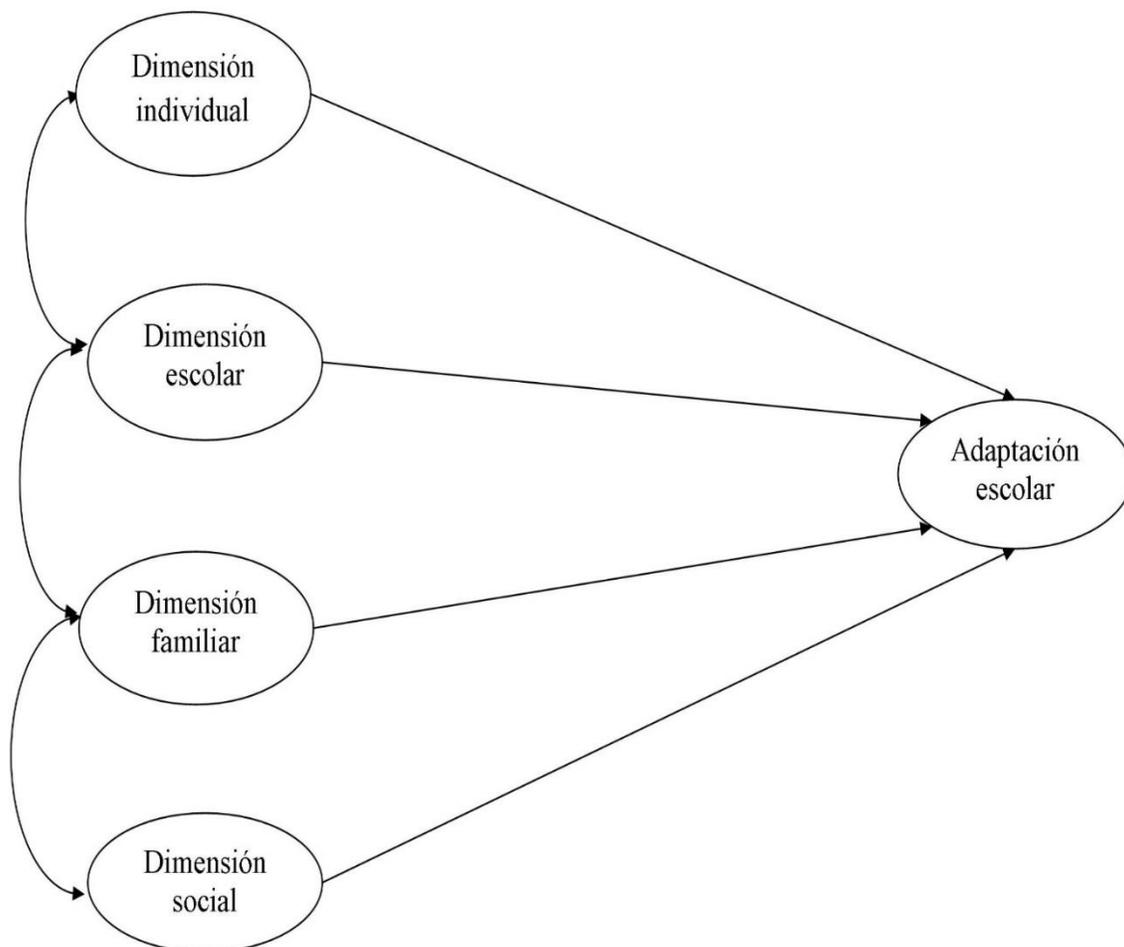
Con base en este esquema se puede deducir que el estudio de la adaptación escolar no se limita sólo a lo que realiza el alumno en el aula para sacar notas altas en determinada materia o sentirse satisfecho en la escuela, sino que la adaptación escolar se constituye como un constructo multidimensional y multivariado en que cada variable puede ser analizada en distintos marcos referenciales que abarcan prácticamente los contextos en que participa el adolescente.

No obstante, esta estructura analítica únicamente indica que variable se localiza en determinada dimensión la que a su vez converge en la adaptación escolar, pero no indica el tipo de relación. Por eso, y al retomar el modelo ecológico

de Bronfenbrenner (1977) se puede inferir que cada una de los aspectos de la adaptación escolar, representa un sistema relacionado entre sí y a su vez interrelacionado con los otros tres sistemas dimensionales, de modo que todos ellos pueden incidir de manera directa o indirecta en la adaptación escolar.

Es así que, partiendo de los niveles de categorización de Doise, Deschamps y Mugny, del Modelo Sistémico y del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner se deriva un modelo multidimensional explicativo de la adaptación escolar, el cual es presentado en la figura 2.

Figura 2. Modelo Multidimensional Explicativo de la Adaptación Escolar



Los cuatro aspectos mostrados en la figura dos, ahora denominadas dimensiones, concentran a las variables relacionadas con la adaptación escolar. Las flechas bidireccionales en este modelo indican una covariación de esa dimensión con la adyacente; y para el caso de las flechas unidireccionales que van desde cada una de las dimensiones a la variable dependiente o criterio, estas indican variaciones directas y en solo sentido (Manzano & Zamora, 2009).

Es de considerar que este modelo multidimensional explicativo permite dilucidar de manera incluyente la adaptación de los estudiantes mayas de secundaria ya que incluye las dimensiones individual, escolar, familiar y social, lo que puede permitir la interrelación de dichas dimensiones y observar cuáles pueden ser las que influyen más en el logro de la adaptación escolar.

Para el caso de la dimensión individual, ésta es sustentada con elementos propios del papel que cada adolescente toma del escenario en el que se desenvuelve, y puede ser el papel de hijo en su casa o de alumno o amigo en la escuela, con implicaciones en su autoconcepto o motivación. Esto a su vez puede repercutir en la comunicación con sus compañeros, amigos o profesores en la escuela, ya que como se ha señalado, son diversos los papeles que un estudiante puede desarrollar en los diversos escenarios del edificio escolar como los pasillos, aulas, cafetería o canchas.

En la dimensión escolar esos papeles y los distintos escenarios se interrelacionan en la escuela, en la casa y a la vez en su lugar de trabajo, es decir, ahora el rol de alumno no se limita sólo a lo que sucede edificio escolar, sino trasciende más allá, así por ejemplo, en su casa al realizar las tareas se comporta como alumno, y si en su trabajo o en su empleo le dan permiso de hacer sus tareas entonces mantiene ese papel de alumno. Así mismo, en el espacio escolar, la individualidad puede tener implicaciones en casos de violencia escolar o de rechazo lo que a vez puede ocasionar una baja autoestima, pero si esa baja autoestima la manifiesta también en casa entonces de lo que se trata es de un contexto mucho más amplio que simplemente el escolar, como puede ser la dimensión familiar.

La dimensión familiar en que conviven padres, hermanos, tíos y abuelos simultáneamente, conlleva implicaciones entre todo el contexto lo que puede repercutir en la forma en cómo se relacionan los miembros de la familia entre sí conjuntamente con el adolescente, lo que da forma a la dimensión social.

Por último, la dimensión social contiene elementos culturales y de grupos sociales mucho más amplios y acordes con la discriminación, la condición migrante y el nivel socioeconómico. Para el caso de la discriminación, la escuela adquiere un significado simbólico ya que es ahí en donde se presentan las interrelaciones entre los alumnos mayas y mestizos. Desde luego que hablar sólo de la escuela es limitar el contexto, ya que esa interacción se da en escenarios más amplios, como el barrio, la ciudad o inclusive la nación.

En síntesis, las cuatro dimensiones: individual, escolar, familiar y social se relacionan con la adaptación escolar, las cuales serán definidas a continuación.

Definición de las Dimensiones

Dimensión Individual

Esta dimensión hace referencia a las variables relacionadas con el individuo, tanto aquellas vinculadas con aspectos afectivos como cognoscitivos, así como de autoconcepto y particularmente la identidad étnica (Phinney & Ong, 2007) maya, al igual que la motivación, el estrés percibido, las adicciones y la motivación escolar (Núñez, Martín-Albo, Navarro & Grijalvo, 2006).

Dimensión Escolar

Esta dimensión hace referencia al entorno escolar y las relaciones que pudieran darse entre los adolescentes en estos contextos, como pueden ser las relaciones con sus pares o con sus profesores, así como victimización y violencia escolar (Musitu, Martínez & Murgui, 2006).

Dimensión Familiar

El ámbito familiar, se refiere al adolescente que convive con sus padres y en cómo estos resuelven sus conflictos de tipo marital, también la edad y la escolaridad parental son aspectos con los que el estudiante convive cotidianamente; así mismo, el tipo de familia, puede ser nuclear, monoparental o extensa; y también se incluye la comunicación, la posibilidad de violencia intrafamiliar y la situación socioeconómica y cultural (Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa, Murgui-Pérez & Amador-Muñoz, 2009).

Dimensión Social

El entorno más amplios se da en lo social, el cual hace referencia a la condición migrante, que en el contexto de este estudio, es un factor relevante para el estudiante maya; así como su nivel socioeconómico y las actitudes y comportamientos que manifiesta en su contacto con la sociedad en la que se desenvuelve, es decir, la aculturación (Raesfeld, 2009).

Como se puede ir observando, este modelo multidimensional explica e integra las relaciones entre las variables y las dimensiones, pero no permite establecer relaciones predictivas. Para ese propósito se requiere de otro modelo, uno que permita establecer relaciones lineales y que introduzca cierto margen de causalidad para diferenciar entre los efectos directos e indirectos de las variables independientes respecto a la dependiente, entonces lo que se planteará a continuación es la propuesta de un modelo predictivo en función del modelamiento estructural de ecuaciones, que pueda permitir el establecimiento de esas relaciones predictivas entre las variables relacionadas con la adaptación escolar.

Modelo Predictivo de la Adaptación Escolar

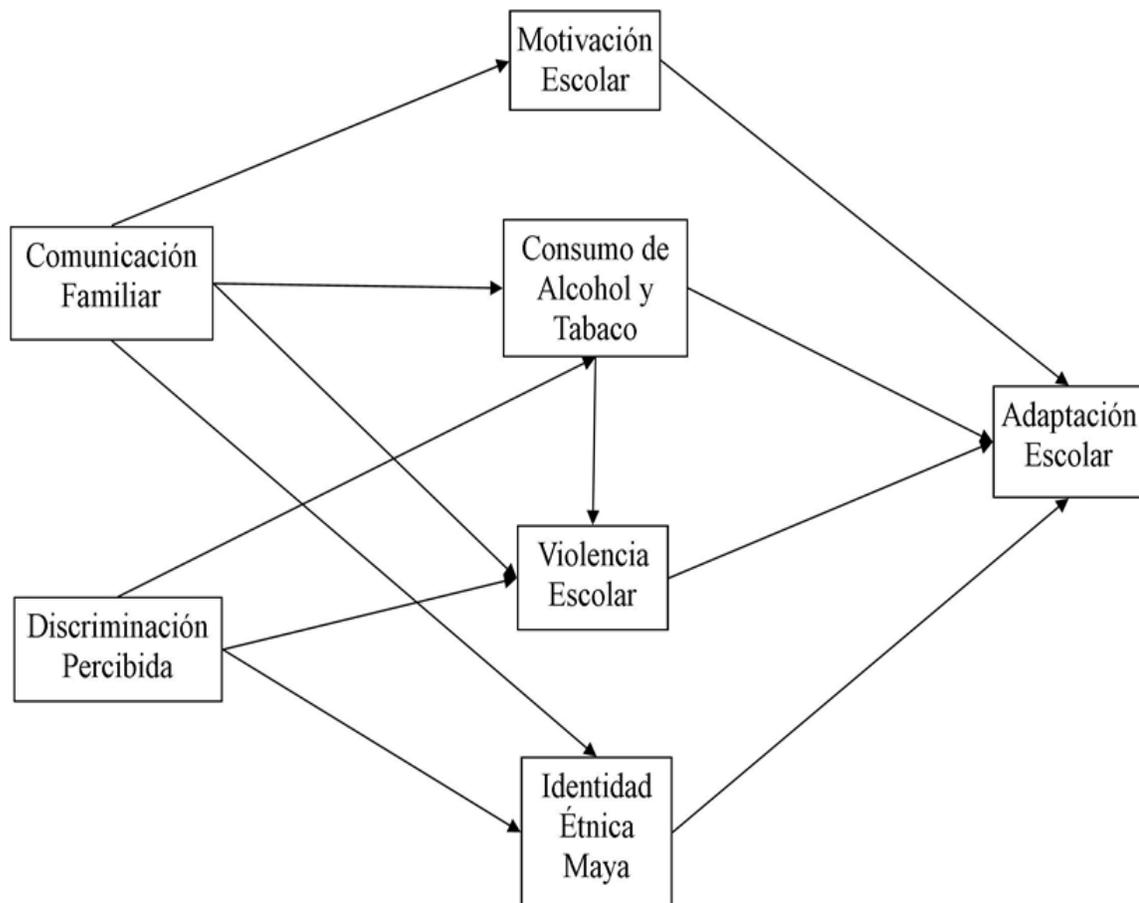
En general los hallazgos empíricos han mostrado una relación entre la dimensión individual, escolar, familiar y social con la adaptación escolar, y que cada dimensión concentra variables que pueden ser estudiadas por separado para poder medir sus efectos particulares, y poder discernir de entre aquellas que mejor pueden predecir la adaptación escolar.

Las variables que se integrarán al modelo predictivo de la adaptación escolar, son aquellas que desde el punto de vista observacional y empírico (Aguiar & Acle, 2012; Estévez, Musitu & Herrero, 2005; Ladd & Burgess, 2001; Lozano, 2003; Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa & Monreal-Gimeno, 2008; Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa, Murgui-Pérez & Amador-Muñoz, 2009; Moral de la Rubia, Sánchez & Villarreal, 2010; Musitu, Martínez & Murgui, 2006; Palaiologou, 2007; Sandoval, 2007; Witteborg, Lowe & Lee, 2009), han resultado ser relevantes en la predicción de los factores, y en este caso de la adaptación escolar.

Para la propuesta del modelo predictivo, se recurrirá a los modelos de ecuaciones estructurales pues constituyen una familia de estadísticos multivariantes que permiten estimar el efecto y las relaciones entre diversas variables de manera simultánea. La gran ventaja de este tipo de modelos estructurales es que permiten proponer el tipo y dirección de las relaciones que se espera encontrar entre las diversas variables contenidas, para posteriormente estimar los parámetros que vienen especificados por las relaciones propuestas a nivel teórico (Ruiz, Pardo & San Martín, 2010) y con esto, encontrar los pesos relativos a cada una.

Siendo así, y partiendo del modelo multidimensional explicativo descrito anteriormente, el modelo predictivo propuesto plantea posibles relaciones directas e indirectas que pueden favorecer o no la adaptación escolar que se observa en la figura 3, y en el siguiente apartado denominado el método se da inicio formal al estudio de la adaptación escolar con la propuesta metodológica, el objetivo general, las preguntas generales de investigación, el tipo de estudio, los instrumentos y el procedimiento.

Figura 3. Propuesta de Modelo de Investigación Predictivo de la Adaptación Escolar



En esta figura se observa que la discriminación percibida se relaciona con la adaptación escolar mediada por la presencia del consumo de alcohol y tabaco, violencia escolar e identidad étnica maya; la comunicación familiar se relaciona con la adaptación escolar mediada por la motivación escolar, consumo de alcohol y tabaco, violencia escolar e identidad étnica maya; así mismo, la motivación escolar, el consumo de alcohol y tabaco, la violencia escolar y la identidad étnica maya se relacionan directamente con la adaptación escolar; y el consumo de alcohol y tabaco se relaciona directamente con la violencia escolar. Una vez categorizadas las variables en el modelo predictivo, el siguiente paso es la estructuración del método, que se describe a continuación.

MÉTODO

Objetivo General

Probar que el modelo predictivo propuesto permite establecer la relación entre la adaptación escolar de estudiantes mayas de secundaria, con la comunicación familiar, motivación escolar, consumo de alcohol y tabaco, violencia escolar, discriminación percibida e identidad étnica maya.

Preguntas de Investigación Generales

- ¿Cómo se relacionan la comunicación familiar, la motivación escolar, el consumo de alcohol y tabaco, la violencia escolar y la identidad étnica con la adaptación escolar de estudiantes mayas que asisten a secundaria?
- ¿Cuáles de los factores estudiados pueden ser considerados como variables predictoras de la adaptación escolar de estudiantes mayas de secundaria?

Para llevar a cabo el estudio, éste se organizó en dos fases: la primera orientada a la validación de los instrumentos propuestos y la segunda a la comprobación del modelo predictivo en estudiantes mayas de secundaria.

PRIMERA FASE

Objetivo General

Realizar la adaptación y validación de los instrumentos para población estudiante maya de secundaria. Esta fase se llevó a cabo en dos etapas, la primera en la que se validaron los instrumentos en población maya y mestiza y la segunda en población maya únicamente.

Contexto y Escenario

La educación básica en México se divide en los siguientes estratos: primaria, de los seis a los doce años de edad, y secundaria, de los doce a los quince años. La educación secundaria a su vez se divide con base en tres criterios: sostenimiento, modalidad y administrativo. El criterio de sostenimiento hace referencia al tipo de financiamiento o recursos, siendo así escuelas del tipo federales, transferidas, estatales o particulares. El criterio de modalidad se refiere al contenido curricular y al perfil de ingreso y de egreso de los alumnos, siendo: general, nocturna para trabajadores, telesecundaria, técnica y comunitaria; y con base al criterio administrativo las escuelas secundarias están agrupadas en zonas escolares distribuidas en toda la entidad federativa.

Para el caso del criterio administrativo de las escuelas secundarias generales, la categorización corresponde a ocho zonas escolares que cubren todo el estado, de esas ocho zonas, la zona 007 que corresponde al oriente de Yucatán y que abarca ocho escuelas generales y una nocturna para trabajadores (ver Tabla 9) es en la que se llevó a cabo el estudio de investigación. Cabe aclarar que desde el punto de vista administrativo en esta zona escolar se integra una escuela del turno nocturno, y esta es una particularidad dado que no conviene crear una nueva zona para una sola escuela, que si bien corresponde a otra modalidad, la nocturna

para trabajadores; los planes curriculares son similares a los de las escuelas secundarias generales.

Cada escuela secundaria, ya sea general o nocturna para trabajadores, dependiendo de la cantidad de alumnos matriculados puede tener de entre uno a 18 grupos. Se considera de un grupo cuando la escuela es de nueva creación y de 18 cuando ya es consolidada, repartidos de a seis grupos para cada grado escolar. También se les designa en el lenguaje docente como escuelas completas o de tiempo completo. Las nueve escuelas secundarias de la zona 007 en la que se trabajó, se localizan en seis municipios con presencia de población indígena maya en grado variable y con determinado índice de marginación obtenido de los indicadores del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2011). Estas características sociodemográficas se presentan en la tabla 10.

Tabla 9

Comparativo de escuelas secundarias generales y para trabajadores correspondientes a la zona escolar 007

Nombre de la Escuela	Modalidad	Municipio	Alumnos	Grupos
Luis Rosado Vega Matutina	General	Chemax	733	18
Luis Rosado Vega Vespertina	General	Chemax	322	8
Antonio Mediz Bolio Matutina	General	Valladolid	761	18
Antonio Mediz Bolio Vespertina	General	Valladolid	457	18
Apolinar García y García	General	Panabá	312	12
Jacinto Pat	General	Yaxcabá	224	6
Adolfo López Mateos	General	Chichimilá	317	9
Jacinto Canek	General	Tizimín	497	14
Ramón Osorio y Osorio	Trabajadores	Valladolid	83	7

Nota: el número de alumnos es para el ciclo escolar 2012-2013. Fuente: datos de la Secretaría de Educación del Gobierno de Estado de Yucatán (2013).

Según datos, se observa que son tres las escuelas con grupos completos. La escuela de Yaxcabá solo tiene seis grupos. La escuela que tiene la menor cantidad de alumnos es la Ramón Osorio y Osorio con 83 y la que tiene mayor cantidad es la Antonio Mediz Bolio con 761 alumnos. Municipios pequeños, se asocian con escuelas pequeñas y municipios más grandes se asocian con escuelas completas, a excepción de la escuela para trabajadores Ramón Osorio y Osorio, que se localiza en un municipio relativamente grande.

Tabla 10

Características demográficas de los municipios de la zona escolar 007

Municipio	Tipo de Municipio	Grado de Marginación (CONAPO)	Población Total	Población Indígena	% de población indígena
Chemax	Indígena	Muy alto	33,490	33,256	99.3
Valladolid	Indígena	Medio	74,217	57,179	77.1
Panabá	Indígena	Medio	7,461	4,212	56.5
Yaxcabá	Indígena	Muy alto	14,802	14,127	95.4
Chichimilá	Indígena	Alto	7,952	7,902	99.4
Tizimín	Indígena	Medio	73,138	53,650	73.3

Fuente: elaboración con datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2010).

El tipo de municipio en que se localizan las escuelas secundarias es indígena maya, con un índice de marginación desde medio hasta muy alto. El índice de marginación es una medida del grado de déficit que describe la situación de las personas que residen en entidades y municipios del territorio nacional en cuatro dimensiones: educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2011). Chemax y Yaxcabá son los municipios que presentan muy altos índices de marginación, mientras que Valladolid, Panabá y Tizimin, presentan un grado medio de marginación. A nivel nacional, Yucatán ocupa el onceavo lugar en marginación por debajo de Guerrero,

Chiapas, Oaxaca y Veracruz, entre otros (CONAPO, 2011), lo que representa una mayor carencia de servicios públicos y educativos, bajos ingresos de la población y dispersión de la población en localidades pequeñas.

El porcentaje de población indígena maya en todos los municipios de la zona escolar 007 es superior al 50%, siendo Chemax el que mayor porcentaje presenta, cercano al 100%.

Las secundarias técnicas también se agrupan en diez zonas escolares. La que corresponde al oriente de Yucatán es la 006 con diez escuelas. En la tabla 11 se muestran las secundarias técnicas de la zona en cuestión y en la tabla 12 el tipo de municipio con grado de marginación.

Tabla 11

Comparativo de escuelas secundarias técnicas correspondientes a la zona escolar 006

Nombre de la Escuela	Modalidad	Municipio	Alumnos	Grupos
Técnica No. 17	Técnica	Hocabá	182	7
Técnica No. 29	Técnica	Tinum	106	6
Técnica No. 25	Técnica	Tinum	339	9
Técnica No. 46	Técnica	Kantunil	204	8
Técnica No. 49	Técnica	Kantunil	108	6
Técnica No. 54 Matutina	Técnica	Mérida	694	18
Técnica No. 54 Vespertina	Técnica	Mérida	527	17
Técnica No. 60	Técnica	Yaxcabá	116	5
Técnica No. 63	Técnica	Hocabá	130	4
Técnica No. 76	Técnica	Mérida	23	1

Nota: el número de alumnos es para el ciclo escolar 2012-2013. Fuente: datos de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (2013).

En la tabla 11 se muestra que los municipios pequeños como Hocabá, Kantunil y Tinum se asocian con escuelas de escasos grupos y matriculas bajas.

En cambio, la técnica 54 de Mérida, municipio con más de 800 mil habitantes, tiene matriculado al mayor número de alumnos con 694, sin embargo, la Secundaria Técnica 76 también de Mérida, matriculó a 23 alumnos en un grupo, lo que es explicado por su reciente fundación con apenas un ciclo escolar en funciones.

Tabla 12

Características demográficas de los municipios de la zona escolar 006

Municipio	Tipo de Municipio	Grado de Marginación (CONAPO)	Población Total	Población Indígena	% de población indígena
Hocabá	Indígena	Medio	6,061	5,488	90.5
Mérida	Presencia Indígena	Muy Bajo	830,732	193,061	23.2
Kantunil	Indígena	Medio	5,502	4,349	79.1
Tinum	Indígena	Medio	11,421	10,725	93.9

Fuente: elaboración con datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2010).

Los municipios con un índice medio de marginación son Tinúm, Kantunil y Hocabá. Mérida en cambio, presenta un grado muy bajo de marginación, así mismo, tiene presencia de población indígena maya, con un porcentaje del 23.2%, en contraste con Hocabá, Kantunil y Tinum, municipios indígenas con porcentajes mayores al 90%, a excepción de Kantunil que ronda el 80%.

Una vez realizada la caracterización y el contexto de la población en que se asientan las escuelas, se procedió a efectuar los estudios de validación de las escalas empleadas en el estudio.

PRIMERA ETAPA

La validación de las escalas se llevó a cabo en una escuela secundaria localizada en Valladolid Yucatán con presencia de población maya y mestiza. Otro factor sociodemográfico considerado en esta muestra fue la migración indígena maya, debido a la presencia de migrantes indígenas en la cabecera municipal.

Muestra

La selección de la muestra se realizó mediante muestreo no probabilístico intencional en una escuela secundaria general del turno vespertino de tiempo completo.

Tipo de estudio

El tipo de estudio fue exploratorio, transversal, de una sola aplicación.

Instrumentos

Escala de Comunicación Familiar

Parent-Adolescent Communication Scale (PACS), de Barnes y Olson (1982), validada en México por Sarmiento (2004). Consta de 20 ítems distribuidos en 2 subescalas: diálogo y problemas de comunicación con el padre y diálogo y problemas de comunicación con la madre respectivamente. La población a la que fue dirigida es del rango de edad de entre 10 a 20 años. El tiempo de administración es en promedio de 10 minutos. El coeficiente alfa de Cronbach global obtenido en validaciones previas y reportadas en la literatura fue de .935.

Para la sección relacionada con diálogo y problemas de comunicación con el padre, el análisis de componentes principales mostró que la subescala es bifactorial. El factor diálogo explicó el 72.13% de la varianza, con un alfa de .956; mientras que

el factor problemas de comunicación explicó el 48.60% de la varianza, con un alfa de .914.

Para la sección de diálogo y problemas de comunicación con la madre, el factor diálogo mostró un solo factor que explicó el 54.61% de la varianza, con un alfa de .904; mientras que el factor problemas de comunicación mostró dos factores, el primero explicó el 24.67% de la varianza y el segundo el 18.82%, con un alfa para toda la subescala de .738 (Sarmiento, 2004).

Escala de Discriminación Percibida

Esta escala evaluó si los estudiantes se han sentido discriminados por su pertenencia indígena, así mismo, que tanto se han visto limitados por pertenecer al pueblo originario al que se autoadscriben. Esta escala en su versión original incluyó 10 reactivos distribuidos en tres factores con un alfa de Cronbach global de .800. Las tres opciones de respuesta en esta escala varían desde el nunca hasta el siempre.

El factor denominado discriminación global incluyó cinco reactivos consistentes en experiencias de tipo general como el haber sido ignorado por su origen étnico, ser excluidos de actividades, o recibir amenazas de daños e insultos verbales. El factor denominado discriminación de la autoridad, se conformó por tres reactivos del tipo de haber recibido un trato irrespetuoso por parte de empleados de almacenes comerciales o ser molestados por la policía. El factor denominado discriminación escolar estuvo conformado con dos reactivos, que se refieren a si los profesores se mostraron sorprendidos cuando los participantes realizaron bien su trabajo escolar o cuando los docentes esperaban que no lo hicieran bien debido a su origen étnico (Whitbeck, Hoyt, McMorris, Chen & Stubben, 2001), en este caso de estudio por ser estudiantes de origen maya.

Al momento de presentarle el cuadernillo de escalas a la directora del centro educativo en donde se validaron estas escalas, y a sugerencia de ella se incluyó un reactivo relacionado con la discriminación escolar: *Qué tanto los profesores te tratan mal por ser maya*, ya que de acuerdo a su propia experiencia, el trato que en

ocasiones los docentes le dispensan a los alumnos por su origen indígena suele ser discriminatorio, así mismo, se incluyó un reactivo relacionado con la discriminación respecto a la lengua materna.

Escala de Motivación Escolar

La escala de Motivación Escolar de Aguilar, Valencia, et al. (2001 en Sarmiento, 2004), ha sido validada por Sarmiento (2004). La versión final constó de 49 reactivos agrupados en cuatro subescalas.

La primera subescala se denominó motivación al logro que evaluó la persistencia, la búsqueda del éxito y la excelencia en las actividades escolares. Esta subescala se conformó con 15 reactivos con un alfa de .854, y que con el análisis factorial se obtuvieron tres factores que en conjunto explicaron el 50.818% de la varianza. De esos 15 reactivos, siete cargaron en el primer factor, seis en el segundo y dos en el tercero.

La segunda subescala se denominó motivación intrínseca, y estuvo conformada con 14 reactivos y un alfa de .754. Esta subescala se constituyó por tres factores, el primero explicó el 19.63% el segundo el 14.84% y el tercero el 14.57% de la varianza. En conjunto estos tres factores explicaron el 49.054%. En cuanto a los reactivos, seis cargaron en el primero que tiene que ver con el deseo, la satisfacción y el esfuerzo implicados en aprender; cuatro en el segundo factor relacionados con la concentración en las actividades de aprendizaje; y cuatro más en el tercer factor relacionado con las opiniones y el gusto por las asignaturas que está cursando el estudiante.

La tercera subescala se denominó autoeficacia, y se conformó con 10 reactivos y un alfa de .762; Esta subescala estuvo constituida por dos factores que explicaron el 31.42% y 19.054% de la varianza respectivamente. Siete reactivos cargaron en el primer factor que tiene relación con la sensación de eficacia, y tres reactivos cargaron en el segundo factor relacionado con la sensación de ineficacia.

La cuarta subescala se denominó desinterés al estudio, con 10 reactivos y un alfa de .685; estuvo constituida por dos factores que explicaron el 25.36% y el

15.16% de la varianza. Seis reactivos cargaron en el primer factor relacionado con actividades de diversión y con los amigos; y cuatro reactivos cargaron en el segundo factor con intereses y creencias personales acerca de la diversión y el estudio (Sarmiento, 2004).

Escala de Violencia Escolar

Esta escala se diseñó por el Grupo LISIS de la Universidad de Valencia, Facultad de Psicología, y se basó en reactivos elaborados por Emler y Reicher (1995 en Estévez, Martínez, Moreno & Musitu, 2006). Constó de 19 ítems en dos subescalas. El tiempo promedio de aplicación fue de 7 minutos, la población a la que fue dirigida era desde los 11 hasta los 20 años. Para la confiabilidad total de la escala según el alfa de Cronbach ese obtuvo un resultado de .870. La confiabilidad de las subescalas fue la siguiente: conducta violenta y disruptiva fue de .840; y victimización fue de .820.

Para la validez concurrente de las subescala de victimización, esta mostró correlaciones positivas con la presencia de sintomatología depresiva y de estrés percibido, y para la subescala de conducta violeta, esta correlacionó negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad, la autoestima familiar y el apoyo familiar (Estévez, Martínez, Moreno & Musitu, 2006).

En la validación en esta primera etapa, los reactivos se extendieron hasta 24. 16 en el factor de violencia y 8 en el de victimización en lugar de los 19 originales, dado que algunos estaban redactados en forma doble tal como *He pintado o dañado las paredes de la escuela*, este reactivo se dividió en dos.

Procedimiento

Inicialmente se contactó a la directora del centro educativo para exponer los alcances de la investigación, así como su participación voluntaria. Una vez conseguido el permiso de la autoridad respectiva, con las cuatro escalas se conformó un cuadernillo de escalas que fue administrado a la totalidad de los

alumnos que conforman los 18 grupos de esa escuela secundaria. En el cuadernillo también fueron incluidas preguntas sociodemográficas, el tipo de familia, la autoadscripción étnica y la pertenencia a la lengua materna, en este caso la lengua maya.

La administración se dividió a lo largo de una semana. En promedio a cada grupo la administración le tomó 50 minutos. En todo momento se recalcó el anonimato, la confidencialidad de los participantes, la participación voluntaria de los estudiantes mayas y se obtuvo el consentimiento informado. La administración del cuadernillo se efectuó durante el mes de octubre del 2011.

Análisis Estadístico de los Datos

Los datos se analizaron mediante frecuencias, medias, desviaciones estándar y asimetrías. La consistencia interna de las escalas se obtuvo mediante el alfa de Cronbach, con la opción de eliminar reactivos observando cambios en las magnitudes, es decir, decrementos e incrementos lo que constituyó una excelente opción para robustecer las escalas. Para la validez de constructo de cada escala, se realizó un análisis factorial exploratorio con método de extracción de componentes principales y rotación Ortogonal, además se realizó la consistencia interna para cada subescala resultante y para el total de la escala; así mismo, para la validez convergente se realizaron correlaciones entre los diversos factores de las escalas. Estos procedimientos descriptivos e inferenciales se realizaron con el software PASW versión 18.

RESULTADOS

La muestra estuvo conformada por 373 estudiantes. El rango de edad fue de 12 a 17 años ($M = 13.88$, $DE = 1.25$), de los cuales 207 fueron hombres (55.5%), 157 mujeres (42.1%) y 9 no respondieron (2.4%). En la tabla 13 se muestra la distribución por edades.

Tabla 13

Distribución de alumnos por edad

Edad	Frecuencia	%
12	56	15
13	91	24.4
14	106	28.4
15	81	21.7
16	27	7.2
17	8	2.1

La edad que presentó mayor porcentaje es la de 14 años (28.4%), en contraste con la de 17 que ronda el 2%. Es de notar que los grupos de edad de 16 y 17 años no corresponden a las edades esperadas para el nivel de secundaria, que van de los 12 a los 15.

Otros resultados obtenidos fueron la condición migrante y la autoadscripción indígena maya (ver Tabla 14). La condición migrante se refiere a aquellos alumnos que han migrado con la familia desde poblaciones circundantes que se denominan comisarias hasta el municipio de Valladolid. Para indagar sobre esta condición, se le preguntó a los alumnos sobre el lugar de nacimiento y el lugar de residencia actual y comparando las discrepancias de las respuestas otorgadas, se dedujo si eran migrantes o no, ya que se tomó como criterio que la migración significa pasar de una región a residir en otra (Sánchez, 2007). Se observó entonces que la condición de No Migrante es un poco más del doble que la de Migrante.

Tabla 14

Condición migrante y autoadscripción étnica

Condición migrante	Autoadscripción étnica			Total	%
	Maya	No maya	No respondió		
No migrante	91	54	104	249	66.8%
Migrante	34	42	38	114	30.6%
No respondió	4	1	5	10	2.7%
Total	129	97	147	373	
%	34.6%	26%	39.4%		100%

En cuanto a la ascendencia maya, esta se resolvió con un reactivo de autoadscripción étnica: *yo soy maya*, con dos opciones de respuesta: Si y No, resultando en que 129 (34.6%) participantes se consideraron a sí mismos como mayas, mientras que 97 (26%) se consideraron no mayas; es de notar también que un porcentaje cercano al 40% no respondió.

En cuanto al tipo de familia que predomina entre los estudiantes, se hizo evidente que la familia nuclear ronda el 70%, siendo los otros tipos de familia menos frecuentes (ver Tabla 15).

Tabla 15

Tipo de familia de los participantes

Tipo de Familia	Frecuencia	Porcentaje
Uniparental	52	13.9%
Nuclear	268	71.8%
Reconstituida	15	4.0%
Extensa	34	9.1%

Otro aspecto importante de la identidad maya, lo constituyó la lengua materna. Es por eso que en el cuadernillo, también se incluyeron tres reactivos que

indagaron acerca de la lengua que utilizaron para comunicarse con sus abuelos, con sus padres y con los compañeros de escuela (ver Tabla 16).

Tabla 16

Lengua que en que se comunican cotidianamente los estudiantes

Lengua	Con los abuelos	
	Frecuencia	%
Maya	33	8.8
Maya y Español	91	24.4
Español	243	65.1
	Con los padres	
	Frecuencia	%
Maya	6	1.6
Maya y Español	74	19.8
Español	291	78
	Con los compañeros de clase	
	Frecuencia	%
Maya y Español	15	4
Español	356	95.4

La información obtenida respecto a la lengua materna resultó relevante, dado que conforme se ascendió en la línea generacional el empleo del maya se mostró más presente, y conforme se disminuyó, se mostró menos presente, a tal grado que los estudiantes en la escuela no hablan maya entre ellos, sino una combinación de maya y español, en contraste con los abuelos (8.8%) y los padres (1.6%) entre quienes todavía se mantiene el uso del maya.

Lo opuesto le ocurre al idioma español ya que conforme se ascendió en la línea generacional, el español perdió presencia, y conforme se descendió, el español adquirió relevancia. Es decir, el alumno conforme se relaciona con personas de mayor edad, es decir padres y abuelos, lo hace empleando la maya, y conforme

desciende en esa línea generacional, se comunica en español tal y como sucede con sus compañeros de escuela

Si se considera que en la educación secundaria todos los contenidos se imparten en español, y que la segunda lengua que se les enseña a los alumnos es el inglés, entonces se puede inferir que la utilidad de practicar la lengua maya se ve disminuida y coaccionada, y ya no es relevante mantenerla como sí lo es el español o el inglés, y esta es una de las razones por las cuales en la segunda etapa de esta fase, se incluyeron en los cuadernillos dos reactivos relacionados con la importancia de que la lengua maya sea impartida como asignatura oficial en las escuelas secundarias, con la finalidad de obtener el sentir de los alumnos al respecto de su lengua materna.

Resultados de Validación de las Escalas

Una vez analizados los resultados de los reactivos sociodemográficos, el resto del cuadernillo estuvo conformado con la Escala de *Comunicación Familiar*, *Discriminación Percibida*, *Motivación Escolar* y *Violencia Escolar*, con cinco opciones de respuesta, que van desde el nunca hasta el siempre o desde el completamente en desacuerdo hasta el completamente de acuerdo, dependiendo de cada escala. El análisis inició con los análisis descriptivos, factoriales exploratorios, y continuó con procedimientos de consistencia interna y finalizó con correlaciones entre los factores y la escala global respectivamente.

Análisis Descriptivos

Se realizaron procedimientos de obtención de datos descriptivos como la media, desviación estándar y asimetría. En la tabla 17 se muestran los datos de las escalas. La Escala de Comunicación Familiar en esta tabla es mostrada en sus dos factores (Paterna y Materna) por separado.

Tabla 17

Medidas descriptivas de las escalas y subescalas

Escala	Factor	Ítems	Media empírica	Media teórica	DS	Asimetría
Comunicación Familiar Paterna		17	49.25-	51	9.03	-.372
	Comunicación Efectiva	9	31.98+	27	7.84	-.725
	Dificultades en la Comunicación	8	17.50-	24	5.56	.723
Comunicación Familiar Materna		15	47.60+	45	7.73	-.385
	Comunicación Efectiva	9	34.66+	27	6.87	-.584
	Dificultades en la Comunicación	6	12.99-	18	4.48	.560
Discriminación Percibida		8	9.01-	24	3.64	5.58
	Discriminación Global	5	5.67-	15	2.54	5.64
	Discriminación Escolar	3	3.35-	9	1.51	5.63
Motivación		40	139.2+	120	15.3	-.584
	Motivación al logro	15	60.27+	45	8.56	-.797
	Desinterés al estudio	12	28.66-	36	8.02	.515
	Autoeficacia	9	35.93+	18	5.77	-.821
	Motivación Intrínseca	4	14.45+	12	3.27	-.281
Violencia Escolar		24	33.61-	72	10.7	2.13
	Violencia Disruptiva	16	20.61-	48	7.16	2.92
	Victimización	8	13.07-	24	5.27	1.91

Nota: + Puntaje por encima de la media teórica/ - puntaje por debajo de la media teórica.

Un dato que conviene analizar es el de media teórica (MT), esto con el propósito de comparar si las puntuaciones medias de las escalas y los factores se

ubican por encima o por debajo de la MT, esto para conocer si los factores corresponden a la evaluación de constructos negativos o positivos, como en el caso de la motivación al logro que sobrepasa el valor de la MT, o de la autoeficacia que también sobrepasa el valor de la MT, lo cual es consistente con la evaluación de constructos positivos (Domínguez, Salas, Contreras & Procidano, 2001); caso contrario de los constructos negativos como la discriminación escolar que se ubica aproximadamente a dos tercios por debajo de la MT, o la violencia escolar que se ubica a un tercio por debajo, lo que es consistente con los constructos negativos, cuya tendencia es por debajo de la MT.

Para el caso de la asimetría, los puntajes negativos indican predominio de valores altos en las respuestas de los alumnos (Elorza, 2008), como en la escala de comunicación familiar global y en el factor de comunicación efectiva tanto para el padre como para la madre, así mismo en la escala de motivación y en los subescalas de motivación al logro, autoeficacia y motivación intrínseca. Los puntajes positivos de la asimetría indican predominio de valores bajos en las respuestas, como en la escala de dificultades en la comunicación de padres y madres, y las escalas y factores de discriminación y violencia.

Análisis Factorial Exploratorio y de Correlaciones por Escalas

Escala de Comunicación Familiar

Esta escala fue factorizada individualmente para la sección de la comunicación paterna y materna respectivamente.

Para la sección con el padre, con el análisis factorial se obtuvieron forzosamente dos factores dado que de otra forma, se obtenían demasiados factores con un decremento importante en el alfa de Cronbach, así pues estos dos factores extraídos explicaron el 40.01% de la varianza total. Los valores del ajuste factorial fueron para la prueba de $KMO = .840$, y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < .001$).

El primer factor denominado comunicación efectiva paterna en lugar de diálogo con el padre, explicó el 25.95% de la varianza total. Este factor consistió en nueve reactivos con un alfa de .839, y los reactivos tuvieron relación con que el padre comprende el punto de vista del hijo, le escucha, le demuestra con facilidad su afecto y se siente satisfecho con la comunicación que tienen.

El segundo factor explicó el 14.06% de la varianza con un alfa de .673. Este factor denominado dificultades en la comunicación paterna en lugar de problemas de comunicación, comprendió ocho reactivos relacionados con el padre en cuanto a que hay temas de los cuales es mejor no hablar, ofensas cuando el padre se molesta, o cosas que serían mejor no decirle o no hablar cuando el hijo se siente molesto. La escala global de la comunicación con el padre quedó conformada con 17 reactivos de 20 originales y un alfa de .700. La estructura factorial obtenida se muestra en la tabla 18 y las cargas factoriales inferiores a .40 se omitieron.

Tabla 18

Estructura factorial de la Escala de Comunicación Paterna

Ítem	Comunicación Efectiva	Dificultades en la Comunicación
Intenta comprender mi punto de vista	.765	
Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad	.728	
Si tuviera problemas podría contárselos	.710	
Estoy muy satisfecho(a) con la comunicación que tengo	.705	
Cuando hablo me escucha	.681	
Le demuestro con facilidad mi afecto	.678	
Es muy fácil expresar mis verdaderos sentimientos	.633	
Puedo hablar de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo (a)	.583	
Puede saber cómo estoy sin preguntármelo	.566	

Ítem	Comunicación Efectiva	Dificultades en la Comunicación
Cuando hablo, suelo decirle cosas que sería mejor no decirle		.634
No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinados momentos		.606
Suele decirme cosas que sería mejor que no me dijese		.601
Cuando estoy molesto generalmente no le hablo		.570
Me ofende cuando se molesta conmigo		.568
Hay temas que prefiero no hablar		.488
Pienso que es fácil discutir los problemas		.472
Me es difícil pedirle lo que quiero		.420
	Varianza total explicada	40.01
	Alfa de Cronbach	.700

Para la sección de la comunicación materna, igual se forzó el análisis a dos factores, dado que de otra forma se obtenían demasiados con un decremento importante en el alfa de Cronbach llegándose a encontrar alfas de hasta .389, así pues, los dos factores obtenidos por el método de extracción de componentes principales y rotación Ortogonal, explicaron el 37.73% de la varianza. Los valores del ajuste factorial fueron para la prueba de $KMO = .812$, y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < .001$).

El primer factor denominado comunicación efectiva materna en lugar de diálogo, explicó el 25.13% de la varianza, con un alfa de .788 y nueve reactivos que se refieren en forma similar a la sección del padre referente al primer factor, es decir, la madre intenta comprender el punto de vista del hijo, el hijo le demuestra con facilidad su afecto, le es muy fácil expresar sus verdaderos sentimientos y cuando habla es escuchado.

El segundo factor explicó el 12.60% de la varianza, con un alfa de .610, con seis reactivos se denominó dificultades en la comunicación materna en lugar de problemas de comunicación con la madre, y hace referencia a que cuando la madre se molesta generalmente no le habla al hijo, o de que el hijo no puede decirle cómo se siente en determinados momentos.

La escala global de la comunicación materna quedó conformada con 15 reactivos de 20 originales y un alfa de .612. En relación a la validación de Sarmiento (2004) los valores del porcentaje de la varianza total explicada y de los alfas de cada factor obtenidos en esta validación resultaron ser ligeramente inferiores, pero se siguen considerando aceptables y significativos. La estructura factorial obtenida se muestra en la tabla 19 y las cargas factoriales inferiores a .40 se omitieron.

Tabla 19

Estructura factorial de la Escala de Comunicación Materna

Ítem	Comunicación Efectiva	Dificultades en la Comunicación
Si tuviera problemas podría contárselos	.723	
Cuando le hago preguntas me responde con sinceridad	.680	
Intenta comprender mi punto de vista	.668	
Cuando hablo me escucha	.655	
Le demuestro con facilidad mi afecto	.641	
Estoy muy satisfecho(a) con la comunicación que tengo	.607	
Puedo hablar de lo que pienso sin yo sentirme mal o incómodo (a)	.558	
Puede saber cómo estoy sin preguntármelo	.527	
Es muy fácil expresar mis verdaderos sentimientos	.525	
No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinados momentos		.632

Ítem	Comunicación Efectiva	Dificultades en la Comunicación
Cuando hablo suelo decirle cosas que sería mejor no decirle		.601
Hay temas que prefiero no hablar		.593
Suele decirme cosas que sería mejor que no me dijese		.578
Me ofende cuando se molesta conmigo		.523
Cuando estoy molesto generalmente no le hablo		.519
	Varianza total explicada	37.73
	Alfa de Cronbach	.612

En las correlaciones realizadas entre los factores de la comunicación paterna y materna respectivamente, se encontraron correlaciones altas entre comunicación efectiva tanto paterna y materna, y entre dificultades en la comunicación paterna y materna, por lo que se decidió unificar ambas subescalas y dejar solamente a estos factores como comunicación con ambos padres, es decir, en la aplicación posterior de la segunda etapa se eliminaron las secciones padre y madre, unificando la sección para que responda el alumno pensando en sus padres en lo general más que en uno o en otro en lo particular (ver Tabla 20).

Tabla 20

Correlaciones entre los factores de la comunicación familiar

Factores	CEP	DCP	CEM	DCM
CEP	-	-.114*	.651**	-.255**
DCP		-		.756**
CEM			-	-.132*
DCM				-

CEP: Comunicación Efectiva Paterna; DCP: Dificultades en la Comunicación Paterna; CEM: Comunicación Efectiva Materna; DCM: Dificultades en la Comunicación Materna. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Escala de Discriminación Percibida

En la validación original de esta escala se reportaron tres factores, pero en esta validación se mantuvieron únicamente dos factores que explicaron el 80.67% de la varianza total, así mismo no se forzó la extracción de los factores, dado que desde los primeros análisis factoriales realizados, esta escala mostró adecuados índices de validez de constructo. Los valores del ajuste factorial fueron para la prueba de $KMO = .722$, y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < .001$).

El primer factor se denominó discriminación global y explicó el 49.02% de la varianza, con un alfa de .920 y cinco reactivos que hacen referencia a exclusiones debido a la pertenencia a grupos étnicos, con reactivos del tipo de que tanto las personas te han amenazado con hacerte daño físicamente por ser maya, con qué frecuencia las personas te tratan injustamente porque eres maya, y que tanto te sucede que te rechazan por ser maya.

El segundo factor explicó el 31.65% de la varianza, con un alfa de .806 con tres reactivos. Este factor se denominó discriminación escolar, ya que hace referencia a situaciones de índole educativa con reactivos del tipo de qué tanto los profesores te tratan mal por ser maya, o qué tan a menudo los prefectos de la escuela te molestan en exceso porque eres maya. La estructura final obtenida se muestra en la tabla 21.

Tabla 21

Estructura factorial de la Escala de Discriminación Percibida

Ítem	Discriminación Global	Discriminación Escolar
Qué tanto las personas te han amenazado con hacerte daño físicamente porque eres maya	.945	
Con qué frecuencia las personas te tratan injustamente porque eres maya	.938	
Qué tanto te sucede que cuando vas a las tiendas a comprar, los vendedores te tratan mal porque eres maya	.926	
Qué tanto te sucede que las personas te rechazan porque eres maya	.896	

Ítem	Discriminación Global	Discriminación Escolar
Con qué frecuencia tus compañeros te excluyen de juegos y actividades porque eres maya	.698	
Qué tanto los profesores te tratan mal por ser maya		.946
Qué tan a menudo los prefectos de la escuela te molestan en exceso porque eres maya		.936
Qué tanto te has encontrado con profesores que esperan que hagas mal tus tareas por ser maya		.869
	Varianza total explicada	80.67
	Alfa de Cronbach	.792

En conjunto, toda la escala de discriminación obtuvo un alfa de .792, apenas ocho centésimas por debajo del valor reportado en la validación original (Whitbeck, Hoyt, McMorris, Chen & Stubben, 2001) y quedó conformada por ocho reactivos en dos factores en esta validación.

Se realizó un análisis de correlaciones entre la discriminación global y la escolar y se obtuvo el coeficiente r de Pearson relativamente bajo lo que indica cierta independencia entre ambos factores, aunque no siempre se cumple este supuesto; y las altas correlaciones obtenidas entre los factores y la escala global indica una asociación con el constructo medido (ver tabla 22).

Tabla 22

Correlaciones entre los factores de la discriminación percibida

Factores	DG	DE	EDP
DG	-	.585**	.942**
DE		-	.824**
EDP			-

DG: Discriminación Global. DE: Discriminación Escolar. EDP: Escala de Discriminación Percibida. ** $p < .01$.

Escala de Motivación Escolar

Para la validación de la escala de motivación, se realizó un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales y rotación Ortogonal, forzando la extracción a cuatro factores según lo reportado en la literatura, así pues, los cuatro factores explicaron el 41.85% de la varianza. Los valores del ajuste factorial fueron para la prueba de $KMO = .848$, y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < .001$).

El primer factor se denominó motivación al logro y explicó el 24.15% de la varianza, con un alfa de $.879$ y 15 reactivos referidos a una planificación de acciones y de sentimientos relacionados con el deseo de conseguir cierto nivel interiorizado de mérito, tales como, lograr el éxito es algo que me atrae mucho, estoy seguro de que aprobaré las materias difíciles, generalmente me fijo metas muy altas en mis actividades y trato de alcanzarlas, y cuando tengo que hacer una tarea o trabajo invierto el tiempo y esfuerzo necesarios para que quede bien hecho.

El segundo factor se denominó desinterés al estudio y explicó el 9.17% de la varianza, con un alfa de $.806$ y 12 reactivos que hacen referencia a situaciones como de que es mejor divertirse que asistir a clases, cuando los amigos faltan a clases yo también, en la escuela se empiezan muchas cosas pero se terminan pocas, y la mayoría de las materias han parecido cansadas y fastidiosas.

El tercer factor se denominó autoeficacia y explicó el 4.66% de la varianza, con un alfa de $.837$ y nueve reactivos que cargan en este factor, referido como el conjunto de creencias de los individuos acerca de sus capacidades de ejecución en un dominio particular. Incluye los juicios de los individuos acerca de su habilidad para llevar a cabo ciertas tareas o metas, derivado de sus acciones en situaciones específicas, tales como es importante hacer mis actividades escolares cada vez mejor, creo ser capaz de obtener un promedio superior al 8 en la secundaria y me agrada realizar cosas que signifiquen un reto para mí.

El cuarto factor se denominó motivación intrínseca y explicó el 3.87% de la varianza, con un alfa de $.723$ y cuatro reactivos referidos al interés y el disfrute en una actividad por sí misma. Las sensaciones de dominio, eficacia y autonomía son

inherentes al interés intrínseco en la tarea. Los reactivos que cargaron en este factor indican conductas del alumno tales como de que cuando está estudiando se le olvida salir a divertirse con sus amigos, o de que disfruta haciendo las tareas y trabajos de la mayoría de las materias.

En conjunto, toda la escala de motivación con sus cuatro factores obtuvo un alfa de .914 quedando conformada finalmente por 40 reactivos, ya que fueron eliminados 8 en los análisis previos. En relación a la validación original de la escala para los factores individuales y para el global de la escala, el porcentaje de la varianza total explicada obtenido en este estudio fue inferior, en contraste, los valores alfas obtenidos en esta validación fueron superiores, alcanzándose, con el coeficiente de Cronbach el valor más alto en la escala global (superior al .900). La diferencia en los porcentajes de la varianza total explicada entre ambas validaciones estriba que en la validación original cada subescala fue tratada como una escala independiente con sus respectivos factores, en contraste en esta validación se partió del principio de que los 48 reactivos estarían agrupados en cuatro factores y debido a esto los porcentajes se fueron decantando. La estructura factorial final obtenida se muestra en la tabla 23.

Tabla 23

Estructura factorial de la Escala de Motivación Escolar

Ítem	Factores			
	1º.	2º.	3º.	4º.
Lograr el éxito es algo que me atrae mucho	.711			
Creo tener las habilidades necesarias para aprobar todas las materias de la secundaria	.686			
La mayoría de las materias han estimulado mi interés en el conocimiento y el aprendizaje	.674			
Yo deseo aprender tanto como sea posible	.672			
Cuando tengo que hacer una tarea o un trabajo invierto el tiempo y el esfuerzo necesarios para que quede bien hecho	.620			

Ítem	Factores			
	1º.	2º.	3º.	4º.
Estoy seguro(a) de que aprobaré las materias difíciles	.596			
Generalmente me fijo metas muy altas en mis actividades y trato de alcanzarlas	.589			
Las cosas más satisfactorias para mí en una materia son comprender y dominar los conocimientos	.587			
En las materias me esfuerzo principalmente por aprender y adquirir nuevos conocimientos	.568			
Estudiar me permitirá salir adelante	.564			
Soy cumplido(a) con las tareas que se me asignan	.547			
Estudiar varias materias ha despertado mi deseo de profundizar en otros temas	.526			
Creo tener la capacidad necesaria para concluir mis estudios de secundaria en el tiempo reglamentario	.489			
Una vez que he comenzado a hacer algo no me doy por vencido(a) hasta que tengo éxito	.478			
Cuando trabajo o participo trato de hacerlo mejor que los demás	.454			
Es mejor divertirme que estudiar o asistir a clases		.740		
Cuando tengo que escoger entre estudiar y divertirme prefiero divertirme		.727		
Cuando mis amigos faltan a clases yo también		.677		
Yo prefiero ganar dinero en lugar de estudiar		.597		
Siento que la escuela y el estudio me impiden hacer cosas más divertidas		.582		
La mayoría de las materias me han parecido cansadas y fastidiosas		.579		
En la escuela empiezo muchas cosas, pero termino pocas		.538		
No creo tener la capacidad necesaria para seguir estudiando al terminar la secundaria		.538		

Ítem	Factores			
	1º.	2º.	3º.	4º.
Creo que se me dificultarán algunas materias como las de ciencias		.487		
Prefiero divertirme con mis amigos en lugar de asistir a clases		.476		
Creo que a mi edad, uno no debe de desaprovechar las oportunidades que se le presentan para divertirse y pasarla bien		.415		
Hasta ahora son pocas las materias que realmente me han gustado		.413		
Es importante hacer mis actividades escolares cada vez mejor			.606	
Siento que estoy aprendiendo cosas interesantes y útiles en la mayoría de las materias			.603	
En las actividades escolares tiendo a ser exigente conmigo mismo			.520	
Me siento capaz de dominar los conocimientos básicos de la secundaria que me ayudarán a seguir estudiando en el bachillerato			.517	
Estoy seguro que tendré éxito en la culminación de mis estudios de secundaria			.511	
Aun cuando trato de tener buenas calificaciones en las materias, valoro más los conocimientos que pueda adquirir			.501	
Creo ser capaz de obtener un promedio superior al 8 en la secundaria			.477	
Me agrada realizar cosa que significan un reto para mí			.476	
Me gusta hacer las cosas lo mejor posible			.415	
Cuando se me dificulta una tarea insisto hasta dominarla				.647
Cuando estoy estudiando me olvido de salir a divertirme con mis amigos				.610
Cuando estudio me concentro tanto que olvido lo que está a mí alrededor				.440

Ítem	Factores			
	1º.	2º.	3º.	4º.
Yo disfruto haciendo las tareas y trabajos de la mayoría de las materias				.558
Varianza total explicada			41.85	
Alfa de Cronbach			.914	

Factor 1º. Motivación al Logro. Factor 2º. Desinterés al Estudio. Factor 3º. Autoeficacia. Factor 4º. Motivación Intrínseca.

Se realizó un análisis de correlaciones entre los componentes de la motivación escolar y también con la escala completa y se obtuvieron valores r de Pearson entre bajos y altos (ver Tabla 24).

Tabla 24

Correlaciones entre los factores motivación escolar

Factores	MOL	DES	AU	MOI	EME
MOL	-	-.395**	.708**	.631**	.794**
DES		-	-.271**	-.313**	.129*
AU			-	.561**	.789**
MOI				-	.637**
EME					-

MOL: Motivación al Logro. DES: Desinterés al Estudio. AU: Autoeficacia. MOI: Motivación Intrínseca. EME: Escala de Motivación Escolar. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Escala de Violencia Escolar

Para la validación de la escala de violencia escolar se realizó un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales y rotación Ortogonal, forzando la extracción a dos factores según lo reportado en la literatura, así pues, los dos factores extraídos explicaron el 46.15% de la varianza. Los valores del ajuste factorial fueron para la prueba de $KMO = .883$, y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < .001$).

El primer factor denominado violencia disruptiva en lugar de violencia, explicó el 34.78% de la varianza total, con un alfa de .903 y 16 reactivos relacionados con conductas violentas dirigidas hacia los docentes, compañeros y edificio escolar, con

reactivos tales como, he engañado a algún profesor, he agredido a algún compañero de la escuela, he roto los cristales de las ventanas de mi escuela, he dañado el automóvil de algún profesor, o he robado objetos de mis compañeros de la escuela; lo que indica conductas que van desde faltas leves hasta conductas francamente predelictivas.

El segundo factor denominado victimización explicó el 11.36% de la varianza, con un alfa de .829 y ocho reactivos que se relacionan con conductas en las cuales el alumno ha sufrido algún acto por parte de sus pares, con reactivos tales como, me hicieron algún daño en la escuela por algún compañero, algún compañero me golpeó, algún compañero me insultó, hasta reactivos del tipo de que algún compañero me robó algo.

En conjunto toda la escala de violencia con sus dos factores obtuvo un alfa de .905 quedando conformada por 24 reactivos y ninguno fue eliminado. Para esta escala, los valores alfas resultaron ser superiores a los reportados en la validación original (Estévez, Martínez, Moreno & Musitu, 2006) lo que indicó una buena adecuación y estabilidad del instrumento a la población estudiantil maya. La estructura final obtenida se muestra en la tabla 25.

Tabla 25

Estructura factorial de la Escala de Violencia Escolar

Ítem	Violencia Disruptiva	Victimización
He roto los cristales de las ventanas de mi escuela	.732	
He provocado problemas en la clase	.722	
He dañado el automóvil de algún profesor	.695	
He dañado las paredes de la escuela	.694	
He respondido agresivamente a mis profesores	.689	
He robado objetos de mis compañeros de la escuela	.659	
He fastidiado a un profesor en clase	.634	

Ítem	Violencia Disruptiva	Victimización
He provocado problemas entre mis compañeros	.630	
He destruido trabajos de mis compañeros	.621	
He rayado las paredes de la escuela	.611	
He hecho equivocarse a propósito a una compañera en las clases	.596	
He engañado a algún profesor	.583	
He insultado a compañeros de clase	.579	
He insultado a algún profesor	.568	
He dañado apuntes de mis compañeros	.559	
He agredido a algún compañero de la escuela	.520	
Me hicieron algún daño en la escuela por algún compañero		.738
Algún compañero me golpeó		.722
Algún compañero me robó algo		.706
Algún compañero me insultó		.701
Se burlaron de mí en clase		.685
Alguien de la escuela ofendió a mi familia		.676
Alguien en la escuela me echó la culpa injustamente de algo		.621
Alguien en la escuela me ha mirado con mala cara		.515
	Varianza total explicada	46.15
	Alfa de Cronbach	.905

Se realizó un análisis de correlaciones entre la violencia disruptiva y la victimización y se obtuvo el coeficiente r de Pearson relativamente bajo lo que indica cierta independencia entre ambos factores. Las altas correlaciones obtenidas entre los factores y la escala global indica una asociación con el constructo medido (ver Tabla 26).

Tabla 26

Correlaciones entre los factores de la violencia escolar

Factores	VD	VC	EVE
VD	-	.470**	.900**
VC		-	.808**
EVE			-

VD: Violencia Disruptiva. VC: Victimización. EVE: Escala de Violencia Escolar.

** $p < .01$.

Finalmente en la tabla 27 se muestra un concentrado de los valores alfa de Cronbach, varianzas totales explicadas, y factores extraídos de las escalas.

Tabla 27

Confiabilidad, factores y varianza total explicada de las escalas

Escala	Factor	Alfa de C	Ítems	Factores	%VTE
Comunicación Familiar Paterna		.700	17	2	40.01
	Comunicación Efectiva	.839	9		25.95
	Dificultades en la Comunicación	.673	8		14.06
Comunicación Familiar Materna		.612	15	2	37.73
	Comunicación Efectiva	.788	9		25.13
	Dificultades en la Comunicación	.610	6		12.60
Discriminación Percibida		.792	8	2	80.67
	Discriminación global	.920	5		49.02
	Discriminación Escolar	.806	3		31.65
Motivación		.914	40	4	41.85
	Motivación al logro	.879	15		24.15
	Desinterés al estudio	.806	12		9.17

Escala	Factor	Alfa de C	Ítems	Factores	%VTE
	Autoeficacia	.837	9		4.66
	Motivación Intrínseca	.723	4		3.87
Violencia Escolar		.905	24	2	46.15
	Violencia disruptiva	.903	16		34.79
	Victimización	.829	8		11.36

Nota: %VTE: porcentaje de la varianza total explicada.

Validez Concurrente

Una de las formas de probar la validez de una prueba o de una escala adicionalmente al análisis factorial exploratorio que se enfoca en la validez de constructo, es estableciendo relaciones de que tan bien se comporta una prueba o escala respecto a otra. A esta forma de relacionar escalas entre sí se conoce como validez concurrente ya que proporciona elementos de análisis respecto al grado en que las puntuaciones de una prueba se relacionan con alguna medida criterio obtenida en el mismo momento (Cohen & Swerdlik, 2001), por lo tanto, se realizaron correlaciones r de Pearson para establecer relaciones entre las escalas y los factores, encontrándose hallazgos significativos y consistentes con lo reportado en la literatura (ver Tabla 28).

Tabla 28

Correlaciones entre las escalas globales

Escalas	CEP	CEM	EME	EVE	EDP
CEP	-	.625**	.139*		
CEM		-	.188**		
EME			-		.227**
EVE				-	.324**
EDP					-

CEP: Comunicación Familiar Paterna; CFM: Comunicación Familiar Materna; EME: Escala de Motivación Escolar; EVE: Escala de Violencia escolar; EDP: Escala de Discriminación percibida. * $p < .05$. ** $p < .01$.

En el caso de las cuatro escalas, la comunicación familiar paterna, correlacionó significativamente con la comunicación familiar materna; la comunicación familiar materna de igual modo se correlacionó con la motivación; la motivación con la discriminación percibida; y la violencia escolar con la discriminación percibida, y todas estas correlaciones resultaron ser positivas y significativas.

Para el caso de correlaciones entre los 12 factores obtenidos se encontraron relaciones positivas y negativas (Ver Tabla 29). Las correlaciones encontradas entre los factores que miden constructos positivos y negativos fueron las esperadas, es decir, aquellos factores positivos se relacionaron positivamente con otros factores positivos, y de forma negativa con los negativos; tal es el caso de la comunicación efectiva paterna y las dificultades de comunicación paterna, que a pesar de haberse obtenido una correlación moderada, resultó ser en sentido negativo, lo que indicó que a una mejor comunicación positiva con el padre las dificultades en la comunicación se reducen.

Así mismo, la comunicación eficaz paterna correlacionó positivamente con la motivación al logro, la autoeficacia y la motivación intrínseca; en contraste, con el desinterés al estudio la relación obtenida fue negativa.

La deficiente comunicación paterna correlacionó negativamente con la motivación al logro, la autoeficacia y la motivación intrínseca, pero con el desinterés al estudio, la violencia disruptiva, la victimización y la discriminación global la relación encontrada fue positiva.

Tabla 29

Correlaciones entre los factores

Factores	CEP	DCP	CEM	DCM	MOL	DES	AU	MOI	VD	VC	DG	DE
CEP	-	-.114*	.651**	-.255**	.255**	-.236**	.253**	.190**				
DCP		-		.756**	-.166**	.321**	-.157**	-.135*	.230**	.233**	.192**	
CEM			-	-.132*	.331**	-.312**	.306**	.239**	-.202**	-.116*		
DCM				-	-.122*	.345**		-.152**	.200**	.141**		
MOL					-	-.395**	.708**	.631**	-.309**	-.179**		
DES						-	-.271**	-.313**	.443**	.240**	.296**	.293**
AU							-	.561**	-.186**			
MOI								-	-.274**	-.161**		
VD									-	.470**	.273**	.201**
VC										-	.222**	.309**
DG											-	.585**
DE												-

CEP: Comunicación Efectiva Paterna; DCP: Dificultades en la Comunicación Paterna; CEM: Comunicación Efectiva Materna; DCM: Dificultades en la Comunicación Materna; MOL: Motivación al Logro; DES: Desinterés al Estudio; AU: Autoeficacia; MOI: Motivación Intrínseca; VD: Violencia Disruptiva; VC: Victimización; DG: Discriminación Global; DE: Discriminación Escolar. * $p < .05$, ** $p < .01$

DISCUSIÓN

Los resultados de la validación de escalas, proporcionaron evidencia que permite concluir que las propiedades psicométricas de las escalas de Comunicación Familiar, Discriminación Percibida, Motivación Escolar y de Violencia Escolar, se comportaron según lo reportado en validaciones previas. Los índices de confiabilidad obtenidos con el alfa de Cronbach, resultaron ser aceptables, con fluctuaciones que van desde .612 para la escala de Comunicación Familiar Materna, hasta .914 para la escala de Motivación Escolar. Así mismo los análisis factoriales exploratorios mostraron varianzas explicadas desde 37.73% para la escala de Discriminación Percibida, hasta 46.15% para la de Violencia Escolar.

En cuanto a las correlaciones entre las escalas para el caso de la Comunicación Familiar paterna, materna y la escala de Violencia Escolar, las relaciones encontradas van en el sentido de validaciones realizadas en otros escenarios (Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa, Murgi-Pérez & Amador-Muñoz, 2009), así mismo, las relaciones encontrada entre la escala de Discriminación Escolar y la escala de Violencia Escolar, son consistentes con los resultados obtenidos en estudios previos (Whitbeck, Hoyt, McMorris, Chen & Stubben, 2001).

En cuanto a los resultados obtenidos para los factores de las escalas en su validez y confiabilidad, los resultaron obtenidos resultaron ser adecuados, ya que se obtuvieron valores desde .610 para dificultades en la comunicación materna hasta .920 para el factor de la discriminación global, y los análisis factoriales exploratorios mostraron varianzas explicadas desde 3.87% para la motivación intrínseca, hasta 49.02% para la discriminación global.

En cuanto a las correlaciones entre los factores, el de la comunicación eficaz materna se relacionó positivamente con la motivación y con las dificultades en la comunicación materna, pero a su vez, relacionó negativamente con el desinterés al estudio y violencia escolar, caso contrario en que las dificultades de la comunicación materna relacionaron negativamente con la motivación al logro y con la motivación intrínseca, y relacionaron positivamente con el desinterés al estudio, la violencia

disruptiva y la victimización, lo que permite concluir que los parámetros encontrados en esta escala de comunicación familiar tanto en la sección paterna como materna son consistentes y similares con estudios reportados en escenarios similares (Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa & Monreal-Gimeno, 2008; Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa, Murgui-Pérez & Amador-Muñoz, 2009; Ladd & Burgess, 2001; Sarmiento, 2004), lo que podría indicar cierta estabilidad de la escala, dado que la muestra de estudiantes mayas fue similar en edad a la muestra española.

Para el caso de la escala de motivación escolar, la autoeficacia, la motivación intrínseca y la motivación al logro, correlacionaron positivamente entre sí y negativamente con el desinterés al estudio. Así mismo, la motivación al logro se relaciona con la violencia disruptiva y la victimización, lo que indica que este factor se adecúa a los criterios de validez concurrente, dado que en términos prácticos, si un estudiante se encuentra orientado hacia el éxito y al logro de metas y objetivos, mostrará mayor interés con el estudio y manifestará ser menos violento y menos víctima.

En contraste, el desinterés al estudio relacionó negativamente con la autoeficacia y con la motivación intrínseca, pero relacionó positivamente con la violencia, la victimización, la discriminación global y la discriminación escolar, lo que puede indicar una adecuada validez concurrente entre estos factores.

La discriminación global correlacionó positivamente con la violencia disruptiva y la victimización; y la discriminación escolar relacionó positivamente con la violencia disruptiva y la victimización, pero con la motivación intrínseca relacionó negativamente, indicando que los alumnos con conductas violentas son lo que además de sentirse más discriminados se muestran menos motivados para estudiar, lo que es consistente con mediciones realizadas de motivación, conducta violenta y discriminación percibida (Whitbeck, Hoyt, McMorris, Chen & Stubben, 2001).

SEGUNDA ETAPA

En esta etapa se adaptaron y validaron nueve escalas en estudiantes mayas, de las cuales, cuatro fueron retomadas de la primera etapa. Para esta etapa del estudio fueron elegidos tres municipios catalogados como indígenas según datos de la Comisión Nacional para el desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2010): Chemax, Chichimilá y Tinum. En estos municipios se localizaron dos escuelas secundarias generales, la Luis Rosado Vega de ambos turnos de la población de Chemax; y la escuela Adolfo López Mateos del turno vespertino de la población de Chichimilá. En el municipio de Tinúm se localizó una secundaria técnica, la número 29 del turno matutino. Las tres escuelas estuvieron localizadas en zonas mayas con un promedio porcentual de población indígena del 97% (ver tablas 10 y 12).

Muestra

La selección de la muestra se realizó mediante muestreo no probabilístico intencional en dos escuelas secundarias generales y una escuela secundaria técnica.

Tipo de Estudio

El tipo de estudio fue exploratorio, transversal, de una sola aplicación.

Instrumentos

De la validación inicial en la primera etapa, se retomaron las siguientes escalas: Comunicación Familiar Unificada, Discriminación Percibida y Motivación Escolar. La Escala de Violencia Escolar del grupo Lisis de España, fue sustituida por dos escalas de Violencia Escolar diseñadas y validadas en México, debido que los reactivos representan mejor al contexto cultural mexicano. La escala de Identidad

Étnica Maya ya había sido validada con anterioridad en población maya y mestiza, por lo que se incluyó en esta segunda etapa (se incluyen los resultados de ambas validaciones). Para esta segunda etapa de la investigación se diseñaron tres escalas: Escala de Consumo de alcohol, Escala de Consumo de Tabaco y Escala de Adaptación escolar. Las escalas se enlistan a continuación.

1. *Escala de Comunicación Familiar*, de Barnes y Olson (1982) validada en México por Sarmiento (2004). Validada también en la primera etapa de este estudio, y en la que se obtuvieron dos factores: Comunicación efectiva y dificultades en la comunicación con los padres.
2. *Escala de Discriminación Percibida* (Whitbeck, Hoyt, McMorris, Chen & Stubben, 2001), con dos factores: discriminación escolar y global. Validada en la primera etapa de este estudio.
3. *Escala de Motivación Escolar*, de Aguilar, Valencia, et al. (2001) validada por Sarmiento (2004). Con cuatro factores: autoeficacia, motivación al logro, motivación intrínseca y desinterés al estudio. Validada en la primera etapa de este estudio.
4. *Escala de Violencia Escolar como víctima*, de Maya (2011), con dos factores: violencia física y violencia psicológica. Escala de reciente ingreso a la investigación con estudiantes mayas.
5. *Escala de Violencia Escolar como agresor*, de Maya (2011), con dos factores: violencia física y violencia psicológica. Escala de reciente ingreso a la investigación con estudiantes mayas.
6. *Escala de Identidad Étnica Maya*. Con dos factores: afirmación y conductas étnicas, y componente educativo. Validada en un estudio previo sobre identidad étnica maya.
7. *Escala de Consumo de Alcohol*, diseñada para el presente estudio, con base a lo reportado en la Encuesta Nacional de Adicciones del 2008 (Instituto Nacional de Salud Pública, 2008).

8. *Escala de Consumo de Tabaco*, diseñada para el presente estudio, con base a lo reportado en la Encuesta Nacional de Adicciones del 2008 (Instituto Nacional de Salud Pública, 2008).
9. *Escala de Adaptación Escolar*, diseñada para el presente estudio con base al análisis de contenido de las respuestas vertidas en un cuestionario de respuesta abierta por parte de docentes de una escuela secundaria.

Todas las escalas contaron con cinco opciones de respuesta, que fueron del nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces hasta el siempre. En la única escala en la que las opciones de respuesta fueron: nunca, al menos una vez en el año escolar, al menos una vez al mes, al menos una vez a la semana y al menos una vez al día, fue en la de violencia escolar tanto para la sección de víctima como de agresor. Todas las respuestas fueron codificadas con valores crecientes del uno (nunca), hasta el cinco (siempre o una vez al día).

Procedimiento

Se contactó a los directivos de los tres centros educativos para exponerles los alcances de la investigación, así como la participación voluntaria de los alumnos. Una vez conseguido el permiso de las autoridades respectivas se procedió a la aplicación del cuadernillo con las nueve escalas y con reactivos que indagan acerca del perfil sociodemográfico y lingüístico de todos los alumnos de las escuelas secundarias y técnica mencionadas con anterioridad. En todo momento se recalcó el anonimato y la confidencialidad de cada estudiante, así como la participación voluntaria y el consentimiento informado.

Se administraron 1200 cuadernillos a igual número de estudiantes, pero durante la captura en el programa PASW 18, fueron eliminados 168 debido a que se presentaron algunas de las siguientes situaciones: 1) que contenían secciones de las escalas sin responder; 2) presentaban datos faltantes como el género o la

edad; 3) que los estudiantes pertenecían a otro estado de la república o a otro pueblo indígena; 4) o a que simplemente el alumno declinó participar en el estudio.

Cada cuadernillo constó de 13 reactivos sociodemográficos y 147 relativos a las variables de estudio. Para evitar el efecto de acarreo entre reactivos, en 600 cuadernillos el orden de las escalas inició con la comunicación familiar, motivación escolar, identidad étnica maya, violencia escolar como víctima, violencia escolar como agresor, discriminación percibida, consumo de tabaco, consumo de alcohol y por último adaptación escolar; y en los otros 600, el orden fue a la inversa, iniciando con la adaptación escolar y finalizando con la comunicación familiar. El único orden que no varió, siempre al inicio de cada cuadernillo, fue el de los reactivos sociodemográficos.

La administración de los cuadernillos tomó en promedio 50 minutos, lo que equivale a un módulo de asignatura, y se efectuó durante el mes de junio del 2012 en el transcurso de dos semanas. Se seleccionó esta fecha con la finalidad de no interrumpir actividades de cierre de fin de curso.

Días previos a la administración en cada escuela, se prepararon los paquetes de cuadernillos en función de la cantidad de alumnos para cada grupo. En promedio cada grupo contó con 33 alumnos. La escuela secundaria de Chemax, tiene 18 grupos en el turno matutino y cuatro en el turno vespertino. La escuela de Chichimilá tiene nueve grupos en el turno vespertino, y la escuela de Tinum tiene seis grupos en el turno matutino. En total, la administración de los cuadernillos se efectuó en los 37 grupos de alumnos de las tres escuelas.

Los prefectos y los docentes que estaban en ese momento frente a grupo colaboraron en la administración de las escalas. Previamente se les impartieron instrucciones generales relativas a la administración en cuanto a tiempos de respuesta del grupo y del tipo de apoyo que estaba permitido proporcionarle a cada alumno en caso de que hubiera dudas. En términos generales los alumnos respondieron individualmente los cuadernillos y la ayuda proporcionada por los docentes o prefectos fue escasamente relevante como para no influir en las respuestas de los estudiantes. El investigador a cargo recorrió cada salón para

controlar las condiciones de administración, las cuales fueron similares en todos los grupos.

Análisis Estadístico de los Datos

Los datos se analizaron en forma muy similar a la primera etapa. Inicialmente se obtuvieron frecuencias, asimetrías, medias y desviaciones estándar.

Para la validez de constructo se realizó un análisis factorial exploratorio con método de extracción de componentes principales y rotación Ortogonal. Los criterios para eliminar reactivos estuvieron orientados con base a lo siguiente: 1) que el reactivo haya obtenido cargas factoriales inferiores a .40; 2) que el reactivo hubiera cargado simultáneamente en dos factores y que la diferencia entre ambas cargas fuese menor a .40; 3) que el reactivo apareciera de manera solitaria en un factor; y 4) que conceptualmente el reactivo no hubiera contribuido a la solidez del constructo.

Se realizó también la consistencia interna para cada subescala resultante y para el total de la escala mediante el coeficiente alfa de Cronbach, con la opción en los resultados de eliminar reactivos e ir observando cambios en las magnitudes, según se van o no eliminando, es decir decrementos e incrementos del índice alfa, lo que resultó en una excelente opción para robustecer los las escalas.

Para la validez concurrente se realizaron correlaciones entre las diversas subescalas, encontrándose valores significativos en la mayoría de ellas. Estos procedimientos descriptivos e inferenciales se realizaron con el software PASW versión 18.

RESULTADOS

Participaron 1032 estudiantes de dos secundarias generales y una técnica, de tres municipios de la zona maya oriental del estado de Yucatán, con edades de entre 12 y 17 años ($M = 14.38$, $DE = 1.20$). En la tabla 30 se muestra la caracterización de los estudiantes mayas.

Tabla 30

Características sociodemográficas de los estudiantes mayas de secundaria

Género	N	%
Hombres	529	51.3
Mujeres	503	48.7
Edad	N	%
12	32	3.1
13	240	23.3
14	293	28.4
15	292	28.3
16	120	11.3
17	55	5.3
Escuela de Procedencia	N	%
Chemax	693	67.2
Chichimilá	253	24.5
Tinum	86	8.3
Turno	N	%
Matutino	671	65
Vespertino	361	35
Grado Cursado	N	%
Primero	305	35.4
Segundo	348	33.7
Tercero	319	30.9

En la tabla 31 es mostrada la distribución de alumnos por escuela, grado y turno.

Tabla 31

Distribución de alumnos por grado, escuela de procedencia y turno

Grado	Turno	Escuela			Total
		Tinum	Chemax	Chichimilá	
Primero	Matutino	29	198		227
	Vespertino		56	82	138
	Total	29	254	82	365
Segundo	Matutino	26	186		212
	Vespertino		52	84	136
	Total	26	238	84	348
Tercero	Matutino	31	201		232
	Vespertino			87	87
	Total	31	201	87	319

N = 1032.

En cuanto al tipo de familia entre estudiantes mayas se hizo evidente que el predominio de la familia nuclear (similar a la muestra maya mestiza de la primera etapa, ver tabla 15) es superior. En menor porcentaje predominó la uniparental, y lejanamente la extensa y la reconstituida (ver Tabla 32).

Tabla 32

Tipo de familia de los participantes

Tipo de Familia	Frecuencia	Porcentaje
Uniparental	69	6.7%
Nuclear	913	88.5%
Reconstituida	10	1%
Extensa	40	3.8%

Un aspecto relevante de los mayas es el idioma que se habla cotidianamente entre los miembros de la familia, por lo que en el cuadernillo se incluyeron tres reactivos que indagaron acerca de qué tanto los abuelos, padres y alumnos emplearon la lengua maya para comunicarse (ver Tabla 33), debido a que las escuelas se localizaron en municipios con una importante presencia indígena; a diferencia de la escuela secundaria de la primera etapa de este estudio que estuvo conformada por alumnos mestizos y mayas, en que se indagó en qué lengua se comunicaron los alumnos con sus abuelos, padres y compañeros de escuela.

Tabla 33

Empleo de la lengua maya en el seno familiar

Abuelos	N	%
Maya	482	46.7
Español	15	1.5
Maya-Español	535	51.8
Padres	N	%
Maya	140	13.6
Español	47	4.6
Maya-Español	845	81.9
Alumnos	N	%
Español	216	20.9
Maya-Español	816	79.1

La tabla muestra información interesante, los abuelos se comunicaron casi en la misma proporción en maya y en maya-español, pero casi no utilizaron el español como lengua única. Los padres se comunicaron mayoritariamente en maya-español, y un poco menos empleando únicamente la maya. Los alumnos ya no emplearon la lengua maya para comunicarse, sino una combinación de maya-español como primera opción y el español como segunda opción. Resultados

similares fueron observados en la muestra de estudiantes de la primera etapa (ver Tabla 16).

Estos cambios generacionales en el idioma pueden deberse a que el promedio de años de escolaridad de un estudiante de secundaria en esta región maya, es superior al de sus padres y muy superior al de sus abuelos, entonces, al tener una mayor grado de involucramiento con las actividades y tareas escolares, que en su gran mayoría son en español, el uso de esta lengua va prevaleciendo sobre la lengua maya. Si tomamos como base que por lo menos el 97% de los estudiantes de secundaria de estos tres municipios, son mayas, pero que los planes educativos son desarrollados en español, entonces es de esperar que la lengua que prevalezca para comunicarse, al menos en la escuela, sea el español.

Resultados de Validación de las Escalas

El cuadernillo estuvo conformado con la Escala de *Comunicación Familiar*, *Discriminación Percibida*, *Motivación Escolar* y *Violencia Escolar como víctima y como agresor*, *Identidad Étnica Maya*, *Consumo de Alcohol*, *Consumo de Tabaco* y *Adaptación Escolar*, con cinco opciones de respuesta, que van desde nunca hasta siempre o desde nunca hasta una vez al día según corresponda.

El análisis inició con los análisis descriptivos, factoriales exploratorios, continuó con procedimientos de consistencia interna y finalizó con correlaciones entre los factores de cada escala global respectivamente.

Análisis Descriptivos

Se realizaron procedimientos de obtención de datos descriptivos como la media, desviación estándar y asimetría. En la tabla 34 se muestran los datos de las escalas.

Tabla 34

Medidas descriptivas de las escalas y factores

Escala	Factor	Ítems	Media empírica	Media teórica	DS	Asimetría
Comunicación Familiar		14	43.54+	42	7.25	-.295
	Comunicación Efectiva	8	29.60+	24	6.72	-.458
	Dificultades en la Comunicación	6	13.98-	18	4.41	.622
Discriminación Percibida		7	8.14-	21	2.88	3.82
	Discriminación Escolar	4	4.65-	12	1.84	3.92
	Discriminación Global	3	3.50-	9	1.41	4.18
Motivación Escolar		32	113.16+	96	16.9	-.623
	Autoeficacia	13	50.40+	39	9.29	-.566
	Motivación al Logro	9	37.11+	18	6.18	-.856
	Motivación Intrínseca	5	17.75+	15	4.09	-.064
	Desinterés al Estudio	5	7.71-	15	3.05	1.512
Violencia Escolar Víctima		9	13.48-	27	6.64	1.88
	Violencia Física	5	8.13-	15	4.71	1.71
	Violencia Psicológica	4	5.40-	12	2.69	2.49
Violencia Escolar Agresor		11	15.30-	33	6.73	2.23
	Violencia Física	5	7.27-	15	3.96	2.13
	Violencia Psicológica	6	8.07-	18	3.55	2.35
Identidad Étnica Maya		10	37.50+	30	8.69	-.688
	Afirmación Étnica	7	27.95+	21	6.46	-.967
	Contexto Escolar	3	9.55+	9	3.52	-.100
Consumo de Alcohol		7	7.82-	21	2.40	4.44

Escala	Factor	Ítems	Media empírica	Media teórica	DS	Asimetría
Consumo de Tabaco		7	7.49-	21	1.79	5.95
	Consumo Escolar	4	4.16-	12	.94	7.89
	Consumo Individual	3	3.34-	9	1.16	4.79
Adaptación Escolar		16	61.61+	48	10.2	-.622
	Componente Normativo	9	35.59+	27	6.53	-.654
	Habilidades Sociales	7	25.94+	21	4.80	-.382

Nota: + Puntaje por encima de la media teórica/ - puntaje por debajo de la media teórica.

La tabla mostró entre otras cosas, que en las escalas y subescalas que miden constructos positivos, el valor de la media empírica fue mayor que el de la media teórica, y menor con las que miden constructos negativos. Esta diferencia en las medias se puede interpretar también como que la muestra de estudiantes mayas contó con una mayor o menor cantidad del constructo medido, es decir, para el caso de la escala de motivación escolar con una media empírica de 113.16 y una media teórica de 96, la muestra de alumnos mayas, en términos generales presentó un grado de motivación considerable.

Caso contrario como en la escala de violencia escolar en la sección de agresor, con una media empírica de 15.30 y una media teórica de 33, la muestra de estudiantes mayas en general, no fue tan agresiva como se pudiera pensar. Esto no significó que no haya habido estudiantes que presentaron conductas violentas, sino más bien, que es como tener un panorama de primera mano para entender mejor el comportamiento de la muestra poblacional de estudio ante las variables o constructos con los cuales se realizó el estudio.

La tabla también indicó, en el caso de las asimetrías negativas, que las respuestas de los alumnos se ubicaron en los valores superiores de las cinco opciones de respuesta disponibles en cada escala, tal como es el caso de las escalas de comunicación familiar, motivación escolar, identidad étnica maya y

adaptación escolar, sin embargo, también indica que los valores más extremos tendieron a situarse por debajo de la media, es decir, tanto la media como la mediana se cargaron hacia los valores extremos (Elorza, 2008), que en este caso fue hacia la izquierda de la distribución muestral de estudiantes mayas.

La asimetría positiva, indicó en conjunto con la media empírica, que las respuestas de los estudiantes tendieron hacia los valores bajos de las cinco opciones de respuesta disponibles en el cuadernillo, tal como el caso de las escalas de discriminación percibida, consumo de alcohol y tabaco, y violencia escolar, sin embargo, la asimetría negativa indicó que los valores de la distribución muestral de alumnos, como en el caso de las escalas de autoeficacia, motivación al logro y motivación Intrínseca, tendieron hacia los valores altos del cuadernillo de respuestas.

Análisis Factorial Exploratorio y de Correlaciones de las Escalas

Escala de Comunicación Familiar

Esta escala que originalmente estaba compuesta de dos secciones, una para el padre y otra para la madre, ahora se unificó en una sola, pero la estructura bifactorial que se había obtenido en la primera validación, se mantuvo. El índice KMO obtenido fue de .864, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < .001$), y una varianza total fue explicada con un valor de 43.20%. El índice de consistencia interna final obtenido mediante el alfa de Cronbach fue de .640 para los reactivos finales.

El primer factor denominado comunicación efectiva explicó el 28.58% de la varianza. Este factor hace referencia a la facilidad y calidad de la comunicación del estudiante con sus padres. Contiene reactivos tales como que los padres intentan comprender sus puntos de vista o que el estudiante puede hablar de lo que piensa con sus padres sin sentirse mal o incómodo.

El segundo factor denominado dificultades en la comunicación explicó el 14.61% de la varianza total y se refirió a cuando al estudiante se le dificulta

establecer una vía comunicativa con sus padres, como en el caso de que hay temas que prefiere no hablar con sus padres, o como que cuando el estudiante está enojado no les habla a sus padres (ver tabla 35).

Tabla 35

Estructura factorial de la Escala de Comunicación Familiar

Ítem	Comunicación Efectiva	Dificultades en la Comunicación
Intentan comprender mi punto de vista	.757	
Cuando les hago preguntas, me responden con sinceridad	.734	
Si tuviera problemas podría contárselos	.725	
Estoy muy satisfecho(a) con la comunicación que tengo con ellos	.676	
Cuando hablo mis padres me escuchan	.664	
Les demuestro con facilidad mi afecto	.662	
Es muy fácil expresar mis verdaderos sentimientos	.556	
Puedo hablar de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo (a) con mis padres	.554	
Hay temas que prefiero no hablar con ellos		.690
Cuando les hablo, suelo decirle cosas que sería mejor no decirles		.634
Pienso que no es fácil discutir los problemas		.634
Cuando estoy molesto, generalmente no les hablo		.587
Me enojo cuando hablo con ellos		.558
Me ofenden cuando están molestos conmigo		.529
	Media	43.54
	Desviación estándar	7.25
	Varianza total explicada	43.20
	Alfa de Cronbach	.640

En las correlaciones realizadas entre los factores de la comunicación familiar se encontró una correlación negativa y de bajo valor entre la comunicación efectiva y las dificultades en la comunicación, lo que indicó que a incrementos en la comunicación efectiva se corresponden decrementos en las dificultades de la comunicación, y el bajo valor de r de Pearson indicó que ambos factores tuvieron un alto margen de independencia entre sí. Sin embargo, en relación a toda la escala las correlaciones obtenidas fueron positivas, lo que puede indicar que los factores de la escala si se corresponden con el constructo medido (ver Tabla 36).

Tabla 36

Correlaciones entre los factores de la Comunicación Familiar

Factores	CE	DC	ECF
CE	-	-.196**	.807**
DC		-	.421**
CF			-

CE: Comunicación Efectiva. DC: Dificultades en la Comunicación. ECF: Escala de Comunicación Familiar. ** $p < .01$.

Escala de Discriminación Percibida

Esta escala quedó conformada con dos factores que explicaron el 65.94% de la varianza total. El índice KMO obtenido fue de .847, y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < .001$). El índice de consistencia interna fue de .828.

El primer factor denominado discriminación escolar explicó el 50.86% de la varianza y hace referencia a que tanto el entorno educativo discriminó a los estudiantes mayas; con reactivos tales como que tanto lo tratan mal o que tan a menudo los prefectos lo molestan por ser indígena.

El segundo factor denominado discriminación global explicó el 15.08% de la varianza y hace referencia a situaciones que el estudiante vive estando fuera de la escuela, es decir, en su entorno social, con reactivos tales como qué tanto le sucede

al alumno que lo traten mal cuando acude a tiendas a comprar o con qué frecuencia las personas lo tratan mal por ser indígena (ver Tabla 37).

Tabla 37

Estructura factorial de la Escala de Discriminación Percibida

Ítem	Discriminación	Discriminación
	Escolar	Global
Que tanto los profesores te tratan mal	.851	
Qué tanto te has encontrado con profesores que esperan que hagas mal tus tareas	.782	
Que tan a menudo los prefectos de la escuela te molestan en exceso porque eres indígena	.694	
Con que frecuencia tus compañeros te excluyen de juegos y actividades	.558	
Que tanto te sucede que cuando vas a las tiendas a comprar, los vendedores te tratan mal porque eres indígena		.882
Con que frecuencia las personas te tratan injustamente		.813
Que tanto te sucede que las personas te rechazan porque eres indígena		.652
	Media	8.14
	Desviación estándar	2.88
	Varianza total explicada	65.94
	Alfa de Cronbach	.828

En las correlaciones realizadas entre los factores de la discriminación percibida, se encontró una correlación positiva entre la discriminación escolar y la global. Así mismo, se encontraron correlaciones positivas entre los factores y la escala global (ver Tabla 38).

Tabla 38

Correlaciones entre los factores de la Discriminación Percibida

Factores	DE	DG	EDP
CE	-	.572**	.916**
DC		-	.853**
CF			-

DE: Discriminación Escolar. DG: Discriminación Global. EDP: Escala de Discriminación Percibida ** $p < .01$.

Escala de Motivación Escolar

Esta escala conservó sus cuatro factores obtenidos en validaciones anteriores y en la validación de la primera etapa de este estudio. Toda la escala explicó el 46.36% de la varianza. El índice KMO fue de .958, y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < .001$). El índice final de consistencia interna fue de .902.

El primer factor denominado autoeficacia explicó el 32.06% de la varianza y se refiere a que tanto el estudiante se siente capaz de realizar actividades escolares con eficacia y responsabilidad, así mismo, que tanto reúne habilidades para terminar sus estudios de la secundaria, y contiene reactivos tales como si se siente capaz de dominar los conocimientos básicos que le ayudarán a seguir estudiando el bachillerato, o si siente agrado por realizar cosas que significan un reto.

El segundo factor denominado motivación al logro, explicó el 6.66% de la varianza y se refiere a la búsqueda del éxito y la excelencia, ya que contiene reactivos que manifiestan un deseo por aprender tanto como sea posible o si estudiar le permitirá al alumno salir adelante.

El tercer factor denominado motivación intrínseca explicó el 4.13% de la varianza y se refiere al interés, disfrute o gusto derivado del aprendizaje presente en la adquisición de nuevos conocimientos, ya que indaga acerca de si el alumno cuando estudia se olvida de lo que está a su alrededor o si disfruta haciendo las tareas de la mayoría de las materias.

El cuarto factor denominado desinterés al estudio explicó el 3.49% de la varianza y se refiere a la preferencia por actividades recreativas con amigos, así como a intereses personales acerca de la diversión y el juego, ya que examina si para el estudiante es mejor divertirse que asistir a clases o si cuando sus amigos faltan a clase él también lo hace (ver Tabla 39).

Tabla 39

Estructura factorial de la Escala de Motivación Escolar

Ítem	Factores			
	1º.	2º.	3º.	4º.
Estoy seguro que tendré éxito en la culminación de mis estudios de secundaria	.668			
Estoy seguro(a) de que aprobaré las materias difíciles.	.659			
Creo tener la capacidad necesaria para concluir mis estudios de secundaria en el tiempo reglamentario	.648			
Creo ser capaz de obtener un promedio superior al 8 en la secundaria	.644			
Me siento capaz de dominar los conocimientos básicos de la secundaria que me ayudarán a seguir estudiando en el bachillerato	.594			
Creo tener las habilidades necesarias para aprobar todas las materias de la secundaria	.546			
Me agrada realizar cosa que significan un reto para mí	.544			
Es importante hacer mis actividades escolares cada vez mejor	.533			
En las actividades escolares tiendo a ser exigente conmigo mismo	.521			
Cuando participo trato de hacerlo mejor que los demás	.512			
Aun cuando trato de tener buenas calificaciones en las materias, valoro más los conocimientos que pueda adquirir	.484			

Ítem	Factores			
	1º.	2º.	3º.	4º.
En las materias me esfuerzo principalmente por adquirir nuevos conocimientos	.472			
Siento que estoy aprendiendo cosas interesantes en la mayoría de las materias	.418			
Yo deseo aprender tanto como sea posible		.729		
Estudiar me permitirá salir adelante		.654		
La mayoría de las materias han estimulado mi interés en el conocimiento y el aprendizaje		.618		
Una vez que he comenzado a hacer algo, no me doy por vencido(a) hasta que tengo éxito		.597		
Generalmente me fijo metas muy altas en mis actividades y trato de alcanzarlas		.590		
Lograr el éxito es algo que me atrae mucho		.542		
Me gusta hacer las cosas lo mejor posible		.502		
Las cosas más satisfactorias para mí en una materia son comprender y dominar los conocimientos		.453		
Estudiar varias materias ha despertado mi deseo de profundizar en otros temas		.437		
Cuando estudio, me concentro tanto, que olvido lo que está a mí alrededor			.685	
Cuando estoy estudiando, me olvido de salir a divertirme con mis amigos			.670	
Yo disfruto haciendo las tareas de la mayoría de las materias			.668	
Cuando se me dificulta una tarea, insisto hasta dominarla			.459	
Cuando tengo que hacer una tarea invierto el tiempo necesario para que quede bien hecha			.422	
Cuando tengo que escoger entre estudiar y divertirme prefiero divertirme				.712
Es mejor divertirme que asistir a clases				.703
Prefiero divertirme con mis amigos en lugar de asistir a clases				.647

Ítem	Factores			
	1º.	2º.	3º.	4º.
Cuando mis amigos faltan a clases yo también				.611
Yo prefiero ganar dinero en lugar de estudiar				.599
		Media	113.16	
		Desviación estándar	16.9	
		Varianza total explicada	46.36	
		Alfa de Cronbach	.902	

Factor 1º. Autoeficacia. Factor 2º. Motivación al logro. Factor 3º. Motivación Intrínseca. Factor 4º. Desinterés al estudio

En las correlaciones realizadas entre los factores de la motivación escolar, se encontró que la autoeficacia, la motivación al logro y la motivación intrínseca correlacionan positivamente entre sí, en contraste correlacionan negativamente con el desinterés al estudio (ver tabla 40).

Tabla 40

Correlaciones entre los factores de la Motivación Escolar

Factores	AU	MOL	MOI	DES	EME
AU	-	.756**	.677**	-.268**	.938**
MOL		-	.640**	-.295**	.880**
MOI			-	-.299**	.793**
DES				-	-.147**
EME					-

AU: Autoeficacia. MOL: Motivación al Logro. MOI: Motivación Intrínseca. DES: Desinterés al Estudio. EME. Escala de Motivación Escolar. ** $p < .01$.

Escala de Violencia Escolar como Víctima

Esta escala quedó conformada por dos factores, el de violencia física y el de violencia psicológica. Toda la escala explicó el 57.63% de la varianza. El índice KMO fue de .894, y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < .001$). El alfa de Cronbach fue de .854.

El primer factor denominado violencia física explicó el 46.39% de la varianza y hace referencia a conductas que indiquen un contacto físico, como empujones, golpes, patadas fuertes, puñetazos o agresiones con objetos, que causen un daño en el estudiante, dado que él es el receptor de estas conductas, ya que adquiere el rol de víctima y las agresiones las recibe de uno o a varios de sus pares, en forma unidireccional.

El segundo factor denominado violencia psicológica explicó el 11.23% de la varianza total e implica los abusos verbales como poner apodos, insultar o decir de groserías, rechazar públicamente por el estatus social, aspecto físico o condición indígena, en suma, son todas aquellas acciones dirigidas a minar la autoestima del estudiante con respecto a un grupo social, ridiculizando e invitando a otros a que tomen parte del aislamiento (ver Tabla 41).

Tabla 41

Estructura factorial de la Escala de Violencia Escolar como Víctima

Ítem	Violencia Física	Violencia Psicológica
Dar un golpe	.833	
Dar un golpe fuerte	.778	
Dar un empujón fuerte	.749	
Dar patadas fuertes	.711	
Pelearse a golpes dentro o fuera de la escuela	.654	
Excluir a alguien por ser pobre o rico		.763
Excluir a alguien por su aspecto físico		.719
Burlarse de alguien de la escuela por medio de redes sociales como Facebook o twitter		.648
Poner sobrenombres que refieran menor inteligencia como tonto o bobo		.511
	Media	13.48
	Desviación estándar	6.64
	Varianza total explicada	57.63
	Alfa de Cronbach	.854

En las correlaciones realizadas entre los factores de la violencia escolar como víctima, se encontró una correlación positiva entre la violencia física y la psicológica, así mismo, ambos tipos de violencia correlacionaron positivamente con la escala global (ver Tabla 42).

Tabla 42

Correlaciones entre los factores de la Violencia Escolar como Víctima

Factores	VFV	VPV	EVEV
VFV	-	.601**	.947**
VPV		-	.826**
EVEV			-

VFV: Violencia Física como Víctima. VPV: Violencia Psicológica como Víctima. EVEV: Violencia Escolar como Víctima. ** $p < .01$.

Escala de Violencia Escolar como Agresor

Esta escala quedó conformada con dos factores que explicaron el 52.18% de la varianza total. El índice KMO fue de .890, y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p < .001$). El índice de consistencia interna fue de .856.

El primer factor denominado violencia física explicó el 41.98% de la varianza y hace referencia a conductas que indican un contacto físico, como patadas fuertes, golpes, empujones y puñetazos, pero a diferencia de la escala anterior, en esta escala el estudiante adquiere el rol de agresor, que se define como el sujeto que ejerce las conductas de violencia ya sea física o psicológica hacia sus pares, y este rol es unidireccional.

El segundo factor denominado violencia psicológica explicó el 10.19% de la varianza y hace referencia a abusos verbales como poner apodos, insultar, rechazarle públicamente, todo esto con la finalidad de minar su autoestima, fomentando el miedo y el control sobre él. En este segundo factor el estudiante adquiere el rol de agresor, es decir, participa como el sujeto que ejerce éstas

conductas unidireccionalmente en contra de sus pares. En la tabla 43 se presenta la estructura factorial de la escala.

Tabla 43

Estructura factorial de la Escala de Violencia Escolar como Agresor

Ítem	Violencia Física	Violencia Psicológica
Dar un golpe	.787	
Dar un golpe fuerte	.778	
Dar patadas fuertes	.751	
Dar un empujón fuerte	.725	
Pelearse a golpes dentro o fuera de la escuela	.661	
Decir mentiras para hacer un chisme de un compañero		.718
Poner apodos ofensivos por el aspecto físico de una persona (sobrepeso o color de piel, etc)		.683
Excluir a alguien por ser pobre o rico		.655
Poner sobrenombres que refieran menor inteligencia como tonto o bobo		.627
Excluir a alguien por su aspecto físico		.527
Burlarse de alguien de la escuela por medio de redes sociales como Facebook o twitter		.455
	Media	15.30
	Desviación estándar	6.75
	Varianza total explicada	52.18
	Alfa de Cronbach	.856

En las correlaciones realizadas entre los factores de la violencia escolar como agresor, se encontró una correlación positiva entre la violencia física y la

psicológica, así mismo, ambos tipos de violencia correlacionaron positivamente con la escala global (ver tabla 44).

Tabla 44

Correlaciones entre los factores de la Violencia Escolar como Agresor

Factores	VFA	VPA	EVEA
VFA	-	.607**	.908**
VPA		-	.884**
EVEA			-

VFV: Violencia Física como Agresor. VPV: Violencia Psicológica como Agresor. EVEV: Violencia Escolar como Agresor. ** $p < .01$.

Escala de Identidad Étnica Maya

Esta escala se diseñó y validó en tres momentos. El primero (mayo de 2010) se llevó a cabo en población maya y mestiza. El diseño de la escala consistió en un estudio de redes semánticas naturales modificadas en el que participaron 62 estudiantes del turno vespertino, 41 hombres y 21 mujeres de dos grupos de tercer grado y uno de segundo de la escuela secundaria general Antonio Mediz Bolio turno vespertino, en Valladolid Yucatán. De los resultados obtenidos en el análisis de las repuestas de los alumnos y con base en aproximaciones teóricas de la identidad étnica, se construyó la escala con 30 reactivos (ver Tabla 45).

Tabla 45

Reactivos iniciales de la Escala de Identidad Étnica Maya

No.	Reactivo
1	Saber hablar maya me facilita aprender lo que enseñan en esta secundaria
2	Los maestros deberían de impartir sus clases tanto en lengua maya como en español
3	Ser maya es motivo de vergüenza
4	En las escuelas es importante que se impartan clases para aprender a hablar la maya

No.	Reactivo
5	A los que hablan la lengua maya los deberían de mandar a estudiar a otras escuelas
6	Las zonas arqueológicas representan un vestigio de la grandeza de los mayas
7	Dedico mi tiempo para conocer más sobre las tradiciones y costumbres mayas
8	En mi familia las tradiciones mayas son admiradas
9	Me desagrada convivir con personas que sean mayas
10	Mi familia me apoya cuando se trata de hablar la lengua maya
11	Prefiero vestirme con ropa de moda
12	Cuando platico con mis amigos mayas lo hago en español
13	Es preferible vivir en la ciudad
14	Yo me considero a mí mismo como maya
15	Me gusta peinarme a la moda
16	Estoy en ventaja sobre mis otros compañeros porque sé hablar maya y español
17	Estoy interesado por aprender más acerca de las tradiciones mayas
18	Mis apellidos me desagradan
19	Saber hablar maya solo me sirve para comunicarme con mi familia
20	Para mí es importante ser maya
21	Me intereso por participar en las festividades tradicionales que realiza mi familia
22	Participar en el Hanal Pixan es agradable para mi
23	Cuando trabajo en equipo solamente lo hago con quienes son mayas como yo
24	Aprender español me permitirá tener más oportunidades laborales
25	Me siento orgulloso de ser maya
26	Terminar la secundaria me ayudará para irme a otra ciudad a estudiar
27	Me siento rechazado por mis compañeros de grupo por ser maya
28	Se me dificulta hacer las tareas en español
29	Los estudiantes mayas pueden llegar lejos si siguen estudiando
30	Pienso mucho sobre el hecho de ser maya

En un segundo momento (octubre de 2010) se administró la escala a 181 estudiantes de la misma escuela secundaria (pero en el siguiente ciclo escolar) con rango de edad entre 12 y 17 años, ($M = 13.87$ y $DE = 1.45$), 101 hombres (55.8%),

79 mujeres (43.6%) y uno no respondió al género (0.6%.) Para la obtención de las propiedades psicométricas se sometió a todos los reactivos a un análisis de asimetría y curtosis, eliminándose todos aquellos con índices superiores a ± 1.6 , en esta primera etapa fueron eliminados 8 reactivos; seguidamente se realizó una prueba de discriminación con los puntajes de los participantes en función del 25% inferior y el 25 % superior con la prueba *t* para muestras independientes obteniéndose que 4 reactivos al no haber discriminado, se eliminaron de la escala.

Para la validez de constructo se realizó un análisis factorial exploratorio con método de extracción de componentes principales y rotación ortogonal en la que se incluyeron los 18 reactivos restantes. El índice obtenido de KMO fue de .774 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < .001$). En esta etapa se eliminaron reactivos con comunalidades inferiores a .40, así como aquellos que solamente cargaban en un factor, que cargaban simultáneamente en dos factores o que habían presentado cargas factoriales inferiores a .40, quedando consecutivamente 10 reactivos.

Se efectuó un segundo factorial con los 10 reactivos finales y el índice de KMO fue de .840 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < .001$), con lo que finalmente se obtuvieron dos factores: el primer factor denominado afirmación étnica, con una varianza explicada del 39.95%, alfa de Cronbach de .821 y siete reactivos que hacen referencia a la identidad étnica maya, conductas étnicas y al involucramiento en actividades culturales y tradicionales; y el segundo factor denominado contexto escolar, con una varianza explicada de 12.43% y un alfa de .656, con tres reactivos que hacen referencia al bilingüismo educativo y a la valoración de la enseñanza en su lengua materna (ver Tabla 46).

Tabla 46

Estadísticos descriptivos y valor alfa de los factores de la Escala de Identidad Étnica Maya

Factores	Ítems	Media empírica	Media teórica	DE	Alfa de Cronbach
Afirmación Étnica	7	27.57+	21	6.78	.821
Contexto Escolar	3	11.07+	9	3.18	.656
Escala final	10	38.73+	30	7.11	.825

Nota: + Puntaje por encima de la media teórica/ - puntaje por debajo de la media teórica.

Para la toda la escala, la varianza total explicada fue de 52.38% y el alfa de Cronbach de .825, encontrándose así, adecuados índices de validez y confiabilidad. En la tabla 47 se muestra la estructura factorial final.

Tabla 47

Estructura factorial de la Escala de Identidad Étnica Maya

Ítem	Afirmación Étnica	Contexto Escolar
Para mí es importante ser maya	.723	
Estoy interesado por aprender más acerca de las tradiciones mayas	.703	
Me intereso por participar en las festividades tradicionales que realiza mi familia	.687	
Me siento orgulloso de ser maya	.686	
Yo me considero a mí mismo como maya	.641	
En mi familia las tradiciones mayas son admiradas	.619	
Mi familia me apoya cuando se trata de hablar la lengua maya	.617	

Ítem	Afirmación Étnica	Contexto Escolar
En las escuelas es importante que se impartan clases para aprender a hablar la maya		.793
Los maestros deberían de impartir sus clases tanto en lengua maya como en español		.717
Saber hablar maya me facilita aprender lo que enseñan en esta secundaria		.679
	Media	38.73
	Desviación estándar	7.11
	Varianza total explicada	52.38
	Alfa de Cronbach	.825

El tercer momento (junio 2012) ya corresponde a esta segunda etapa. En el análisis factorial exploratorio se mantuvieron los dos factores obtenidos con los mismos 10 reactivos del segundo momento. En esta ocasión, la escala explicó el 60.05% de la varianza total, el índice KMO obtenido fue de .876, y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p < .001$). El índice de consistencia interna fue de .861.

El primer factor denominado afirmación étnica explicó el 46.08% de la varianza. Este factor hace referencia al sentido de pertenencia al pueblo maya lo que implica estar involucrado en las tradiciones y costumbres. También implica un reconocimiento familiar como grupo primario de pertenencia étnica, y un reconocimiento comunitario en que el estudiante se reconoce a sí mismo y a los demás como mayas, pero a su vez, su núcleo familiar y comunitario lo reconocen a él como parte de esa colectividad.

El segundo factor denominado contexto escolar, explicó el 13.96% de la varianza y hace referencia a condiciones en las cuales el estudiante maya se

desempeña en la escuela secundaria y de la importancia del idioma materno en su proceso de enseñanza aprendizaje (ver Tabla 48).

Tabla 48

Estructura factorial de la Escala de Identidad Étnica Maya

Ítem	Afirmación	Contexto
	Étnica	Escolar
Yo me considero a mí mismo como maya	.809	
Yo me siento orgulloso de ser maya	.791	
En mi familia las tradiciones mayas son admiradas	.729	
Mi familia me apoya cuando se trata de hablar la lengua maya	.718	
Estoy interesado por aprender más acerca de las tradiciones mayas	.684	
Para mi es importante ser maya	.680	
Me intereso por participar en las festividades tradicionales que realiza mi familia	.625	
Los maestros deberían de impartir sus clases tanto en lengua maya como español		.853
En las escuelas es importante que se impartan clases en maya		.822
Saber maya me facilita aprender lo que enseñan en esta escuela secundaria		.688
	Media	37.50
	Desviación estándar	8.69
	Varianza total explicada	60.05
	Alfa de Cronbach	.861

Haciendo un comparativo entra los resultados de la primera ($N=181$) y de la segunda validación ($N=1032$), los índices de validez y de consistencia interna obtenidos en la segunda validación son ligeramente mejores, esto se puede atribuir al incremento sustancial del tamaño muestral de estudiantes mayas, sin embargo,

la estructura bifactorial permaneció constante y la consistencia interna mantuvo la tendencia, lo que podría indicar estabilidad de la escala dado que ambas muestras fueron similares en edad y en características sociodemográficas.

En las correlaciones realizadas entre los factores de la identidad étnica maya, se encontró una correlación positiva entre la afirmación y las conductas étnicas, y el contexto escolar, así mismo, ambos factores correlacionaron con la escala global de la identidad étnica maya (ver Tabla 49).

Tabla 49

Correlaciones entre los factores de la Identidad Étnica Maya

Factores	AE	COE	EIEM
ACE	-	.607**	.908**
COE		-	.884**
EIEM			-

ACE: Afirmación Étnica. COE: Contexto Escolar. EIEM: Escala de Identidad Étnica Maya. ** $p < .01$.

Escala de Consumo de Alcohol

Esta escala quedó conformada por un solo factor, que explica el 52.60% de la varianza total. El índice KMO fue de .850, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < .001$), y el índice de consistencia interna quedó en .834.

El único factor denominado hábitos de consumo que explicó toda la varianza anterior, hace referencia a comportamientos afines al consumo de bebidas alcohólicas en diversas situaciones individuales y sociales, ya que explora si el estudiante consume bebidas en lo general, si bebe para ser parte de su grupo social, o si se vuelve más sociable cuando lo hace, por lo que esta escala indaga no tanto la cantidad o frecuencia de copas consumidas, sino los hábitos y situaciones contextuales de consumo (ver Tabla 50), lo que establece una diferencia respecto a otras escalas similares.

Tabla 50

Estructura factorial de la Escala de Consumo de Alcohol

Ítem	Hábitos de Consumo
Acostumbro consumir bebidas alcohólicas	.797
Consumo bebidas alcohólicas en fiestas y reuniones	.789
Bebo para ser parte de mi grupo de amigos	.754
Me he emborrachado	.739
Falto a clases porque amanezco mal después de la bebida	.690
Platico con más facilidad cuando estoy bebiendo	.661
Cuando bebo me pierdo y me olvido de todo	.632
Media	7.82
Desviación estándar	2.40
Varianza total explicada	52.60
Alfa de Cronbach	.834

Escala de Consumo de Tabaco

Esta escala quedó conformada con dos factores que explican el 67.57% de la varianza total. El índice KMO obtenido fue de .811, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p < .001$), y el índice de consistencia interna de .796.

El primer factor denominado consumo escolar explicó el 51.66% de la varianza y hace referencia a los hábitos que tiene el alumno para consumir tabaco, y si eso le causa dificultades en la escuela como no asistir a sus clases, o en casa como robarle dinero a familiares para comprar cigarrillos.

El segundo factor denominado consumo individual que explicó el 16.40% de la varianza se refiere a si el alumno consume tabaco para tranquilizarse o para que sea respetado por su grupo de amigos. Esta escala, al igual que la de consumo de alcohol, indaga hábitos y contextos de consumo y no tanto frecuencias o cantidad de tabaco en relación a la semana, día o mes. De lo que se trata es de establecer valores continuos en lugar de discretos, que puedan tener utilidad en estadísticos

más potentes como los que tienen lugar en el modelamiento estructural de ecuaciones (ver Tabla 51).

Tabla 51

Estructura factorial de la Escala de Consumo de Tabaco

Ítem	Consumo Escolar	Consumo Individual
Antes de ir a la escuela tengo que fumar	.857	
Falto a clases con tal de estar con mis amigos fumando	.852	
Le he robado dinero a mis familiares para comprar cigarrillos	.753	
Fumo para ser aceptado por mis amigos	.749	
Acostumbro fumar cigarrillos		.893
Fumo cigarrillos para tranquilizarme		.766
Fumo para que mis amigos me respeten		.626
Media		7.49
Desviación estándar		1.79
Varianza total explicada		67.57
Alfa de Cronbach		.796

En las correlaciones realizadas entre los factores del consumo de tabaco se encontraron correlaciones positivas entre el consumo en el contexto escolar e individual, así mismo, ambos factores correlacionan positivamente con la escala global (ver Tabla 52).

Tabla 52

Correlaciones entre los factores del Consumo de Tabaco

Factores	CE	CI	ECT
CTE	-	.521**	.848**
CTI		-	.894**
ECT			-

CTE: Consumo Escolar. CTI: Consumo Individual. ECT: Escala de Consumo de Tabaco. ** $p < .01$.

Escala de Adaptación Escolar

Esta escala se diseñó para esta investigación a partir del análisis de contenido de cuestionarios aplicados a docentes, directivos y padres de familia. El propósito de este cuestionario fue conocer los indicadores que definen a los alumnos adaptados a la escuela, según las opiniones de grupo de profesores de una escuela secundaria de Valladolid Yucatán. Se aplicaron 25 cuestionarios, 22 fueron a docentes de diversas asignaturas con distintos tiempos de antigüedad y tres a prefectos (ver Tabla 53).

Tabla 53

Distribución de docentes y prefectos por área educativa, grado máximo de estudios y antigüedad

	Docentes	Prefectos
Área		
Español	2	
Matemáticas	2	
Inglés	2	
Artes	1	
Ciencias Naturales	8	
Ciencias Sociales	7	
Trabajo Social		3
Total	22	3

	Docentes	Prefectos
Grado máximo de estudios		
Licenciatura	20	3
Maestría	2	
Total	22	3
Antigüedad		
De 1 a 10 años	8	2
De 11 a 20 años	8	
De más de 21 años	6	1
Total	22	3

En función del análisis preliminar de contenido de las respuestas dadas por los docentes, se encontró que las características relevantes de los alumnos adaptados a la escuela fueron: cumplimiento con las tareas, tener sentido de preocupación por cumplir, ser tolerante responsable y puntual, ser participativo, saber escuchar, asistir a clases, ser organizado, disciplinado, tener hábitos de estudio, sentirse satisfecho con sus logros, presentar buen comportamiento, mantener una actitud positiva, mostrar seguridad y mantener compromiso con las tareas, entre otros.

Una vez obtenidos estos indicadores, se redactaron 23 reactivos agrupados en dos factores teóricos, uno normativo y otro de habilidades sociales. En la tabla 54 se muestran los 23 reactivos originales.

Tabla 54

Reactivos iniciales de la Escala de Adaptación Escolar

No.	Reactivo
1	Cuando tengo dudas, investigo hasta aclararlas
2	Apoyo las ideas de mis compañeros de clase
3	Asisto a clases regularmente
4	Me comporto bien durante las clases

No.	Reactivo
5	Hago las tareas en forma disciplinada
6	Comparto mis puntos de vista con los demás
7	Cumplo con el reglamento escolar
8	Participo en actividades escolares
9	Soy puntual en mis clases
10	Me relaciono bien con mis compañeros
11	Tengo metas fijadas en el futuro
12	Respeto a mis maestros
13	Trabajo en equipo activamente
14	Tengo deseos de seguir estudiando
15	Asisto a la escuela porque me gusta
16	Respeto a mis compañeros
17	Escucho a mis compañeros cuando hacemos tareas en equipo
18	Cumplo con las tareas escolares
19	Leo los temas de las materias para entenderlos
20	Respeto el reglamento escolar
21	Hago mis tareas sin esperar a que me lo digan
22	Me esfuerzo por obtener buenos promedios
23	Cuando hay problemas con mis compañeros, los resuelvo pacíficamente

Para la validación de la escala, se realizaron varios análisis factoriales exploratorios, con método de extracción de componentes principales y rotación Ortogonal. Se fueron eliminado reactivos en función de los siguientes criterios: 1) traslapados con la escala de motivación; 2) reactivos que mostraron cargas factoriales menores a .40; 3) reactivos que cargaban en un solo factor; y 4) aquellos que no tenían solidez conceptual con el constructo medido y que además disminuían el índice de consistencia interna.

Finalmente, esta escala quedó conformada con dos factores y 16 reactivos, que explican el 44.63% de la varianza total. El índice de KMO fue de .910 con un

valor de esfericidad de Bartlett significativo ($p < .001$). El índice de consistencia interna fue de .877.

El primer factor denominado componente normativo explicó el 34.66% de la varianza. Este factor tiene relación con que el alumno sea eficiente en tres aspectos: el reglamento escolar; las tareas y actividades de cada asignatura, y mantener relaciones cordiales y de respeto con sus pares y docentes, ya que los reactivos indagan acerca de las normas escolares, el cumplimiento con las tareas asignadas por los docentes y el respeto a compañeros y profesores.

El segundo factor denominado habilidades sociales, explicó el 8.17% de la varianza, y tiene relación con habilidades prosociales y asertivas de los estudiantes, así mismo, indaga sobre el trabajo colaborativo en el aula, la resolución de problemas o conflictos de manera pacífica sin llegar a la violencia, y compartir puntos de vista con lo demás, lo que implica establecer una comunicación efectiva con sus pares (ver Tabla 55).

Tabla 55

Estructura factorial de la Escala de Adaptación Escolar

Ítem	Componente Normativo	Habilidades Sociales
Respeto el reglamento escolar	.766	
Me comporto bien durante las clases	.733	
Cumplo con el reglamento escolar	.724	
Cumplo con las tareas escolares	.695	
Hago las tareas en forma disciplinada	.651	
Soy puntual en mis clases	.618	
Respeto a mis maestros	.574	
Respeto a mis compañeros	.572	
Hago mis tareas sin esperar a que me lo digan	.410	
Comparto mis puntos de vista con los demás		.676
Apoyo las ideas de mis compañeros de clase		.662

Ítem	Componente Normativo	Habilidades Sociales
Trabajo en equipo activamente		.581
Escucho a mis compañeros cuando hacemos tareas en equipo		.543
Participo en actividades escolares		.541
Me relaciono bien con mis compañeros		.540
Cuando hay problemas con mis compañeros, los resuelvo pacíficamente		.528
	Media	61.61
	Desviación estándar	10.2
	Varianza total explicada	44.63
	Alfa de Cronbach	.877

En las correlaciones realizadas entre los factores de la adaptación escolar se encontraron correlaciones positivas entre el componente normativo y las habilidades sociales, así mismo, ambos factores correlacionaron positivamente con la escala global (ver Tabla 56).

Tabla 56

Correlaciones entre los factores de la Adaptación Escolar

Factores	CON	HBS	EDAE
CON	-	.630**	.932**
HBS		-	.869**
EAE			-

CON: Componente Normativo. HBS: Habilidades Sociales. EDAE: Escala de Adaptación Escolar. ** $p < .01$.

En la tabla 57 se muestra un concentrado de los valores alfa de Cronbach, varianzas totales explicadas, y factores extraídos de las nueve escalas.

Tabla 57

Confiabilidad, factores y varianza total explicada de las escalas

Escala	Factor	Alfa de Cronbach	Ítems	Factores	% VTE
Comunicación Familiar		.640	14	2	43.20
	Comunicación Efectiva	.825	8		28.58
	Dificultades en la Comunicación	.663	6		14.61
Discriminación Percibida		.828	7	2	65.94
	Discriminación Escolar	.744	4		50.86
	Discriminación Global	.800	3		15.08
Motivación Escolar		.902	32	4	46.36
	Autoeficacia	.884	13		32.06
	Motivación al Logro	.840	9		6.66
	Motivación Intrínseca	.742	5		4.13
	Desinterés al Estudio	.693	5		3.49
Violencia Escolar Víctima		.854	9	2	57.63
	Violencia Física	.846	5		46.39
	Violencia Psicológica	.668	4		11.23
Violencia Escolar Agresor		.856	11	2	52.18
	Violencia Física	.837	5		41.98
	Violencia Psicológica	.729	6		10.19
Identidad Étnica Maya		.861	10	2	60.05
	Afirmación Étnica	.868	7		46.08
	Contexto Escolar	.745	3		13.96
Consumo de Alcohol		.834	7	1	52.60

Escala	Factor	Alfa de Cronbach	Ítems	Factores	% VTE
Consumo de Tabaco		.796	7	2	67.57
	Consumo Escolar	.832	4		51.14
	Consumo Individual	.719	3		16.40
Adaptación Escolar		.877	16	2	44.63
	Componente Normativo	.858	9		36.46
	Habilidades Sociales	.739	7		8.17

Nota: %VTE: porcentaje de la varianza total explicada.

Validez Concurrente

La validez concurrente proporciona elementos que permiten analizar qué tanto las puntuaciones de una escala se correlacionan con las puntuaciones de alguna medida criterio obtenida al mismo tiempo (Cohen & Swerdlik, 2001). Por este motivo en ese estudio se realizaron correlaciones r de Pearson entre todas las escalas, y las correlaciones obtenidas son consistentes con las correlaciones reportadas en la literatura. A continuación se detallan las correlaciones.

La Escala de Comunicación Familiar correlacionó positivamente con la motivación escolar ($r = .435$, $p < .01$), identidad étnica maya ($r = .289$, $p < .01$), y la adaptación escolar ($r = .301$, $p < .01$).

La Escala de Discriminación Escolar correlacionó positivamente con violencia escolar como víctima ($r = .310$, $p < .01$), violencia escolar agresor ($r = .392$, $p < .01$), consumo de alcohol ($r = .391$, $p < .01$) y consumo de tabaco ($r = .428$, $p < .01$); y negativamente con la adaptación escolar ($r = -.110$, $p < .01$).

La Escala de Motivación Escolar correlacionó positivamente con la comunicación familiar ($r = .435$, $p < .01$), identidad étnica maya ($r = .405$, $p < .01$) y adaptación escolar ($r = .591$, $p < .01$). Las correlaciones negativas se obtuvieron la

violencia escolar víctima ($r = -.104$, $p < .01$), violencia escolar agresor ($r = -.159$, $p < .01$), consumo de tabaco ($r = -.162$, $p < .01$) y consumo de alcohol ($r = -.162$, $p < .01$).

La Escala de Violencia Escolar como víctima correlacionó positivamente con la violencia escolar como agresor ($r = .689$, $p < .01$), discriminación percibida ($r = .310$, $p < .01$), consumo de tabaco ($r = .267$, $p < .01$) y consumo de alcohol ($r = .244$, $p < .01$). Las correlaciones negativas obtenidas fueron con motivación escolar ($r = -.104$, $p < .01$) y adaptación escolar ($r = -.233$, $p < .01$).

La Escala de Violencia Escolar como Agresor correlacionó positivamente con violencia agresor ($r = .689$, $p < .01$), discriminación percibida ($r = .392$, $p < .01$), consumo de alcohol ($r = .308$, $p < .01$) y consumo de tabaco ($r = .323$, $p < .01$). Las correlaciones negativas se obtuvieron con la motivación escolar ($r = -.159$, $p < .01$) y la adaptación escolar ($r = -.306$, $p < .01$).

La Escala de Identidad Étnica Maya correlacionó positivamente con la comunicación familiar ($r = .289$, $p < .01$), la motivación escolar ($r = .405$, $p < .01$) y la adaptación escolar ($r = .354$, $p < .01$).

La Escala de Consumo de Alcohol correlacionó positivamente con la violencia escolar víctima ($r = .244$, $p < .01$), violencia escolar agresor ($r = .308$, $p < .01$), discriminación percibida ($r = .391$, $p < .01$), y consumo de tabaco ($r = .753$, $p < .01$). En contraste, correlacionó negativamente con la motivación escolar ($r = -.162$, $p < .01$) y con la adaptación escolar ($r = -.219$, $p < .01$).

La Escala de Consumo de Tabaco correlacionó positivamente con la violencia escolar como víctima ($r = .267$, $p < .01$), violencia escolar como agresor ($r = .323$, $p < .01$), discriminación percibida ($r = .428$, $p < .01$) y consumo de alcohol ($r = .753$, $p < .01$). Correlaciones negativas fueron obtenidas con la motivación escolar ($r = -.162$, $p < .01$) y la adaptación escolar ($r = -.206$, $p < .01$).

La Escala de Adaptación Escolar correlacionó positivamente con la comunicación familiar ($r = .301$, $p < .01$), motivación escolar ($r = .591$, $p < .01$) e identidad étnica maya ($r = .354$, $p < .01$). En cuanto a la validez divergente, se encontraron correlaciones negativas con violencia escolar víctima ($r = -.247$, $p < .01$),

violencia escolar agresor ($r = -.313$, $p < .01$), discriminación percibida ($r = -.110$, $p < .01$), consumo de tabaco ($r = -.206$, $p < .01$) y consumo de alcohol ($r = -.219$, $p < .01$).

SEGUNDA FASE

Esta fase del estudio tuvo como finalidad identificar las variables que predicen a la adaptación escolar, así como probar el modelo de investigación predictivo propuesto en los estudiantes mayas de la zona oriente del estado de Yucatán. Esta segunda fase se dividió en tres etapas, la primera se refirió a la caracterización de la muestra por medio de análisis de diferencia entre dos medias independientes. La segunda etapa consistió en llevar a cabo análisis de correlaciones y de regresiones múltiples con el propósito de bosquejar relaciones entre las variables de estudio que fueron delineando las rutas de influencia, lo que permitió probar modelos simples de predicción. La tercera etapa consistió en probar el ajuste del modelo multidimensional predictivo de la adaptación escolar por medio del modelamiento estructural de ecuaciones, y tomando como base a las regresiones anteriores. Las tres etapas estuvieron dirigidas por la orientación de las preguntas de investigación específicas, las hipótesis conceptuales y las hipótesis de trabajo.

Preguntas de Investigación Específicas

- 1) ¿Se presentaron diferencias en el consumo de alcohol y tabaco entre hombres y mujeres?
- 2) ¿Se presentaron diferencias en la violencia escolar entre los alumnos del turno matutino respecto al vespertino?
- 3) ¿Se presentaron diferencias entre el consumo de alcohol y tabaco entre alumnos del turno vespertino y matutino?
- 4) ¿La discriminación percibida influyó positivamente en la identidad étnica maya?
- 5) ¿Se relacionó la comunicación familiar directamente con la adaptación escolar, o la correlación es mediada por la violencia escolar?
- 6) ¿La comunicación familiar influyó en la adaptación escolar por medio de la identidad étnica?

- 7) ¿Se relacionó la discriminación percibida con la adaptación escolar por medio del consumo de alcohol y de la violencia como agresor?
- 8) ¿Se presentaron diferencias en la motivación entre alumnos del turno vespertino respecto al matutino?
- 9) ¿Se relacionó la motivación escolar con la adaptación escolar?
- 10) ¿La identidad étnica maya fue predictor de la adaptación escolar?

Hipótesis Conceptuales

- 1) No existieron diferencias en la frecuencia de consumo de alcohol y tabaco entre mujeres y hombres debido a la tendencia del incremento del consumo femenino (Sarmiento, 2010).
- 2) Si existieron diferencias en la violencia escolar entre los alumnos del turno matutino respecto al vespertino (Saucedo, 2005).
- 3) No se presentaron diferencias en el consumo de alcohol y tabaco entre los alumnos del turno vespertino respecto al matutino.
- 4) La discriminación percibida lleva a los miembros de los grupos étnicos a incrementar su identificación con el grupo étnico, consecuentemente se fortaleció la identidad étnica (Smith, 2005).
- 5) La comunicación familiar influyó en la adaptación escolar a través de la relación con la violencia escolar como agresor (Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa, Murgui-Pérez & Amador-Muñoz, 2009).
- 6) La comunicación familiar influyó en la adaptación escolar por medio de la identidad étnica (Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa, Murgui-Pérez & Amador-Muñoz, 2009).
- 7) Se relacionó la discriminación percibida con la adaptación escolar por medio del consumo de alcohol y de la violencia como agresor.
- 8) No existieron diferencias en la motivación entre los alumnos del turno vespertino respecto al matutino (Sarmiento, 2004).
- 9) La motivación escolar influyó en la adaptación escolar

10) La identidad fue un buen predictor de la adaptación escolar (Tajfel, 1974).

Hipótesis de Trabajo.

- 1) H₁ Si se encontraron diferencias en el consumo de alcohol y tabaco entre hombres y mujeres.
- 2) H₂ Si se encontraron diferencias en la violencia escolar entre los alumnos del turno matutino respecto al vespertino.
- 3) H₃ Si se encontraron diferencias en el consumo de alcohol y tabaco en los alumnos del turno vespertino respecto al matutino.
- 4) H₄ La discriminación percibida incidió positivamente en la identidad étnica.
- 5) H₅ La comunicación familiar influyó en la adaptación escolar a través de la violencia escolar.
- 6) H₆ La comunicación familiar influyó en la adaptación escolar por medio de la identidad étnica.
- 7) H₇ Se relacionó la discriminación percibida con la adaptación escolar por medio del consumo de alcohol y de la violencia como agresor
- 8) H₈ No se encontraron diferencias en la motivación entre los alumnos del turno vespertino respecto al matutino.
- 9) H₉ La motivación escolar predijo a la adaptación escolar.
- 10) H₁₀ La identidad étnica predijo a la adaptación escolar.

Definición de Variables

En este apartado se definen las variables conceptual y operacionalmente.

Comunicación Familiar

Definición conceptual: incluye el diálogo y las dificultades de la comunicación. El diálogo es un intercambio libre de información, se experimenta comprensión y satisfacción en la interacción. Las dificultades tienen que ver con la comunicación poco eficaz, excesivamente crítica o negativa en la vida y en la resistencia a compartir información y afecto (Sarmiento, 2004).

Definición operacional: la frecuencia con que el adolescente acude con sus padres para buscar apoyo instrumental o afectivo y para hablar de sus problemas personales.

Discriminación Percibida

Definición conceptual: es toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o disminuir el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública (Consejo Nacional para prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2011).

Definición operacional: frecuencia de ocurrencia de eventos relacionados con la discriminación de los estudiantes mayas.

Motivación Escolar

Definición conceptual: motivación de logro; implica la búsqueda del éxito y la excelencia, más esfuerzo y persistencia y mejor ejecución en tareas escolares (Sarmiento, 2004). Motivación intrínseca; se refiere al interés, disfrute y al gusto que se deriva del aprendizaje y que están presentes en la adquisición de nuevos conocimientos (Sarmiento, 2004). Autoeficacia; se refiere a la valoración que hace el propio sujeto de su competencia para realizar tareas escolares a la luz de metas

específicas (Sarmiento, 2004). Desinterés hacia el estudio; se refiere a la preferencia por actividades recreativas con amigos, así como a intereses y creencias personales acerca de la diversión y estudio (Sarmiento, 2004).

Definición operacional: respuestas en la conducta del adolescente maya en relación a los tipos de motivación mostrados durante su estancia en el centro escolar.

Consumo de Tabaco

Definición conceptual: se refiere al consumo de cigarrillos o a cualquier otro producto que contenga tabaco como el puro, la pipa, etc. (Caraballo & Lee, 2004; como se citó en Sarmiento, 2010).

Definición operacional: la información dada por el adolescente considerando el contexto del consumo de tabaco en cualquier forma, así como a hábitos de consumo en forma individual y en el contexto escolar.

Consumo de Alcohol

Definición conceptual: se refiere al consumo de copa completa de cualquier bebida que contenga alcohol, ya sea en forma simple como cerveza, vino, ron, tequila, brandy, whisky, aguardiente, pulque, o bebidas preparadas como piña colada, cubas, new mix, etc. (Villatoro, 1994 en Sarmiento, 2010), y a su abuso definido como un patrón no adaptativo de consumo, en personas sin dependencia, que conlleva a un deterioro o malestar clínicamente significativo, expresado por uno o más problemas tales como el consumo recurrente que da lugar al incumplimiento de obligaciones en el trabajo, la escuela o la casa; consumo en situaciones en las que hacerlo físicamente es peligroso; problemas legales relacionados con el alcohol, consumo continuado a pesar de tener problema sociales continuos o recurrentes o problemas interpersonales causados o exacerbados por los efectos de la sustancia en los 12 meses previos; y la dependencia, definida como un deterioro o malestar clínicamente significativo expresado por la presencia de tres o más síntomas como: tolerancia, abstinencia, uso en mayor cantidad o tiempo de lo

deseado, deseo persistente por consumir, empleo de mucho tiempo para conseguir alcohol o para recuperarse de sus efectos; reducción de actividades sociales, laborales, o recreativas por causa del alcohol y uso continuado a pesar de tener conciencia de daño que se asocia al consumo durante los doce meses previos (Instituto Nacional de Salud Pública, 2008).

Definición operacional: la información proporcionada por el adolescente considerando la intensidad de los hábitos de consumo que haya realizado del alcohol en cualquier forma, así como del abuso.

Violencia Escolar como Víctima y como Agresor

Definición conceptual: la violencia escolar como víctima se divide en física y psicológica. La física hace referencia a conductas que indiquen un contacto, como empujones, golpes, patadas fuertes, puñetazos o agresiones con objetos, que causen un daño en el estudiante, dado que él es el receptor de estas conductas, ya que adquiere el rol de víctima y las agresiones las recibe de uno o a varios de sus pares, en forma unidireccional (Maya, 2011). La psicológica implica los abusos verbales como poner apodos, insultar o decir de groserías, rechazar públicamente por el estatus social, aspecto físico o condición indígena, dirigidas para minar la autoestima del estudiante con respecto a un grupo social, ridiculizándolo e invitando a otros a que formen parte del aislamiento.

La violencia escolar como agresor igual se divide en física y psicológica. En términos generales se define igual que en la de víctima, y lo único que cambia es el rol del estudiante, que pasa de ser agresor a ser agredido.

Definición operacional: frecuencia con que los adolescentes han participado, por menos una vez en el año escolar, en conductas de carácter violento y psicológico, tanto en el rol de víctima como de agresor.

Identidad Étnica Maya

Definición conceptual: se considera como un constructo dinámico y multifacético, relacionada con un sentido de protección para un grupo o una cultura,

y que se va construyendo a lo largo del tiempo con las acciones y elecciones de los individuos (Phinney & Ong, 2007).

Definición Operacional: se define como la ocurrencia de comportamientos asociados con la identificación al pueblo originario al que pertenece el estudiante maya.

Adaptación Escolar

Definición Conceptual: se define como la relación con los compañeros y docentes, la aplicación en las tareas y en el aula, la motivación para asistir a la escuela y a un concepto de sí mismo positivo e integrado como estudiante, que contempla dos dimensiones, el comportamiento normativo en relación al marco disciplinario de la escuela y las habilidades sociales en relación a la resolución de conflictos pacíficamente, así como al trabajo en equipo.

Definición operacional: se define como las conductas que muestran los estudiantes adaptados a la escuela, lo que implica participación cooperativa en el aula, satisfacción escolar, logro académico y llevarse bien con sus compañeros de clase.

PRIMERA ETAPA

Se efectuaron análisis de diferencia de medias con la prueba *t* de student con base al género y al turno. En cuanto a hombres y mujeres, se encontraron diferencias significativas en todas las variables de estudio (ver Tabla 58). Entre los alumnos de los turnos matutino y vespertino únicamente se encontraron diferencias entre motivación escolar, violencia escolar como víctima y violencia escolar como agresor (ver Tabla 59).

Tabla 58

Diferencias entre medias entre hombres y mujeres

Variables	Hombres		Mujeres		<i>t</i>	gl	Significancia
	M	DS	M	DS			
Comunicación Familiar	42.9	7.47	43.85	7.12	-2.08	1030	.037*
Motivación Escolar	111.0	17.24	114.3	16.48	-3.17	1030	.002*
Identidad Étnica Maya	36.75	9.14	37.96	8.35	-2.20	1030	.027*
Violencia como Víctima	14.83	7.1	12.20	6.1	6.42	1030	.000*
Violencia como agresor	17.0	7.74	13.58	4.97	8.43	1030	.000*
Discriminación Percibida	8.5	3.33	7.78	2.31	4.04	1030	.000*
Consumo de Tabaco	7.82	2.42	7.18	.936	5.52	1030	.000*
Consumo de Alcohol	8.05	2.85	7.59	1.84	3.05	1030	.002*
Adaptación Escolar	59.59	10.24	62.90	10.18	5.21	1030	.000*

* $p < .05$

Tabla 59

Diferencias entre medias entre alumnos del turno matutino y vespertino

Variables	Matutino		Vespertino		t	gl	Significancia
	M	DS	M	DS			
Comunicación	43.62	7.87	42.88	6.14	1.53	1030	.124
Familiar							
Motivación	113.6	17.37	110.8	16.0	2.47	1030	.013*
Escolar							
Identidad	37.04	9.08	37.89	8.16	-1.47	1030	.141
Étnica Maya							
Violencia	12.71	5.90	15.10	7.77	-5.52	1030	.000*
como Víctima							
Violencia	14.71	6.06	16.52	7.74	-4.15	1030	.000*
como agresor							
Discriminación	8.10	2.86	8.25	2.97	-.790	1030	.430
Percibida							
Consumo de	7.47	1.79	7.57	2.05	-.742	1030	.458
Tabaco							
Consumo de	7.77	2.28	7.94	2.66	-1.08	1030	.278
Alcohol							
Adaptación	61.23	9.73	61.15	11.40	.121	1030	.904
Escolar							

* $p < .05$

SEGUNDA ETAPA

Se realizaron análisis de correlaciones, y de regresiones múltiples con la muestra completa y segmentada por géneros y turnos, dado que se encontraron diferencias.

Correlaciones Múltiples

El análisis de correlación múltiple mide el grado de asociación existente entre dos o más variables aleatorias (Restrepo & González, 2007).

Los hallazgos de las correlaciones efectuadas en este estudio muestran que la motivación escolar, la comunicación familiar, la identidad étnica maya y la adaptación escolar correlacionaron positivamente. Caso contrario de la violencia escolar y consumo de alcohol y tabaco en que las correlaciones encontradas fueron negativas (ver Tabla 60).

Tabla 60

Correlaciones entre las escalas globales

	EME	EVEV	EVEA	EIEM	ECA	ECT	EDAE
ECF	.435**			.289**			.301**
EDP		.310**	.392**		.391**	.428**	-.110**
EME	-	-.104**	-.159**	.405**	-.162**	-.162**	.591**
EVEV		-	.689**		.244**	.267**	-.233**
EVEA			-		.308**	.323**	-.306**
EIEM				-			.354**
ECA					-	.753**	-.219**
ECT						-	-.206**
EDAE							-

ECF: Escala de Comunicación Familiar. EDP: Escala de Discriminación Percibida. EME: Escala de Motivación Escolar. EVEV: Escala de Violencia Escolar como Víctima. EVEA: Escala de Motivación Escolar como Agresor. EIEM: Escala de Identidad Étnica Maya. ECA: Escala de Consumo de Alcohol. ECT: Escala de Consumo de Tabaco. EDAE: Escala de Adaptación Escolar.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Las correlaciones obtenidas permitieron visualizar la importancia relativa de las variables que pueden influir, tanto positivamente como negativamente, en la adaptación escolar y con el propósito de establecer los pesos relativos se realizaron análisis de regresiones múltiples.

Regresiones Múltiples

Las regresiones múltiples se ocupan de la naturaleza de la relación entre una variable dependiente o criterio y un conjunto de variables independientes o predictoras (Gardner, 2003), lo que permite establecer el peso relativo de las variables que influyen en el fenómeno de estudio en este caso en la adaptación escolar, estableciendo relaciones que pueden considerarse como mediadoras en un modelo predictivo, tal y como es el caso de la motivación escolar que media entre la comunicación familiar y la adaptación escolar.

En este estudio se realizaron seis regresiones múltiples mediante el método de pasos sucesivos, en que las variables independientes se introdujeron en la ecuación de regresión una por una, y cada paso sucesivo es designado como modelo (Gardner, 2003). Así mismo las regresiones realizadas fueron generales, también por género y finalmente por alumnos del turno matutino y vespertino,

En las regresiones generales, las variables dependientes fueron: identidad étnica maya, violencia escolar como víctima, violencia escolar como agresor, consumo de tabaco, consumo de alcohol y adaptación escolar. Las variables independientes fueron: comunicación familiar, motivación escolar, identidad étnica maya, violencia escolar agresor, violencia escolar víctima, discriminación percibida, consumo de alcohol y consumo de tabaco.

Regresión Múltiple de la Identidad Étnica Maya

Se obtuvieron dos modelos. En el primer modelo con la motivación escolar como predictor de la identidad, la varianza explicada fue de 16.4% [$F(1, 1030)$]

=202.07, $p < .01$]. El segundo modelo que incorporó a la comunicación familiar explicó el 18% de la varianza [$F(2, 1029) = 112.64$, $p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual, en la tabla 61 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que la motivación escolar y la comunicación familiar fueron las variables que incidieron positivamente en la identidad étnica.

Tabla 61

Coefficientes estandarizados de regresión en la identidad étnica maya

Variables predictoras	Coefficientes tipificados Beta
Motivación escolar	.345**
Comunicación familiar	.139**

** $p < .01$

Regresión Múltiple de la Violencia Escolar como Víctima

Se obtuvieron dos modelos. En el primer modelo con violencia escolar agresor como predictor de la violencia escolar como víctima, la varianza explicada fue de 47.5% [$F(1, 1030) = 932.32$, $p < .01$]. El segundo modelo que incorporó al consumo de tabaco explicó el 47.7% de la varianza [$F(2, 1029) = 469.94$, $p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual, en la tabla 62 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión.

Tabla 62

Coefficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como víctima

Variables predictoras	Coefficientes tipificados Beta
Violencia escolar como agresor	.673**
Consumo de tabaco	.050**

** $p < .01$

Regresión Múltiple de la Violencia Escolar como Agresor

Se obtuvieron cuatro modelos. El primer modelo con la violencia escolar víctima como predictor de la violencia escolar como agresor, la varianza explicada fue de 47.5% [$F(1, 1030) = 932.32, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó a la discriminación percibida explicó el 51% de la varianza [$F(2, 1029) = 536.28, p < .01$]. En el tercer modelo, cuando se incorporó a la adaptación escolar se explicó el 53% de la varianza [$F(3, 1028) = 386.98, p < .01$]. El cuarto modelo que incorporó al consumo de alcohol explicó el 53.4% de la varianza [$F(4, 1027) = 294.48, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual, en la tabla 63 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que la violencia escolar como víctima, la discriminación percibida y el consumo de alcohol fueron las variables que incidieron positivamente, y la adaptación escolar incidió negativamente en la violencia como agresor.

Tabla 63

Coeficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como agresor

Variables predictoras	Coeficientes tipificados Beta
Violencia escolar como víctima	.589**
Discriminación percibida	.168**
Adaptación escolar	-.135**
Consumo de alcohol	.069**

** $p < .01$

Regresión Múltiple del Consumo de Tabaco

Se obtuvieron tres modelos. El primer modelo con el consumo de alcohol como predictor del consumo de tabaco, la varianza explicada fue de 56.7% [$F(1, 1030) = 1349.48, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó a la discriminación percibida explicó el 58.8% de la varianza [$F(2, 1029) = 734.96, p < .01$]. En el tercer modelo, cuando se incorporó a la violencia escolar como víctima se explicó el 59.1% de la varianza [$F(3, 1028) = 495.23, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual, en la tabla 64 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que el consumo de alcohol, la discriminación percibida y la violencia escolar como víctima fueron las variables que incidieron positivamente en el consumo de tabaco.

Tabla 64

Coeficientes estandarizados del consumo de tabaco

Variables predictoras	Coeficientes tipificados Beta
Consumo de alcohol	.683**
Discriminación percibida	.144**
Violencia escolar como víctima	.056**

**p<.01

Regresión Múltiple del consumo de Alcohol

Se obtuvieron tres modelos. El primer modelo con el consumo de tabaco como predictor del consumo de alcohol, la varianza explicada fue de 56.7% [$F(1, 1030) = 1349.48, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó a la discriminación percibida explicó el 57.3% de la varianza [$F(2, 1029) = 690.19, p < .01$]. El tercer modelo que se incorporó a la adaptación escolar explicó el 57.7% de la varianza [$F(3, 1028) = 467.26, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una, para lo cual en la tabla 65 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que el consumo de tabaco y la discriminación percibida fueron las variables que incidieron positivamente, y la adaptación escolar negativamente en el consumo de alcohol.

Tabla 65

Coeficientes estandarizados del consumo de alcohol

VARIABLES PREDICTORAS	COEFICIENTES TIPIFICADOS BETA
Consumo de tabaco	.704**
Discriminación percibida	.082**
Adaptación escolar	-.065**

**p<.01

Regresión Múltiple de la Adaptación Escolar

Se obtuvieron cuatro modelos. El primer modelo con la motivación escolar como predictor de la adaptación, la varianza explicada fue de 35% [$F(1, 1030) = 553.98, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó a la violencia escolar explicó el 39.6% de la varianza [$F(2, 1029) = 336.82, p < .01$]. El tercer modelo, cuando se incorporó a la identidad étnica maya explicó el 41% de la varianza [$F(3, 1028) = 240.03, p < .01$]. El cuarto modelo que incorporó al consumo de alcohol explicó el 41.4% de la varianza [$F(4, 1027) = 183.18, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual, en la tabla 66 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que la motivación escolar y la identidad étnica maya fueron las variables que incidieron positivamente, y la violencia como agresor y el consumo de alcohol incidieron negativamente en la adaptación escolar.

Tabla 66

Coeficientes estandarizados de regresión en la adaptación escolar

VARIABLES PREDICTORAS	COEFICIENTES TIPIFICADOS BETA
Motivación escolar	.492**
Violencia escolar como agresor	-.198**
Identidad étnica maya	.140**
Consumo de alcohol	-.071**

**p<.01

Regresiones Múltiples por Género

Una vez finalizadas las regresiones múltiples en lo general y con el propósito de probar si los distintos modelos se ajustaron por igual en hombres y en mujeres, se corrieron otros seis análisis de regresión para establecer diferencias entre género.

Regresión Múltiple de la Identidad Étnica Maya en Hombres

Se obtuvieron tres modelos. El primer modelo con la motivación escolar como predictor de la identidad, la varianza explicada fue de 20.3% [$F(1, 527) = 134.54$, $p < .01$]. El segundo modelo que incorporó a la adaptación escolar explicó el 21.6% de la varianza [$F(2, 526) = 72.36$, $p < .01$]. El tercer modelo que incorporó a la comunicación familiar explicó el 22.5% de la varianza [$F(3, 525) = 50.85$, $p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual, en la tabla 67 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que la motivación escolar, la adaptación escolar y la comunicación familiar fueron las variables que incidieron positivamente en la identidad étnica.

Tabla 67

Coefficientes estandarizados de regresión en la identidad étnica maya en hombres

Variables predictoras	Coefficientes tipificados Beta
Motivación escolar	.317**
Adaptación escolar	.127**
Comunicación familiar	.115**

** $p < .01$

Regresión Múltiple de la Identidad Étnica Maya en Mujeres

Se obtuvieron tres modelos. El primer modelo con la adaptación escolar como predictor de la identidad, la varianza explicada fue de 12.1% [$F(1, 501) = 134.54$, $p < .01$]. El segundo modelo que incorporó a la motivación escolar explicó el 14.8%

de la varianza [$F(2, 500) = 72.36, p < .01$]. El tercer modelo que incorporó a la comunicación familiar explicó el 16.3% de la varianza [$F(3, 499) = 50.85, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual, en la tabla 68 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que la adaptación escolar, la motivación escolar y la comunicación familiar fueron las variables que incidieron positivamente en la identidad étnica.

Tabla 68

Coefficientes estandarizados de regresión en la identidad étnica maya en mujeres

Variables predictoras	Coefficientes tipificados Beta
Adaptación escolar	.215**
Motivación escolar	.171**
Comunicación familiar	.130**

** $p < .01$

Regresión Múltiple de la Violencia Escolar como Víctima en Hombres

Se obtuvo un modelo. El modelo con la violencia escolar de agresor como predictor de la violencia escolar víctima, la varianza explicada fue de 55.4% [$F(1, 527) = 655.52, p < .01$].

Una vez que se encontró a la variable predictora, conviene analizar el peso, para lo cual en la tabla 69 se muestra el coeficiente estandarizado de regresión, que indican que la violencia como agresor incidió positivamente en la violencia escolar como víctima.

Tabla 69

Coeficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como víctima en hombres

VARIABLES PREDICTORAS	COEFICIENTES TIPIFICADOS BETA
Violencia escolar como agresor	.745**

**p<.01

Regresión Múltiple de la Violencia Escolar como Víctima en Mujeres

Se obtuvieron dos modelos. El primer modelo con la violencia escolar como agresor en la predicción de violencia escolar como víctima, la varianza explicada fue de 31.6% [$F(1, 501) = 231.55, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó a la discriminación percibida explicó el 32.7% de la varianza [$F(2, 500) = 121.60, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual en la tabla 70 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que la adaptación escolar, la motivación escolar y la comunicación familiar fueron las variables que incidieron positivamente en la identidad étnica.

Tabla 70

Coeficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como víctima en mujeres

VARIABLES PREDICTORAS	COEFICIENTES TIPIFICADOS BETA
Violencia escolar como agresor	.529**
Discriminación percibida	.111**

**p<.01

Regresión Múltiple de la Violencia Escolar como Agresor en Hombres

Se obtuvieron tres modelos. El primer modelo con la violencia víctima como predictor de la violencia agresor, la varianza explicada fue de 55.4% [$F(1, 527) = 655.52, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó a la discriminación percibida,

explicó el 58.9% de la varianza [$F(2, 526) = 376.85, p < .01$]. El tercer modelo que incorporó a la adaptación escolar explicó el 59.7% de la varianza [$F(3, 525) = 258.80, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual, en la tabla 71 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que violencia escolar víctima, la discriminación percibida incidieron positivamente y la adaptación escolar negativamente en la violencia escolar como agresor.

Tabla 71

Coefficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como agresor en hombres

Variables predictoras	Coefficientes tipificados Beta
Violencia escolar como víctima	.668**
Discriminación percibida	.194**
Adaptación escolar	-.089**

** $p < .01$

Regresión Múltiple de la Violencia Escolar como Agresor en Mujeres

Se obtuvieron cuatro modelos. El primer modelo con la violencia víctima como predictor de la violencia agresor, la varianza explicada fue de 31.6% [$F(1, 501) = 231.55, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó a la adaptación escolar explicó el 38.1% de la varianza [$F(2, 500) = 153.57, p < .01$]. El tercer modelo que incorporó al consumo de alcohol explicó el 40.8% de la varianza [$F(3, 499) = 114.47, p < .01$]. El cuarto modelo que incorporó a la discriminación percibida explicó el 41.8% de la varianza [$F(4, 498) = 89.30, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual, en la tabla 72 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que violencia escolar víctima, el consumo de alcohol y la

discriminación percibida incidieron negativamente, y la adaptación escolar positivamente en la violencia escolar como agresor.

Tabla 72

Coefficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como agresor en mujeres

Variables predictoras	Coefficientes tipificados Beta
Violencia escolar como víctima	.448**
Adaptación escolar	-.239**
Consumo de alcohol	.142**
Discriminación percibida	.108**

**p<.01

Regresión Múltiple del Consumo de Tabaco en Hombres

Se obtuvieron tres modelos. El primer modelo con el consumo de alcohol como predictor de consumo de tabaco, la varianza explicada fue de 62.8% [$F(1, 527) = 889.06, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó a la discriminación percibida explicó el 65.8% de la varianza [$F(2, 526) = 505.05, p < .01$]. El tercer modelo que incorporó a la violencia como víctima explicó el 66% de la varianza [$F(3, 525) = 340.39, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual, en la tabla 73 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que el consumo de alcohol, la discriminación percibida y la violencia escolar como víctima fueron las variables que incidieron positivamente en el consumo de tabaco.

Tabla 73

Coefficientes estandarizados del consumo de tabaco en hombres

VARIABLES PREDICTORAS	COEFICIENTES TIPIFICADOS BETA
Consumo de alcohol	.704**
Discriminación percibida	.176**
Violencia escolar como víctima	.057**

**p<.01

Regresión Múltiple del consumo de Tabaco en Mujeres

Se obtuvieron dos modelos. El primer modelo con el consumo de alcohol como predictor de consumo de tabaco, la varianza explicada fue de 43.7% [$F(1, 501) = 388.29, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó a la motivación escolar explicó el 44.8% de la varianza [$F(2, 500) = 203.12, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso estandarizado de cada una para lo cual, en la tabla 74 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que el consumo de alcohol y la motivación escolar fueron las variables que incidieron positivamente en el consumo de tabaco.

Tabla 74

Coefficientes estandarizados del consumo de tabaco en mujeres

VARIABLES PREDICTORAS	COEFICIENTES TIPIFICADOS BETA
Consumo de alcohol	.644**
Motivación escolar	-.109**

**p<.01

Regresión Múltiple del Consumo de Alcohol en Hombres

Se obtuvieron dos modelos. El primer modelo con el consumo de tabaco como predictor de consumo de alcohol, la varianza explicada fue de 62.8% [$F(1, 527)$

=889.06, $p < .01$]. El segundo modelo que incorporó a la adaptación escolar explicó el 63.4% de la varianza [$F(2, 526) = 454.89$, $p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual, en la tabla 75 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que el consumo de tabaco y la adaptación escolar fueron las variables que incidieron en el consumo de alcohol.

Tabla 75

Coefficientes estandarizados del consumo de alcohol en hombres

Variables predictoras	Coefficientes tipificados Beta
Consumo de tabaco	.775**
Adaptación escolar	-.078**

** $p < .01$

Regresión Múltiple del Consumo de Alcohol en Mujeres

Se obtuvieron dos modelos. El primer modelo con el consumo de tabaco como predictor de consumo de alcohol, la varianza explicada fue de 43.7% [$F(1, 501) = 388.29$, $p < .01$]. El segundo modelo que incorporó a la discriminación percibida explicó el 46.9% de la varianza [$F(2, 500) = 401.47$, $p < .01$]. El tercer modelo que incorporó a la violencia como agresor explicó el 48.5% de la varianza [$F(2, 499) = 277.09$, $p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso estandarizado de cada una para lo cual, en la tabla 76 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que el consumo de tabaco, la discriminación percibida y la violencia como agresor fueron las variables que incidieron en el consumo de alcohol.

Tabla 76

Coefficientes estandarizados del consumo de alcohol en mujeres

VARIABLES PREDICTORAS	COEFICIENTES TIPIFICADOS BETA
Consumo de tabaco	.608**
Discriminación percibida	.144**
Violencia como agresor	.136**

**p<.01

Regresión Múltiple de la Adaptación Escolar en Hombres

Se obtuvieron cuatro modelos. El primer modelo con la motivación escolar como predictor de la adaptación, la varianza explicada fue de 32.7% [$F(1, 527) = 255.98, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó al consumo de alcohol explicó el 35.3% de la varianza [$F(2, 526) = 143.37, p < .01$]. El tercer modelo que incorporó a la violencia como agresor explicó el 36.7% de la varianza [$F(3, 525) = 101.27, p < .01$]. El cuarto modelo que incorporó a la identidad étnica maya explicó el 37.9% de la varianza [$F(4, 524) = 79.79, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una, para lo cual en la tabla 77 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que la motivación escolar y la identidad étnica fueron las variables que incidieron positivamente, y el consumo de alcohol y la violencia como agresor incidieron negativamente en la adaptación escolar.

Tabla 77

Coefficientes estandarizados de regresión en la adaptación escolar en hombres

VARIABLES PREDICTORAS	COEFICIENTES TIPIFICADOS BETA
Motivación escolar	.481**
Consumo de alcohol	-.128**
Violencia como agresor	-.128**
Identidad étnica maya	.123**

**p<.01

Regresión Múltiple de la Adaptación Escolar en Mujeres

Se obtuvieron tres modelos. El primer modelo con la motivación escolar como predictor de la adaptación, la varianza explicada fue de 36.2% [$F(1, 501) = 284.73$, $p < .01$]. El segundo modelo que incorporó la violencia como agresor explicó el 43.9% de la varianza [$F(2, 500) = 195.89$, $p < .01$]. El tercer modelo que incorporó a la identidad étnica explicó el 46% de la varianza [$F(3, 499) = 141.81$, $p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual, en la tabla 78 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que la motivación escolar y la identidad étnica fueron las variables que incidieron positivamente, y la violencia como agresor incidió negativamente en la adaptación escolar.

Tabla 78

Coefficientes estandarizados de regresión en la adaptación escolar en mujeres

Variables predictoras	Coefficientes tipificados Beta
Motivación escolar	.499**
Violencia como agresor	-.279**
Identidad étnica maya	.154**

** $p < .01$

Regresiones Múltiples por Turno

Una vez finalizadas las regresiones múltiples en lo general y por géneros, y con el propósito de probar si los distintos modelos se ajustaban por igual a alumnos del turno vespertino y matutino, se corrieron otros seis análisis de regresión para establecer diferencias entre turnos.

Regresión Múltiple de la Identidad Étnica Maya en Alumnos Matutinos

Se obtuvieron tres modelos. El primer modelo con la motivación escolar como predictor de la identidad étnica maya la varianza explicada fue de 16% [$F(1, 669)$

=127.55, $p<.01$]. El segundo modelo que incorporó la adaptación escolar explicó el 18.5% de la varianza [$F(2, 668) = 75.63, p<.01$]. El tercer modelo que incorporó a la comunicación familiar explicó el 20% de la varianza [$F(3, 667) = 55.56, p<.01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual en la tabla 79 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que la motivación escolar, la adaptación escolar y la comunicación familiar predijeron positivamente a la identidad étnica maya.

Tabla 79

Coefficientes estandarizados de regresión en la identidad étnica maya en alumnos matutinos

VARIABLES PREDICTORAS	COEFICIENTES TIPIFICADOS BETA
Motivación escolar	.225**
Adaptación Escolar	.185**
Comunicación Familiar	.140**

** $p<.01$

Regresión Múltiple de la Identidad Étnica Maya en Alumnos Vespertino

Se obtuvieron tres modelos. El primer modelo con la motivación escolar como predictor de la identidad étnica maya la varianza explicada fue de 18.5% [$F(1, 359) = 82.70, p<.01$]. El segundo modelo que incorporó la comunicación familiar explicó el 19.6% de la varianza [$F(2, 358) = 44.89, p<.01$]. El tercer modelo que incorporó a la adaptación escolar explicó el 20.3% de la varianza [$F(3, 357) = 31.60, p<.01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual en la tabla 80 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que la motivación escolar, la adaptación escolar y la comunicación familiar predijeron positivamente a la identidad étnica maya.

Tabla 80

Coefficientes estandarizados de regresión en la identidad étnica maya en alumnos vespertinos

VARIABLES PREDICTORAS	COEFICIENTES TIPIFICADOS BETA
Motivación escolar	.321**
Comunicación Familiar	.113**
Adaptación Escolar	.122**

** $p < .01$

Regresión Múltiple de la Violencia Escolar como Víctima en Alumnos Matutinos

Se obtuvieron dos modelos. El primer modelo con la violencia de agresor como predictor de la violencia como víctima, la varianza explicada fue de 43.3% [$F(1, 669) = 511.98, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó al consumo de tabaco explicó el 44.2% de la varianza [$F(2, 668) = 266.07, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual en la tabla 81 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que la violencia como agresor y el consumo de tabaco predijeron la violencia escolar como víctima.

Tabla 81

Coefficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como víctima en alumnos matutinos

VARIABLES PREDICTORAS	COEFICIENTES TIPIFICADOS BETA
Violencia como agresor	.629**
Consumo de tabaco	.104**

** $p < .01$

Regresión Múltiple de la Violencia Escolar como Víctima en Alumnos Vespertinos

Se obtuvo un modelo. El modelo con la violencia de agresor como predictor de la violencia como víctima, la varianza explicada fue de 50.3% [$F(1, 359) = 365.64, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual en la tabla 82 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que la violencia como agresor predijeron la violencia escolar como víctima.

Tabla 82

Coeficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como víctima en alumnos vespertinos

Variables predictoras	Coeficientes tipificados Beta
Violencia como agresor	.710**

** $p < .01$

Regresión Múltiple de la Violencia Escolar como Agresor en Alumnos Matutinos

Se obtuvieron cuatro modelos. El primer modelo con la violencia del tipo víctima como predictor de la violencia como agresor, la varianza explicada fue de 43.3% [$F(1, 669) = 511.98, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó la discriminación percibida explicó el 46.8% de la varianza [$F(2, 668) = 295.44, p < .01$]. El tercer modelo que incorporó a la adaptación escolar explicó el 48.3% de la varianza [$F(3, 667) = 209.50, p < .01$]. El cuarto modelo que incorporó al consumo de alcohol explicó el 48.5% de la varianza [$F(4, 666) = 159, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual en la tabla 83 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que la violencia como víctima, la discriminación percibida y el consumo de alcohol predijeron positivamente y la adaptación escolar predijeron negativamente a la violencia escolar como agresor.

Tabla 83

Coefficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como agresor en alumnos matutinos

Variables predictoras	Coefficientes tipificados Beta
Violencia como víctima	.562**
Discriminación percibida	.174**
Adaptación escolar	-.117**
Consumo de alcohol	.064**

** $p < .01$

Regresión Múltiple de la Violencia Escolar como Agresor en Alumnos Vespertinos

Se obtuvieron cuatro modelos. El primer modelo con la violencia del tipo víctima como predictor de la violencia como agresor, la varianza explicada fue de 50.3% [$F(1, 359) = 365.64, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó al consumo de tabaco explicó el 54.2% de la varianza [$F(2, 358) = 214.45, p < .01$]. El tercer modelo que incorporó a la adaptación escolar explicó el 56.5% de la varianza [$F(3, 357) = 157.14, p < .01$]. El cuarto modelo que incorporó a la discriminación percibida explicó el 57.8% de la varianza [$F(4, 356) = 124.23, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual en la tabla 84 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que la violencia como víctima, el consumo de alcohol y la discriminación percibida predijeron positivamente y la adaptación escolar predijo negativamente a la violencia escolar como agresor.

Tabla 84

Coefficientes estandarizados de regresión en la violencia escolar como agresor en alumnos vespertinos

Variables predictoras	Coefficientes tipificados Beta
Violencia como víctima	.593**
Consumo de tabaco	.131**
Adaptación escolar	-.164**
Discriminación percibida	.139**

** $p < .01$

Regresión Múltiple del Consumo de Tabaco en Alumnos Matutinos

Se obtuvieron cuatro modelos. El primer modelo con el consumo de alcohol como predictor del consumo de tabaco, la varianza explicada fue de 57.9% [$F(1, 669) = 922.01, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó la discriminación percibida explicó el 59.2% de la varianza [$F(2, 668) = 486.29, p < .01$]. El tercer modelo que incorporó a la violencia como víctima explicó el 59.6% de la varianza [$F(3, 667) = 330.92, p < .01$]. El cuarto modelo que incorporó a la adaptación escolar el 59.9% de la varianza [$F(4, 666) = 251.32, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual en la tabla 85 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que el consumo de alcohol, la discriminación percibida y la violencia como víctima predijeron positivamente y la adaptación escolar negativamente al consumo de tabaco.

Tabla 85

Coeficientes estandarizados de regresión en el consumo de tabaco en alumnos matutinos

Variables predictoras	Coeficientes tipificados Beta
Consumo de alcohol	.693**
Discriminación percibida	.104**
Violencia escolar como víctima	.067**
Adaptación escolar	-.061**

** $p < .01$

Regresión Múltiple del consumo de Tabaco en Alumnos Vespertino

Se obtuvieron tres modelos. El primer modelo con el consumo de alcohol como predictor del consumo de tabaco, la varianza explicada fue de 54.8% [$F(1, 359) = 438.16, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó la discriminación percibida explicó el 58.6% de la varianza [$F(2, 358) = 256.25, p < .01$]. El tercer modelo que incorporó a la violencia como agresor explicó el 59.2% de la varianza [$F(3, 357) = 175.05, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una para lo cual en la tabla 86 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que el consumo de alcohol, la discriminación percibida y la violencia como agresor predijeron positivamente.

Tabla 86

Coeficientes estandarizados de regresión en el consumo de tabaco en alumnos vespertinos

Variables predictoras	Coeficientes tipificados Beta
Consumo de alcohol	.626**
Discriminación percibida	.192**
Violencia como agresor	.090**

** $p < .01$

Regresión Múltiple del Consumo de Alcohol en Alumnos Matutinos

Se obtuvieron tres modelos. El primer modelo con el consumo de tabaco como predictor del consumo de alcohol, la varianza explicada fue de 57.9% [$F(1, 669) = 922.01, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó la violencia como agresor explicó el 58.4% de la varianza [$F(2, 668) = 471.93, p < .01$]. El tercer modelo que incorporó a la discriminación percibida explicó el 58.6% de la varianza [$F(3, 667) = 317.39, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una, para lo cual en la tabla 87 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que el consumo de tabaco, la violencia escolar como agresor y la discriminación percibida predicen positivamente al consumo de alcohol.

Tabla 87

Coeficientes estandarizados de regresión en el consumo de alcohol en alumnos matutinos

Variables predictoras	Coeficientes tipificados Beta
Consumo de tabaco	.721**
Violencia escolar como agresor	.064**
Discriminación percibida	.057**

** $p < .01$

Regresión Múltiple del Consumo de Alcohol en Alumnos Vespertinos

Se obtuvieron tres modelos. El primer modelo con el consumo de tabaco como predictor del consumo de alcohol, la varianza explicada fue de 54.8% [$F(1, 359) = 438.16, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó a la discriminación percibida explicó el 55.4% de la varianza [$F(2, 358) = 224.66, p < .01$]. El tercer modelo que incorporó a la adaptación escolar explicó el 55.9% de la varianza [$F(3, 357) = 153.17, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una, para lo cual en la tabla 88 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que el consumo de tabaco y la discriminación percibida

predijeron positivamente al consumo de alcohol, y la adaptación escolar la predijo negativamente.

Tabla 88

Coefficientes estandarizados de regresión en el consumo de alcohol en alumnos vespertinos

Variables predictoras	Coefficientes tipificados Beta
Consumo de tabaco	.684**
Discriminación percibida	.093**
Adaptación escolar	-.080**

** $p < .01$

Regresión Múltiple de la Adaptación Escolar en Alumnos Matutinos

Se obtuvieron cuatro modelos. El primer modelo con la motivación escolar como predictor de la adaptación escolar, la varianza explicada fue de 35% [$F(1, 669) = 362.26, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó la violencia como agresor explicó el 37.9% de la varianza [$F(2, 668) = 205.47, p < .01$]. El tercer modelo que incorporó a la identidad étnica maya explicó el 39.6% de la varianza [$F(3, 667) = 147.29, p < .01$]. El cuarto modelo que incorporó al consumo de tabaco explicó el 40.7% de la varianza [$F(4, 666) = 115.77, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una, para lo cual en la tabla 89 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que la motivación escolar, la violencia como agresor y la identidad étnica maya predijeron negativamente, y el consumo de tabaco predijo negativamente a la adaptación escolar.

Tabla 89

Coefficientes estandarizados de regresión en el consumo de alcohol en alumnos matutinos

Variables predictoras	Coefficientes tipificados Beta
Motivación escolar	.485**
Violencia escolar como agresor	-.141**
Identidad étnica maya	.148**
Consumo de tabaco	-.114**

** $p < .01$

Regresión Múltiple de la Adaptación Escolar en Alumnos Vespertinos

Se obtuvieron tres modelos. El primer modelo con la motivación escolar como predictor de la adaptación escolar, la varianza explicada es de 36.3% [$F(1, 359) = 206.30, p < .01$]. El segundo modelo que incorporó la violencia como agresor explicó el 44.2% de la varianza [$F(2, 358) = 143.67, p < .01$]. El tercer modelo que incorporó a la identidad étnica maya explicó el 45.3% de la varianza [$F(3, 357) = 100.26, p < .01$].

Una vez que se encontró a las variables predictoras, conviene analizar el peso de cada una, para lo cual en la tabla 90 se muestran los coeficientes estandarizados de regresión, que indican que la motivación escolar y la identidad étnica maya predijeron positivamente y la violencia escolar como agresor predijo negativamente a la adaptación escolar.

Tabla 90

Coefficientes estandarizados de regresión en el consumo de alcohol en alumnos vespertinos

Variables predictoras	Coefficientes tipificados Beta
Motivación escolar	.520**
Violencia escolar como agresor	-.291**
Identidad étnica maya	.122**

** $p < .01$

TERCERA ETAPA

En esta tercera etapa se ajustaron los modelos de la adaptación escolar derivados de las regresiones múltiples, por medio del modelamiento estructural de ecuaciones. La utilidad del modelo de ecuaciones consiste en que permite analizar diversas relaciones de dependencia entre múltiples variables al mismo tiempo informando sobre si las relaciones obtenidas son directas o indirectas. En las relaciones directas la variable independiente se relaciona con la dependiente, y en las indirectas la variable independiente se relaciona con la dependiente a través de su vínculo con otra variable (Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa, Murgui-Pérez & Amador-Muñoz, 2009).

Para que un modelo de ecuaciones se considere que tiene un buen ajuste se observan los siguientes estadísticos: ji cuadrado (χ^2), que informa sobre el ajuste del modelo entre los datos observados y el modelo propuesto, cuyo nivel de probabilidad debe ser mayor a .05 para que se considere que el modelo ajustó bien (Landro & González, 2006). Otros estadísticos considerados son: índice general de ajuste (GFI), índice general de ajuste corregido (AGFI), índice de ajuste comparativo (CFI), e índice de ajuste normalizado (NFI), que con valores mayores a .95 en estos indicadores se considera que el modelo ha tenido un buen ajuste. Otro ajuste es la raíz cuadrada de la media de los errores de aproximación (RMSEA), que con valores menores a .05 se considera como un buen ajuste del modelo.

Modelos Predictivos de la Adaptación Escolar

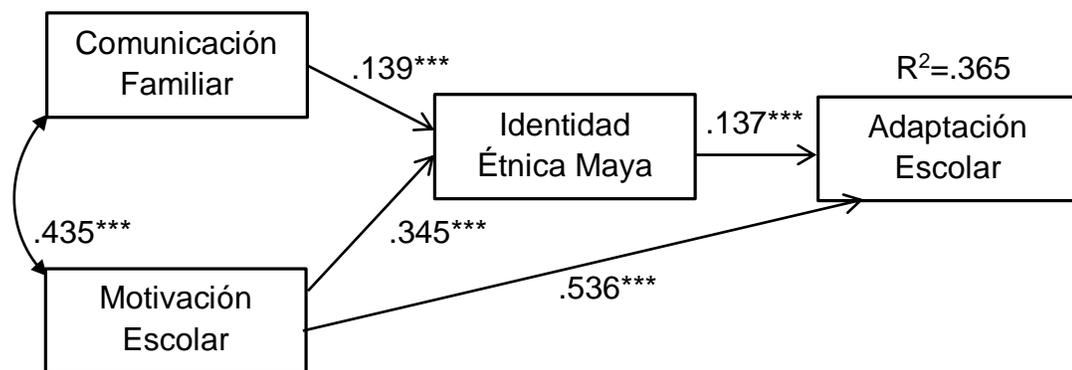
Una vez realizadas las regresiones múltiples, se calcularon tres modelos parciales de la adaptación escolar con sus respectivos coeficientes estandarizados, probabilidad asociada e índices de bondad de ajuste. Estos modelos fueron obtenidos de las regresiones múltiples que indicaron de las relaciones existentes entre las variables estudiadas. También se ajustó un modelo completo de la

adaptación escolar, una vez observadas las relaciones directas e indirectas en los tres modelos que se presentan a continuación.

En la figura 4 se muestra la representación gráfica del primer modelo ahora denominado modelo uno, y que fue calculado con las siguientes variables: comunicación familiar, motivación escolar, identidad étnica maya y adaptación escolar.

Figura 4. Modelo uno de la adaptación escolar

*** $p < .001$



En este primer modelo se encontró una relación entre la comunicación familiar y la motivación escolar ($\beta = .435$, $p < .001$), así mismo, la comunicación familiar se relacionó con la identidad étnica maya ($\beta = .139$, $p < .001$), que a su vez relacionó directamente con la adaptación escolar ($\beta = .137$, $p < .001$). La motivación escolar también relacionó directamente con la adaptación escolar ($\beta = .536$, $p < .001$), pero se relacionó indirectamente a través de la identidad étnica maya ($\beta = .345$, $p < .001$).

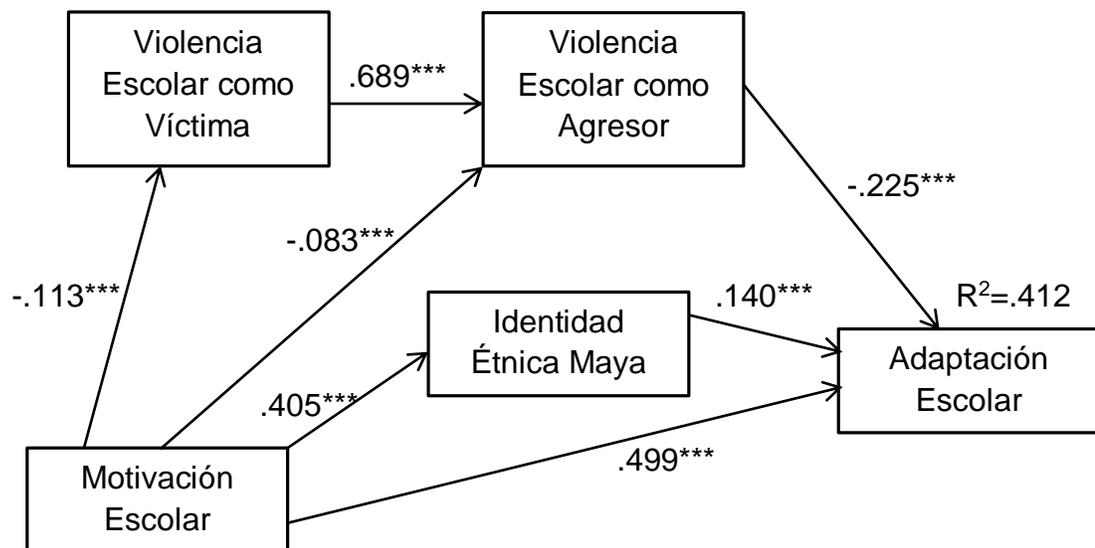
La varianza total explicada del modelo fue de .365. Los índices de bondad de ajuste del modelo fueron: $X^2 = 1.704$ con un grado de libertad ($N=1032$), resultando no significativo ($p > .05$). Los otros índices de ajuste fueron AGFI=.992; GFI=.999;

CFI=.999; NFI=.998; y RMSEA=0.026 con un intervalo de confianza 90%: .000 - .092, ya que estos índices mostraron que el modelo presentó un buen ajuste.

Se calculó un segundo modelo en el que fueron incluidas las siguientes variables: motivación escolar, violencia escolar como víctima y como agresor, identidad étnica maya y adaptación escolar. En la figura 5 se muestra gráficamente el modelo dos calculado.

Figura 5. Modelo dos de la adaptación escolar

*** $p < .001$



En este segundo modelo se encontró una relación negativa entre la motivación escolar y la violencia escolar como víctima ($\beta = -.113$, $p < .001$) y como agresor ($\beta = -.083$, $p < .001$), pero con la identidad étnica maya fue positiva ($\beta = .405$, $p < .001$), y lo mismo resultó con la adaptación escolar ($\beta = .499$, $p < .001$). Por su parte la violencia escolar como víctima relacionó positivamente con la violencia escolar como agresor ($\beta = .689$, $p < .001$) y que a su vez, relacionó negativamente con la

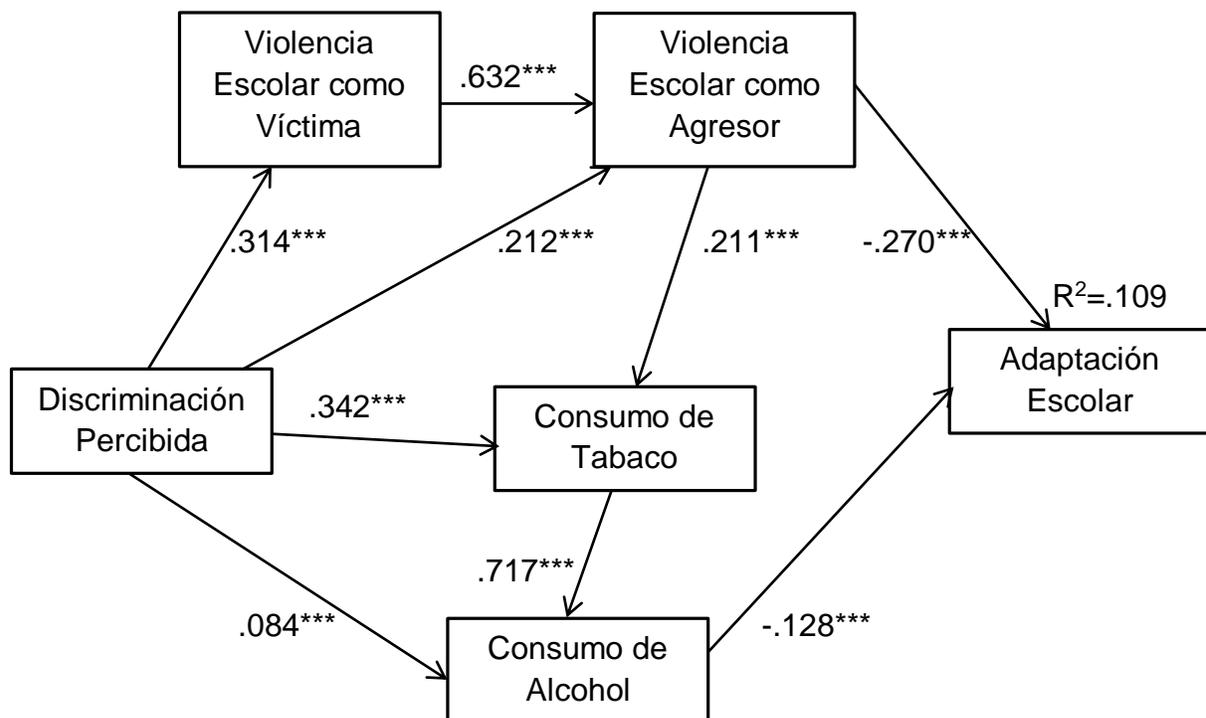
adaptación escolar ($\beta = -.225$, $p < .001$). Para el caso de la identidad étnica maya, esta relación positivamente con la adaptación escolar ($\beta = .140$, $p < .001$).

La varianza total explicada del modelo fue de .412. Los índices de bondad de ajuste del modelo fueron: $X^2 = 3.097$ con tres grados de libertad ($N=1032$), resultando no significativo ($p > .05$). Los otros índices de ajuste fueron AGFI=.994; GFI=.999; CFI=.999; NFI=.998; y RMSEA=0.006 con un intervalo de confianza 90%: .000 - .053, y que mostraron un buen ajuste del modelo.

Se calculó un tercer modelo en que se incluyó a la discriminación percibida, la violencia escolar como víctima y como agresor, el consumo de tabaco, el consumo de alcohol y la adaptación escolar. En la figura 6 se muestra gráficamente el modelo tres.

Figura 6. Modelo tres de la adaptación escolar

*** $p < .001$

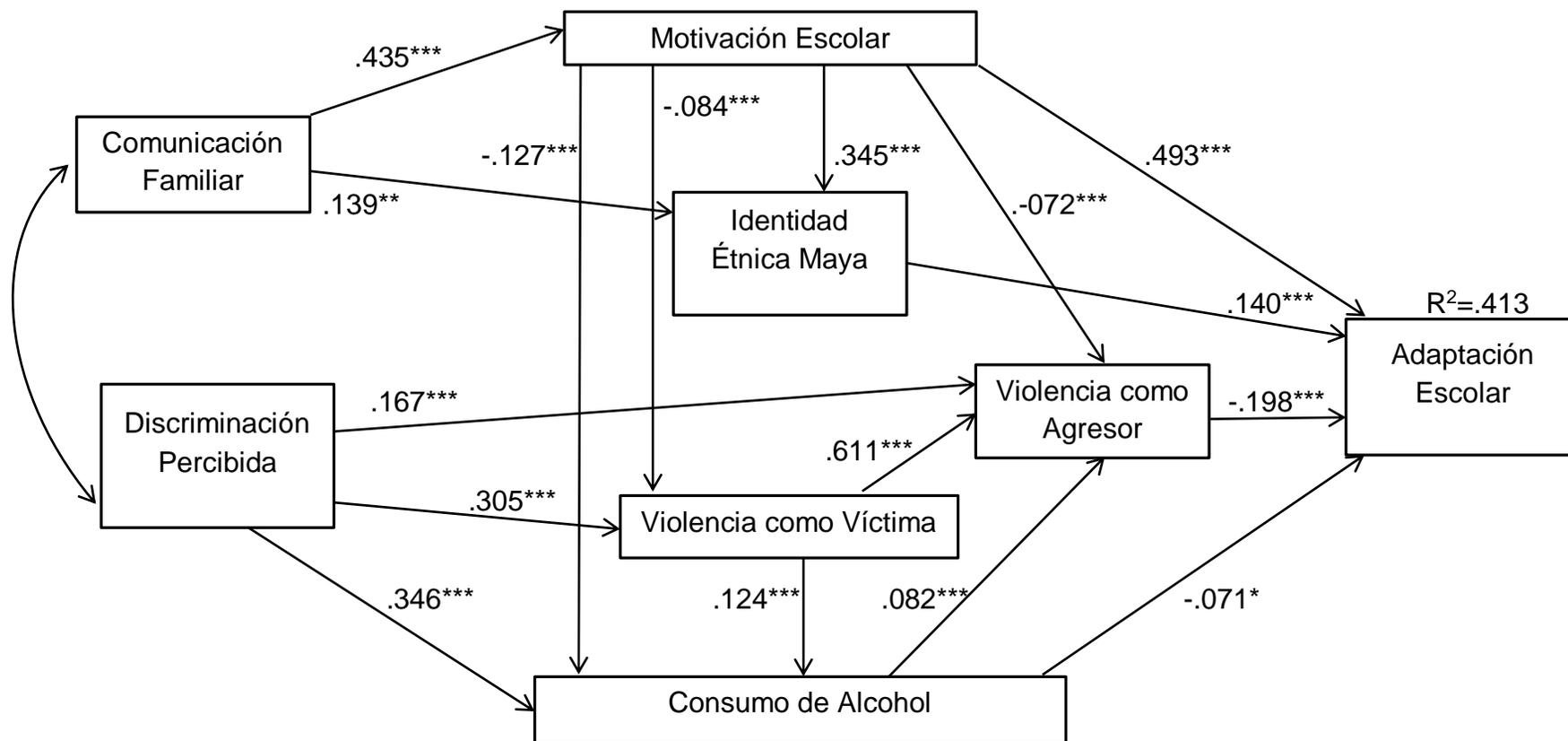


En este tercer modelo se encontró una relación positiva entre la discriminación percibida y la violencia escolar como víctima ($\beta = .314$, $p < .001$), violencia escolar como agresor ($\beta = -.212$, $p < .001$), consumo de tabaco ($\beta = .342$, $p < .001$) y consumo de alcohol ($\beta = .084$, $p < .001$). A su vez, la violencia escolar como víctima relacionó positivamente con la violencia escolar como agresor ($\beta = .632$, $p < .001$), que a su vez se relacionó negativamente con la adaptación escolar ($\beta = -.270$, $p < .001$) y positivamente con el consumo de tabaco ($\beta = .211$, $p < .001$). El consumo de tabaco relacionó positivamente con el consumo de alcohol ($\beta = .717$, $p < .001$), y el consumo de alcohol se relacionó negativamente con la adaptación escolar ($\beta = -.128$, $p < .001$).

La varianza total explicada del modelo fue de .109. Los índices de bondad de ajuste del modelo fueron: $X^2 = 13.822$ con seis grados de libertad ($N=1032$), resultando significativo ($p < .05$). En este caso de que la ji cuadrada resultó significativa, se dividió el valor de ji cuadrada entre los grados de libertad y se obtuvo 2.36, ya que para considerar que el modelo si tuvo un buen ajuste el valor de la división debió de ser próximo a uno, por lo que en este caso resultó necesario considerar los otros índices de ajuste tales como AGFI=.984; GFI=.996; CFI=.996; NFI=.993; y RMSEA=0.036 con un intervalo de confianza 90%: .010 - .061, los cuales mostraron un buen ajuste.

Con base a la información proporcionada por los tres modelos anteriores, y tomando como punto de partida a las variables que mostraron tener influencia en la adaptación escolar, se calculó un cuarto modelo en que fueron incluidas la comunicación familiar, discriminación percibida, motivación escolar, identidad étnica maya, violencia escolar como víctima, consumo de alcohol, violencia escolar como agresor y la adaptación escolar, el cuál es mostrado en la figura 7.

Figura 7. Modelo completo de la Adaptación Escolar

*** $p < .001$, * $p < .05$ 

En este cuarto modelo se encontró una relación positiva entre la comunicación familiar y la motivación escolar ($\beta = .435, p < .001$), y la identidad étnica maya ($\beta = .139, p < .001$). A su vez la motivación escolar relacionó negativamente con el consumo de alcohol ($\beta = -.127, p < .001$), con la violencia como víctima ($\beta = -.084, p < .001$), y positivamente con la identidad étnica maya ($\beta = .345, p < .001$), y con la adaptación escolar ($\beta = .493, p < .001$). La identidad étnica maya relacionó positivamente con la adaptación escolar ($\beta = .140, p < .001$) influenciada por un efecto de la comunicación familiar ($\beta = .139, p < .001$). La discriminación percibida relacionó positivamente con la violencia como agresor ($\beta = .167, p < .001$), violencia como víctima ($\beta = .305, p < .001$), y consumo de alcohol ($\beta = .346, p < .001$). El consumo de alcohol relacionó positivamente con la violencia como agresor ($\beta = .082, p < .001$), y negativamente con la adaptación escolar ($\beta = -.071, p < .001$). La violencia como víctima relacionó positivamente con el consumo de alcohol ($\beta = .124, p < .001$), y con la violencia como agresor ($\beta = .611, p < .001$), y la violencia como agresor relacionó negativamente con la adaptación escolar ($\beta = -.198, p < .001$).

La varianza total explicada del modelo fue de .433. Los índices de bondad de ajuste del modelo fueron: $\chi^2 = 12.225$ con 11 grados de libertad ($N=1032$), resultando no significativo ($p > .05$). Los otros índices de ajuste tales como AGFI=.990; GFI=.990; CFI=.999; NFI=.994; y RMSEA=0.010 con un intervalo de confianza del 90%: .000 - .035, mostraron un buen ajuste del modelo.

DISCUSIÓN

En el presente estudio se analizó si la comunicación familiar, motivación escolar, discriminación percibida, consumo de alcohol y tabaco, violencia escolar e identidad étnica maya predicen a la adaptación escolar en estudiantes mayas de secundaria. Los resultados permitieron confirmar unas hipótesis de trabajo y rechazar otras, así mismo, permitieron responder las preguntas de investigación generales y confirmar el objetivo general. En cuanto a las hipótesis, se encontró lo siguiente:

En relación al consumo de alcohol, los hallazgos de este estudio indican que si se encontraron diferencias entre hombres y mujeres debido a que los hombres reportaron índices más altos de consumo en alcohol y tabaco respecto a las mujeres que participaron en este estudio, lo que no se ajusta a lo reportado por Sarmiento (2010) en que la tendencia a no encontrar diferencias se debe al incremento en el consumo femenino en el consumo de alcohol. Las diferencias encontradas pueden deberse a los contextos en que fueron realizados ambos estudios, ya que mientras el estudio de Sarmiento (2010) se realizó en dos preparatorias urbanas con alumnos mestizos en el Distrito Federal, este estudio fue realizado en estudiantes de secundaria en contextos indígenas mayas, en la zona oriente del estado de Yucatán.

En cuanto a las diferencias en la violencia entre los turnos matutino y vespertino, si se encontraron índices más altos en la violencia escolar del tipo agresor entre alumnos del turno vespertino lo que coincide con lo reportado por Saucedo (2005), ya que la tendencia de los estudiantes vespertinos es mostrar comportamientos más independientes y no conformistas, además son apáticos, agresivos, malhumorados y con estados de ánimo variables (Dresch, Sánchez & Aparicio, 2005), comportamientos que también se han presentado entre los estudiantes mayas, sin importar su procedencia étnica.

Respecto al consumo de alcohol y tabaco entre el turno vespertino y matutino no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de ambos turnos, lo que indica que el turno en que estudia el alumno no determina la

frecuencia ni los hábitos de consumo, dentro del contexto maya, es decir, se encontraron similares índices de consumo entre estudiantes de ambos turnos.

En cuanto a la discriminación percibida que lleva a los miembros de los pueblos indígenas a incrementar su identidad étnica cuando se enfrentan activamente a las consecuencias negativas del estigma por medio del desarrollo de una fuerte identificación con el endogrupo (Smith, 2005), los análisis de correlación, regresión y de ecuaciones estructurales no resultaron significativos, lo que indicó que la discriminación percibida no influyó en la identidad étnica maya, lo que puede deberse a que el presente estudio se llevó a cabo en estudiantes mayas en zonas donde ellos son mayoría y los efectos negativos de la discriminación no inciden tanto en su identidad étnica, dado que los mestizos son el grupo minoritario y en dado caso, los mestizos son los que deberían de sentirse discriminados y no así los mayas.

En lo que respecta a la comunicación familiar, no se encontró que influyera en la adaptación escolar mediada por la violencia escolar, debido a que no se hallaron correlaciones, regresiones ni predicciones entre esas variables, lo que podría indicar que la comunicación familiar, dada las tradiciones pacifistas de los mayas en el seno familiar, simplemente no se relaciona con los estudiantes que si presentaron conductas violentas como a diferencia de otros contextos en donde sí se encontró que las conductas violentas se relacionan con la comunicación familiar y con la adaptación escolar (Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa, Murgui-Pérez & Amador-Muñoz, 2009).

Sin embargo, continuando con la comunicación familiar, cuando se introduce a la identidad étnica maya como variable mediadora entre esta primera y la adaptación escolar, si se encontraron correlaciones, regresiones y predicciones, lo que confirmó que los alumnos que establecieron una buena comunicación familiar se vieron fortalecidos en su identidad étnica maya lo que a su vez influyó en la adaptación escolar, ya que la comunicación inductiva del padre, componente de la comunicación familiar, incide en el ajuste escolar por medio de la autoestima social,

y que a su vez se relaciona con la identidad étnica y con la autoestima personal (Smith, 2002b).

En relación a la discriminación percibida se encontró una relación negativa con la adaptación escolar mediada por el consumo de alcohol y por la violencia como agresor, es decir, los alumnos que reportaron índices más altos de consumo de alcohol y que se mostraron más violentos, fueron también aquellos estudiantes que peores índices mostraron en su adaptación escolar.

En relación a la motivación escolar, si se encontraron diferencias entre los alumnos de ambos turnos, ya que los estudiantes del turno matutino presentaron índices más altos en motivación escolar que los alumnos del turno vespertino, lo que no sigue en la línea de lo planteado por Sarmiento (2004) en cuyo estudio se concluye que los alumnos de ambos turnos presentaron diferencias no significativas entre las medias, en los componentes de la motivación tal como la autoeficacia, la motivación intrínseca y la motivación al logro.

Siguiendo con la motivación escolar, se encontró que predice a la adaptación escolar debido a que en un mayor desempeño en la autoeficacia, la motivación intrínseca y la motivación al logro, mejores son los índices reportados de la adaptación escolar.

En cuanto a la identidad étnica maya, se encontró que predice a la adaptación escolar, lo que indicó que si el estudiante tiene una identidad bien desarrollada, entonces su adaptación escolar resulta favorecida, ya que es un aspecto relacionado con la autoestima personal (Smith, 2005).

Una vez finalizada la discusión para las hipótesis el siguiente paso fue responder a las preguntas de investigación, para lo cual se probaron cuatro modelos estructurales predictivos obtenidos a partir de las correlaciones y de las regresiones. El primer modelo (ver Figura 4) mostró como la comunicación familiar correlacionó con la motivación escolar, a su vez ambas influyeron en la adaptación escolar por medio de la identidad étnica maya; sin embargo la motivación escolar también influyó de forma directa sobre la adaptación. Esto indicó que si el estudiante logra mantener una buena comunicación familiar con sus padres y una buena motivación

escolar, esto influye y refuerza su identidad étnica maya de tal manera que se ve mejorada su adaptación a la escuela; y la motivación escolar dentro de este primer modelo de la adaptación escolar, resultó ser el mejor predictor.

En el segundo modelo (ver Figura 5) la motivación escolar relacionó negativamente con los dos tipos de violencia y positivamente con la identidad étnica maya. A su vez, ambos tipos de violencia correlacionaron negativamente con la adaptación escolar. Esto indicó que los estudiantes mayas menos motivados son los que presentaron ambos tipos de violencia en mayor proporción lo que a su vez afectó en forma negativa su adaptación escolar. En relación a la violencia escolar, esta se hizo evidente en el trato cotidiano de los alumnos ya sea con sus pares o incluso con los profesores, entonces, se podría considerar como un indicador que pudiera permitir en un futuro generar acciones preventivas enfocadas a los alumnos en esta situación de riesgo escolar.

En el tercer modelo (ver Figura 6) la discriminación percibida correlacionó con la violencia escolar como víctima y agresor y con el consumo de alcohol y tabaco, y tanto la violencia escolar de tipo de agresor como el consumo de alcohol correlacionaron negativamente con la adaptación escolar, lo que indicó que la discriminación percibida no influyó en la identidad étnica maya pero si se reflejó en ambos tipos de violencia y en los consumos de tabaco y alcohol; esto es, los alumnos con altos índices de violencia escolar y consumo de tabaco y alcohol son los que se ven más afectados en su adaptación escolar.

En el cuarto modelo (ver Figura 7) que implicó los tres anteriores, la comunicación familiar se relacionó con la adaptación escolar a través de la identidad étnica maya y la motivación escolar; y la discriminación percibida se relacionó con la adaptación escolar por medio de la violencia como agresor y víctima y con el consumo de alcohol. En este modelo se observaron dos rutas, una que implica las variables que correlacionan positivamente, como la motivación escolar, y que a incrementos de las mismas mejor adaptado se encuentra el alumno a la escuela; y la otra ruta que implica las variables negativas, como la violencia del tipo agresor y

el consumo de alcohol, y que a incrementos de las mismas peor adaptado se encuentra el alumno maya.

En síntesis, los factores que favorecen la adaptación escolar del alumno maya a la escuela secundaria son la comunicación familiar, motivación escolar e identidad étnica maya, y los que la dificultan son la discriminación percibida, violencia como víctima, violencia como agresor y consumo de alcohol.

REFERENCIAS

- Acle, G. (2003). Ecología de la Educación en Temoaya. *Revista Nueva Antropología*, 19 (62), 29-53.
- Acuerdo 384 (2006). *Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de mayo de 2006. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/catalogo/ACUERDO_384.pdf
- Aguayo, S. (2003). *México en cifras*. México. D.F.: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Aguiar, E., & Acle-Tomasini, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15 (2), 53-64.
- Ak, L., & Sayil, M. (2006). Three different types of elementary school students' school achievements, perceived social support, school attitudes and behavior-adjustment problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6 (2), 293-300.
- Álvarez, J. (2003). Reforma educativa en México: el programa escuelas de calidad. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 1-15.
- Amar, J. J., & Hernández, B. (2005). Autoconcepto y adolescentes embarazadas primigestas solteras. *Psicología desde el Caribe*, 15, 1-17.
- Ashmore, R., Deaux, K., & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An Organizing Framework for Collective Identity: Articulation and Significance of Multidimensionality. *Psychological Bulletin*, 130 (1), 80–114.
- Bañuelos, A. (1993). Motivación escolar. Estudio de variables afectivas. *Perfiles educativos*, 60, 1-6.
- Bempechat, J., Boulay, B. A., Piergross, S., & Wenk, K. A. (2008). Beyond the Rhetoric. Understanding Achievement and Motivation in Catholic School Students. *Education and Urban Society*, 40 (2), 167-178.

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (2001). Relaciones interpersonales dentro de ambiente escolar y adaptación temprana de los niños a la escuela: el papel de maestros y compañeros. En J. Juvonen, & K. R. Wentzel (Eds.), *Motivación y adaptación escolar. Factores que intervienen en el éxito escolar* (pp. 79-116). México: Oxford.
- Berndt, T. J. & Keefe, K. (2001). Influencia de los amigos en la adaptación a la escuela: un análisis motivacional. En J. Juvonen, & K. R. Wentzel (Eds.), *Motivación y adaptación escolar. Factores que intervienen en el éxito escolar* (pp. 79-116). México: Oxford.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32 (7), 513-531.
- Builes, M. V., & Bedoya, M. (2008). La familia contemporánea: relatos de resiliencia y salud mental. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37 (3), 344-354.
- Burgos, J. M. (2005). ¿Es la familia una institución natural. *Cuadernos de Bioética* 16 (58), 359-374.
- Campos, M. A. (2004). Una aproximación sociocultural a los procesos cognoscitivos en el contexto educativo. *Perfiles Educativos*, 26 (104), 7-32.
- Cea, M. E. (2004). La migración indígena interestatal en la península de Yucatán. *Investigaciones Geográficas*, 55, 122-142.
- Cen, M. J. (2009). La fiesta de las siete cruces en Tixméhuac. *Estudios de Cultura Maya*, 34, 115-143.
- Cervera, M. (2007-2008). El Hetsmek´ como expresión simbólica de la construcción de los niños mayas yucatecos como personas. *Revista pueblos y fronteras digital*, 4, 1-34.
- Cohen, R. J. & Swerdlik, M. E. (2001). *Pruebas y evaluación psicológica. Introducción a las pruebas y a la medición*. México. D.F.: McGrawHill.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2001-2002). Deserción escolar, un obstáculo para el logro de los Objetivos del Desarrollo del Milenio. En *Panorama Social de América Latina 2001-2002* (pp. 91-138). Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <http://www.eclac.org/cgi->

bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/4/11254/P11254.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt, el 12 de septiembre de 2010.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2007). Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa. En *Panorama Social de América Latina 2007* (pp. 157-200). Santiago de Chile: Autor.

Recuperado de <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/5/30305/P30305.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt>

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2010). *Catálogo de Localidades Indígenas 2010*. Recuperado de:

http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2578

Consejo Nacional de Población (2011). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. México. D.F.: Recuperado de

http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Enadis 2010. Resultados Generales*. México. D.F.:

Recuperado de: <http://www.conapred.org.mx/redes/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-001.pdf>

Cornejo, I., y Fortuny, P. (2011). "Corrías sin saber adónde ibas" Proceso migratorio de mayas yucatecos a San Francisco, California. *Cultura y Representaciones Sociales*, 5(10), 82-106

Cú, G., Contreras, C. H., & Rosado, E. S. (2007). Factores lingüísticos asociados al rendimiento escolar en niños y niñas indígenas del primer ciclo escolar de escuelas primarias bilingües. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 5(5), 68-74.

Desatnik, O. (2009). *Las relaciones escolares. Una visión sistémica*. México. D. F.: Castellanos Editores.

- De Terte, I., Becker, J. & Stephens, C. (2009). An Integrated Model for understanding and developing resilience in the face of adverse events. *Journal of Pacific Rim psychology*, 3 (1), 20–26.
- Deutsch, M., & Krauss, R. M. (1992). *Teorías en Psicología Social*. México. D.F.: Paidós.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid. Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- Doise, W., Deschamps, J-C., & Mugny, G. (1985). *Psicología Social Experimental*. Barcelona, España.: Editorial Hispano-Europea.
- Domínguez, A del C., Salas, I., Contreras, C. & Procidano, M. E. (2011). Validez concurrente de la versión mexicana de las escalas de Apoyo Social Percibido de la Familia y los Amigos (PSS-FA y PSS-Fr). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 125-137.
- Dresch, V., Sánchez, M. del P., & Aparicio, M. E. (2005). Diferencias de personalidad entre matutinos y vespertinos, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, (003), 509-522.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Elliott, J., Hufton, N., Hildreth, A., & Illushin, L. (1999). Factors Influencing Educational Motivation: a study of attitudes, expectations and behaviour of children in Sunderland, Kentucky and St Petersburg. *British Educational Research Journal*, 25 (1), 75-94.
- Elorza, H. (2008). *Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud*. México. D. F.: Cengage Learning.
- ENLACE. (2012). *Evaluación Nacional de Logro Académico*. Recuperado el 24 de Mayo del 2011 de: <http://enlace.sep.gob.mx/ba/?p=principal>

- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28 (4), 81-89.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D., y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 335-344.
- Estrada, A. (2009). Naturaleza, cultura e identidad. Reflexiones desde la tradición oral maya contemporánea. *Estudios de Cultura Maya*, 34, 181-201.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede México. (2009). *Factores asociados al logro educativo. Un enfoque centrado en el estudiante*. México. D.F. Recuperado el 9 de junio del 2011 de: http://enlace.sep.gob.mx/ba/pdf/Estudio_FLACSO.pdf
- Franco, M. J. (2007, Noviembre). *Formación de jóvenes en contextos migratorios. Estudio de caso en Tepeojuma, Puebla*. Documento presentado en el IX Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, México.
- Franzoi, S. (2007). *Psicología Social*. México. D.F.: McGraw Hill.
- García, M. V., Alvarado, J. M., & Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12 (2), 248-252.
- Gardner, R. (2003). *Estadística para psicología usando SPSS para Windows*. México, D. F.: Prentice Hall
- Gil, P., Roblizo, M. J., & Gómez, I. (2007). Actitudes y contexto ante los quehaceres escolares: El estudio de un caso en primaria en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 191-216.
- Gudykunst, W., & Lee, C. (2001). An Agenda for Studying Ethnicity and Family Communication. *The Journal of Family Communication*, 1 (1), 75-85.
- Huertas, J. A., Ardura, A., & Nieto, C. (2008). Como estudiar el papel que el desempeño docente y las formas de comunicación juegan en el clima

- motivacional de aula. Sugerencias para un trabajo empírico. *Educacao*, 31 (64), 9-16.
- Hufton, N., Elliot, J. G., & Illushin, L. (2002). Educational Motivation and Engagement: qualitative accounts from three countries. *British Educational Research Journal*, 28 (2), 265-289.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2009). *XII Censo General de población y vivienda 2000*. Recuperado el 29 de mayo de 2011 de: <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=10202>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *XIII Censo de Población y Vivienda del 2010*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=31>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de Enero de 2008.
- Instituto Nacional de Salud Pública. (2008). *Encuesta Nacional de Adicciones 2008*. Recuperado de http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/ena08/ENA08_NACIONAL.pdf
- Janssen, E., & Martínez, R. (2006). Una propuesta para estimar la población indígena en México a partir de los datos censales. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 21 (2), 457-471.
- Kupersmidt, K., Buchele, K. S., Voegler, M. E., & Sedikides, C. (2001). Autodiscrepancia social: una teoría que vincula los problemas de relación entre compañeros y la desadaptación a la escuela. En J. Juvonen, & K. R. Wentzel (Eds.), *Motivación y adaptación escolar. Factores que intervienen en el éxito escolar* (pp. 79-116). México: Oxford.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72 (5), 1579-1601.

- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 43-66.
- López, M., & Cantora, R. (2005). Condicionamiento, emoción y motivación. Aprendizaje de incentivo y regulación emocional de la conducta. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8 (20-21), 1-39.
- Malgesini, G., & Giménez, C. (2002). *Guía de conceptos sobre migración, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Manzano, A. & Zamora, S. (2009). *Sistema de ecuaciones estructurales: una herramienta de investigación, Cuadernos técnicos 4*. México. D.F.: Centro Nacional de Evaluación Educativa (CENEVAL).
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 413–440.
- Martínez-Antón, M., & Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38 (2), 293-303.
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G., & Monreal-Gimeno, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (3), 679-692.
- Martínez-Ferrer, B., Musitu-Ochoa, G., Murgui-Pérez, S., y Amador-Muñoz, L. V. (2009). Conflicto marital, comunicación familiar y ajuste escolar en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 26 (1), 27-40.
- Maya, M.C. (2011). *La violencia entre adolescentes en el contexto escolar: caracterización de los tipos y los roles de violencia entre hombres y mujeres de secundaria y preparatoria*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México. D. F.
- Mayor, L., & Tortosa, F. (2005). Perspectivas históricas acerca de la psicología de la motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8 (20-21), 1-19.

- Menéndez, S., Jiménez, L., & Lorence, B. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia. *Revista de Educación, 10*, 97-110.
- Mijangos, J. C. (2001). Los rostros múltiples de un pueblo: un estudio sobre la identidad. *Revista Mexicana del Caribe, 12*, 111-145.
- Miñano, P., & Castejón, J. L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 9* (28), 6-13.
- Molina, V. (1990). La historia oral y la identidad étnica. *Estudios sobre las culturas contemporáneas, 3* (9), 105-113.
- Montero, I., De Dios, Ma. J., & Huertas, J. A. (2001). El desarrollo de la motivación en el contexto escolar: un estudio a través del habla privada, *Estudios de Psicología, 22* (3), 305-318.
- Moral de la Rubia, J. C., Sánchez, J. C., & Villarreal, M. E. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 15* (1), 1-11.
- Moreno, J.A., & Hellín, M.G. (2007). El interés del alumnado de Educación secundaria obligatoria hacia la educación física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9* (2), 1-21.
- Musitu, G., Martínez, B., & Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología, 37* (3), 247-258.
- Nava, C. N., Reyes-Lagunes, I. & Vega, Z. (2001). La escala de calidad de red social. *Revista de psicología social y personalidad, 16* (2), 149-159.
- Navarrete, F. (2008). *Los Pueblos Indígenas de México, Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*. México. D. F.: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).
- Nichols, J. D., & Steffy, B. (1999). An Evaluation of Success in an Alternative Learning Programme: motivational impact versus completion rate. *Educational Review, 51* (3), 207-219.

- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., & Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Educación. *Psicothema*, 17 (2), 344–349.
- Palaiologou, N. (2007). School adjustment difficulties of immigrant children in Greece. *Intercultural Education*, 18 (2), 99–110.
- Palmero, F. (2005). Motivación: conducta y proceso. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8 (20-21), 1-39.
- Parke, R. D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33 (4), 177-194.
- Phinney, J. S. & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54 (3), 271–281.
- Raesfeld, L. (2009). Niños indígenas en escuelas multiculturales. *Trayectorias* 11 (28), 38-57.
- Ramírez, B., & González, A. (2006). La migración como respuesta de los campesinos ante la crisis del café: estudio en tres municipios de estado de Puebla. *Ra Ximhai*, 2 (2), 319-341.
- Reimers, F. (2000). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (9), 11-69.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22^a ed.). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Restrepo, L. F., & González, J. (2007). De Pearson a Spearman. *Revista Colombiana de Ciencias Peruanas*, 20 (2), 183-192.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14 (40), 147-174.
- Risso, A., Peralbo, M., y Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22(4), 790-796.

- Rodríguez, J. (2008). Migración interna de la población joven: el caso de América Latina. *Revista Latinoamericana de Población*, 3, 9-26.
- Rodríguez, J., & Busso, G. (2009). *Migración interna y desarrollo en América Latina entre 1980 y 2005. Un estudio comparativo con perspectiva regional basado en siete países*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Ruiz, M. A., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 34-45.
- Ruz, M. (2006). *Mayas: Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México. D. F.: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).
- Sánchez, K. E. (2007). Migración transfronteriza indígena en Darién, Panamá. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 699-700, 63-66.
- Sandoval, A. (2007). Trabajo infantil e inasistencia escolar. *Revista Brasileira de Educacao*, 12 (34), 68-80.
- Sandoval, E. A. (2002). Grupos etnolingüísticos en el México del siglo XXI. *Papeles de Población*, 34, 219-235.
- Sarmiento, C. (2004). *Influencia del funcionamiento familiar y el medio escolar sobre la motivación y el desempeño escolar*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México. D.F.
- Sarmiento, C. (2010). *Predictores personales y familiares del consumo de drogas y de la ideación suicida en estudiantes de bachillerato*. Tesis de Doctorado no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México. D.F.
- Saucedo, C. L. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 641-668.
- Schwartz, S., Zamboangab, B., Weisskirch, R., & Rodriguez, L. (2009). The relationships of personal and ethnic identity exploration to indices of adaptive

and maladaptive psychosocial functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 33 (2), 131–144.

Secretaría de Educación del Gobierno de Estado de Yucatán (2013). *Dirección de Planeación. Catálogos y estadísticas*. Recuperado de <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/plantilla/EstadisticaSE/index.html>

Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343–360.

Smith, V. (2002a). Aportes a la comprensión de la identidad étnica en niños, niñas y adolescentes de grupos étnicos minoritarios. *Ciencias Sociales*, 2 (96), 71-82.

Smith, V. (2002b). La Escala de Identidad Étnica Multigrupo (EIEM) en el contexto costarricense. *Actualidades en Psicología*, 18, (105), 47-67.

Smith, V. (2005). Discriminación percibida y autoestima en jóvenes de grupos minoritarios y mayoritarios en Costa Rica. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(1), 93-106.

Stanley, L. R., Comello, M. L., Edwards, R. W., & Marquart, B. S. (2007). School adjustment in rural and urban communities: do students from “Timbuktu” differ from their “City Slicker” peers? *Journal Youth & Adolescence*, 37, 225–238

Sturm, H. ,& Bogner, F. X. (2008). Student-oriented versus Teacher-centred: The effect of learning at workstations about birds and bird flight on cognitive achievement and motivation. *International Journal of Science Education*, 30 (7), 941–959.

Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13 (2), 65-93.

Tristán, J. M., Ruiz, F., Tristán, R., Tristán, R., & Maroto, R. (2007). Primeras etapas de la vida y su entorno social. *Enfermería Global*, 11, 1-13.

Wentzel, K. R. (2001). Metas sociales y relaciones sociales como motivadores de la adaptación a la escuela: un análisis motivacional. En J. Juvonen, & K. R.

Wentzel (Eds.), *Motivación y adaptación escolar. Factores que intervienen en el éxito escolar* (pp. 79-116). México: Oxford.

- Whitbeck, L. B., Hoyt, D. R., McMorris, B. J., Chen, X. & Stubben, J. D. (2001). Perceived discrimination and early substance abuse among American Indian children. *Journal of Health and Social Behavior*, 42 (4) 405-424.
- Winn, S. (2002). Student motivation: a socio-economic perspective. *Studies in Higher Education*, 27 (4), 443-457.
- Witteborg, K., Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2009). Examination of the relationship among different dimensions of trait anxiety, demographic variables, and self-reported school adjustment in elementary and secondary school students. *Journal of Applied School Psychology*, 25, 28-46.

ANEXO



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA



Instrucciones Generales: El presente cuestionario forma parte de un estudio que pretende conocer algunos aspectos relacionados con los alumnos de secundaria. No hay que poner tu nombre, así nadie sabrá lo que respondas. Todas las preguntas que leerás son en el contexto escolar. Es muy importante que respondas a todas las preguntas. No existen respuestas correctas o incorrectas ya que esto no se trata de un examen. Si tienes dudas solo levanta tu mano para que la persona encargada acuda a tu lugar y te ayude.

Si no deseas participar, regresa a los aplicadores el cuestionario.

Entendí la propuesta y deseo participar: _____ (Firma)

MUY IMPORTANTE: RESPONDER TODOS LOS REACTIVOS

Sección 1. Datos generales. Responde lo que a continuación se te pide.

Grado y Grupo _____ ¿Tu Edad? _____ Hombre _____ Mujer _____

¿En qué población naciste? _____

¿En qué población nació tu papá? _____

¿En qué población nació tu mamá? _____

¿En qué población vives actualmente? _____

Idioma:

() Yo hablo maya () Yo hablo español () Yo hablo maya y español

Mis abuelos hablan en:

() Maya () Español () Maya y Español

Mis papás hablan en:

() Maya () Español () Maya y Español

Con mis compañeros de escuela yo hablo en:

() Maya () Español () Maya y Español

¿Actualmente con quién vives? Marca con una X, puedes marcar más de una opción:

- () Sólo con mi mamá
 () Sólo con mi papá
 () Con mi mamá y mi papá (soy hijo único)
 () Con mi papá, mamá y mis hermanos
 () Con mi mamá y su pareja actual
 () Con mi papá y su pareja actual
 () Con mis abuelos
 () Con otras personas. ¿Quiénes? _____

Instrucciones: A continuación encontrarás una lista de afirmaciones, en la que marcarás con una **EQUIS (X)** sobre el **óvalo correspondiente** la situación que corresponda a cada conducta.

Ejemplo:

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Hago deporte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

El óvalo marcado con una X indica que la persona que contestó hace deporte algunas veces.

Sección Dos

Responde únicamente esta sección pensando en tus padres o tutores.

		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	Puedo hablar de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo (a) con mis padres	<input type="radio"/>				
2	No me creo todo lo que me dicen mis padres	<input type="radio"/>				
3	Cuando hablo, mis padres me escuchan	<input type="radio"/>				
4	Me es difícil pedirles lo que quiero	<input type="radio"/>				
5	Me dicen cosas que preferiría no escuchar	<input type="radio"/>				
6	Pueden saber cómo estoy sin preguntármelo	<input type="radio"/>				

		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
7	Estoy muy satisfecho(a) con la comunicación que tengo con ellos	<input type="radio"/>				
8	Si tuviera problemas podría contárselos	<input type="radio"/>				
9	Les demuestro con facilidad mi afecto	<input type="radio"/>				
10	Cuando estoy molesto, generalmente no les hablo	<input type="radio"/>				
11	Tengo mucho cuidado con lo que les digo	<input type="radio"/>				
12	Cuando les hablo, suelo decirle cosas que sería mejor no decirles	<input type="radio"/>				
13	Cuando les hago preguntas, me responden con sinceridad	<input type="radio"/>				
14	Intentan comprender mi punto de vista	<input type="radio"/>				
15	Hay temas que prefiero no hablar con ellos	<input type="radio"/>				
16	Pienso que no es fácil discutir los problemas	<input type="radio"/>				
17	Es muy fácil expresar mis verdaderos sentimientos	<input type="radio"/>				
18	Me enojo cuando hablo con ellos	<input type="radio"/>				
19	Me ofenden cuando están molestos conmigo	<input type="radio"/>				
20	No creo que pueda decirles cómo me siento realmente en determinados momentos	<input type="radio"/>				

Sección Tres

		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	Estudiar varias materias ha despertado mi deseo de profundizar en otros temas	<input type="radio"/>				
2	Cuando tengo que hacer una tarea invierto el tiempo necesario para que quede bien hecha	<input type="radio"/>				
3	Prefiero divertirme con mis amigos en lugar de asistir a clases	<input type="radio"/>				
4	La mayoría de las materias me han parecido cansadas y fastidiosas	<input type="radio"/>				

		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
5	Creo que a mi edad, uno debe de aprovechar las oportunidades para divertirse y pasarla bien	<input type="radio"/>				
6	Generalmente me fijo metas muy altas en mis actividades y trato de alcanzarlas	<input type="radio"/>				
7	Estudiar me permitirá salir adelante	<input type="radio"/>				
8	Yo deseo aprender tanto como sea posible	<input type="radio"/>				
9	La mayoría de las materias han estimulado mi interés en el conocimiento y el aprendizaje	<input type="radio"/>				
10	Una vez que he comenzado a hacer algo, no me doy por vencido(a) hasta que tengo éxito	<input type="radio"/>				
11	Siento que la escuela me impide hacer cosas más divertidas	<input type="radio"/>				
12	Creo tener las habilidades necesarias para aprobar todas las materias de la secundaria	<input type="radio"/>				
13	Hasta ahora son pocas las materias que realmente me han gustado	<input type="radio"/>				
14	Creo que se me dificultarán algunas materias como las de ciencias	<input type="radio"/>				
15	Soy cumplido(a) con las tareas que se me asignan	<input type="radio"/>				
16	Cuando tengo que escoger entre estudiar y divertirme prefiero divertirme	<input type="radio"/>				
17	Cuando mis amigos faltan a clases yo también	<input type="radio"/>				
18	Las cosas más satisfactorias para mí en una materia son comprender y dominar los conocimientos	<input type="radio"/>				
19	Lograr el éxito es algo que me atrae mucho	<input type="radio"/>				
20	Estoy seguro(a) de que aprobaré las materias difíciles.	<input type="radio"/>				
21	Cuando participo trato de hacerlo mejor que los demás	<input type="radio"/>				
22	En las materias me esfuerzo principalmente por adquirir nuevos conocimientos	<input type="radio"/>				
23	Cuando estudio, me concentro tanto, que olvido lo que está a mí alrededor	<input type="radio"/>				

		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
24	Yo disfruto haciendo las tareas de la mayoría de las materias	<input type="radio"/>				
25	Me gusta hacer las cosas lo mejor posible	<input type="radio"/>				
26	Siento que mi capacidad es insuficiente para seguir estudiando al terminar la secundaria	<input type="radio"/>				
27	Es mejor divertirme que asistir a clases	<input type="radio"/>				
28	Aun cuando trato de tener buenas calificaciones en las materias, valoro más los conocimientos que pueda adquirir	<input type="radio"/>				
29	Me agrada realizar cosa que significan un reto para mí	<input type="radio"/>				
30	Estoy seguro que tendré éxito en la culminación de mis estudios de secundaria	<input type="radio"/>				
31	Siento que estoy aprendiendo cosas interesantes en la mayoría de las materias	<input type="radio"/>				
32	Yo prefiero ganar dinero en lugar de estudiar	<input type="radio"/>				
33	Cuando se me dificulta una tarea, insisto hasta dominarla	<input type="radio"/>				
34	Cuando estoy estudiando, me olvido de salir a divertirme con mis amigos	<input type="radio"/>				
35	Creo tener la capacidad necesaria para concluir mis estudios de secundaria en el tiempo reglamentario	<input type="radio"/>				
36	Es importante hacer mis actividades escolares cada vez mejor	<input type="radio"/>				
37	Creo ser capaz de obtener un promedio superior al 8 en la secundaria	<input type="radio"/>				
38	En las actividades escolares tiendo a ser exigente conmigo mismo	<input type="radio"/>				
39	En la escuela empiezo muchas cosas, pero termino pocas	<input type="radio"/>				
40	Me siento capaz de dominar los conocimientos básicos de la secundaria que me ayudarán a seguir estudiando en el bachillerato	<input type="radio"/>				

Sección Cuatro

		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	En las escuelas es importante que se impartan clases en maya	<input type="radio"/>				
2	Los maestros deberían de impartir sus clases tanto en lengua maya como español	<input type="radio"/>				
3	Saber maya me facilita aprender lo que enseñan en esta escuela secundaria	<input type="radio"/>				
4	Para mi es importante ser maya	<input type="radio"/>				
5	Estoy interesado por aprender más acerca de las tradiciones mayas	<input type="radio"/>				
6	Me intereso por participar en las festividades tradicionales que realiza mi familia	<input type="radio"/>				
7	Yo me siento orgulloso de ser maya	<input type="radio"/>				
8	Yo me considero a mi mismo como maya	<input type="radio"/>				
9	En mi familia las tradiciones mayas son admiradas	<input type="radio"/>				
10	Mi familia me apoya cuando se trata de hablar la lengua maya	<input type="radio"/>				

Sección Cinco-A

¿Con que frecuencia compañeros de tu escuela Te han realizado a ti estas conductas?

		Nunca	Al menos una vez en el año escolar	Al menos una vez al mes	Al menos una vez a la semana	Al menos una vez al día
1	Poner apodos ofensivos por el aspecto físico de una persona (sobrepeso o color de piel, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Decir mentiras para hacer un chisme de un compañero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Excluir a alguien por ser pobre o rico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Dar un golpe fuerte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		Nunca	Al menos una vez en el año escolar	Al menos una vez al mes	Al menos una vez a la semana	Al menos una vez al día
5	Burlarse de alguien de la escuela por medio de redes sociales como Facebook o twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Pelearse con insultos o groserías	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Dar patadas fuertes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Pelearse a golpes dentro o fuera de la escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Dar un empujón fuerte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Excluir a alguien por su aspecto físico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Encerrar a alguien en un salón o lugar cerrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Poner sobrenombres que refieran menor inteligencia como tonto o bobo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Pelearse a golpes con otro(a) estudiante por una novio(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Jalarle el pelo a alguien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Hacer una broma a alguien para humillarlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Dar un golpe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección Cinco-B

¿Con que frecuencia le has hecho tú estas conductas a otros compañeros?

		Nunca	Al menos una vez en el año escolar	Al menos una vez al mes	Al menos una vez a la semana	Al menos una vez al día
1	Poner apodos ofensivos por el aspecto físico de una persona (sobrepeso o color de piel, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Decir mentiras para hacer un chisme de un compañero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Excluir a alguien por ser pobre o rico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Dar un golpe fuerte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		Nunca	Al menos una vez en el año escolar	Al menos una vez al mes	Al menos una vez a la semana	Al menos una vez al día
5	Burlarse de alguien de la escuela por medio de redes sociales como Facebook o twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Pelearse con insultos o groserías	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Dar patadas fuertes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Pelearse a golpes dentro o fuera de la escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Dar un empujón fuerte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Excluir a alguien por su aspecto físico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Encerrar a alguien en un salón o lugar cerrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Poner sobrenombres que refieran menor inteligencia como tonto o bobo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Pelearse a golpes con otro(a) estudiante por una novio(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Jalarle el pelo a alguien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Hacer una broma a alguien para humillarlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Dar un golpe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección Seis

		Nunca	Pocas Veces	Algunas veces	Muchas Veces	Siempre
1	Que tanto te sucede que cuando vas a las tiendas a comprar, los vendedores te tratan mal porque eres indígena	<input type="radio"/>				
2	Con que frecuencia las personas te tratan injustamente	<input type="radio"/>				
3	Que tanto las personas te han amenazado con hacerte daño físicamente	<input type="radio"/>				
4	Que tan a menudo los prefectos de la escuela te molestan en exceso porque eres indígena	<input type="radio"/>				
5	Que tanto te sucede que las personas te rechazan porque eres indígena	<input type="radio"/>				

		Nunca	Pocas Veces	Algunas veces	Muchas Veces	Siempre
6	Con que frecuencia tus compañeros te excluyen de juegos y actividades	<input type="radio"/>				
7	Qué tanto te has encontrado con profesores que esperan que hagas mal tus tareas	<input type="radio"/>				
8	Que tanto los profesores te tratan mal	<input type="radio"/>				

Sección Siete

		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	Acostumbro fumar cigarrillos	<input type="radio"/>				
2	Fumo para que mis amigos me respeten	<input type="radio"/>				
3	Le he robado dinero a mis familiares para comprar cigarrillos	<input type="radio"/>				
4	Fumo cigarrillos para tranquilizarme	<input type="radio"/>				
5	Falto a clases con tal de estar con mis amigos fumando	<input type="radio"/>				
6	Antes de ir a la escuela tengo que fumar	<input type="radio"/>				
7	Fumo para ser aceptado por mis amigos	<input type="radio"/>				
8	Acostumbro consumir bebidas alcohólicas	<input type="radio"/>				
9	Consumo bebidas alcohólicas en fiestas y reuniones	<input type="radio"/>				
10	Falto a clases porque amanezco mal después de la bebida	<input type="radio"/>				
11	Me he emborrachado	<input type="radio"/>				
12	Platico con más facilidad cuando estoy bebiendo	<input type="radio"/>				
13	Cuando bebo me pierdo y me olvido de todo	<input type="radio"/>				
14	Bebo para ser parte de mi grupo de amigos	<input type="radio"/>				

Sección Ocho

		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	Cuando tengo dudas, investigo hasta aclararlas	<input type="radio"/>				
2	Apoyo las ideas de mis compañeros de clase	<input type="radio"/>				
3	Asisto a clases regularmente	<input type="radio"/>				
4	Me comporto bien durante las clases	<input type="radio"/>				
5	Hago las tareas en forma disciplinada	<input type="radio"/>				
6	Comparto mis puntos de vista con los demás	<input type="radio"/>				
7	Cumplo con el reglamento escolar	<input type="radio"/>				
8	Participo en actividades escolares	<input type="radio"/>				
9	Soy puntual en mis clases	<input type="radio"/>				
10	Me relaciono bien con mis compañeros	<input type="radio"/>				
11	Tengo metas fijadas en el futuro	<input type="radio"/>				
12	Respeto a mis maestros	<input type="radio"/>				
13	Trabajo en equipo activamente	<input type="radio"/>				
14	Tengo deseos de seguir estudiando	<input type="radio"/>				
15	Asisto a la escuela porque me gusta	<input type="radio"/>				
16	Respeto a mis compañeros	<input type="radio"/>				
17	Escucho a mis compañeros cuando hacemos tareas en equipo	<input type="radio"/>				
18	Cumplo con las tareas escolares	<input type="radio"/>				
19	Leo los temas de las materias para entenderlos	<input type="radio"/>				
20	Respeto el reglamento escolar	<input type="radio"/>				
21	Hago mis tareas sin esperar a que me lo digan	<input type="radio"/>				
22	Me esfuerzo por obtener buenos promedios	<input type="radio"/>				
23	Cuando hay problemas con mis compañeros, los resuelvo pacíficamente	<input type="radio"/>				

¡HEMOS TERMINADO!
GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN.
Espera las indicaciones para devolver el cuadernillo.