



Universidad
Católica del
Uruguay



AGENCIA NACIONAL
DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN

Universidad Católica del Uruguay

Facultad de Psicología

Programa de Maestría en Psicología Educacional

Título:

Exposición a la Violencia Comunitaria y su relación con la motivación, la autorregulación y el rendimiento académico en adolescentes de 1er año de liceo.

Tesis presentada para obtener el título de: **Magíster en Psicología Educacional**

por:

Diego Cuevasanta Galati

Tutora: Dra. Cindy Mels

Co-Tutor: Dr. Daniel Trías

Febrero de 2018

Montevideo, Uruguay.

Resumen

A nivel nacional, la tasa de delitos contra personas, homicidios, rapiñas y hurtos ha ido en aumento en el período de 1985 y 2017, observándose el porcentaje más alto en zonas con altos niveles de desempleo y pobreza. La exposición a la violencia afecta desproporcionadamente a la población de adolescentes, y varios estudios a nivel internacional han mostrado consecuencias negativas para su salud mental, conducta y rendimiento académico, entre otros. Sin embargo, en nuestro país el aumento en las tasas de delitos no fue acompañado por estudios que aborden las consecuencias de la exposición a la violencia en esta población.

El presente estudio pretende aportar conocimientos específicos sobre la exposición a la violencia comunitaria (EVC) en adolescentes de Montevideo, sus consecuencias en la motivación, la autorregulación y el rendimiento académico, y contribuir a un mejor entendimiento en cuanto a la relación entre las mismas.

Con tal objetivo, se propone un estudio cuantitativo no experimental de tipo ex post facto prospectivo, en el que se investigan las relaciones entre la exposición a la violencia comunitaria y el rendimiento académico, mediado por la motivación académica y la autorregulación en 110 adolescentes (40,9% masculino y 59,1% femenino). Los mismos son estudiantes de cuatro liceos de la Zona Oeste de la ciudad de Montevideo, siendo una de zonas con mayor índice de rapiñas y homicidios de la ciudad.

Los datos fueron analizados con el modelo de ecuaciones estructurales, en donde se obtuvieron como principales resultados un efecto negativo y significativo de la EVC y la ansiedad ante las pruebas sobre el rendimiento en matemáticas y un efecto positivo y significativo de autoeficacia sobre rendimiento en matemáticas. Se discuten los alcances y las implicancias de estos resultados en el ámbito educativo.

Palabras clave: Exposición a la Violencia Comunitaria, Motivación, Autorregulación, Rendimiento académico.

Abstract

At the national level, the rates of crimes against persons, homicides, rapines and robberies have increased in the period of 1985 and 2017, observing the highest percentage in areas with high levels of unemployment and poverty. Exposure to violence disproportionately affects the adolescent population, and several international studies have negative consequences for their mental health, behavior and academic performance, among others. However, the

increase in crime rates was not achieved by studies that address the consequences of exposure to violence in this population.

This study aims to provide specific knowledge about exposure to community violence (EVC) in adolescents in Montevideo, its consequences for motivation, self-regulation and academic performance, and contributes to a unique knowledge regarding the relationship between them.

For this purpose, a non-experimental quantitative study of the ex post facto prospective type is proposed, in which the relationships between physical reality and academic performance are investigated, mediated by academic motivation and self-regulation in 110 adolescents (40,9% male and 59.1% female). They are students from four schools in the West Zone of the city of Montevideo, being one of the areas with the highest rate of robbery and homicide in the city.

The data were analyzed with the model of structural equations, which were obtained as main negative and significant results of the EVC and anxiety tests on the performance in mathematics and a positive and significant effect of self-efficacy on performance in mathematics. The scope and implications of these results in the educational field are discussed.

Keywords. Exposure to Community Violence, Motivation, Self-regulation, Academic performance.

Índice

Resumen.....	1
Índice.....	3
Agradecimientos.....	5
1. Introducción.....	6
2. La violencia como parte de la vida de los adolescentes en las ciudades.....	7
3. Violencia comunitaria.....	9
3.1 El concepto de violencia.....	9
3.2 Violencia Comunitaria.....	10
3.2.1 Exposición a la Violencia Comunitaria.....	11
3.2.2 Factores que aumentan la probabilidad para la Exposición a la Violencia Comunitaria.....	12
3.2.3 Consecuencias de la Exposición a la Violencia Comunitaria.....	13
3.2.4 Consecuencias académicas.....	16
4. Motivación académica y aprendizaje autorregulado.....	18
4.1 El concepto de motivación.....	18
4.2 Aprendizaje autorregulado y su relación con la motivación.....	19
4.2.1 El modelo de Self Regulated Learning de Pintrich.....	21
4.2.2 Los componentes motivacionales según Pintrich.....	25
5. Rendimiento académico y su relación con la Exposición a la Violencia Comunitaria y Motivación.....	32
5.1 Características de la exposición que median las consecuencias académicas de la Exposición a la Violencia Comunitaria.....	32
5.2 Características individuales que median las consecuencias académicas de la Exposición a la Violencia Comunitaria.....	33
5.3 Características del ambiente que median las consecuencias académicas de la Exposición a la Violencia Comunitaria.....	34
6. Estudio empírico.....	36
6.1 Objetivos.....	36
6.1.1 Objetivo general.....	36
6.1.2 Objetivos específicos.....	36
6.2 Preguntas de investigación.....	36
6.3 Metodología.....	38
6.3.1 Participantes.....	38
6.3.2 Diseño.....	38
6.3.3 Instrumentos.....	38
6.3.4 Procedimiento.....	40
6.3.5 Consideraciones éticas.....	41
6.3.6 Análisis de datos.....	42
6.4 Resultados.....	44

6.4.1 Estadísticos descriptivos.....	44
6.4.1.1 Exposición a la Violencia Comunitaria.....	44
6.4.1.2 Motivación y autorregulación.....	46
6.4.1.3 Nota en matemáticas.....	47
6.4.2 Estadísticos inferenciales.....	48
6.4.2.1 Análisis de correlación.....	48
6.4.2.2 Análisis de Senderos (Path Analysis).....	48
6.5 Discusión.....	54
6.6 Limitaciones y perspectivas futuras.....	59
7. Referencias bibliográficas.....	61
8. ANEXOS.....	77
Anexo 1. Cuestionario de Exposición a la Violencia Comunitaria.....	77
Anexo 2. Cuestionario MSLQ.....	78
Anexo 3. Hoja de información para participantes.....	81
Anexo 4. Consentimiento informado para participantes.....	82
Anexo 5. Cuestionario sociodemográfico.....	83

AGRADECIMIENTOS

A la ANII, por confiar una vez más en una propuesta de mi autoría.

A los equipos de dirección, docentes y gurises que abrieron las puertas de sus liceos para que entremos con esta propuesta, pero más que nada, gracias a ellos por las reflexiones, las discusiones y las preguntas que me llevé de cada rato que estuvimos por ahí.

A mis docentes y compañeros, los nuevos y los viejos, que en un acto de lo incalculable, han resonado en cada una de estas páginas.

A mis compañeros del IPEDH, por la pregunta siempre atenta: “¿Cómo vas con la tesis?”, Y el: “¡Vamo` arriba que estás ahí!”.

A mi familia académica del IFyMP, en especial a ese grupo divino con el que compartí mis primeros años de docencia e investigación en Facultad de Psicología (UdelaR), gracias AyCo y toda la barra del Programa Cognición.

A Victor, mucho de lo escrito en estas páginas hubiera sido imposible sin “el heredero de Marôco”, en la instrucción y el acompañamiento, gracias.

A Karina, por las enseñanzas, adentro y afuera de la academia, por ser esa voz siempre cariñosa y humana, por el laburo compartido, por la rigurosidad en sus comentarios, por una ética de la vida.

A Fefa, compañera de largas traspasadas y discusiones, por su escucha, su palabra, su metida de cabeza y corazón, gracias Valdo.

A Cindy, por tu compromiso inquebrantable, por las batallas que elegís pelear y por las personas con que elegís hacerlo.

A Daniel, por el temple, la parada de pelota y el salir jugando tranquilo.

A Leti, gran aliada; por articular la risa, la discusión y la rigurosidad del laburo.

A mi barra de amigos, que entre autos y comilonas, me han acompañado mucho más de lo que se imaginan.

A mi familia, por el asado del domingo, por el amor y apoyo incondicional.

A mi compañera de ruta, por su amor, por sacarme sonrisas en momentos imposibles, por compartir su intensidad y cariño en todos estos años.

1) Introducción

El presente estudio se enmarca dentro del proyecto de investigación e intervención “Violencia comunitaria y sus consecuencias emocionales, conductuales y académicas: desarrollo de una intervención educativa”, que cuenta con el apoyo financiero del Fondo María Viñas Convocatoria 2014 de la ANII. El mismo es coordinado por la Dra. Cindy Mels y llevado a cabo por un grupo de investigadores del departamento de Psicología del Desarrollo y Educacional (UCUDAL) y de Facultad de Psicología (UdelaR). En este marco, desde noviembre de 2015 me encuentro participando en el diseño, la implementación y la evaluación de una intervención en violencia comunitaria con adolescentes de 1er año liceal. Este estudio toma parte de los datos surgidos en una de las fases del proyecto e intentará estudiar la relación entre exposición a la violencia comunitaria, motivación, autorregulación y rendimiento académico.

A nivel nacional, la tasa de delitos contra personas, homicidios, rapiñas y hurtos ha ido en aumento en el período de 1985 y 2017 (Ministerio del Interior, 2018), observándose el porcentaje más alto en zonas con altos niveles de desempleo y pobreza (Paternain & Sanseviero, 2008). Esta evolución afecta desproporcionadamente a la población de adolescentes, cada vez más involucrados como autores y víctimas de violencia (Munyo, 2012). Sin embargo, el aumento en las tasas de delitos no fue acompañado por estudios que aborden las consecuencias de la exposición a la violencia en esta población.

A nivel internacional, un cuerpo considerable de investigaciones plantea una amplia variedad de consecuencias psicológicas y conductuales asociadas a la violencia, incluso el impacto negativo sobre el rendimiento académico. No obstante, los procesos subyacentes a esta asociación es un área poco investigada, a pesar de su potencial para propuestas preventivas. Por tal motivo, este estudio pretende aportar conocimientos específicos sobre la exposición a la violencia comunitaria en adolescentes de Montevideo, sus consecuencias, y contribuir a un mejor entendimiento en cuanto a la relación entre la exposición a la violencia (en adelante EVC), la motivación, la autorregulación y el rendimiento académico.

2) La violencia como parte de la vida de los adolescentes en las ciudades

Según un informe de la UNODC (2014), América Latina es considerada como el continente más violento del mundo. A pesar de ello, Uruguay no se destaca por tasas de delitos elevadas. Nuestro país muestra los menores porcentajes de homicidios en latinoamérica, indicando una prevalencia de 7,9 casos por cada 100.000 habitantes, en comparación a países como Honduras que está por encima de 90 casos por cada 100.000 habitantes (Tremaria, 2016).

Según la literatura internacional, los adolescentes pueden considerarse un grupo de alto riesgo en relación a sus niveles de exposición a la violencia comunitaria y las perturbaciones que genera (Aisenberg & Herrenkohl, 2008; Steinbrenner, 2010). Esta realidad se relaciona con las características específicas de la adolescencia, que la diferencian de otras etapas del ciclo vital. Ante la mayor autonomía e independencia lograda en esta etapa, los adolescentes suelen realizar más actividades fuera de su hogar, alejados de la supervisión parental. Por lo tanto se encuentran con mayor probabilidad de estar expuestos a situaciones de riesgo. A la vez, el desarrollo cognitivo y psicosocial - caracterizadas por la construcción de una identidad propia - potencian sus propias conductas de riesgo (Steinberg, 2008).

En Uruguay y el mundo, niños y adolescentes están en contacto con la violencia a través de varios ámbitos de su vida. Según UNICEF (2017) cada día 7 niños uruguayos son víctimas de violencia, abarcado situaciones de maltrato en el núcleo familiar, hasta crímenes en el espacio público. Según la Encuesta Nacional de Adolescentes y Jóvenes (ENAJ), el 8,4% de los jóvenes, declaró haber sido víctima de agresión física alguna vez en su vida. A su vez, se encuentran diferencias según sexo, en donde el 11,6% de los varones manifestó haber sido víctima de agresión física, mientras que el 5,2% de las mujeres indicó haber estado expuesta a este tipo de eventos (MIDES, 2015).

Por su parte, el 9,7% de los adolescentes y jóvenes declararon haber sido víctimas de robo o hurto sin violencia en el último año, mientras que el 5,4% fue víctima de robo o hurto con violencia (MIDES, 2015). En una edición anterior de la encuesta, la información desglosada por tramos de edad indica que el 11,3% de los adolescentes de entre 12 y 14 años, declaró haber sufrido robo o hurto en la casa en el último año, un 2,9% declaró haber sido robado o hurtado con violencia y un 11,6% afirma haber sido robado o hurtado sin violencia (MIDES, 2010). En la misma encuesta, el 4,6% declaró haber sufrido lesiones y un 0,2% afirmó haber sido víctima de violaciones.

En un estudio más reciente se halló que el 24,6% de los alumnos de secundaria de entre 14 y 18 años ha sido víctima de robo, agresión o violencia sexual en el último año (Trajtenberg

& Eisner, 2015). A su vez, se observa una diferencia significativa entre la exposición a diferentes eventos violentos en los jóvenes de entre 12 y 29 años pertenecientes a Montevideo y el Interior del país, donde el 8,9% de los adolescentes de Montevideo declararon haber sido víctimas de robo o hurto con violencia en comparación al 2,9% de sus pares del Interior (MIDES, 2010).

Según una encuesta realizada a 302 jóvenes de entre 16 y 25 años por INMUJERES, el 80% de los jóvenes manifestó haber sido víctima de violencia doméstica en algún momento de su vida (MIDES, 2009). Otros datos muestran que entre el 2004 y el 2010 hubieron 173 homicidios a niños, niñas y adolescentes en el país, siendo el 33% de ellos producto de violencia doméstica (UNICEF, 2012).

A pesar de su relevancia, en Uruguay se constata una carencia importante en cuanto a estudios que abordan el tema de la exposición a la violencia comunitaria, así como abordajes preventivos (Trajtenberg & Eisner, 2014). Se puede encontrar un interés incipiente a partir de la década del 90` mediante estudios con jóvenes sobre la violencia en el sistema educativo (Giorgi, Kaplún & Morás, 2011; Viscardi, 2003), mientras que en el abordaje preventivo en violencia, tanto a nivel de organismos públicos (Ej. el programa Convivencia impulsado por Codicen) como de otros Organismos No Gubernamentales (Ej. DIANOVA con su programa “Empoderamiento en centros educativos y juveniles para la prevención emocional y relacional de la violencia”) han centrado la problemática hacia la interna de la institución educativa pero no como fenómeno comunitario.

3. Violencia comunitaria

En este apartado se hará un breve recorrido por algunas definiciones de violencia para luego ir específicamente al concepto de violencia comunitaria. Se presentan los factores que aumentan la probabilidad de estar expuesto a violencia en la adolescencia, permitiendo identificar ciertos grupos de riesgo. Luego se profundizan las consecuencias psicológicas de la EVC, para finalmente analizar las repercusiones académicas que puede tener la EVC sobre los estudiantes adolescentes.

3.1 El concepto de violencia

La violencia ha sido abordada desde diferentes ámbitos y disciplinas (por ejemplo, la antropología, la sociología, la filosofía), por lo cual existen distintas conceptualizaciones del fenómeno. Etimológicamente la palabra proviene del latín *violentia* que refiere a vehemencia, apasionada o fuerza incontrolable. Debido a este carácter forzoso, es que muchas veces se asocia el término con la violación de derechos o normas y por lo tanto, se confunde con el concepto de violación o de aplicación de fuerza (Bufacchi, 2005).

En este sentido, las definiciones de violencia se han centrado en uno de estos dos aspectos (violación o fuerza). Las que se han centrado en el uso deliberado de la fuerza física para causar sufrimiento o injurias (ej. ataques físicos a personas o animales, provocar incendios, atentar contra la propiedad privada, etc.) se engloban dentro de las Concepciones Minimalistas de Violencias (CMV), mientras que la Concepción Comprensiva de la Violencia (CCV) implica a todo tipo de violación humana (ej. violación de derechos y normas) y abuso psicológico a la que puede estar sometida una persona.

Una de las definiciones que se centra en los postulados de CMV - aunque trata de incorporar nociones de CCV - es la planteada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en donde se establece que la violencia es “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, p. 5, 2002).

A partir de esta definición, la OMS describe distintos tipos de violencia, asociados con los actores involucrados y con la naturaleza de los actos violentos (Figura 1). Según quienes estén implicados, se distingue la violencia auto-infligida (hacia uno mismo), la violencia interpersonal caracterizada por involucrar a un número reducido de personas relacionadas emocionalmente entre sí (violencia doméstica) o no (violencia comunitaria), y finalmente la

violencia colectiva, ejercida contra toda una comunidad con un objetivo político, económico o social. Teniendo en cuenta la naturaleza de los actos violentos, desde esta perspectiva la violencia puede a su vez clasificarse como física, sexual, psicológica o por privaciones o descuido (OMS, 2002).

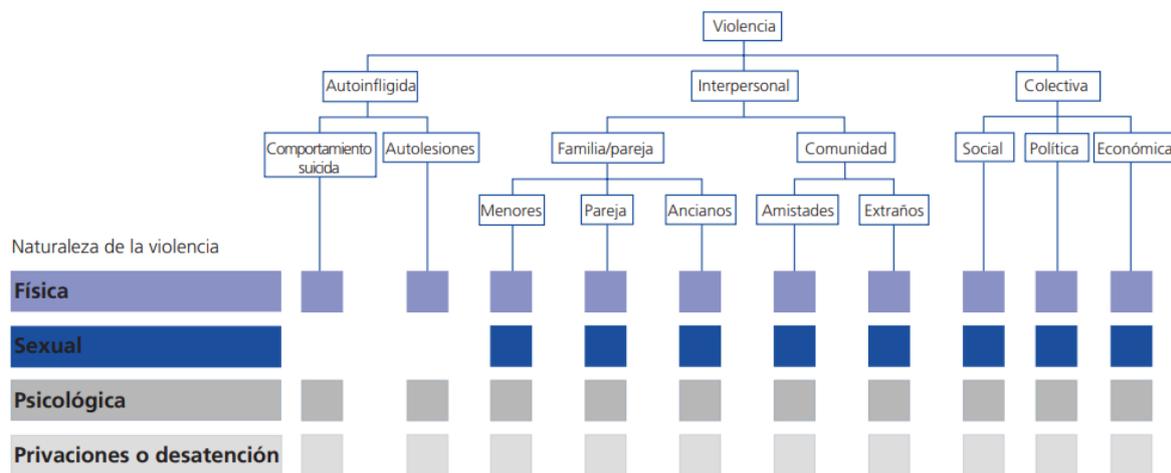


Figura 1: Clasificación de violencia según la OMS. Tomado de OMS (2002, p. 5)

La definición planteada hasta aquí refiere específicamente a situaciones en las que una persona ha sido víctima o testigo de violencia, ya sea por una injuria o por atacar contra la integridad física de la misma. Este tipo de conceptualizaciones deja por fuera aquellas situaciones que no implican directamente la violencia física o la amenaza a su integridad, pero que igualmente pueden producir respuestas psicopatológicas similares a las generadas por dicha violencia (Braga, Fiks, Mari & Mello, 2008; Giorgi et al., 2012).

La concepción de este tipo de violencia surge como crítica a las definiciones más tradicionales, y parten de la existencia de una violencia estructural o institucional de carácter omnipresente y potencialmente destructiva (Bufacchi, 2005; Galtung, 1996). A diferencia de la violencia interpersonal en la que se diferencian claramente los roles (ej. agresor y víctima), en la violencia estructural la “violación” no es aplicada por una persona para dañar a otra, sino que está integrada en la estructura misma de las instituciones. Se manifiesta como el ejercicio de poder y oportunidades desiguales frente a ciertas personas pertenecientes a grupos particulares y en consecuencia, constituye la desigualdad. Implica la imposición de significados culturalmente dominantes, y que atentan contra el respeto de los sujetos, como son las palabras ofensivas, las interpelaciones y humillaciones, las cuales han sido definidas para el contexto educativo por Viscardi (2003, 2008) como incivildades.

3.2 Violencia comunitaria

La violencia comunitaria ocurre en el barrio, en las calles y el espacio público, en el entorno donde las personas viven, trabajan y se educan. Incluye una serie de eventos relacionados con crímenes, actos de violencia o potencial violencia perpetrada por personas externas al entorno familiar inmediato (Kennedy & Ceballo, 2014) y que atentan contra una o varias personas de una comunidad (Steinbrenner, 2010). Incluye la exposición a armas de fuego, cuchillos y delitos aleatorios (por ejemplo, robos, rapiñas, ataques físicos con y sin armas, y homicidios), la venta de drogas, entre otros. La referencia a la comunidad indica el lugar en el que se manifiestan estos eventos, no obstante, sus límites no son exactos ni uniformes. Por tanto, hasta la fecha el término violencia comunitaria no ha sido aplicado de forma única.

Como fenómeno social, la violencia afecta todos los ámbitos específicos inmersos en la comunidad: la institución educativa, el hogar, el espacio público, los comercios, etc. Por lo tanto, en cada uno de estos espacios, podemos encontrar manifestaciones de este mismo fenómeno social. La violencia escolar o la violencia doméstica entonces, pueden ser consideradas como otras expresiones de un mismo fenómeno, que se potencia mutuamente. Es por esta razón que en zonas con altas tasas de delitos, suele haber mayor prevalencia de violencia doméstica y violencia escolar (Lynch, 2003; Steinbrenner, 2010). A pesar de la co-ocurrencia de la violencia en distintos niveles de la ecología humana, hasta ahora se ha estudiado a la exposición a la violencia - y sus consecuencias - primordialmente en contextos particulares y discretos (Finkelhor, Ormrod & Turneret, 2007; Guerra & Dierkhising, 2014). Una serie de estudios se ha dedicado a la violencia escolar como fenómeno específico (que incluye agresiones como el bullying, la destrucción de materiales, acoso contra docentes, entre otros). Los centros educativos, como espacios de la comunidad barrial, también son lugares donde se manifiestan actos de violencia comunitaria (Steinbrenner, 2010).

3.2.1 Exposición a la Violencia Comunitaria (EVC)

Entendiendo a la violencia como un fenómeno social, la EVC se refiere a la experiencia concreta de un individuo con eventos específicos en la comunidad. En el caso de la violencia comunitaria, la exposición a la misma puede darse de forma directa, cuando una persona es víctima de un acto violento o de forma indirecta, en la cual una persona es testigo de un acto de violencia comunitaria cometida contra otra persona, o a la experiencia vicaria de la violencia comunitaria, cuando alguien está al tanto de que ciertos actos de violencia han sucedido en su comunidad (por ejemplo, haber escuchado que a un compañero del liceo lo han amenazado con un cuchillo) (Richters & Martinez, 1993).

El interés de la psicología en el estudio de la EVC y sus consecuencias, emerge desde el modelo psiquiátrico del Trastorno de Estrés Postraumático, el cual implica una reacción psicológica frente a un evento perturbador específico y traumático. Desde ahí surge la tradición de evaluar a la exposición a la violencia a través de la medición de la victimización directa o indirecta de una persona en eventos violentos concretos, generalmente en contextos específicos (Finkelhor et al., 2007; Guerra & Dierkhising, 2014).

Los enfoques más actuales, parten desde una mirada sistémica que estudia el efecto acumulativo de la exposición a violencia, correspondiendo a distintos niveles de la ecología humana (Dubow et al., 2010; Mrug, Loosier & Windle, 2008).

Cada vez más entonces, la violencia comunitaria es considerada como un fenómeno social que se analiza a la luz del modelo socioecológico de Bronfenbrenner (1979). En este modelo, que trata de organizar la complejidad de los múltiples factores de influencia sobre el desarrollo humano, se considera que los adolescentes pueden ser afectados por la violencia a través de eventos en múltiples contextos de su vida en forma simultánea (ej. familia, barrio, grupo de pares y contexto político) afectando al desarrollo de forma acumulativa y transaccional (Lynch & Cicchetti, 1998). Su efecto sobre el desarrollo será mediado por una serie de recursos y factores protectores, y factores de riesgo.

3.2.2 Factores que aumentan la probabilidad para la Exposición a la Violencia Comunitaria

Varios estudios han identificado una serie de factores que aumentan el riesgo para la EVC (Copeland-Linder, 2010; Salzinger, Feldman, Stockhammer & Hood, 2002; Steinbrenner, 2010). En el caso particular de la adolescencia, se ha constatado que la creciente independencia y nuevos vínculos sociales, llevan a que los jóvenes pasen más tiempo en el espacio público, lo cual aumenta la probabilidad de estar expuestos a situaciones de violencia en la comunidad (Aisenberg & Herrenkohl, 2008; Bowen & Bowen, 1999; Rosenfeld, Richman, Bowen & Wynns, 2006). Más allá de la edad, otras características personales influyen en la exposición a la violencia.

Varios estudios hallaron una relación entre comportamiento externalizante y EVC, siendo más probable la EVC acumulativa en niños con mayores dificultades de comportamiento y agresión (Bradshaw, Rodgers, Ghandour, & Garbarino, 2009; Ng-Mak, Salzinger, Feldman, & Stueve, 2004; Salzinger, et al. 2008). A su vez, se ha encontrado de forma consistente, una mayor exposición en hombres que en mujeres (Ng-Mak et al, 2004; Samms-Vaughan et al, 2005).

A nivel de la familia, se consideran como factores de riesgo el estrés familiar (ej. problemas económicos), el conflicto familiar y el maltrato (Bell & Jenkins, 1993; Mels & Fernandez, 2015; Oravec, Koblinsky & Randolph; 2008; Salzinger, Rosario, Feldman, & Ng-Mak, 2008). Por otro lado, la parentalidad adecuada entendida como soporte, monitoreo y comunicación intrafamiliar, oficia de factor protector contra la EVC (Hartinger-Saunders et al., 2011). En esta misma línea, la comparación según la constitución de los tipos de familias, ha mostrado el papel protector de la familia nuclear en la exposición a la violencia (Lynch, 2003; Salzinger et al., 2002).

También se ha encontrado una relación entre el apoyo entre los amigos, el estatus social negativo y la asociación con pares con conductas problemáticas, todos ellos aspectos que pueden influir en la EVC (Salzinger et al, 2002).

Por último, en una revisión de evidencias, Salzinger et al. (2002) refiere al barrio o factores contextuales de la comunidad, en donde se destacan las desventajas económicas, el desorden social, la ausencia de control social y situaciones en donde es más probable que ocurra una situación violenta (ej. el horario de salida de las instituciones educativas). En el plano internacional, se ha observado que aquellas zonas con mayores índices de pobreza muestran mayores niveles de exposición a violencia (Esbensen & Huizinga, 1991; Samms-Vaughan, Jackson, & Ashley, 2005). Una situación similar ocurre en el contexto nacional, y más específicamente en Montevideo, en donde la fragmentación social y la segregación urbana legitima el fenómeno de la violencia en los barrios más desfavorecidos, mostrando los niveles más altos de violencia contra la persona (homicidios, lesión, violación, riña y amenaza) (Riella & Viscardi, 2002).

2.1.2.3 Consecuencias de la Exposición a la Violencia Comunitaria

Las consecuencias de la EVC incluyen la pérdida de vida, lesiones, pérdidas materiales, la desconfianza y ruptura social, entre otras. Dado a la variedad de sus consecuencias, el fenómeno ha sido abordado desde diferentes disciplinas (ej. sociología, medicina, criminología, etc.). Teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, este sub apartado se centrará específicamente en las consecuencias psicológicas de la EVC, particularmente las que cuentan con mayor sustento empírico en la literatura.

Las consecuencias psicológicas de la EVC se relacionan por parte con los efectos neurobiológicos de la exposición a eventos estresantes: la exposición a estrés crónico o repentino se asocia con una modificación en la respuesta fisiológica (Cooley-Strickland et al.,

2009; Fowler, Tompsett, Braciszewski & Jacques-Tiura, 2009). A nivel psicológico, esta alteración suele expresarse en el aumento o la disminución de la activación, manifestándose como hiperactivación (por ejemplo, problemas de sueño, irritabilidad, sobresaltarse con facilidad) o una disminución de la respuesta (por ejemplo, falta de energía, depresión) (Copeland-Linder et al., 2010; Ludwig & Warren, 2009; Salzinger et al., 2002). La activación fisiológica producto de la hiperactivación y constante manejo de las amenazas (LeDoux, 1992) es un fenómeno común en adolescentes expuestos a violencia comunitaria (Perry, 1997).

Las consecuencias psicopatológicas de la EVC han sido estudiadas con énfasis desde finales de 1980 (Fowler et al., 2009, Gorman-Smith & Tolan, 2003; Lynch, 2003), con un fuerte impulso del modelo psicotraumático. Por tanto, cuentan con mayor acumulación de evidencia académica tres grandes categorías de problemas psicológicos: Trastorno de Estrés Postraumático, conductas internalizantes y conductas externalizantes (Fowler et al., 2009; Lynch, 2003). Los últimos dos refieren a la taxonomía empírica de conductas patológicas propuesta por Achenbach & Edelbrock (1978).

En relación al *Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT)*, se entiende como una aflicción psicológica grave, causada por la incapacidad de una persona para responder adecuadamente al estrés extremo generado por un evento sumamente impactante, que involucra un daño físico o es de naturaleza extraordinariamente amenazadora o catastrófica para el individuo. Se han observado síntomas relacionados con TEPT en adolescentes con altas tasas de victimización directa (Horowitz, McKay, & Marshall, 2005; Lynch, 2003) y testigos de violencia comunitaria (Guerra, Huesmann, & Spindler 2003; Saltzman, Pynoos, Layne, Steinberg & Aisenberg, 2001).

Los *problemas internalizantes* (abarcando un conjunto de síntomas desadaptativos principalmente dirigidas “hacia adentro” del individuo) se distinguen la depresión, la ansiedad y las quejas somáticas (molestias físicas con una causa psicológica, siendo muy frecuentes los dolores de cabeza, el malestar estomacal y la presión alta, relacionadas al estrés) (Copeland-Linder et al., 2010; Ludwig & Warren, 2009). Varias investigaciones han encontrado una asociación moderadamente fuerte entre la exposición de los niños a la violencia comunitaria y los síntomas depresivos, incluidos los pensamientos intrusivos, la baja energía y la disminución de la motivación (Osofsky 1995; Schwartz & Gorman, 2003).

Algunos autores han conectado este cuadro específico de síntomas con la exposición continua y prolongada a la violencia comunitaria (Cooley-Strickland et al., 2009; Fowler et al.,

2009) y la coincidencia con otras fuentes de estrés, como problemas económicos (Mels, Derluyn, Broekaert & Rosseel, 2010; Salzinger et al., 2002).

Overstreet (2000) concluye que el estrés, la ansiedad y el miedo generado por la EVC interfiere significativamente con el desarrollo normal de las tareas de la vida diaria, así como también, en el desarrollo de la confianza, el sentido de seguridad, la regulación emocional, la exploración activa del ambiente y la habilidad de relacionamiento social. Aunque ha sido poco estudiada en población afectada por la violencia, estudios internacionales han sugerido a la autorregulación como un factor clave en la relación entre exposición a la violencia, problemas emocionales y conductuales y bajo rendimiento escolar (Buckner, Mezzacappa, & Beardslee, 2009; Schatz et al., 2008; Schwartz & Gorman, 2003).

Por otro lado, son frecuentes las conductas agresivas, oposicionales y antisociales (dirigidas a dañar objetos, personas o animales) en adolescentes expuestos a la violencia comunitaria (Copeland-Linder et al., 2010; Ludwig & Warren, 2009; Osypuk et al., 2012), este tipo de conductas se engloba en lo que es denominado como *problemas externalizantes* (Achenbach & Edelbrock, 1978). En un estudio longitudinal, Fowler et al. (2009) hallaron que la exposición a la violencia comunitaria tiene un mayor impacto en síntomas externalizantes que en internalizantes. A su vez, los autores plantean que el ser víctima de violencia se vincula con problemas internalizantes, en tanto que haber sido testigo de actos violentos se asocia con problemas externalizantes (Fowler et al., 2009; Lynch, 2003; Schwab-Stone et al., 2003).

Schwab-Stone et al. (1995) y Ng-Mak et al. (2004) interpretan la relativamente baja prevalencia de problemas internalizantes en algunos estudios como “adaptación patológica” a la violencia, que simultáneamente favorece a la promoción de conductas agresivas. La expresión de este conjunto de problemas conductuales como consecuencia de la EVC, puede generar un círculo vicioso: conlleva un mecanismo que vincula la exposición a nivel personal, con la consolidación y el fortalecimiento de la violencia comunitaria como fenómeno social, y viceversa; genera entonces un efecto de cadena causal (Guerra et al., 2003; Guerra & Dierkhising, 2011) en el cual las consecuencias psicológicas de la EVC (nivel individual) llevan a la reproducción de la violencia que afecta a los miembros de la sociedad (nivel comunitario) (Cooley-Strickland et al., 2009).

La investigación en esta área, muestra que la acumulación de tipos de violencia (maltrato infantil y violencia comunitaria) y la cronicidad de la EVC predicen niveles bajos de ansiedad y depresión en años posteriores, pero altos niveles de conductas agresivas (Lynch & Cicchetti, 1998; Ng-Mak et al., 2004). Kennedy y Ceballos (2014) plantean que esto se debe a

que los jóvenes se vuelven emocionalmente entumecidos, presentan menores niveles de angustia a medida que se acostumbran a la violencia en la comunidad y desarrollan tendencias cada vez más agresivas para adaptarse a los ambientes violentos en los que se encuentran.

A pesar de las dificultades psicológicas señaladas, cabe destacar que la violencia no siempre genera problemas graves a nivel personal. Gran parte de los adolescentes expuestos a eventos violentos y otras adversidades muestran respuestas *resilientes* (Guerra & Dierkhising, 2011; Luthar & Cicchetti, 2000). Esto implica que cuentan con una serie de recursos en su vida que los protegen contra los efectos nocivos de la violencia (Lynch & Cicchetti, 1998). Por otro lado, se destaca que algunos individuos además, logran cambios psicológicos positivos que les permite un mejor nivel de funcionamiento que el anterior a la exposición violenta. Bajo ciertas circunstancias, el evento violento impacta significativamente en los procesos de pensamiento e ideas acerca del mundo y la vida de un individuo, llevando a un importante crecimiento personal (Tedeschi & Calhoun, 2004). Este fenómeno se llama *crecimiento postraumático*.

3.2.4 Consecuencias académicas

De todas las posibles consecuencias psicológicas de la exposición a la violencia, los que refieren a procesos de aprendizaje han sido las menos estudiadas hasta la fecha. No obstante, estudios han mostrado de forma consistente elevadas tasas de deserción escolar, repetición, ausencias y bajo rendimiento académico entre adolescentes expuestos a la violencia comunitaria (Borofsky, Kellerman, Baucom, Oliver & Margolin, 2013; Foster & Brooks-Gunn, 2009; Hardaway, Larkby & Cornelius, 2014; Heinrich, Schwab-Stone, Fanti, Jones & Ruchin 2004; Rosenfeld et al., 2006).

En un estudio longitudinal realizado por Borofsky et al. (2013) con 118 adolescentes estadounidenses, en el que se investigó la relación entre EVC, compromiso escolar y rendimiento académico en dos momentos, se halló una relación positiva entre EVC en el tiempo 1, con síntomas internalizantes, externalizantes y síntomas de TEPT, y una relación negativa con compromiso escolar y rendimiento académico en el tiempo 2. A través de análisis de ecuaciones estructurales, encontraron que la EVC impacta negativamente en el rendimiento académico y compromiso escolar, al mismo tiempo que el compromiso escolar ayuda a explicar la relación entre EVC y el rendimiento académico.

En otro estudio longitudinal realizado por Hardaway et al. (2014) en el que participaron 318 madres jóvenes y sus respectivos hijos, hallaron que la EVC reportada a los 14 años de edad

se relaciona positivamente con conductas delictivas y síntomas internalizantes, y negativamente con rendimiento académico dos años más tarde en las áreas de lectura, inglés o lenguaje del arte, historia o ciencias sociales, matemáticas y ciencias.

En un estudio realizado por Baker-Henningham, Meeks-Gardner, Chang & Walker (2009) con 1300 niños con EVC, se halló una relación entre el tipo de experiencia de violencia (exposición a agresión entre pares en la escuela, castigo físico en la escuela, y exposición a la violencia comunitaria) y el rendimiento académico en tres áreas específicas (matemáticas, lectura y ortografía). Los niños que experimentaron niveles más altos de violencia en cada una de las dimensiones, obtuvieron logros académicos más bajos en las tres áreas de conocimiento, mientras que los niños que experimentaron niveles moderados tuvieron logros más bajos que aquellos que experimentaron poco o nada de violencia.

La EVC además ha sido vinculada con ausentismo escolar, el cual es considerado también como un indicador de logro académico. En una investigación con 1109 estudiantes de bachillerato, Rosenfeld et al. (2006) encontraron que el peligro en el barrio, especialmente cuando es experimentado personalmente, tiene una influencia negativa relevante en la asistencia de los adolescentes al centro educativo, en la prevención de problemas y en la satisfacción escolar, y con menor influencia, aunque aún significativa, en las calificaciones.

Bowen & Bowen (1999), encontraron que aquellos estudiantes con mayores niveles de EVC, tienen tasas de inasistencias mayores a sus pares con inferiores niveles de EVC. Los autores sostienen que la baja motivación, junto a los problemas de relacionamiento, pueden fomentar la inasistencia del alumno a la clase, aunque este fenómeno también tiene una explicación más práctica, relativa al problema de la violencia comunitaria como problema social: en zonas con altas tasas de crímenes y delitos a veces no es considerado como seguro salir a la calle, por más que sea para trasladarse al centro educativo.

4. Motivación académica y aprendizaje autorregulado

En el presente apartado se expondrán los principales postulados motivacionales desde un marco sociocognitivo, situando el surgimiento de los enfoques actuales en motivación para luego arribar a la perspectiva de aprendizaje autorregulado propuesta por Paul Pintrich y colaboradores, la misma aporta insumos relevantes para pensar el aprendizaje y el rendimiento académico en contextos educativos.

4.1 El concepto de motivación

Un aspecto que han retomado las diferentes teorías motivacionales a la hora de comenzar a definir el concepto, es la definición etimológica de la palabra, la cual proviene del latín *movere* que significa *moverse*. Las definiciones actuales de motivación toman como punto de partida esta idea de puesta en movimiento o activación por parte del sujeto y la introducen en sus desarrollos conceptuales (Curione, 2011).

El papel de la motivación en la explicación de las acciones humanas puede hallarse desde los filósofos griegos como Sócrates, Platón y Aristóteles, para luego encontrarse impulsados por las ideas de Descartes, James y Freud. Las grandes teorías motivacionales que intentaban explicar la motivación humana en su globalidad comienzan a perder fuerza frente al abandono incipiente de la idea de que los seres humanos son inherentemente receptivos, sumado al avance de la psicología cognitiva y el interés de los investigadores por dedicarse cada vez más a preguntas y problemas específicos con relevancia social (Reeve, 2003). A partir de la década del 60 comienza a surgir un conjunto de teorías que intentan dar cuenta de fenómenos motivacionales más específicos de la motivación humana, como por ejemplo, la relación entre motivación y rendimiento académico o la motivación en un contexto particular (ej. realización de tareas).

En este contexto, se observan diversos marcos de referencia para el estudio de la motivación (Curione, 2011). Actualmente co-existen un conjunto de mini teorías que se enfocan cada una en aspectos específicos de la motivación, delimitando sus marcos explicativos a algunas partes de la conducta motivada, y no en toda, como sí lo intentaban hacer las teorías clásicas (Reeve, 2003). Por ejemplo, la teoría de orientación de metas pone el foco en el tipo de objetivos que el estudiante se plantea para con la tarea (metas de aprendizaje o de rendimiento) (Dweck, 1986), mientras que la teoría de motivación intrínseca propuesta por Deci & Ryan (1985) pone el foco en cuan autodeterminado está un sujeto al realizar una actividad.

Las perspectivas mencionadas no tienen por qué considerarse contrarias, sino que han puesto el énfasis en diferentes aspectos del complejo proceso motivacional (Curione, 2011). Las teorías motivacionales actuales están enmarcadas dentro de una perspectiva cognitiva o socio cognitiva de la motivación, y refieren al mismo como un proceso, en el que influyen fundamentalmente los pensamientos, las creencias y las emociones de las personas, más que los instintos, la voluntad o el deseo (Pintrich & Schunk, 2006).

Este archipiélago de teorías ha generado en varios autores una preocupación por generar una definición más clara de los constructos motivacionales y la especificación de su operacionalización en marcos teóricos más amplios (Murphy & Alexander 2000; Pintrich & Schunk, 2006; Schunk, 2000), los cuales dificultan la interpretación de los resultados de investigación y las aplicaciones prácticas de las teorías (Schunk, 2000).

Desde un marco sociocognitivo de la motivación, se retoma la idea de movimiento proveniente de su etimología y se plantea a la motivación como “el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene (...) La motivación implica la existencia de unas metas que dan ímpetu y dirección a la acción” (Pintrich & Schunk, 2006, p. 5). A su vez, las metas estarán vinculadas estrechamente a aspectos contextuales de la actividad, esto quiere decir que la motivación no es considerada un rasgo del sujeto sino que es parte de un proceso dinámico que se actualiza según características del contexto. Este aspecto es de suma relevancia a la hora de analizar el fenómeno motivacional en el ámbito educativo, en donde las condiciones y las tareas académicas son variadas, siendo el aprendizaje, uno de los principales focos de interés.

4.2 Aprendizaje autorregulado y su relación con la motivación

Dentro de la literatura, se incluyen una amplia variedad de componentes vinculados al aprendizaje autorregulado como son los aspectos cognitivos, metacognitivos, comportamentales, motivacionales y emocionales/afectivos. Este paraguas conceptual intenta dar un enfoque comprensivo y holístico de los procesos de aprendizaje en contextos educativos, en donde se ha vuelto un tema de relevancia para la investigación en psicología educacional, mostrando una gran variedad de modelos desarrollados en los últimos treinta años (Panadero, 2017).

Entre las diferentes perspectivas, la que ha tenido mayor desarrollo teórico y respaldo empírico (Mayer, Faber & Xu, 2007) es la de *aprendizaje autorregulado* liderada por Paul Pintrich, quien recupera una larga tradición en el estudio de la motivación, la autorregulación y el rendimiento académico, sustentado en el desarrollo del instrumento Motivated Strategies

for Learning Questionnaire (MSLQ; Pintrich & De Groot, 1990). El autor intenta dar cuenta del complejo fenómeno que se da en los procesos de aprendizaje, específicamente dentro del contexto educativo, generando los principales aportes en la relación entre aprendizaje autorregulado y motivación (Panadero, 2017).

La perspectiva de autorregulación ha estado estrechamente vinculada con la motivación. La misma es entendida como el proceso en el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, comportamientos y afectos orientados sistemáticamente al logro de metas (Zimmerman, 1989). Los estudiantes motivados para el cumplimiento de metas de aprendizaje y rendimiento emplean más actividades de autorregulación que creen que les puede ayudar en las tareas (Ej. releer materiales, intentar esclarecer conceptos, etc.) (Pintrich & Schunk, 2006).

Desde la perspectiva de aprendizaje autorregulado, se enfatiza en la posibilidad del sujeto en ser un agente activo de su proceso de aprendizaje, en el que puede regular su cognición, su conducta y su motivación y afecto (Pintrich, 2004). La perspectiva de aprendizaje autorregulado reconoce a su vez, la influencia de aspectos biológicos, el desarrollo, el contexto y diferencias individuales que pueden interferir u obstaculizar sus esfuerzos de regulación (Pintrich, 2004).

Para la autorregulación del aprendizaje, el estudiante establece una meta, criterio o estándar con el que se compara para evaluar si su proceso de aprendizaje puede continuar de la manera que se está realizando o si es necesario efectuar algún tipo de cambio, regulando su cognición, motivación y comportamiento con el fin de alcanzar sus objetivos (Pintrich, 2004). La autorregulación de estos componentes son entendidos como mediadores entre las características personales y contextuales y el logro o performance actual. Un ejemplo de ello puede ser la mediación de la autorregulación entre los contextos de violencia y el rendimiento académico en un área específica de conocimiento.

La *teoría sociocognitiva* plantea que la autorregulación está compuesta por tres grandes procesos: la auto-observación, auto-valoración y auto-reacción. El primero refiere a la atención que el estudiante dirige en forma consciente a monitorear su comportamiento (Mace, Belfiore & Shea, 1989) del cual puede generar cambios para alcanzar las metas planteadas (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Este proceso está acompañado usualmente del registro de la frecuencia, la intensidad o la calidad del comportamiento (Pintrich & Schunk, 2006). En segundo lugar, la auto-valoración implica básicamente un proceso de autoevaluación del progreso, en el que se compara el nivel actual con la meta que se pretende alcanzar, y que

depende a su vez, de los estándares de auto-evaluación establecidos, las características de la meta y de las atribuciones sobre la tarea. Finalmente las auto-reacciones son respuestas comportamentales, cognitivas y afectivas a las autoevaluaciones (Pintrich & Schunk, 2006). En general, estos procesos son considerados por distintos modelos de autorregulación y difieren en los subprocesos que incluyen y en el modo en concebir sus interrelaciones.

Dentro de los modelos de aprendizaje autorregulado existen diversas perspectivas que intentan dar cuenta del complejo fenómeno. En un análisis y comparación realizada por Panadero (2017) se distinguen seis modelos de aprendizaje autorregulado: (a) Perspectiva sociocognitiva del aprendizaje autorregulado basado en tres modelos (Zimmerman, 1986), (b) Modelos estructural y de aprendizaje adaptativo (Boekaerts, 1988), (c) Perspectiva metacognitiva (Winne & Hadwin, 1998), (d) Perspectiva con énfasis en el rol de la motivación (Pintrich & De Groot, 1990), (e) Modelo metacognitivo y afectivo del aprendizaje autorregulado (Efklides, 2008), y (f) Aprendizaje autorregulado en contextos de aprendizaje colaborativo (Hadwin et al., 2011). Producto del análisis y comparación realizada, el autor plantea que los modelos propuestos por Zimmerman y Pintrich fueron los más utilizados en estudios de aprendizaje autorregulado debido a que presentan una visión más completa de los diferentes sub procesos involucrados y muestran una perspectiva teórica de fácil aplicación en el contexto educativo.

4.2.1 El modelo de Self Regulated Learning de Pintrich

Particularmente, Pintrich (2004) plantea cuatro fases para la regulación del aprendizaje, en donde distingue un primer momento vinculado a la delimitación y planificación de metas, así como la activación de percepciones y conocimiento sobre la tarea y el contexto, y la relación del *self* en función de la tarea. La segunda fase implica varios procesos de monitoreo conciente de diferentes aspectos del *self* y de la tarea o contexto. La tercera fase se vincula a los esfuerzos por regular y controlar los diferentes aspectos del *self* o la tarea y el contexto. Finalmente, la fase cuatro representa varios tipos de reacción y reflexión sobre sí mismo y la tarea o el contexto. Las fases descritas, representan una secuencia ordenada que los sujetos pueden pasar al realizar una tarea, sin embargo, no hay una suposición fuerte acerca del orden jerárquico o lineal en el que se tengan que dar.

En la amplia variedad de los modelos de aprendizaje autorregulado, el monitoreo, el control y reacción pueden ocurrir simultáneamente y dinámicamente a medida que el sujeto realiza la tarea, cambiando o actualizando sus metas y planes en base al feedback que tiene de cada uno de los componentes de regulación (Boekaerts, 2011; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000).

Desde estos postulados, se plantea la posibilidad de considerar dimensiones independientes que permitan dar cuenta de los diversos planos de regulación del aprendizaje: cognitivo, motivacional, comportamental y contextual.

A fin de esclarecer los procesos de regulación enmarcados en esta perspectiva motivacional, se desarrollan a continuación cada uno de ellos con particular énfasis en la regulación motivacional y sus componentes (ver Tabla 1).

En primer lugar, por *regulación de la cognición* se entiende aquellas actividades de planeación y previsión que están dirigidas al establecimiento de metas cognitivas de aprendizaje, activando conocimientos previos acerca del material que hay que estudiar, así como también la activación de conocimientos metacognitivos que puedan tener los sujetos sobre la tarea o sobre ellos mismos (Pintrich, 2000). Otro punto importante que destaca el autor es el monitoreo de la cognición, esto es, que el sujeto debe tomar conciencia y monitorear su progreso hacia sus metas, monitorear sus aprendizajes y comprensión, con el objetivo de realizar cambios adaptativos en su aprendizaje (Pintrich, 2000).

Para la regulación de la cognición, Pintrich (2004) plantea el uso de varias estrategias cognitivas para memorizar, aprender, razonar, resolver problemas y pensar. Por ejemplo, ensayo, elaboración y estrategias de organización que el estudiante puede usar para controlar su cognición y aprendizaje (Pintrich & De Groot, 1990). Desde esta perspectiva, no siempre se utilizan todas las estrategias, y tampoco se usan las mismas para diferentes contextos de aprendizaje, por ejemplo, un estudiante puede no usar todas estas estrategias frente a una actividad específica y a su vez, estas estrategias podrán variar según la materia (ej. matemáticas, historia, etc.) o la demanda específica de la tarea que esté realizando.

Por otro lado, la *regulación de la conducta* planteada por Pintrich (2004) refiere a los intentos individuales por controlar su conducta, específicamente en el contexto de aprendizaje académico, la gestión del tiempo y el esfuerzo son tipos de actividades que forman parte del control de la conducta.

El control del esfuerzo específicamente refiere a los intentos del estudiante en esforzarse para cumplir con las tareas del curso, mientras que la gestión del tiempo implica el manejo de los horarios y la asignación de tiempos a las diferentes actividades, lo cual se considera un aspecto común para las diferentes instancias de estudio y aprendizaje de los cursos. Dentro de la gestión del tiempo, los estudiantes también pueden tomar decisiones y formar intenciones acerca de cuánto esfuerzo e intensidad le asignan a su trabajo. La investigación

en el área ha mostrado que los estudiantes que regulan su aprendizaje y los que tienen notas altas tienden a tener una mayor gestión del tiempo (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

Otra de las estrategias de regulación conductual es el pedir ayuda, si bien algunos autores también la entienden como una forma de controlar el contexto, teniendo en cuenta que implica obtener la ayuda de un otro en el ambiente (Ryan & Pintrich, 1997), el hecho de que sea un comportamiento propio de la persona en relación a saber cuándo, por qué y a quién pedirle ayuda, hace que sea parte de la regulación conductual. Estudiantes que manejan este tipo de regulación, también han mostrado ser buenos estudiantes y tener buena regulación de sus aprendizajes (Karabenick & Sharma, 1994; Newman, 1998; Ryan & Pintrich, 1997). Pintrich (2004) destaca esta estrategia teniendo en cuenta que refleja la importancia de la interacción social en los procesos de aprendizaje.

La *regulación del contexto* implica aquellos esfuerzos por controlar y regular las tareas y el contexto de los estudiantes en la clase. A diferencia del resto de los componentes regulatorios (cognitiva, conductual y motivacional), este tipo de regulación puede ser el más difícil debido a que no está bajo el control directo del estudiante. En los formatos de clase tradicional el docente controla la mayoría de los aspectos de la tarea y el contexto, por lo que son pequeñas las oportunidades del sujeto en participar en el control y regulación del contexto. Aquellos contextos en los que se favorece mayor autonomía y responsabilidad generan más oportunidades para que esta regulación se lleve a cabo (Pintrich, 2004). Generalmente esto puede observarse en estudiantes de educación terciaria, en donde muchos de los aprendizajes se dan fuera de la institución educativa, a través de grupos de estudio o simplemente en la actividad de lectura o tareas en las que el sujeto puede monitorear su entorno y modificar posibles distractores (ej. música, televisor, celular, etc.) y generar las condiciones necesarias para que se dé la instancia de estudio.

En lo que refiere específicamente a la regulación de la motivación, la misma es entendida por Pintrich (2004) como los intentos de regular varias creencias motivacionales, la orientación a metas, la autoeficacia, la percepción de la dificultad en la tarea, las creencias acerca del valor de la actividad y el interés personal en la tarea. Las estrategias de autorregulación motivacional incluyen por ejemplo, intentos por controlar la autoeficacia a través del uso de habla autodirigida o fortaleciendo la motivación extrínseca en las tareas a través de reforzadores externos (ej. salir con un amigo luego de terminar cierta actividad académica) o incrementando su motivación intrínseca tratando de hacerla más interesante.

Tabla 1*Fases y áreas de la autorregulación del aprendizaje*

Fases	Áreas de regulación			
	Cognición	Motivación/Afecto	Comportamiento	Contexto
1. Anticipación, planeación y activación	Establecimiento de metas Activación previa de conocimientos del contenido Activación de conocimiento metacognitivo	Elección de orientación a metas Autoeficacia Facilidad para el aprendizaje de juicios, percepción de la dificultad de la tarea Activación del valor de la tarea Activación del interés	Tiempo y esfuerzo de planeación Planeamiento de autoobservación del comportamiento	Percepción de la tarea Percepción del contexto
2. Monitoreo	Conciencia metacognitiva y monitoreo de la cognición	Conciencia y monitoreo de la motivación y afecto	Conciencia y monitoreo del esfuerzo, uso del tiempo y necesidad de ayuda Auto observación del comportamiento	Monitoreo del cambio de la tarea y condiciones del contexto
3. Control	Selección y adaptación de estrategias cognitivas para el aprendizaje y el pensamiento	Selección y adaptación y estrategias para el mantenimiento de la motivación y el afecto	Incremento/decrecimiento del esfuerzo Persistir/dejar Comportamiento de búsqueda de ayuda	Cambio o revisar la tarea
4. Reacción y reflexión	Juicio cognitivo Atribuciones	Reacción afectiva Atribuciones	Elección de comportamiento	Evaluación de la tarea Evaluación del contexto

Versión propia adaptada de Pintrich (2000)

Lo desarrollado hasta el momento, da cuenta del concepto multidimensional de aprendizaje autorregulado propuesto por Pintrich y colaboradores, en el que se puede regular la cognición, la conducta, el contexto y la motivación). Esta perspectiva fue acompañada inicialmente por el desarrollo del MSLQ (instrumento que implicó cerca de diez años de trabajo por parte de Pintrich y su equipo), y posteriormente el desarrollo conceptual superó el modelo inicial propuesto con el instrumento (Pintrich, 2004). A pesar de ello, el mismo ha permitido operativizar aspectos centrales del constructo y brindar información acerca de la motivación y las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes. El modelo parte de una relación entre ambos componentes, en donde la motivación del estudiante se vincula con la habilidad de autorregular sus aprendizajes (Pintrich & De Groot, 1990).

4.2.2 Los componentes motivacionales según Pintrich

Como fue mencionado anteriormente, la perspectiva de aprendizaje autorregulado de Pintrich pone particular énfasis en los componentes motivacionales debido a su estrecha relación con los procesos de autorregulación (Panadero, 2017). Por tal motivo, resulta de especial interés esclarecer conceptualmente las bases teóricas y empíricas del constructo motivacional y su relación con la autorregulación y el rendimiento académico.

En la base conceptual de su propuesta de evaluación, Pintrich & De Groot (1990) parten de tres componentes centrales para definir la motivación: (a) Valor, (b) Expectativa y (c) Afecto. El primer componente refiere a las metas y creencias acerca de la importancia y el interés sobre la tarea. La segunda refiere a las creencias de los estudiantes acerca de su habilidad para realizar una tarea. Mientras que el tercer componente hace mención a los aspectos afectivos o reacciones emocionales frente a la tarea (Pintrich & De Groot, 1990). A continuación se desarrollan los principales postulados teóricos que sostienen esta perspectiva.

(a) Valor

Dentro de este componente se contemplan una serie de conceptualizaciones vinculadas al valor atribuido a las tareas y el sentido que tiene para el estudiante la actividad. Pintrich y De Groot (1990) la definen como los objetivos que los estudiantes le atribuyen a la tarea y sus creencias acerca de la importancia e interés en la misma. Esto responde a la pregunta “¿Por qué estoy haciendo esta tarea?” (ej. objetivos de dominio, aprendizaje, desafío). Los principales desarrollos en este componente se basan en los postulados de motivación intrínseca de Deci y Ryan (1985) enmarcados dentro de la Teoría de Autodeterminación. Los autores plantean que la motivación puede ir desde la amotivación (ausencia de motivación) hasta altos niveles de motivación intrínseca. Esta última es considerada un elemento natural y crítico en el desarrollo cognitivo, social y psíquico del ser humano, y que implica realizar una tarea por su carácter inherentemente interesante o disfrutable (Ryan & Deci, 2000). Las personas motivadas intrínsecamente en una actividad, muestran además, una preferencia por tareas difíciles y mayores niveles de curiosidad y dominio (Harter, 1981) así como también una relación positiva con rendimiento académico (Pajares & Graham, 1999; Pintrich & De Groot, 1990; Yildirim, 2012), y negativamente con ansiedad (Gottfried, 1990).

Este tipo de motivación se ha relacionado con el aumento en la adquisición de conocimientos y habilidades por parte del sujeto, así como altos niveles de competencia, autonomía y autodeterminación (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000).

Por otro lado, los autores plantean que las personas pueden estar motivadas extrínsecamente, esto es, realizar una actividad para obtener algo a cambio, como puede ser realizar una tarea para obtener un buen resultado o la evitación del castigo (Ryan & Deci, 2000). La teoría de Autodeterminación propone que este tipo de motivación puede variar en diferentes niveles de autonomía, por ejemplo, un estudiante puede realizar su tarea únicamente por miedo a ser sancionado, o realizar su tarea porque eso le va a ayudar a tener buenas notas. En ambos casos el estudiante está motivado extrínsecamente porque la tarea tiene un valor instrumental (evitar el castigo u obtener una buena nota). Sin embargo, en el primer caso opera un regulador externo que va en detrimento de su autonomía, mientras que en el segundo, predomina una elección personal y en consecuencia, opera con mayor autonomía.

Como vemos, dentro de la motivación extrínseca se pueden identificar diferentes niveles de autonomía y control, a esto los autores lo llamaron *continuo de autodeterminación*, en donde la motivación extrínseca puede ser dividida en cuatro categorías que van desde altos niveles de regulación externa y control, a niveles más internos, caracterizado por una mayor autonomía y autodeterminación (Deci & Ryan, 2000).

Este continuo es de suma relevancia para los autores a la hora de entender los procesos de internalización e integración de los valores y la regulación del comportamiento (Deci & Ryan, 1985), dado que muchas de las actividades previstas en las instituciones educativas no son diseñadas para ser intrínsecamente interesantes, se vuelve central la forma de motivar a los estudiantes a valorar y autorregular tales actividades sin presiones externas, para que las mismas sean realizadas por su propia cuenta (Ryan & Deci, 2000).

De acuerdo a este modelo, con el incremento de la internalización, aumenta la persistencia, se genera una auto-percepción más positiva y una mejor calidad en la participación en las actividades escolares (Ryan & Deci, 2000). Por ejemplo, los estudiantes escolares regulados en forma externa tienden a mostrar menor interés, valor y esfuerzo, y a culpar a los otros (ej. docentes) por sus resultados negativos, mientras que las personas con regulación identificada se asocia con mayores niveles de disfrute y mejores estilos de afrontamiento (Ryan & Connell, 1989).

Otra de las teorías con vasto desarrollo teórico y empírico que ha estudiado el valor de la tarea es la teoría de Expectativa-Valor (Wigfield & Eccles, 1992). Desde esta perspectiva se plantea que la elección de tareas, la persistencia y el desempeño académico de los individuos también puede ser explicado por las *expectativas* que tiene el estudiante acerca de lo bien

que van a hacer una actividad y el *valor* que le atribuye a la misma (Atkinson, 1957; Wigfield & Eccles, 1992).

La primera refiere si la persona siente que puede hacer bien una tarea, mientras que la segunda refiere a los sentidos o motivos para realizar esa tarea (Wigfield & Eccles, 1992). Ambos componentes se han vinculado con diferentes aspectos del ámbito educativo, en particular, la expectativa se relaciona positivamente con rendimiento académico e implicancia cognitiva, mientras que el valor atribuido a la tarea se vincula con la elección de tareas que le puedan servir al estudiante para logros futuros o explicar mejor las decisiones ya tomadas (Wigfield & Eccles, 1992).

La perspectiva de Wigfield y Eccles distingue cuatro componentes dentro del valor de la tarea, ellos son: el valor otorgado, interés o valor intrínseco, valor de utilidad y coste percibido. El primero refiere a la importancia de hacer bien una tarea, que a su vez, está definido por el grado en el que la realización de dicha tarea confirme o rechace aspectos centrales del auto esquema de la persona (la idea que tenga sobre sí misma en relación a esa actividad). El valor intrínseco remite al disfrute en realizar una tarea o su interés inherente en la misma, y se vincula directamente a los postulados de la teoría de autodeterminación desarrollada anteriormente (Deci & Ryan, 1985). En contraposición al valor intrínseco, el valor de utilidad se define por la elección de una tarea por su valor instrumental para alcanzar una meta futura (también similar a los postulados de motivación extrínseca propuesta por Deci y Ryan). Finalmente, el coste percibido es el componente menos investigado por los autores (Wigfield & Eccles, 2000) pero que refiere a los aspectos negativos que pueden ocurrir tras la realización de una tarea, y se vincula por ejemplo, a realizar actividades que potencialmente vayan en detrimento de otras actividades de mayor interés para la persona (Wigfield & Eccles, 1992).

(b) Expectativa

Siguiendo la perspectiva de Wigfield y Eccles (1992), la expectativa de éxito se relaciona positivamente con diversas conductas de logro, incluyendo rendimiento académico, elección y persistencia en las tareas (Eccles, 1983; Wigfield & Eccles, 1992). También se ha encontrado una relación estrecha entre la autoeficacia y el rendimiento académico, el logro y la autorregulación del comportamiento (Bandura, 1997; Pintrich & Schunk, 2002).

Los sujetos que tienen altos niveles de autoeficacia y expectativas de resultados positivos, aumentan su motivación intrínseca llevando a un mejor aprendizaje (Bandura, 1997; Gottfried, 1990).

Desde la perspectiva de Pintrich, la autoeficacia refiere a cómo se siente el sujeto en relación al resultado obtenido (Pintrich, 2004). En el MSLQ el componente de autoeficacia se enfoca en el juicio que los estudiantes realizan sobre su trabajo en el curso; la escala de control de aprendizaje refleja la percepción de control interno que tienen los estudiantes sobre su propio aprendizaje y esfuerzo (Pintrich, 2004). Pintrich, parte las definiciones de Bandura, quien entiende a la autoeficacia como “los juicios que las personas realizan sobre sus capacidades para organizar y ejecutar las acciones requeridas para alcanzar los tipos de actuación designados” (Bandura, 1986, p. 391).

La motivación entendida desde Bandura (1997) profundiza esta idea, al plantarla como un comportamiento dirigido hacia una meta, la cual se mantiene por las expectativas de los resultados anticipados de las acciones y la autoeficacia para realizarlas. Por ejemplo, personas que tienen bajas expectativas de autoeficacia sobre una actividad tenderán a evitarlas o persistir poco en la realización de las tareas (Bandura, 1977; Pintrich & Schunk, 2006).

La autoeficacia se diferencia de conceptos como la percepción de *competencia percibida* (Harter, 1981) o de *autoconcepto* (Wigfield & Eccles, 1992). Si bien comparten el componente de valoración de las capacidades del sujeto, la autoeficacia tiene un anclaje situacional y específico que los otros conceptos no tienen (ej. si soy bueno en la escuela -competencia percibida- o en relación a algún tipo de meta -autoconcepto-). La autoeficacia implica realizar juicios explícitos sobre las habilidades necesarias para realizar una tarea particular (Pintrich & Schunk, 2006). Por ejemplo, para resolver razonamientos matemáticos, en donde es necesario un tipo de lectura, identificar ideas principales, seleccionar la información relevante y poner en juego las operaciones necesarias para resolver el problema.

Como se mencionó, Bandura (1997) entiende que la conducta motivada está relacionada con la autoeficacia y la expectativa de resultado. Mientras la primera refiere a la creencia de poder realizar una actividad, la segunda da cuenta del resultado que una persona espera tener al realizar una tarea. Un ejemplo de ello es que un estudiante puede sentirse confiado para la tarea que tiene que realizar (autoeficacia) y al mismo tiempo esperar un resultado positivo en dicha actividad (expectativa de resultado).

Si bien ambos componentes son independientes, las múltiples configuraciones (ej. alta autoeficacia-alta expectativa de resultado, alta autoeficacia-baja expectativa de resultado, etc), brindan información relevante para pensar las respuesta conductuales y afectivas de los estudiantes en las tareas académicas. En el ejemplo mencionado más arriba, el estudiante

con alta autoeficacia y alta expectativa de resultado mostraría altos niveles de esfuerzo, persistencia e implicación cognitiva, mientras que un estudiante con bajos niveles de ambos componentes puede mostrarse resignado o con poca voluntad para esforzarse (Pintrich & Schunk, 2006). A pesar de esta independencia entre los constructos, Bandura (1986) plantea que la autoeficacia tiende a explicar la expectativa de resultado, es decir, que es muy probable que si un estudiante siente que es bueno en realizar una tarea, va a esperar que su resultado sea positivo.

La autoeficacia se ha vinculado positivamente con otros componentes motivacionales como el valor de la tarea, esfuerzo, y persistencia (Bandura & Cervone, 1983; Nie, Lau & Liao, 2011; Usher & Pajares, 2008; Vázquez, 2010; Wigfield, Tonks & Klauda, 2009), así como también con el uso de estrategias de procesamiento más profundas e implicación cognitiva, estrategias de autorregulación del aprendizaje (Jain & Dowson, 2009; Pintrich & De Groot, 1990), y el rendimiento académico en diferentes áreas de conocimiento (Kitsantas, Winsler & Houie, 2008; Pajares, 2006).

(c) Afecto

La relación entre los componentes afectivos y el aprendizaje ha surgido como una línea de trabajo que intenta dar cuenta de otros fenómenos que influyen en el aprendizaje más allá de los estrictamente cognitivos. En esta línea los trabajos de Pekrun y colaboradores (Pekrun, 2006; Pekrun, Elliot & Maier, 2009) aportan un modelo integrador para analizar la relación entre las emociones y el contexto educativo, destacando el componente afectivo de las emociones, y particularmente, la ansiedad ante las pruebas como uno de los afectos que más interfiere en los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico.

El componente afectivo que retoma la perspectiva de aprendizaje autorregulado de Pintrich se vincula directamente a la respuesta ansiógena frente a exámenes o pruebas, e intenta aportar el componente emocional a la perspectiva de aprendizaje autorregulado. La misma es definida como una tensión cognitiva, emocional, fisiológica y comportamental como respuesta anticipatoria a un resultado negativo de un examen o situación de evaluación similar (Zeidner, 1998).

Dentro de la definición, Zeidner (1998) plantea que el componente cognitivo refiere a la preocupación, mientras que el componente afectivo es generalmente conocido como la dimensión emocional de la ansiedad ante las pruebas. El primero se vincula a las cogniciones que acompañan a la ansiedad (ej. pensar en que no va a saber contestar las preguntas de la prueba o la vergüenza que va a pasar si pierde la prueba o examen). Y el segundo tiene que

ver con el arousal emocional que el estudiante experimenta a la hora de realizar la tarea de evaluación y que es experimentada en forma de miedo e inquietud generalizada. El autor agrega a su vez, que estas manifestaciones pueden estar acompañadas de reacciones fisiológicas como sudoración en la palma de las manos, trastornos estomacales y aumento de la frecuencia cardíaca.

La investigación en el área, plantea que existen factores contextuales (ej. el tipo de prueba al que se enfrenta el estudiante) y personales (ej. rasgos personales, autoeficacia, autorregulación, etc.) que pueden influir en la activación de la ansiedad frente a los exámenes (Pintrich & Schunk, 2006).

Un punto relevante recuperado en la literatura es el de la estabilidad de la ansiedad, en donde se diferencia la ansiedad como rasgo y la ansiedad como estado. En el primer caso la ansiedad ante las pruebas tiene un componente ansiógeno de base el cual no varía frente a las diferentes situaciones de evaluación y existe una predisposición del sujeto a ponerse ansioso al entrar en situación de evaluación. En cambio, la ansiedad como estado refiere a situaciones más específicas de evaluación que pueden variar según las características de la prueba y que las pueden experimentar muchas personas en diferentes situaciones de estrés (ej. examen que define el pasaje de año). Pintrich y Schunk (2006) sugieren que la mayoría de estos modelos asumen que aquellas personas que tengan ansiedad de rasgo serán más propensas a experimentar ansiedad en situaciones específicas.

Varios estudios plantean que la ansiedad ante las pruebas es producto de la falta de estrategias cognitivas de aprendizaje o habilidades para tomar exámenes, o que hay una alteración en el procesamiento de la información, donde la respuesta ansiógena distrae la atención de los estudiantes disminuyendo su capacidad para realizar tareas específicas, lo que a su vez supone que aquellos estudiantes que presentan bajas habilidades de estudio estén más propensos a ser afectados por la ansiedad que aquellos con más habilidades (Culler & Holahan, 1980; Tobias 1985).

Este tipo de ansiedad se ha relacionado negativamente con rendimiento académico y con diferentes componentes motivacionales (autoeficacia, valor de la tarea, motivación intrínseca) y de autorregulación (Bembenuddy, 2008; Chapell et al., 2005; Kitsantas et al., 2008; Pintrich & De Groot, 1990; Yildirim, 2012).

A pesar del efecto negativo sobre rendimiento académico, Bandura (1997) sostiene que la autoeficacia puede moderar el efecto de la ansiedad sobre el rendimiento académico,

mientras que otros estudios sugieren que la autorregulación del aprendizaje puede disminuir el efecto de la ansiedad (Bembenutty, 2008; Schutz & Davis, 2000).

Wigfield & Eccles (1989) plantean una serie de características del aula que pueden potenciar la ansiedad ante las pruebas como es la falta de tiempo para realizar las evaluaciones, la presentación de la prueba en relación a las capacidades relativas de los estudiantes (lo cual favorece la comparación social y la ansiedad) y los formatos de evaluación que muchas veces no son familiares para los estudiantes. Otro punto que mencionan los autores es la relación entre aulas con normas de evaluación demasiado altas y altos niveles de ansiedad, así como también los cambios que se dan en las evaluaciones al pasar a la educación secundaria, en donde los sistemas de evaluación se vuelven más restrictivos y exigentes, lo cual puede aumentar la ansiedad de los estudiantes frente a las pruebas.

Lo planteado hasta aquí intentó esclarecer los aspectos conceptuales y empíricos de los procesos motivacionales y de autorregulación del aprendizaje, poniendo particular énfasis en los componentes motivacionales que se relacionan con la autorregulación del aprendizaje. Desde la perspectiva trabajada (aprendizaje autorregulado de Pintrich), los autores han intentado generar un corpus que permitiera comprender el complejo fenómeno del rendimiento académico, mostrando que en él influyen aspectos individuales y contextuales. En esta tensión es que aspectos como la EVC pueden influir en el rendimiento académico, y la motivación y los procesos de autorregulación del aprendizaje oficiar como posibles mediadores de esa relación.

5. Rendimiento académico y su relación con la Exposición a la Violencia Comunitaria y Motivación

El rendimiento académico ha sido un tema de interés en el ámbito educativo tanto a nivel internacional como nacional. El mismo es tomado como una de las medidas más utilizadas para evaluar el logro académico y como una de las variables que influye en la permanencia o desvinculación del sistema educativo. En nuestro país, a la edad de trece años el 29% de los adolescentes cursan con rezago o han abandonado el sistema educativo, mientras que un 40% de los estudiantes de quince años no alcanza las competencias mínimas en lectura y ciencias, y un 52% no lo logra en matemática, según criterios establecidos por PISA (INEEd, 2017).

Winne y Nisbet (2010) plantean que diferentes factores influyen en el rendimiento académico como son, los factores cognitivos, metacognitivos, motivacionales y contextuales. La EVC tiene el potencial de influir sobre varios de ellos. No obstante, a nivel internacional son pocas las investigaciones que estudian específicamente la relación entre la EVC, el rendimiento académico, y los procesos específicos que constituyen los aprendizajes, como la motivación y la autorregulación (Cooley-Strickland et al., 2009; Lynch, 2003). Las evidencias en cuanto a los factores mediadores de la relación entre la EVC y sus consecuencias académicas, nos dan pistas para entender los procesos que están en la base de la establecida relación entre EVC y el rendimiento académico (Borofsky et al., 2013; Hardaway et al., 2014; Heinrich et al., 2004; Rosenfeld et al., 2006).

El interés por los factores mediadores – las variables y mecanismos que influyen en la relación entre la EVC y sus consecuencias psicológicas particulares - surge desde inicios de los años 2000. El mismo surge de la necesidad de entender la diversidad de síntomas asociados a la EVC y la fluctuación de su severidad, en la que se muestra a través de la observación que las consecuencias de la EVC no son las mismas para todos los adolescentes (Aisenberg & Herrenkohl, 2008; Gorman-Smith & Tolan, 1998; Lynch, 2003).

La revisión de la literatura realizada por Lynch (2003) cataloga estos factores mediadores según tres tipos: las características de la exposición, las características personales del adolescente, y las de su ambiente. En este trabajo nos interesa en particular, los mediadores que inciden en las consecuencias académicas.

5.1 Características de la exposición que median las consecuencias académicas de la Exposición a la Violencia Comunitaria

La acumulación de eventos violentos sufridos, está positivamente relacionada a la cantidad y severidad de las consecuencias a nivel psicológico (Lambert, Jalongo, Boyd & Cooley, 2005; Mels et al., 2010). Los efectos varían según el tipo de exposición: víctima directa o testigo, en donde las primeras suelen presentar más problemas psicológicos que los testigos de violencia comunitaria (Cooley-Quille et al., 1995; Gorman-Smith & Tolan, 1998).

5.2 Características individuales que median las consecuencias académicas de la EVC

En cuanto a las características individuales que pueden oficiar de protección para los adolescentes tras la EVC, se han estudiado tanto aspectos demográficos (ej. sexo, etnia y edad) como psicológicos. Entre los últimos se encuentran la autoeficacia, la motivación intrínseca, estrategias de afrontamiento flexibles, el sentido de autonomía y responsabilidad (Masten, Best & Garmezy, 1990; Mcmillan & Hagan, 2004; Solberg et al., 2007), así como también, estrategias de regulación emocional (Kliewer et al., 2004).

Masten et al. (1990), plantean el incremento de la autoeficacia como resultado de experiencias de dominio, y que a su vez, este aumento de la autoeficacia genera mayores probabilidades de utilizar un comportamiento instrumental. Desde la perspectiva de resiliencia, estos autores argumentan que los sujetos que logran tener un dominio exitoso de situaciones difíciles, podrían aumentar su autoeficacia y reforzar los esfuerzos por tomar acciones que le permitan dominar la situación. Los autores recuperan como uno de los factores protectores frente a las adversidades crónicas, el que los niños tengan un área en el que experimenten autoeficacia y percepción positiva de sus competencias, ya sea valorada por ellos mismos o por la sociedad, como pueden ser las actividades académicas, deportivas, artísticas o mecánicas.

El estudio longitudinal realizado por Solberg et al. (2007) con 789 adolescentes estadounidenses pertenecientes a barrios de bajos ingresos, se investigó la relación entre autoeficacia, motivación intrínseca, soporte social, conexión con pares y docentes y EVC. Para ello, los autores realizaron un análisis por conglomerados del cual surgió una clasificación de seis perfiles según las características de los participantes vinculadas a los factores de protección individuales, factores de protección sociales y desafíos del ambiente (muy vulnerables, vulnerables, desvinculado, resiliente, moderadamente resiliente y sin riesgo). Los resultados mostraron que los adolescentes pertenecientes a los grupos más resilientes obtuvieron notas más altas en comparación a los grupos más vulnerables, y más específicamente, los grupos resilientes, frente a los mismos índices de exposición a la

violencia directa e indirecta, mostraron niveles de motivación intrínseca y autoeficacia académica más altos en comparación al resto de los grupos.

El estudio longitudinal realizado por Busby, Lambert & Jalongo (2013) con 491 adolescentes afroamericanos de 1er año liceal pertenecientes a barrios con bajos ingresos, mostró que la relación entre EVC y rendimiento académico estuvo mediada por el comportamiento agresivo de los estudiantes, tanto para el sexo femenino como masculino. Plantean a su vez, que los síntomas ansiosos y depresivos tuvieron una asociación positiva con la EVC, sin embargo, estos no mediaron la relación con rendimiento académico.

Otros autores han planteado que los síntomas ansiosos pueden impactar negativamente en el rendimiento académico (Busby et al., 2013; Mazzone et al., 2007; Schwartz & Gorman, 2003; Wood, 2006). Adolescentes con síntomas ansiosos severos tienen mayores probabilidades de obtener calificaciones bajas (Stein & Kean, 2000). A su vez, los niveles elevados de ansiedad producen una mayor activación fisiológica influyendo en la capacidad de concentración en actividades académicas y por tanto, afectar los resultados académicos (Schwartz & Gorman, 2003).

5.3 Características del ambiente que median las consecuencias académicas de la Exposición a la Violencia Comunitaria

Entre los factores protectores en el ambiente del adolescente, se refiere entre otros, al soporte social brindado por cuidadores adultos, referido a un cuidado estable y consistente, con estructura y supervisión (Egeland, Carlson, & Sroufe, 1993; Hill, Levermore, Twaite & Jones, 1996; Rosario, Salzinger, Feldman, Ng-Mak, 2003), y al grupo de pares de los adolescentes.

En el estudio de Solberg et al. (2007) presentado anteriormente, el grupo con perfil más vulnerable combina niveles relativamente altos de EVC con vínculos familiares, compañeros y maestros más bajos y una menor autoeficacia y motivación, lo cual según los autores, podría llevar dificultades en su ingreso al bachillerato por no contar con las características de resiliencia necesarias para manejar los desafíos esperados y por lo tanto, aumentaría la probabilidad de desarrollar un peor funcionamiento psicosocial y con alto riesgo de obtener calificaciones más bajas y los porcentajes más altos de desvinculación en comparación a sus pares con características resilientes.

En la investigación realizada por Richters y Martínez (1993) con 72 alumnos de primer y segundo grado escolar, hallaron que la estabilidad y la seguridad del hogar mediaban los

efectos de la EVC en el fracaso o éxito adaptativo a la escuela, incluido el rendimiento académico.

Otro de los aspectos contextuales que pueden mediar en la relación entre exposición a la violencia y rendimiento académico es el vinculado a las condiciones socioeconómicas. Los adolescentes con bajos ingresos y que viven en barrios con altos índices de crímenes, incrementan su riesgo de estar expuestos a violencia comunitaria y tener un rendimiento académico más bajo (Henrich et al., 2004; Schwartz & Gorman 2003).

Unos pocos estudios han estudiado específicamente la relación entre ciertos componentes de la motivación – la *autoeficacia*, el *valor* de la tarea, *autorregulación*, *ansiedad ante las pruebas* – en situación de violencia comunitaria.

Lynch (2003) plantea que el miedo a las adversidades en el barrio puede influir en la *motivación y el compromiso con la escuela*, y en consecuencia afectar el rendimiento académico. Busby et al. (2013) proponen que los pensamientos y la sensación de desesperanza generada por la EVC pueden generalizarse a una sensación de incapacidad para estudiar o lograr éxito, obstaculizando así la autoeficacia del estudiante. En esta misma línea, Bowen y Bowen (1999) encontraron que las experiencias de miedo en el barrio y en la escuela explicaban cerca del 14% de la varianza en la asistencia al centro educativo, el 17% en la evitación de problemas y el 5% de las notas obtenidas. La exposición a crímenes y violencia en la comunidad tuvo un mayor impacto único en los resultados escolares, que el peligro en el entorno de la institución educativa en sí, aunque las diferencias en la cantidad de varianza explicada entre los conjuntos de variables fueron relativamente pequeñas tanto para evitar problemas como para las calificaciones. Los autores plantean que es posible que la menor contribución del peligro del entorno escolar a la predicción de calificaciones se deba a una relación indirecta entre el peligro y las calificaciones a través de estados psicológicos como la motivación escolar, la satisfacción o la orientación futura.

6. Estudio empírico

La violencia comunitaria es un fenómeno que forma parte de la vida diaria de muchos adolescentes, más aún, de aquellos que viven en contextos socioeconómicos desfavorables. Las evidencias acerca de las consecuencias académicas de la EVC son abundantes en la literatura, no obstante, son pocos los estudios que han investigado cómo la EVC impacta sobre el rendimiento académico mediado por la motivación académica y los procesos de autorregulación. Por lo tanto, se propuso llevar a cabo un estudio empírico con estudiantes montevideanos, provenientes de zonas de bajo nivel socioeconómico, para conocer su EVC, motivación, autorregulación y rendimiento académico, y explorar las relaciones entre ellas.

6.1 Objetivos

6.1.1 Objetivo General

Este estudio pretende conocer la relación entre la exposición a la violencia comunitaria, los componentes motivacionales y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes que están cursando 1er año de Ciclo Básico en liceos públicos en la Zona Oeste de Montevideo.

6.1.2 Objetivos específicos

Se proponen los siguientes objetivos específicos

1. Describir las características de la EVC y sus componentes - victimización, amenaza y violencia indirecta - de los adolescentes en la muestra.
2. Describir la motivación y la autorregulación de los adolescentes en la muestra, considerando los siguientes componentes motivacionales: autoeficacia, valor intrínseco y ansiedad ante las pruebas.
3. Estudiar la relación entre la EVC y el rendimiento en matemáticas, y en particular el rol mediador de los componentes motivacionales y de autorregulación.

6.2 Preguntas de investigación

Frente a la falta de datos que permiten dar cuenta de los procesos que subyacen a la relación entre EVC y problemas académicos, la presente investigación se sustenta en la pregunta central: ¿Qué papel juegan los procesos motivacionales y de autorregulación en el desempeño académico de adolescentes expuestos a violencia comunitaria?

Para cada uno de los objetivos que guiaron este estudio, se propusieron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué características presenta la EVC y sus componentes (victimización, amenaza y violencia indirecta) en la muestra? ¿Se observan diferencias según sexo?
2. ¿Qué características tiene la motivación de los adolescentes (autoeficacia, valor intrínseco y ansiedad ante las pruebas)? ¿Existen diferencias según sexo?
3. ¿Cómo se relaciona la EVC con los componentes motivacionales, la autorregulación y el rendimiento académico?
4. ¿Cómo median los componentes motivacionales (autoeficacia, valor intrínseco y ansiedad) y la autorregulación en la relación entre exposición a la violencia comunitaria y el rendimiento académico en matemáticas?

Para cada una de las preguntas se plantean las siguientes hipótesis:

H1. Los adolescentes de la muestra presentan altos índices de EVC y los tres componentes (victimización, amenaza y violencia indirecta), observándose los niveles más altos de EVC en los varones.

H2. Los adolescentes que participan de esta investigación presentan bajos niveles de motivación y autorregulación en relación a la media escalar, más específicamente, bajos resultados en autoeficacia y valor intrínseco, y altos puntajes en ansiedad ante las pruebas.

H3a. La EVC se relaciona negativamente con los componentes motivacionales, autorregulación y el rendimiento académico en matemáticas. En particular, se espera una correlación negativa entre motivación intrínseca, autoeficacia y autorregulación con EVC y sus subescalas y una correlación positiva entre EVC y sus componentes, con ansiedad ante las pruebas.

H3b. Los componentes motivacionales autoeficacia y valor intrínseco se relacionan positivamente con rendimiento en matemáticas, mientras que ansiedad ante las pruebas se relaciona negativamente con rendimiento en matemáticas.

H4. La EVC influye negativa y significativamente en el rendimiento académico en matemáticas y este es mediado por los componentes motivacionales (valor intrínseco, autoeficacia y ansiedad ante las pruebas) y la autorregulación.

6.3 Metodología

6.3.1 Participantes

Participaron de este estudio 110 adolescentes, siendo 45 del sexo masculino (40,9%) y 65 del sexo femenino (59,1%) que cursaron primer año en cuatro liceos de la Zona Oeste de Montevideo. Esta zona es una de las que tiene los índices de rapiñas y homicidios más altos de la ciudad, según datos del Ministerio del Interior (2018) basados en las denuncias reportadas en las seccionales de la capital. Los liceos pertenecientes a esta zona fueron seleccionados a través de un muestreo por conveniencia, en el que las instituciones accedieron a participar en forma voluntaria, tras un llamado abierto en las redes sociales. La cantidad de participantes según institución es presentada en la Tabla 2.

Tabla 2

Descriptivos de la muestra

Centro	Masculino	Femenino
Liceo 1	23	39
Liceo 2	6	8
Liceo 3	9	12
Liceo 4	7	6
Total:	110	

6.3.2 Diseño

Se plantea un diseño cuantitativo no experimental dado que no hay manipulación intencional de variables ni asignación al azar de sujetos, por tanto, el fenómeno es observado en un contexto natural y pre existente que posteriormente es analizado (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Específicamente, se trata de un diseño ex post facto prospectivo con más de un eslabón causal (León & Montero, 2003), en el que se investigó las relaciones entre la exposición a la violencia comunitaria y el rendimiento académico, mediado por la motivación académica y la autorregulación en adolescentes de 1er año liceal de cuatro liceos de la Zona Oeste de la ciudad de Montevideo. Por lo tanto, el estudio es de tipo transeccional, en donde los datos fueron tomados en un único momento con el fin de describir y analizar la relación entre las variables en este contexto particular.

6.3.3 Instrumentos

1) *Cuestionario de Exposición a la Violencia Comunitaria (Mels & Fernandez, no publicado).* Este instrumento fue desarrollado específicamente para el contexto bajo estudio, siguiendo

el formato original propuesto por el Screen for Adolescent Violence Exposure (SAVE) (Hastings & Kelley, 1997). Consiste de un listado de acontecimientos violentos, que los adolescentes pueden haber sufrido en el ámbito público - el barrio o su liceo -. La lista de eventos fue desarrollado en base de un estudio con adolescentes montevideanos provenientes de zonas desfavorecidas. El mismo implicó un proceso de crosvalidación contra datos cualitativos obtenidos en una encuesta en tres colegios (n=529) según el procedimiento de Bolton (2001), y un grupo focal con adolescentes de un Centro Juvenil (*Mels & Fernandez, no publicado*).

El instrumento compuesto por 27 ítems fue analizado mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE), el cual arrojó una organización de tres factores: Amenaza (8 ítems, por ejemplo: alguien me apuntó con un cuchillo o navaja) que implica situaciones que conllevan un considerable riesgo para la victimización directa con amenaza para la vida; Violencia Indirecta (13 ítems, por ejemplo: tengo amigos o familiares que han sido robados) que implica situaciones de victimización vicaria y como testigo; Victimización (6 ítems, por ejemplo: me lastimaron con un cuchillo o navaja), haciendo referencia a eventos de victimización directa, con distinto grado de riesgo para la integridad.

Cada ítem evalúa la frecuencia con la cual se ha vivido un evento violento en particular, en el liceo o la comunidad, con una escala de respuesta de tipo Likert de 0 (Nunca) a 4 (Casi siempre). Para este estudio, se excluyó el ítem 20 ("Me balearon") dado que no discriminaba en nuestra población. Debido a ello, los análisis realizados fueron con 26 ítems. El puntaje total de EVC se obtiene a través del cálculo de la media de los 26 ítems y cada una de las dimensiones se conforma a partir de la media de los ítems que la componen.

Las alphas de Cronbach obtenidos en este estudio para la EVC fue de .91, y para sus respectivos componentes: Victimización (.68), Amenaza (.73) y Violencia Indirecta (.92).

2) *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) - Abreviado (Pintrich & De Groot, 1990), adaptado a Uruguay por Curione, Gründler, Piriz y Huertas (2017). El instrumento evalúa la motivación y el aprendizaje autorregulado en áreas específicas de conocimiento. La versión abreviada está compuesta por 44 ítems, organizados en tres subescalas de motivación: autoeficacia, valor intrínseco, ansiedad ante las pruebas, una de estrategias cognitivas: repetición, elaboración y organización, y una de autorregulación: estrategias metacognitivas y estrategias de manejo del esfuerzo. Teniendo en cuenta los objetivos de este proyecto, solo se utilizará el bloque de motivación y autorregulación.

El formato de respuesta es de tipo Likert con una escala de 1 (Nada verdadero para mí) a 7 (Totalmente verdadero para mí), y el puntaje se calcula a través de la media de cada sub escala. Para este estudio, se les solicitó a los estudiantes que contestaran las preguntas en base al curso de matemáticas.

El instrumento cuenta con buenas características psicométricas en cada uno de sus componentes de acuerdo al estudio original con adolescentes de 12 años pertenecientes a una ciudad del sudeste de Estados Unidos (Autoeficacia $\alpha = .89$, Valor Intrínseco $\alpha = .87$, Ansiedad ante las pruebas $\alpha = .75$ y Autorregulación $\alpha = .74$) (Pintrich & DeGroot, 1990). En un estudio piloto de validación del instrumento para Montevideo realizada en el 2014 y llevada a cabo con 255 adolescentes pertenecientes a 1er año liceal de cuatro colegios privados de la zona metropolitana, se alcanzaron valores de Alfa de Cronbach satisfactorios: Autoeficacia (.88); Valor Intrínseco (.84); Ansiedad ante las Pruebas (.67) (Trias, Mels, Balbi & Kurione, sin publicar). El análisis de fiabilidad para la muestra de este estudio según cada una de las dimensiones fue: Autorregulación (.61), Autoeficacia (.94); Valor Intrínseco (.92); Ansiedad ante las Pruebas (.73)

3.3.4 Procedimiento

Teniendo en cuenta que este estudio se enmarca dentro del proyecto de investigación e intervención “Violencia comunitaria y sus consecuencias emocionales, conductuales y académicas: desarrollo de una intervención educativa”, financiado por el Fondo María Viñas (Convocatoria ANII 2014), el proceso de contacto institucional y autorización formal del CES fue realizado en simultáneo.

En primer lugar, durante el primer trimestre del 2016 se invitó a participar a dos instituciones públicas ubicadas en la Zona Oeste de la ciudad de Montevideo. El contacto con las mismas se dio a través de un llamado abierto a docentes referentes de las instituciones, a través de las redes sociales. Luego se amplió la invitación a dos instituciones más a través de la estrategia bola de nieve. En todos los casos, se realizaron reuniones con los equipos de dirección y posteriormente con los docentes que participan de la coordinación. En paralelo se solicitó la autorización formal al Consejo de Educación Secundaria, el cual evaluó el proyecto y dio su aprobación a mediados del 2016 (disponible a solicitud).

Durante los meses de junio y julio del 2017 se solicitó a los equipos de dirección que asignaran los grupos para la aplicación de los cuestionarios. Cada institución seleccionó cuatro grupos, siendo un total de 16, de los cuales, ocho pertenecientes al turno matutino y ocho al vespertino.

Posteriormente se realizó la invitación a los adolescentes de primer año de los cuatro liceos a través de un breve intercambio llevado a cabo por dos investigadores del equipo en horario curricular, coordinado previamente con las adscriptas y docentes de las instituciones. En dicha instancia, se les entregó un consentimiento libre e informado a un total de 320 adolescentes para ser firmado por sus adultos responsables y un asentimiento informado para que ellos firmaran en caso de querer participar. En este proceso, se concurrió regularmente durante tres semanas consecutivas a cada uno de los grupos para recordar a los adolescentes e incitar su participación.

Entre julio y agosto se realizaron las aplicaciones a la población estipulada en horario curricular, en colaboración con las adscriptas y docentes de cada institución. Los cuestionarios fueron administrados grupalmente con una duración de cincuenta minutos aproximadamente.

En paralelo a la aplicación, se solicitó las notas de los alumnos a los equipos de dirección de las instituciones educativas. Teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se utilizaron únicamente las calificaciones de matemáticas asignadas en el período de marzo a junio del 2017.

6.3.5 Consideraciones éticas

Los adolescentes fueron invitados a colaborar, pudiendo negarse a participar, sin que esto implicara ningún inconveniente para ellos. Por lo tanto, la participación en esta investigación fue libre y voluntaria. Fueron informados de los objetivos del estudio en forma oral y escrita. Se solicitó a sus padres la autorización a participar de dicha investigación a través de un documento de consentimiento libre e informado, procurando además, el asentimiento por parte de los adolescentes. Se aseguró la confidencialidad de los datos que están siendo tratados y resguardados de acuerdo a las normativas vigentes en nuestro país para la investigación con seres humanos (Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo, Ley Habeas Data 2009). El proyecto contó con el aval del comité de ética de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay (Carta en anexo).

Aunque el diseño de investigación no supone ningún tipo de riesgo para los participantes, se tomó en cuenta la posibilidad de que algunas preguntas generarán incomodidad en los participantes. Por este motivo, durante la administración de los cuestionarios, los participantes fueron animados de manifestar preocupaciones o molestias. En pocos casos los integrantes del equipo intervinieron de forma inmediata para proveer contención y ofrecer opciones para la derivación, luego informando a la adscripta o dirección en caso que se consideraba

pertinente. Los adolescentes recibieron una lapicera y un pegotín como agradecimiento por su participación.

Se prevé realizar una devolución de los resultados en las instituciones educativas que integran el estudio, invitando a los adolescentes, padres, docentes, autoridades de las instituciones a participar de un encuentro.

6.3.6 Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos (medias, desviaciones típicas, cuartiles, asimetría y curtosis). Para estudiar las posibles diferencias en las variables seleccionadas se controlaron grupos según sexo. Para ello se aplicaron estadísticos de contraste de comparación de medias (*T*-test) y para estudiar la relación entre las variables se utilizaron correlaciones bivariadas (*r* de Pearson). Para estudiar las relaciones entre exposición a la violencia comunitaria, la motivación y el rendimiento académico se utilizó el análisis de senderos o trayectorias (*Path Analysis*) perteneciente al conjunto de análisis de Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM por sus siglas en inglés). Los análisis descriptivos y correlacionales se realizaron con el paquete estadístico SPSS 24 y para el análisis de senderos se utilizó el AMOS 20.

Previo a los análisis descriptivos e inferenciales se realizó un tratamiento de los *missing values* y de outliers. Para el cuestionario de exposición a la violencia comunitaria, se identificaron 18 ítems con al menos un dato faltante, sin embargo, en ningún caso superó los 10 casos por ítem. En base a estos resultados, se utilizó la prueba *Little's Missing Completely At Random Test* (MCAR) la cual no arrojó ningún resultado estadísticamente significativo ($p > .05$). Posteriormente se imputaron los valores perdidos con el algoritmo de Expectation-Maximisation (EM). El cálculo de la prueba MCAR así como del algoritmo EM fueron realizados independientemente para cada uno de los tres factores teóricos.

En el caso del MSLQ, de los 110 participantes de la muestra total se eliminaron tres por no haber completado el cuestionario. Se identificaron 21 ítems con al menos un dato missing, sin embargo, en este caso tampoco se superó los 10 casos por ítem. Posteriormente se utilizó la prueba *Little's Missing Completely At Random Test* (MCAR) la cual arrojó resultados estadísticamente significativos ($p < .05$) en las sub escalas de autoeficacia y ansiedad ante las pruebas, por lo que se rechaza la hipótesis nula de que los datos perdidos están distribuidos de forma aleatoria. En base a ello no se imputaron valores nuevos en estas dimensiones y se procedió a su eliminación quedando en un total de 103 sujetos.

Posteriormente se realizó la prueba de distancia de Mahalanobis en cada una de las dimensiones a fin de detectar los outliers multivariados, este análisis permite identificar alejamientos significativos en relación a las puntuaciones típicas de las variables (Perez, Medrano & Sánchez Rosas, 2013). Para identificar los outliers univariados se calculó las puntuaciones típicas de cada variable y se eliminaron aquellos casos que tuvieran puntajes Z fuera de +/-3. La prueba de distancia de Mahalanobis ($p > .001$) no mostró ningún caso atípico, mientras que para los outliers univariados se identificaron dos puntajes de Z fuera del rango +/-3 que fueron eliminados tal como es sugerido en la literatura (Weston & Gore, 2006).

Luego de estos análisis, los estadísticos descriptivos e inferenciales fueron realizados con una muestra de $N=101$ a fin de garantizar la calidad de los datos y la interpretación de los resultados.

A continuación se presenta el modelo - basada en consideraciones teóricas - que guió este estudio (Figura 2).

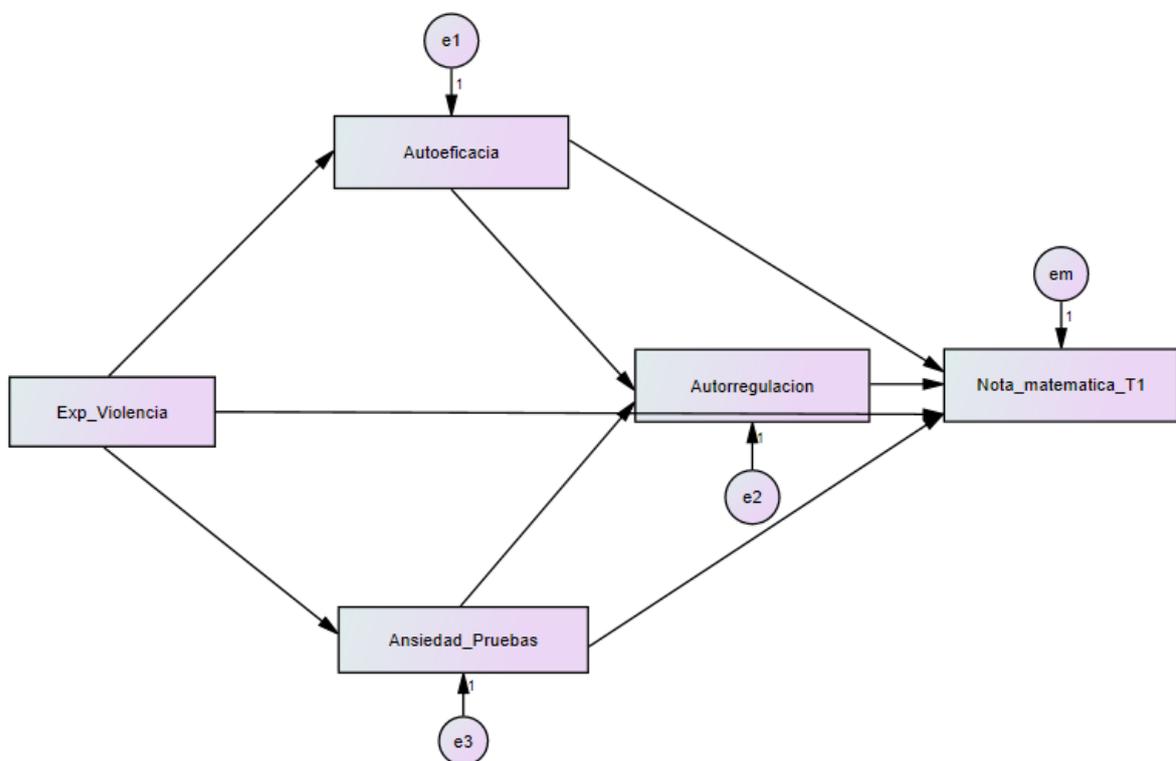


Figura 2: Modelo hipotético de mediación de variables

6.4 Resultados

En este apartado se presentará los resultados del estudio, iniciando con un nivel descriptivo de las variables independientes (EVC y Moticación y autorregulación) y dependiente (rendimiento en matemáticas) para luego pasar a un nivel inferencial (correlaciones y análisis de senderos).

6.4.1 Estadísticos Descriptivos

6.4.1.1 Exposición a la Violencia Comunitaria

El análisis descriptivo a nivel de ítems, demuestra que la exposición a la violencia comunitaria es un fenómeno que afecta a todos los adolescentes de la muestra, ya que todos los participantes reportaron haber sufrido al menos alguno de los eventos en la lista (Ver Tabla 3). Los eventos que aparecen con mayor frecuencia son “Vi personas gritándose entre ellas” (M = 2,37; DT = 1,31) y “Oí disparos” (M = 2,36; DT = 1,34), mientras que los eventos menos reportados son “Me lastimaron con una navaja o cuchillo” (M = ,04; DT = ,28) y “Alguien me apuntó con un cuchillo o navaja” (M = ,06; DT = ,31).

Tabla 3

Descriptivos de EVC por ítem

En mi barrio y/o en el liceo...	
Violencia Indirecta	M (DT)
1. Me contaron que alguien fue baleado	1,48 (1,12)
2. Me contaron que mataron a alguien	1,75 (1,20)
3. Me contaron que alguien fue atacado con un cuchillo o navaja	,96 (1,10)
4. Me contaron que le dieron una paliza a alguien	1,86 (1,39)
5. Me contaron que alguien fue robado	2,29 (1,34)
6. Tengo amigos o familiares que han sido robados	1,81 (1,25)
9. Vi a la policía arrestando a alguien	2,01 (1,28)
10. Vi a alguien armado con un cuchillo o navaja	1,09 (1,21)
11. Vi personas gritándose entre ellas	2,37 (1,31)
12. Vi a alguien recibiendo una paliza	1,34 (1,35)
16. Vi a alguien siendo atacado con un cuchillo o navaja	,42 (,86)
17. Vi que lastimaron fuertemente a otra persona	,92 (1,17)
18. Oí disparos	2,36 (1,34)
Amenaza para la integridad	
7. Sé de alguien que tiene un arma de fuego	,90 (1,30)
8. Vi a alguien con un arma de fuego	,96 (1,19)
13. Vi a alguien siendo baleado	,40 (,86)
14. Vi matar a alguien	,26 (,73)

15. Vi a alguien apuntando con un arma de fuego a otra persona	,47(,94)
19. Me apuntaron con un arma de fuego	,12 (,38)
21. Alguien me apuntó con un cuchillo o navaja	,06 (,31)
Victimización	
22. Me lastimaron con un cuchillo o navaja	,04 (,28)
23. Amenazaron con pegarme	1,05 (1,19)
24. Alguien me pegó	,69 (1,00)
25. Mis compañeros me insultaron y/o me excluyeron	,77 (1,13)
26. Robaron mi casa	,48 (,86)
27. Me robaron en otro lugar	,35 (,78)

En la Tabla 4 se muestran los estadísticos descriptivos del puntaje total de la EVC y las subescalas que la componen (victimización, amenaza y violencia indirecta). Las medidas de tendencia central de EVC muestran un promedio de la escala total por debajo de la media del puntaje escalar ($M_{\text{escalar}} = 2$), con $M = 1,01$; $DT = ,60$.

En las dimensiones que se desprenden de la EVC también se observan medias por debajo de la media escalar: victimización ($M = 0,56$), amenaza ($M = 0,40$) y violencia indirecta ($M = 1,59$). Los valores son más altos en el componente de violencia indirecta, lo cual indica una mayor frecuencia de exposición como testigo (Ítem ej. Vi a la policía arrestando a alguien) o por vía de lo que cuentan otros (Ítem ej. Me contaron que alguien fue baleado).

Tabla 4
Descriptivos y comparación por sexo en EVC y sus Sub dimensiones

		Victimización	Amenaza	Violencia Indirecta	EVC Total
Media	Total	0,56 (DT ,59)	0,40 (DT ,49)	1,59 (DT ,88)	1,01 (DT ,60)
	Hombre	0,51 (DT ,46)	0,47 (DT ,55)	1,51 (DT ,93)	0,98 (DT ,62)
	Mujer	0,59 (DT ,60)	0,34 (DT ,43)	1,65 (DT ,84)	1,03 (DT ,59)
	Prueba <i>t</i>	$t(99) = -,812, p = ,419$	$t(99) = 1,385, p = ,169$	$t(99) = -,770, p = ,443$	$t(99) = -,389, p = ,698$
Mediana	,33	,25	1,54	,93	
Desviación estándar	,589	,486	,879	,601	
Asimetría	1,459	1,625	,381	,670	
Error estándar de asimetría	,240	,240	,240	,240	
Curtosis	1,941	2,390	-,827	-,235	
Error estándar de curtosis	,476	,476	,476	,476	
Mínimo	0	0	,23	,15	
Máximo	2,67	2,13	3,62	2,60	
Percentiles	25	,17	,00	,81	,48
	50	,33	,25	1,54	,93
	75	,83	,56	2,23	1,32

Comparando la EVC según sexo, se observan medias similares para mujeres y hombres. Por su parte, en las sub dimensiones las mujeres muestran niveles relativamente mayores de victimización y violencia indirecta frente a sus pares hombres, mientras que los varones muestran una media más alta en amenaza en comparación a las mujeres. A pesar de las diferencias encontradas, no se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en ninguna de las comparaciones realizadas.

6.4.1.2 Motivación y autorregulación

En cuanto a las dimensiones motivacionales, como muestra la Tabla 5, las medias de todos los componentes motivacionales se encuentran cercanas a la media escalar (M escalar = 4), lo cual indica una alta concentración de adolescentes que respondieron hacia el centro de la escala. La Tabla 6 presenta la distribución de la población organizada según su ubicación en relación a la media y desviación típica. Como se puede observar, en todas las dimensiones cerca de un 60% de la muestra se ubica dentro de +/-1 desviación típica de la media mientras que un 22,8% de la muestra se ubica por debajo de la media - y a más de 1 desviación estándar de diferencia - en los componentes de autorregulación, valor intrínseco y autoeficacia. Una tendencia similar (aunque sensiblemente más baja) se observa en ansiedad ante las pruebas, con un 17,8% de los sujetos a una distancia superior de una desviación estándar.

Tabla 5
Descriptivos y comparación por sexo en Motivación y Autorregulación

		Autorregulación	Valor Intrínseco	Autoeficacia	Ansiedad Pruebas
N	Válido	101	101	101	101
	Perdidos	0	0	0	0
Media	Total	4,27 (DT ,93)	4,05 (DT 1,57)	3,75 (DT 1,58)	3,96 (DT 1,65)
	Hombre	4,33 (DT ,85)	4,27 (DT 1,48)	4,02 (DT 1,51)	3,77 (DT 1,54)
	Mujer	4,22 (Dt ,99)	3,89 (DT 1,62)	3,55 (DT 1,62)	4,10 (DT 1,73)
	Prueba <i>t</i>	$t(99) = ,594, p = ,554$	$t(99) = 1,220, p = ,225$	$t(99) = 1,483, p = ,141$	$t(99) = -,988, p = ,325$
Mediana		4,22	4,00	3,89	3,75
Asimetría		,201	-,008	,205	,198
Error estándar de asimetría		,240	,240	,240	,240
Curtosis		-,540	-,979	-,868	-,882
Error estándar de curtosis		,476	,476	,476	,476
Mínimo		2,33	1,00	1,00	1,00
Máximo		6,56	7,00	7,00	7,00
Percentiles	25	3,56	2,72	2,33	2,75
	50	4,22	4,00	3,89	3,75
	75	4,94	5,28	4,88	5,38

Tabla 6*Distribución de la muestra según distancia de la media*

	Componente			
	Autorregulación	Valor intrínseco	Autoeficacia	Ansiedad Pruebas
Inferior a la media	23 (22,8%)	23 (22,8%)	23 (22,8%)	18 (17,8%)
Igual a la media +/-1 DT	61 (60,4%)	60 (59,4%)	63 (62,4%)	63 (62,4%)
Superior a la media	17 (16,8%)	18 (17,8%)	15 (14,9%)	20 (19,8%)
Total	101	101	101	101

Al comparar los componentes motivacionales según sexo, los varones muestran medias relativamente más altas en valor intrínseco, autoeficacia y autorregulación en comparación a las mujeres. Por su parte, el sexo femenino muestra una media más alta en ansiedad ante las pruebas en comparación a sus pares hombres. A pesar de ello, no se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en ninguna de las dimensiones.

6.4.1.3 Nota en matemáticas

La nota en matemáticas muestra una distribución normal con valores de asimetría y curtosis cercanos a 0 y con una coincidencia muy alta entre las medidas de tendencia central (Tabla 5). La comparación de medias con prueba t para muestras independientes no arroja diferencias estadísticamente significativas ($t(99) = 1,107$; $p = .271$) entre el sexo femenino ($M = 6,25$ y $DT = 1,48$) y masculino ($M = 6,57$ y $DT = 1,33$).

Tabla 7*Estadísticos descriptivos nota en Matemáticas*

N	Válido	101
	Perdidos	0
Media		6,39
Mediana		6,00
Moda		6
Desviación estándar		1,421
Asimetría		-,202
Curtosis		-,240
Mínimo		3
Máximo		9

6.4.2 Estadísticos Inferenciales

6.4.2.1 Análisis de correlación

La Tabla 8 muestra las correlaciones bivariadas (r de Pearson) entre la EVC total y sus subescalas, los componentes motivacionales, autorregulación y nota en matemáticas.

En cuanto a las subescalas de motivación académica, autorregulación y rendimiento en matemáticas, se observa que tanto el valor intrínseco, autoeficacia y autorregulación, se relacionan positiva y significativamente con el rendimiento en matemáticas. La relación negativa entre ansiedad ante las pruebas y rendimiento en matemáticas no es significativa.

Tal como se observa en la Tabla 8, los componentes motivacionales y la autorregulación, no muestran correlaciones con las medidas de la exposición a la violencia que superan el umbral de $r = .20$. Las únicas correlaciones con significación estadística se dan entre ansiedad ante las pruebas y la EVC total, y las subescalas de violencia indirecta, y victimización.

La EVC - y sus subescalas violencia indirecta y victimización - correlacionan negativa y significativamente con rendimiento en matemáticas. No obstante, la subescala de EVC de tipo amenaza demuestra una correlación negativa y débil pero no significativa con la nota en matemática.

Tabla 8

Correlaciones entre exposición a violencia, motivación y rendimiento académico

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Victimización	-								
2. Amenaza	,378**	-							
3. Violencia Indirecta	,468**	,636**	-						
4. EVC	,638**	,771**	,959**	-					
5. Autorregulación	-,045	-,018	-,139	-,112	-				
6. Valor Intrínseco	-,065	,115	,127	,103	,582**	-			
7. Autoeficacia	-,124	,020	,094	,044	,513**	,864**	-		
8. Ansiedad Pruebas	,224*	,152	,322**	,312**	,145	,504**	,324**	-	
9. Nota matemáticas	-,267**	-,190	-,300**	-,315**	,317**	,207*	,350**	-,164	-

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

6.4.2.2 Análisis de Senderos (Path Analysis)

A fin de estudiar la influencia de la EVC sobre el rendimiento académico y la mediación entre estas por parte de la motivación académica, se realiza un Análisis de Senderos.

Se verificó previamente los estadísticos descriptivos de las variables, a fin de comprobar su adecuación para realizar dichos análisis (criterios en la Tabla 9). En este sentido, los índices de asimetría y curtosis se ubican entre -1 y 1 (Tablas 2 y 4), los cuales son óptimos para el

tipo de análisis realizado (George & Mallery, 2001). A su vez, se aplicaron pruebas estadísticas para la identificación de casos atípicos univariados y multivariados. Para identificar el primer tipo de outliers se calcularon las puntuaciones típicas de cada variable y se eliminaron dos casos que tuvieron puntajes Z fuera del rango +/-3 (Tabachnick & Fidell, 2001). Para la identificación de outliers multivariados, se aplicó la prueba de distancia de Mahalanobis (D^2), la cual no arrojó casos con valores con $p < .001$.

Se exploró el requisito de multicolinealidad en base a la matriz de correlaciones bivariadas (Tabla 8). Se halló una correlación de .86 entre autoeficacia y valor intrínseco, por lo que se optó por eliminar valor intrínseco del modelo y mantener el componente de autoeficacia dada su relevancia explicativa de la varianza del rendimiento académico (Macmillan & Hagan, 2004; Masten, et al. 1990; Solberg, et al. 2007).

Tabla 9
Condiciones para Análisis de Senderos

Estadístico	Valor Recomendado
Asimetría y Curtosis	-1/+1
Outliers Univariados	(Z) +/-3
Outliers Multivariado	(D^2) $p < .001$
Multicolinealidad	(r) $< .85$

Los resultados relativos a los pasos realizados en el Análisis de Senderos están descritos en la Tabla 10.

Tabla 10
Comparación de modelos Análisis de Senderos

	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	Δdf	χ^2/df	AIC	MECVI	CFI	PCFI	GFI	PGFI	NFI	RMSEA
M1	13,770	2	-	-	6,885	39,770	,414	,850	,170	,950	,127	,844	,243
M2	13,963	3	-0,2	-1	4,654	37,963	,395	,860	,258	,950	,190	,842	,191
M3	2,898	2	10,87	0	1,449	28,898	,306	,989	,198	,989	,132	,967	,067

Nota 1: M1 = Modelo 1, M2 = Modelo 2, M3 = Modelo 3.

Nota 1: Los valores de $\Delta\chi^2$ y de Δdf son obtenidos en comparación con el modelo 1.

El modelo inicial (figura pág. 44, ajustado a las Condiciones para Análisis de Senderos) presenta un ajuste aceptable aunque con algunos indicadores inapropiados ($\chi^2 = 13,770$; $p < .001$; CFI = ,850; RMSA = ,243). A su vez, se observa que la influencia de EVC sobre autoeficacia es muy bajo ($\beta = ,04$; $p > .05$) y tiene un efecto nulo en la varianza explicada ($R^2 = ,00$). El efecto directo de ansiedad ante las pruebas sobre autorregulación también es muy bajo ($\beta = -,02$; $p > .05$), sin embargo este contribuye al ajuste global del modelo.

Por tal motivo se pone a prueba un segundo modelo, eliminando el parámetro de EVC a autoeficacia y manteniendo la influencia de ansiedad ante las pruebas sobre autorregulación. Dicho modelo mejora levemente algunos indicadores del modelo global (AIC = 37,963, MECVI = ,395, CFI = ,860 y RMSEA = ,191) pero lleva a un empeoramiento en el chi-cuadrado ($\chi^2 = 13,963$) los cuales no alcanzaron los niveles mínimos recomendados (Marôco, 2010).

Frente a estos valores hallados, se procede con un tercer modelo, en el que se incluye un parámetro que establece un efecto de mediación por la autoeficacia, entre las variables ansiedad ante las pruebas y rendimiento. La hipótesis subyacente a este modelo se basa en estudios previos que plantean la posible mediación entre rendimiento académico y ansiedad ante las pruebas a través de la autoeficacia (Malpas, O`neil & Hocevar, 1999; Barrows, Dun & Lloyd, 2013).

Este modelo presenta valores de ajuste global superiores a todas las propuestas anteriores, mostrando mejoras sustantivas en los valores de ajuste absoluto del modelo ($\chi^2 = 2,898$; $\chi^2/df = 1,449$; GFI = 989; RMSA = 0,067) y de ajuste comparativo (CFI = ,989; NFI = ,967). Las mejoras en el Chi-Cuadrado ($\chi^2 = 2,898$; $p = .235$) presentan diferencias estadísticamente significativas en comparación a los modelos 1 y 2 (diferencia de $p > 3.84$) (Pérez, Medrano y Sánchez Rosas, 2013). El modelo - ejemplificado en la Figura 3 - presenta ajustes buenos y óptimos según los indicadores propuestos por Marôco (2010).

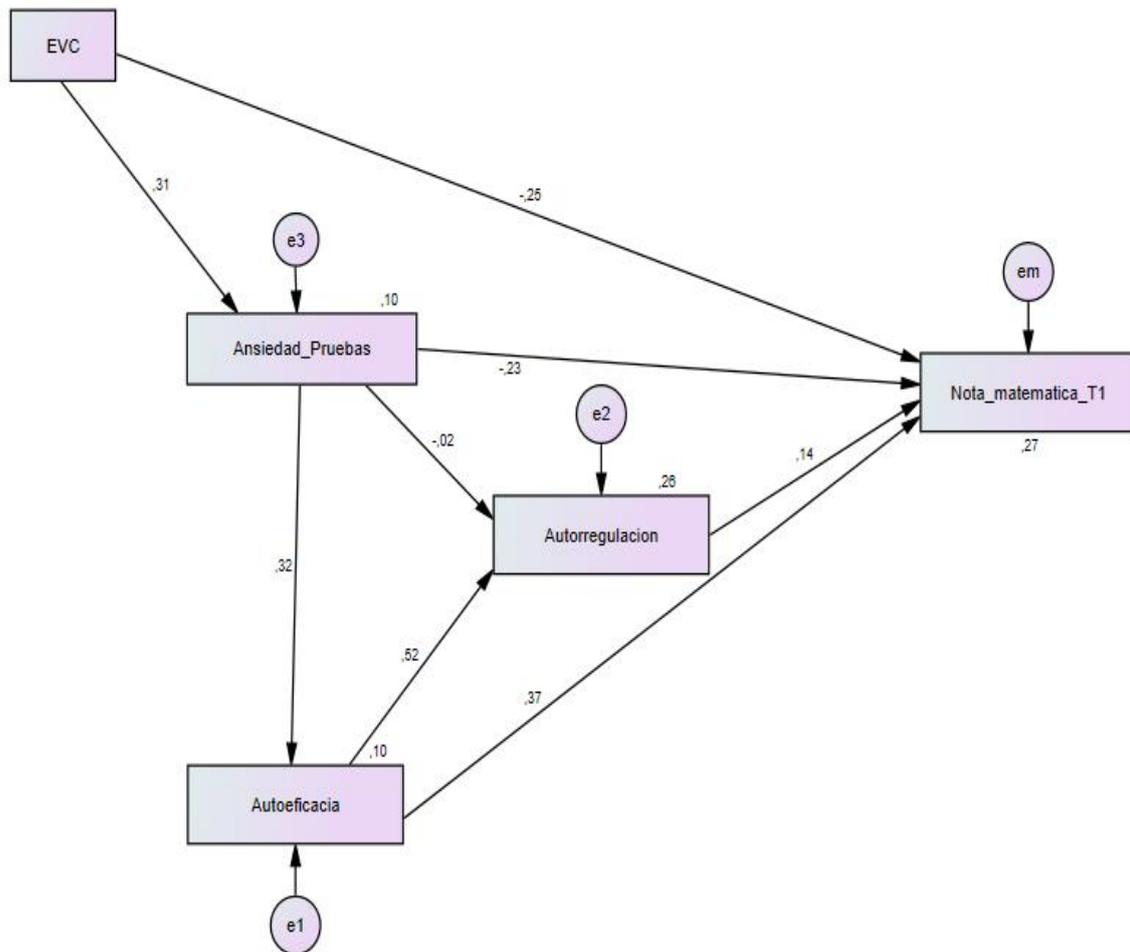


Figura 3: Análisis de Senderos entre EVC, Motivación, Autorregulación y Rendimiento en Matemáticas

Para analizar la influencia de la variables independientes sobre el rendimiento en matemáticas se analizó los efectos directos de cada una de las variables sobre la misma y posteriormente los efectos indirectos y totales. Estos son detallados en la Tabla 11.

Efectos directos

EVC, Motivación y Autorregulación sobre Rendimiento en Matemáticas

Al estudiar los parámetros y los efectos de las variables sobre el rendimiento en matemáticas (ver figura 2) se halló un efecto positivo y significativo por la autoeficacia ($\beta=.37$; $p < .001$) y un efecto negativo y significativo de la ansiedad ante las pruebas ($\beta = -.23$; $p = .017$) y exposición a la violencia comunitaria ($\beta = -.25$; $p = .007$). También se observa un efecto

positivo de la autorregulación sobre la nota ($\beta = .14$), sin embargo esta no es estadísticamente significativa.

Autoeficacia y Ansiedad ante las pruebas sobre Autorregulación

La autoeficacia muestra un efecto positivo y significativo ($\beta = .52$; $p < .001$) sobre autorregulación, mientras que la ansiedad ante las pruebas tiene un efecto negativo pero no significativo sobre ésta ($\beta = -.02$). La varianza explicada por la influencia de ambas variables es de $R^2 = .26$.

Ansiedad ante las Pruebas sobre Autoeficacia y EVC sobre Ansiedad ante las Pruebas

La ansiedad ante las pruebas tiene un efecto positivo y significativo ($\beta = .32$; $p < .001$) sobre autoeficacia, sin embargo la varianza explicada es muy baja ($R^2 = .10$). Por su parte, la exposición a la violencia tiene un efecto positivo y significativo ($\beta = .31$; $p < .001$) sobre ansiedad ante las pruebas.

Efectos indirectos

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio y la literatura en análisis de senderos, cuando se utilizan este tipo de pruebas, además de tener en cuenta los efectos directos entre las variables, también deben analizarse los efectos indirectos entre las mismas (Edwards y Lambert, 2007). El detalle de los efectos pueden ser observados en la Tabla 11.

Para identificar significación estadística de las variables mediadoras se utilizó la simulación de Monte-Carlo a través del remuestreo por Bootstrap el cual arrojó tres efectos indirectos significativos:

- a) Ansiedad ante las pruebas sobre el rendimiento en matemáticas mediado por la autoeficacia y el par autoeficacia - autorregulación ($\beta = .14$; $p = .003$). El efecto indirecto muestra un valor de regresión inferior al directo ($\beta = -.23$; $p = .017$), sin embargo, hay un cambio hacia una influencia positiva y con un mayor nivel de significancia cuando media la autoeficacia y la autorregulación.
- b) Ansiedad ante las pruebas sobre autorregulación mediado por la autoeficacia ($\beta = .17$; $p = .001$). El efecto indirecto sobre autorregulación implica un aumento del efecto de $\beta = .15$ y pasa de tener una relación negativa y no significativa ($\beta = -.02$) a una relación positiva y con $p < .01$.
- c) EVC sobre autoeficacia mediado por ansiedad ante las pruebas ($\beta = .10$; $p = .002$).

Tras analizar el total de los efectos sobre rendimiento en matemáticas, se halló que el conjunto de variables explican un 27% de la varianza en la nota (ver Figura 1).

Tabla 11
Efectos directos, indirectos y totales establecidos en el modelo

Efecto	Efecto directo	Efecto indirecto	Efecto total
En rendimiento en matemáticas			
Autoeficacia	,367***	,071	,438***
Ansiedad ante las pruebas	-,227*	,139**	-,088*
Autorregulación	,137	-	,137
Exposición a la violencia	-,248**	-,028	-,276**
En autoeficacia			
Ansiedad ante las pruebas	,324***	-	,324***
Exposición a la violencia	-	,101**	,101**
En ansiedad ante las pruebas			
Exposición a la violencia	,312**	-	,312***
En autorregulación			
Ansiedad ante las pruebas	-,024	,169**	,145
Autoeficacia	,521***	-	,521***
Exposición a la violencia	-	,045	,045

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

6.5 Discusión

La literatura internacional sobre la EVC destaca una amplia variedad de consecuencias psicológicas y conductuales, incluso un impacto negativo sobre el rendimiento académico. Sin embargo, los procesos que están detrás de esta asociación no han sido abordados en profundidad, a pesar de su potencial para la creación de propuestas preventivas. Por tal motivo, esta investigación se propuso generar conocimientos específicos sobre la EVC y sus consecuencias en adolescentes de la Zona Oeste de la ciudad de Montevideo, y así contribuir a un mejor entendimiento en cuanto a la relación entre la EVC, la motivación, los procesos de autorregulación y el rendimiento académico. Específicamente, el estudio tuvo como principal objetivo describir las variables en la muestra y explorar la mediación de la motivación y la autorregulación en la relación entre EVC y el rendimiento académico en matemáticas.

Características de EVC, motivación, autorregulación y rendimiento en matemáticas

Los estadísticos descriptivos mostraron que todos los adolescentes participantes de la investigación estuvieron expuestos en el último mes a algún evento de EVC. Este resultado confirma que la EVC en los adolescentes en la muestra es considerable, lo cual es esperable a la luz de estudios nacionales anteriores (Mels & Fernández, 2015; Trajtenberg & Eisner, 2015) y la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (MIDES, 2010; 2015). Consideramos que nuestro estudio aporta a los antecedentes, permitiendo una evaluación más específica de los eventos sufridos. En este sentido, encontramos que la EVC se concentra principalmente en eventos de violencia indirecta ($M = 1,59$; $DT = ,88$) en comparación con los componentes de victimización ($M = ,56$; $DT = ,59$) y amenaza ($M = ,40$; $DT = ,49$). Estos datos dejan en evidencia que la violencia forma parte generalizada de la vida de los adolescentes pertenecientes a la zona donde se obtuvo la muestra (Riella & Viscardi, 2002).

A su vez, comparando la EVC por sexo no se hallaron diferencias significativas. Este dato nos obliga replantear nuestra hipótesis propuesta en base de antecedentes nacionales e internacionales, en la que se esperaba un mayor nivel de EVC en varones (Mels & Fernández, 2015; MIDES, 2015; Ng-Mak et al, 2004; Samms-Vaughan et al, 2005). Primero, las características de la EVC - y eventuales patrones diferenciales en base al sexo - dependen más que nada del contexto, y el lugar de la mujer en la sociedad, tal como refleja el estudio de Baker-Henningham et al. (2009), que tampoco hallaron diferencias por sexo. Por tanto, el dato hallado en nuestro estudio en relación a la violencia generalizada da entender que afecta indistintamente a ambos sexos.

En relación a los componentes motivacionales y de autorregulación es importante aclarar que este estudio no tuvo como objetivo central indagar los procesos de autorregulación involucrados en el aprendizaje. La variable fue introducida a la luz de los planteos originales de Pintrich y De Groot (1990) en donde se pone énfasis en la influencia de los componentes motivacionales sobre el rendimiento a través del uso de estrategias de autorregulación.

Nuestros resultados en estos componentes muestra que la mayoría de los adolescentes (cerca de un 60%) mostraron puntajes cercanos a la media escalar en los tres componentes motivacionales - valor intrínseco, autoeficacia y ansiedad ante las pruebas - y autorregulación. Los resultados rechazan la hipótesis 2 de que los adolescentes de esta investigación presentan bajos niveles de valor intrínseco, autoeficacia y autorregulación, y altos puntajes en ansiedad ante las pruebas. Las medias difieren a las presentadas en estudio original de Pintrich y De Groot (1990) en el que se muestran valores superiores a 5 en autorregulación ($M = 5,03$; $DT = 0,83$), autoeficacia ($M = 5,47$; $DT = 1,00$) y valor intrínseco ($M = 5,44$ y $DT = 0,89$) e inferior a 4 en ansiedad antes las pruebas ($M = 3,58$; $DT = 1,67$).

Como se presentó en el apartado metodológico, el MSLQ tiene una escala de respuesta que va de 1 a 7, en donde 1 es “Nada verdadero para mí” y 7 “Totalmente verdadero para mí”, por lo tanto, valores ubicados en el centro de la escala indican un punto medio entre ambos polos (“Indiferente”). Esta tendencia puede estar indicando cierta indiferencia de los adolescentes en relación al valor de la materia, el juicio que tienen sobre su trabajo en el curso y la preocupación o nerviosismo que tienen frente a una prueba (componentes de valor intrínseco, autoeficacia y ansiedad ante las pruebas respectivamente). Estos resultados son similares a los hallados en un estudio regional por Vázquez (2010) en el grupo con características motivacionales y de autorregulación más bajas de su muestra.

Relación entre EVC, motivación, autorregulación y rendimiento en matemáticas

El estudio de correlación permitió explorar la relación de las variables entre sí, y en particular, el vínculo de las variables independientes con el rendimiento en matemáticas. La EVC y los sub componentes se relacionan en la línea esperada según estudios previos, al igual que su relación con el rendimiento en matemáticas. No obstante, respecto a las correlaciones entre los componentes motivacionales, se observan relaciones atípicas.

En particular, ansiedad ante las pruebas se relaciona de forma positiva y significativa con autoeficacia ($r = .50$; $p < .01$) y valor intrínseco ($r = .32$; $p < .01$), mientras que la literatura indica una relación negativa de la ansiedad ante las pruebas con el resto de los componentes

motivacionales (Kitsantas et al., 2008; Pintrich & De Groot, 1990; Yildirim, 2012). Una posible explicación a este fenómeno encontramos en Nie et al. (2011) quienes plantean que la ansiedad está parcialmente determinada por los sistemas de valores de las personas, la expectativa de su autoeficacia y la importancia que se le asigne a la tarea. Por tanto, aquellas actividades que son consideradas como relevantes, pueden mostrar un alto nivel de activación frente a la posibilidad de fracasar, aún estando mediada por un juicio positivo acerca de su autoeficacia para la tarea.

A su vez, en nuestro estudio se halló una correlación muy fuerte y significativa entre valor intrínseco y autoeficacia ($r = .86$; $p < .01$). La fuerte relación entre los componentes son consistentes con otros estudios empíricos que exploraron relaciones similares en otros países (Nie et al., 2011; Wigfield et al., 2009) y podrían estar dando cuenta una colinealidad entre ambas variables.

En cuanto a la relación entre los componentes motivacionales (específicamente, autoeficacia y valor intrínseco) y la autorregulación, nuestros datos reflejan lo planteado en la literatura de aprendizaje autorregulado (Jain & Dowson, 2009; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, 2004; Pintrich & Schunk, 2006) y el estudio de validación nacional realizado con estudiantes universitarios (Curione et al., 2017), aquellos adolescentes con un juicio positivo acerca de las actividades que realizan en la asignatura (autoeficacia) utilizan más estrategias de autorregulación para el aprendizaje. De igual forma, aquellos que perciben que la materia tiene un valor o sentido para ellos (valor intrínseco), emplean una mayor cantidad de estrategias de autorregulación.

En lo que refiere a las relaciones entre EVC, sus componentes y las dimensiones motivacionales y autorregulación, se destacan correlaciones positivas y significativas entre victimización, violencia indirecta y EVC total con ansiedad ante las pruebas. La relación más fuerte fue entre violencia indirecta y ansiedad ante las pruebas ($r = .32$; $p < .01$). Teniendo en cuenta que este tipo de violencia tiene una serie de eventos potencialmente ansiógenos (ej. Oí disparos; vi personas gritándose entre ellas) la misma puede estar indicando una base ansiógena compartida con ansiedad ante las pruebas.

Tal como fue planteado en la hipótesis 3a, EVC y los componentes victimización y violencia indirecta se relacionan negativa y significativamente con el rendimiento académico, lo cual indica que aquellos adolescentes con mayor exposición a la violencia a la vez tienen un rendimiento académico más bajo. Estos resultados van en la misma dirección a los reportados en la literatura (Baker-Henningham, et al., 2009; Borofsky et al., 2013; Hardaway et al. 2014),

en donde altos niveles de EVC se relacionaron negativamente con rendimiento en matemáticas y otras áreas de conocimiento.

Por su parte, los componentes motivacionales (valor intrínseco y autoeficacia) y autorregulación correlacionan positiva y significativamente con rendimiento en matemáticas. Estos hallazgos coinciden con los reportados en el estudio original de Pintrich y De Groot (1990) y otras investigaciones que ahondan en esta relación (Kitsantas et al., 2008; Usher & Pajares, 2008; Wolters & Pintrich, 1998).

Efecto de la EVC sobre el rendimiento académico mediado por la motivación y la autorregulación

Un aspecto central de esta investigación fue estudiar el impacto de la EVC sobre el rendimiento académico y cómo median los componentes motivacionales y de autorregulación en esa relación. El modelo presentado a través del análisis de senderos confirma la hipótesis de que existe un efecto negativo de la EVC sobre el rendimiento académico en matemáticas. La trayectoria de influencia entre EVC y la nota en matemáticas muestra un efecto negativo y significativo ($\beta = -.25$; $p = .007$) lo cual es coherente con estudios previos que han estudiado esta influencia (Borofsky et al., 2013; Hardaway et al., 2014; Rosenfeld et al., 2006).

El efecto puede tener varias explicaciones. Entre otras, la literatura destaca que el peligro en el barrio puede tener una influencia negativa en la asistencia del adolescente al centro educativo (Bowen & Bowen, 1999; Rosenfeld et al., 2006) repercutiendo en la presencialidad de las clases y por tanto, en un menor contacto con los contenidos abordados. Por otro lado, la literatura refiere a las consecuencias negativas del estrés pos traumático, los síntomas internalizantes y externalizantes generados por la EVC sobre el rendimiento (Borofsky et al., 2013; Hardaway et al., 2014) en donde las conductas agresivas y/o depresivas pueden interferir en los procesos de aprendizaje.

A su vez, la EVC muestra un efecto directo positivo y significativo sobre ansiedad ante las pruebas ($\beta = .31$; $p < .001$) y un efecto indirecto sobre autoeficacia mediado por la ansiedad ante las pruebas ($\beta = .10$; $p = .002$). Respecto a la primer relación, no hay estudios previos que reporten específicamente este efecto, sin embargo y tal como fue mencionado más arriba, los eventos de EVC tienen un potencial componente ansiógeno el cual puede estar influyendo de forma significativa sobre la ansiedad ante las pruebas (Borofsky et al., 2013; Hardaway et al., 2014). Esta relación sugiere que la realidad de EVC a la que están expuestos los adolescentes podría estar generando más ansiedad ante las pruebas en contextos

específicos de violencia. Si bien nuestro estudio no puede comprobar esta hipótesis (debido a que no hubo comparación según grado de EVC), sería esperable encontrar una relación de este tipo.

En cuanto al efecto directo de ansiedad ante las pruebas sobre autoeficacia y la nota en matemáticas, los resultados muestran una influencia negativa y significativa sobre la nota en matemáticas y positiva y significativa sobre autoeficacia. La primera relación va en la misma dirección que estudios previos en donde se ha demostrado la influencia negativa de la ansiedad ante las pruebas sobre la nota (Pintrich & De Groot, 1990; Yildirim, 2012). La segunda relación fue establecida para estudiar la posible mediación de la autoeficacia entre la ansiedad ante las pruebas y el rendimiento. En este sentido, la mediación se da tanto por el par autoeficacia-autorregulación, como por la mediación directa de autoeficacia (ver Tabla 9). Este efecto es positivo y significativo y puede estar indicando que la autoeficacia opera como un mediador de la relación, en donde las creencias de los estudiantes acerca de las tareas que tienen que realizar en matemáticas puede influir sobre el efecto negativo que la ansiedad ante las pruebas tiene sobre el rendimiento en matemáticas. Si bien estudios previos han hipotetizado esta relación y no han encontrado efectos mediadores (Barrows et al. 2013), nuestros resultados irían en dirección de confirmar dicha hipótesis. Estos resultados sugieren que intervenciones sobre la autoeficacia de los estudiantes puede mejorar el rendimiento académico, incluso en contextos de EVC.

Por su parte, el efecto directo de autoeficacia sobre rendimiento académico fue positivo y significativo. Este hallazgo es ampliamente reportado en la literatura como uno de los principales predictores de rendimiento académico dentro de los componentes motivacionales (Barrows et al. 2013; Bandura, 1997; Pintrich & De Groot, 1990; Yildirim, 2012). Los resultados confirman la relevancia de este componente a la hora de pensar intervenciones educativas con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (Jain & Dowson, 2009; Macmillan & Hagan, 2004). En particular, aquellos expuestos a situaciones adversas, en donde el involucramiento en actividades académicas en las que se experimente autoeficacia pueden funcionar como protectores frente a situaciones crónicas adversas como lo es la EVC (Macmillan & Hagan, 2004; Masten et al. 1990).

En cuanto al modelo completo, el mismo explica el 27% de la varianza en la nota de matemáticas, estos resultados muestran un efecto moderado sobre el rendimiento teniendo en cuenta estudios con variables similares (Hardaway et al., 2014; Solberg et al., 2007). El

tamaño del efecto de las diferentes variables mostró un efecto significativo sobre matemáticas, salvo el componente de autorregulación.

Finalmente, el estudio realizado por Riella y Viscardi (2002) en el que se mostró la relación entre bajos niveles de permanencia educativa y elevada exposición a la violencia contra las personas y homicidios, deja en evidencia la posible relevancia de la continuidad educativa como factor de protección para los adolescentes y jóvenes. En este sentido, si bien en nuestro estudio el componente motivacional de valor fue descartado de los análisis de senderos, Borofsky et al. (2013) plantea que los adolescentes que tienen motivación interna (Ej., persistencia y autodeterminación) o motivación externa (Ej. apoyo y aliento a través de la escuela o la familia) para mantener el comportamiento autorregulado pueden tener más probabilidades de alcanzar sus metas académicas a largo plazo, incluso si se enfrentan a situaciones violencia comunitaria. Este componente motivacional podría cumplir un rol relevante a la hora de que los estudiantes le den sentido a lo que están estudiando, y por tanto se mantengan vinculados al sistema educativo. En este escenario, estudios posteriores deberán ahondar en el posible rol protector que puede tener el valor asignado al estudio en la afiliación de los estudiantes al sistema educativo, lo cual podría repercutir en una disminución de la exposición a eventos violentos.

6.6 Limitaciones y perspectivas futuras

Los resultados de la presente investigación implican un aporte novedoso en relación a los efectos de la EVC sobre el rendimiento académico mediado por la motivación y la autorregulación. Sin embargo, es importante destacar algunas limitaciones del estudio, que deben ser tenidos en cuenta a la hora de interpretar los resultados y de pensar posibles intervenciones educativas.

A pesar de los esfuerzos del equipo de alentar a los estudiantes para participar en el estudio, a través de varios encuentros presenciales en los liceos y la entrega de una carta informativa con consentimiento informado a trescientos veinte adolescentes, la participación lograda fue baja. Si bien el tamaño de la muestra es aceptable para estudios comparables en esta población, las características de la muestra - incluso la concentración de participantes en uno de los centros educativos - limitan la generalización de los resultados y la potencia estadística de los mismos. Los resultados hallados podrían tener un sesgo por el clima de convivencia de la institución, las políticas de seguridad implementadas en el barrio del mismo y el abordaje institucional de la violencia. Estudios posteriores deberán procurar una mayor cantidad de participantes así como también, una mayor heterogeneidad de la muestra, incluyendo

instituciones pertenecientes a barrios con diferentes índices de denuncias por victimización, diferentes estratos socioeconómicos y ciclos educativos.

Por su parte, si bien el instrumento para evaluar la EVC fue desarrollado en base de estudios nacionales (Mels & Fernández, sin publicar) y antecedentes internacionales (Hastings & Kelley, 1997), este fue la primera vez que se aplicó el instrumento en una muestra en Uruguay. Aunque en esta instancia mostró buenas propiedades psicométricas (cargas factoriales y fiabilidad), estudios posteriores deben seguir profundizando en sus características psicométricas a fin de confirmar la estructura factorial y validez del instrumento.

Otro aspecto importante a mencionar es que tanto el MSLQ como el cuestionario de EVC son instrumentos de autorreporte, y por tanto, limitada en cuanto a la información brindada. Esta información podría ser complementada con el informe de terceros cercanos a los adolescentes (ej. familia, adscriptos, etc) que aportaran al entendimiento de cómo la violencia en la comunidad afecta al rendimiento y cómo juegan los procesos motivacionales y de autorregulación en esa relación.

A pesar de sus limitaciones, entendemos que los resultados tienen gran relevancia a la hora de generar intervenciones que intenten mejorar el rendimiento académico y disminuir las consecuencias de la EVC. En particular, nuestros resultados indican que la autoeficacia es la variable con mayor poder predictivo del rendimiento académico, aun en situaciones de adversidad como la EVC y la ansiedad frente a las pruebas. Estos resultados remarcan la importancia de generar propuestas educativas que tengan en cuenta el posible rol preventivo de la autoeficacia en adolescentes con bajo rendimiento y con altos niveles de EVC. Estudios posteriores deberán ahondar en esta relación y en el posible rol protector que esta variable puede tener frente a estudiantes expuestos a situaciones de violencia, aspecto que no pudo ser demostrado en esta investigación.

7. Referencias bibliográficas

- Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301.
doi.org/10.1037/0033-2909.85.6.1275
- Aisenberg, E. & Herrenkohl, T. (2008). Community violence in context: risk and resilience in children and families. *Journal of Interpersonal Violence*, 23, 296-315.
doi.org/10.1177/0886260507312287
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt.1), 359-372. doi.org/10.1037/h0043445
- Baker-Henningham, H., Meeks-Gardner, J., Chang, S., & Walker, S. (2009). Experiences of violence and deficits in academic achievement among urban primary school children in Jamaica. *Child Abuse & Neglect*, 33(5), 296-306.
doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.05.011
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 10-17. doi.org/10.1037/0022-3514.45.5.1017
- Bell, C. C., & Jenkins, E. J. (1993). Community violence and children on Chicago's southside. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 56, 46-54.
doi.org/10.1080/00332747.1993.11024620
- Bembenutty, H. (2008). Self-regulation of learning and test anxiety. *Psychology Journal*, 5(3), 122-139.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 408-425). New York, EEUU: Routledge.

- Bolton, P. (2001). Cross-Cultural Validity and Reliability Testing of a Standard Psychiatric Assessment Instrument without a Gold Standard. *Journal of Nervous & Mental Disease, 189*(4), 238-242.
- Borofsky, L., Kellerman, I., Baucom, B., Oliver, P., & Margolin, G. (2013). Community violence exposure and adolescents' school engagement and academic achievement over time. *Psychology of Violence, 3*(4), 381-395.
- Bowen, N. K. & Bowen, G. L. (1999). Effects of crime and violence in neighborhoods and schools on the school behavior and performance of adolescents. *Journal of Adolescent Research, 14*, 319–342. doi.org/10.1177/0743558499143003
- Bradshaw, C. P., Rodgers, C. R., Ghandour, L. A., & Garbarino, J. (2009). Social-Cognitive Mediators of the Association between Community Violence Exposure and Aggressive Behavior. *School Psychology Quarterly, 24*(3), 199-210. doi.org/10.1037/a0017362
- Braga, L. L., Fiks, J. P., Mari, J. J., & Mello, M. F. (2008). The importance of the concepts of disaster, catastrophe, violence, trauma and barbarism in defining posttraumatic stress disorder in clinical practice. *BMC Psychiatry, 8*(1), 8-68. doi.org/10.1186/1471-244X-8-68
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, England: Harvard University Press.
- Buckner, J., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. (2009). Self-Regulation and Its Relations to Adaptive Functioning in Low Income Youths. *American Journal of Orthopsychiatry, 79* (1), 19–30.
- Bufacchi, V. (2005). Two concepts of violence. *Political Studies Review, 3*(2), 193-204. DOI: 10.1111/j.1478-9299.2005.00023.x
- Busby, D., Lambert, S., & Ialongo, N. (2013). Psychological symptoms linking exposure to community violence and academic functioning in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(2), 250-62. doi.org/10.1007/s10964-012-9895-z
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 268.

- Cooley-Quille, M. R., Turner, S. M., & Beidel, D. C. (1995). The emotional impact of children's exposure to community violence: A preliminary study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34*, 1362–1368.
doi:10.1097/000 04583-199510000-00022.
- Cooley-Strickland, M., Quille, T., Griffin, R., Stuart, E., Bradshaw, C., & Furr-Holden, D. (2009). Community violence and youth: Affect, behavior, substance use, and academics. *Clinical Child and Family Psychological Review, 12*, 127-156.
doi.org/10.1007/s10567-009-0051-6
- Copeland-Linder, N., Lambert, S., & Jalongo, N. (2010). Community violence, protective factors and adolescent mental health: A profile analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 39*(2), 176-186.
- Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology, 72*(1), 16-20.
doi.org/10.1037/0022-0663.72.1.16
- Curione, K. (2011). *Estudio de los perfiles motivacionales de los estudiantes de ingeniería de la Universidad de la República en relación al avance académico* (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Curione, K., Gründler, V., Píriz, L., & Huertas, J.A. (2017). MSLQ-UY, validación con estudiantes universitarios uruguayos. *Revista Evaluar, 17*(2).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*(2), 109-134.
doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.
doi.org/10.1006/ceps.1999.1020
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 325-346.
doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137
- Dubow, E. F., Boxer, P., Huesmann, L. R., Shikaki, K., Landau, S., Gvirsman, S. D., & Ginges, J. (2009). Exposure to conflict and violence across contexts: Relations to

- adjustment among Palestinian children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(1), 103-116. doi.org/10.1080/15374410903401153
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman
- Edwards, J. & Lambert, L. (2007). Methods for integrating Moderation and Mediation: A General Analytical Framework using Moderated Path Analysis. *Psychological Methods*, 12, 1-22. doi.org/10.1037/1082-989X.12.1.1
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277-287. doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), 517-528. doi.org/10.1017/S0954579400006131
- Esbensen, F., & Huizinga, D. (1991). Juvenile victimization and delinquency. *Youth and Society*, 23, 202–228. doi.org/10.1177/0044118X91023002003
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2007). Polyvictimization and trauma in a national longitudinal cohort. *Development and Psychopathology*, 19(1), 149-166. doi.org/10.1017/S0954579407070083
- Foster, H., & Brooks-Gunn, J. (2009). Toward a stress process model of children's exposure to physical family and community violence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12, 71–94. doi:10.1007/s10567-009-0049-0.
- Fowler, P., Tompsett, C., Braciszewski, J. & Jacques-Tiura, A.J. (2009). Community violence: a meta-analysis on the effect of exposure and mental health outcomes of children and adolescents. *Development & Psychopathology*, 21, 227-259. doi.org/10.1017/S0954579409000145
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 3, 167–191. doi.org/10.1177/002234336900600301

- George, D. & Mallery, M. (2001). Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Giorgi, V., Kaplún, G., y Morás, L. E. (2012). La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos. Montevideo: Trilce.
- Gorman-Smith, D., Henry, D. B., & Tolan, P. H. (2004). Exposure to community violence and violence perpetration: The protective effects of family functioning. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(3), 439-449.
doi.org/10.1207/s15374424jccp3303_2
- Gorman-Smith, D., & Tolan, P. (1998). The role of exposure to community violence and developmental problems among inner-city youth. *Development and Psychopathology*, 10(1), 101-116.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525.
- Guerra, N. G., Huesmann, L. R., & Spindler, A. J. (2003). Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary-school children. *Child Development*, 74(5), 1561-1576. doi.org/10.1111/1467-8624.00623
- Guerra, N.,G & Dierkhising C. (2011). The effects of community violence on child development. In Tremblay R.E., Boivin M. & Peters R. (Eds.) Encyclopedia on Early Childhood Development (pp. 1-6). Montreal, Quebec.
- Hardaway, C., Larkby, C., & Cornelius, M. (2014). Socioemotional Adjustment as a Mediator of the Association Between Exposure to Community Violence and Academic Performance in Low-Income Adolescents. *Psychology of Violence*, 4(3), 281-293.
doi.org/10.1037/a0036375
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312. doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300
- Hartering-Saunders, R. M., Rittner, B., Wieczorek, W., Nochajski, T., Rine, C. M., & Welte, J. (2011). Victimization, psychological distress and subsequent offending among youth. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2375-2385.
doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.08.009

- Hastings, T., & Kelley, M. (1997). Development and validation of the Screen for Adolescent Violence Exposure (SAVE). *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 511-520. doi.org/10.1023/A:1022641916705
- Heinrich, C., Schwab-Stone, M., Fanti, K., Jones, S., & Ruchin, V. (2004). The association of community violence exposure with middle-school achievement: A prospective study. *Applied Developmental Psychology*, 25, 327-348. doi.org/10.1016/j.appdev.2004.04.004
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hill, H. M., Levermore, M., Twaite, J., & Jones, L. P. (1996). Exposure to community violence and social support as predictors of anxiety and social and emotional behavior among African American children. *Journal of Child and Family Studies*, 5(4), 399-414. doi.org/10.1007/BF02233862
- Horowitz, K., McKay, M., & Marshall, R. (2005). Community violence and urban families: Experiences, effects, and directions for intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75, 356-368. doi.org/10.1037/0002-9432.75.3.356
- INEEd (2017). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016. INEEEd, Montevideo. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>
- Jain, S., & Dowson, M. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 240-249. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.05.004
- Kennedy, T. M. & Ceballo, R. (2014). Who, what, when, and where? Toward a dimensional conceptualization of community violence exposure. *Review of General Psychology*, 18(2),9-81. doi.org/10.1037/gpr0000005
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68. doi.org/10.4219/jaa-2008-867
- Lambert, S. F., Ialongo, N. S., Boyd, R. C., & Cooley, M. R. (2005). Risk factors for community violence exposure in adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 36(1-2), 29-48. doi.org/10.1007/s10464-005-6231-8

- LeDoux, J. E. (1992). Brain mechanisms of emotion and emotional learning. *Current Opinion in Neurobiology*, 2, 191–198. doi.org/10.1016/0959-4388(92)90011-9
- León, I. G., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Ludwig, K. & Warren, J. (2009). Community violence, school-related protective factors, and psychosocial outcomes in urban youth. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1061-1073. doi.org/10.1002/pits.20444
- Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Developmental Psychopathology*, 12(4), 857-885. doi.org/10.1017/S0954579400004156
- Lynch, M. (2003). Consequences of children's exposure to community violence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(4), 265-274. doi.org/10.1023/B:CCFP.0000006293.77143.e1
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: the longitudinal interplay among child maltreatment, community violence, and children's symptomatology. *Development and Psychopathology*, 10(2), 235–257
- Karabenick, S. & Sharma, R. (1994). Seeking academic assistance as a strategic learning resource. In Pintrich, P. R., Brown, D. R., & Weinstein, C.E. (Eds.), *Student Motivation, Cognition, and Learning: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 189-211). Erlbaum: Hillsdale.
- Kennedy, T. M. & Ceballo, R. (2014). Who, what, when, and where? Toward a dimensional conceptualization of community violence exposure. *Review of General Psychology*, 18(2), 69-81. doi.org/10.1037/gpr0000005
- Kliewer, W., Cunningham, J. N., Diehl, R., Parrish, K. A., Walker, J. M., Atiyeh, C., ... & Mejia, R. (2004). Violence exposure and adjustment in inner-city youth: Child and caregiver emotion regulation skill, caregiver–child relationship quality, and neighborhood cohesion as protective factor. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(3), 477-487. doi.org/10.1207/s15374424jccp3303_5
- Mace F.C., Belfiore P.J., Shea M.C. (1989) Operant Theory and Research on Self-Regulation. In Zimmerman B.J. & Schunk D.H. (Eds.), *Self-Regulated Learning and*

Academic Achievement. Springer Series in Cognitive Development. New York: Springer,

- Malpass, J. R., O'Neil, H. F., & Hocevar, D. (1999). Self-regulation, goal orientation self-efficacy, worry and high-stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review*, 21(2), 153–156. doi.org/10.1080/02783199909553976
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber, Lda.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444. doi.org/10.1017/S0954579400005812
- Mayer, J. D., Faber, M. A., & Xu, X. (2007). Seventy-five years of motivation measures (1930–2005): A descriptive analysis. *Motivation and Emotion*, 31(2), 83-103. doi.org/10.1007/s11031-007-9060-2
- Mazzone, L. L., Ducci, F. F., Scoto, M. C., Passaniti, E. E., D'Arrigo, V. G., & Vitiello, B. B. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC Public Health*, 7(1), 347. doi.org/10.1186/1471-2458-7-347
- Macmillan, R., & Hagan, J. (2004). Violence in the transition to adulthood: Adolescent victimization, education, and socioeconomic attainment in later life. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 127-158. doi:10.1111/j.1532-7795.2004.01402001.x
- Mels, C., Derluyn, I., Broekaert, E., & Rosseel, Y. (2010). The psychological impact of forced displacement and related risk factors on Eastern Congolese adolescents affected by war. *Child Psychology & Psychiatry*, 51(10), 1096-1104. doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02241.x
- Mels, C. & Fernández, L. (2015). Violencia comunitaria en adolescentes desfavorecidos: exposición, impacto percibido y consecuencias psicológicas. *Revista de Psicología*, 24(1), 1-21. doi.org/10.5354/0719-0581.2015.36863

- MIDES. (2009). No era un gran amor: 4 investigaciones sobre violencia doméstica. Instituto nacional de las mujeres. Montevideo: Central de Impresiones Ltda. Recuperado de http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/19680/1/8_mides_1t_ok.pdf
- MIDES (2010). Segunda Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ). Montevideo, Uruguay. Recuperado de <http://www.mides.gub.uy/5945/encuesta-nacional-de-adolescencia-y-juventud>
- MIDES (2015). Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ). Montevideo, Uruguay. Recuperado de <http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/45835/1/informe-tercera-enaj-final.pdf>
- Ministerio del Interior (2018). Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad. Montevideo, Uruguay. Recuperado de <https://www.minterior.gub.uy/observatorio/index.php/estadisticas>
- Mrug, S., Loosier, P. S., & Windle, M. (2008). Violence exposure across multiple contexts: individual and joint effects on adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(1), 70. doi.org/10.1037/0002-9432.78.1.70
- Munyo, I. (2012). *Los dilemas de la delincuencia juvenil en Uruguay*. Montevideo: Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social (CERES)
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53. doi.org/10.1006/ceps.1999.1019
- Newman, R. (1998). Adaptive help seeking: A role of social interaction in self-regulated learning. In Karabenick, S. (Ed.), *Strategic Help-Seeking: Implications for Learning and Teaching* (pp. 13-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ng-Mak, D., Salzinger, S., Feldman, R., & Stueve, A. (2004). Pathologic adaptation to community violence among inner-city youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 7(2), 196-208. doi.org/10.1037/0002-9432.74.2.196
- Nie, Y., Lau, S., & Liao, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 736-741. doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.005
- OMS (2002). Informe Mundial sobre la violencia y la salud. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.

- Oravec, L. M., Koblinsky, S. A., & Randolph, S. M. (2008). Community Violence, Interpartner Conflict, Parenting, and Social Support as Predictors of the Social Competence of African American Preschool Children. *Journal Of Black Psychology*, 34(2), 192-216. doi.org/10.1177/0095798408314142
- Osypuk, T., Schmidt, N., Bates, L., Tchetgen-Tchetgen, E., Earls, F., & Glymour, M. (2012). Gender and crime victimization modify neighborhood effects on adolescent mental health. *Pediatrics*, 130(3), 472-481. doi.org/10.1542/peds.2011-2535
- Osofsky, J. D. (1995). The effects of exposure to violence on young children. *American Psychologist*, 50, 782–788. doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.782
- Overstreet, S. (2000). Exposure to community violence: defining the problem and understanding the consequences. *Journal of Child and Family Studies*, 9(1), 7–25. doi.org/10.1023/A:1009403530517
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139. doi.org/10.1006/ceps.1998.0991
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy beliefs of adolescents. In Pajares, F., & Urdan, T. (Eds.). *Adolescence and education* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología* 30(2), 450–462. doi: 10.6018/analesps.30.2.167221
- Paternain, R., & Sanseviero, R. (2008). *Violencia, inseguridad y miedos en Uruguay. ¿Qué tienen para decir las Ciencias Sociales*. Montevideo: Friedrich Ebert Stiftung.

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135. doi.org/10.1037/a0013383
- Pérez, E., Medrano, L. A., & Sánchez Rosas, J. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66.
- Perry, B. D. (1997). Incubated in terror: Neurodevelopmental factors in the “cycle of violence. In J. D. Osofsky (Ed.), *Children in a violent society* (pp. 124–149). New York: Guilford.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P.R & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 451–502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x
- Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- Poder Ejecutivo (2009). Decreto CM/515, Ley Habeas Data. Recuperado de <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/resoluciones-adoptadas-por-elconsejo.pdf>
- Reeve, J. (2003). *Motivación y Emoción*. México: Mc. Graw Hill.
- Richters, J. E., & Martinez, P. E. (1993). The NIMH community violence project: I. Children as victims of and witnesses to violence. *Psychiatry*, 56(1), 7-21. doi.org/10.1080/00332747.1993.11024617

- Riella, A., & Viscardi, N. (2002). *Mapa Social de la Violencia en la Ciudad de Montevideo: una aproximación a los escenarios sociales de la violencia urbana*. Trabajo presentado a las 1as. Jornadas de investigadores del DS/FCS, Montevideo, Uruguay.
- Rosario, M; Salzinger, S; Feldman, R.S. & Ng-Mak, D.S. (2003). Community violence exposure and delinquent behaviors among youth: The moderating role of coping. *Journal of Community Psychology*, 31(5), 489-512. doi:10.1002/jcop.10066
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., Bowen, G. L., & Wynns, S. L. (2006). In the face of a dangerous community: The effects of social support and neighborhood danger on high school students' school outcomes. *Southern Communication Journal*, 71(3), 273-289. doi.org/10.1080/10417940600846045
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi.org/10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, A., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2) 329–341.
- Samms-Vaughan, M. E., Jackson, M. A., & Ashley, D. E. (2005). Urban Jamaican children's exposure to community violence. *The West Indian Medical Journal*, 54(1), 14-21. doi.org/10.1590/S0043-31442005000100004
- Saltzman, W., Pynoos, R., Layne, C., Steinberg, A., & Aisenberg, E. (2001). Trauma/Grief-Focused Intervention for Adolescents Exposed to Community Violence: Results of a School-Based Screening and Group Treatment Protocol. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 5(4), 291-303.
- Salzinger, S., Feldman, R. S., Stockhammer, T., & Hood, J. (2002). An ecological framework for understanding risk for exposure to community violence and the effects of exposure on children and adolescents. *Aggression and Violent Behavior*, 7(5), 423-451. doi.org/10.1016/S1359-1789(01)00078-7

- Salzinger, S., Rosario, M., Feldman, R. S., & Ng-Mak, D. S. (2008). Aggressive Behavior in Response to Violence Exposure: Is It Adaptive for Middle-School Children?. *Journal Of Community Psychology, 36*(8), 1008-1025. doi:10.1002/jcop.20275
- Shields, A. M., Cicchetti, D., & Ryan, R. M. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and Psychopathology, 6*(1), 57-75. doi.org/10.1017/S0954579400005885
- Schunk, D. (2000). Coming to Terms with Motivation Constructs. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 116-119. doi.org/10.1006/ceps.1999.1018
- Schutz, P. A., & Davis, H. A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist, 35*(4), 243-256. doi.org/10.1207/S15326985EP3504_03
- Schwab-Stone, M. E., Ayers, T. S., Kaspro, W., Voyce, C., Barone, C., Shriver, T., & Weissberg, R. P. (1995). No safe haven: A study of violence exposure in an urban community. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34*(10), 1343–1352. doi.org/10.1097/00004583-199510000-00020
- Schwartz, D. & Gorman, A. H. (2003). Community Violence Exposure and Children's Academic Functioning. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 163-73. doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.163
- Solberg, V. S. H., Carlstrom, A. H., Howard, K. A., & Jones, J. E. (2007). Classifying At- Risk High School Youth: The Influence of Exposure to Community Violence and Protective Factors on Academic and Health Outcomes. *The Career Development Quarterly, 55*(4), 313-327. doi/10.1002/j.2161-0045.2007.tb00086.x
- Stein, M. B., & Kean, Y. M. (2000). Disability and quality of life in social phobia: epidemiologic findings. *American Journal of Psychiatry, 157*(10), 1606-1613. doi.org/10.1176/appi.ajp.157.10.1606
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review, 28*(1), 78-106. doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002
- Steinbrenner, S. (2010). Concept analysis of community violence: using adolescent exposure to community violence as an exemplar. *Issues in Mental Health Nursing, 31*(1), 4-7. doi.org/10.3109/01612840903200050

- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18.
doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20(3), 135-142. doi.org/10.1207/s15326985ep2003_3
- Trajtenberg, N. & Eisner, M. (2015). *Hacia una política de prevención de la violencia en Uruguay*. Montevideo/Cambridge: University of Cambridge, UDELAR, ANEP.
Montevideo, Uruguay: Mastergraf.
- Tremaria, S. (2016). Violent Caracas: Understanding Violence and Homicide in Contemporary Venezuela. *International Journal of Conflict and Violence*, 10(1), 62-76.
- Trías, D., & Huertas, J. A. (2013). Control volitivo y aprendizaje en alumnos en distintos contextos socioeducativos. *Revista de La Sociedad de Psicología Del Uruguay*, 8-11.
- UNICEF. (2012). *Observatorio de los Derechos de la Infancia y Adolescencia en Uruguay*. Montevideo, Uruguay. UNICEF.
- UNICEF. (2017). *Panorama de la Violencia hacia la Infancia en Uruguay*. Montevideo, Uruguay. UNICEF.
- United Nations Office on Drugs and Crime, UNODC. (2014). *Global study on homicide 2013. Trends, contexts, data*. Vienna: United Nations Office on Drugs and Crime.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
doi.org/10.3102/0034654308321456
- Vázquez, S. M. (2010) Comprensión de textos, auto-regulación del aprendizaje y rendimiento académico. En Castel, V.M y Cubo L. (Eds). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 1337-1346). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. En: UNESCO, *Violencia na Escola: América Latina e Caribe* (pp. 153-205). Brasilia: UNESCO.

- Viscardi, N. (2008). Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social. En Paternain, R. y Sanseviero, R. (Comps). *Violencia, inseguridad y miedos en Uruguay. ¿Qué tienen para decir las Ciencias Sociales?* (pp. 143-158). Montevideo: FESUR.
- Weston, R. & Gore Jr., P. A., (2006). A Brief Guide to Structural Equation Modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5); 719-751. doi.org/10.1177/0011000006286345
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24(2), 159-183. doi.org/10.1207/s15326985ep2402_3
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310. doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. doi.org/10.1006/ceps.1999.1015
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. In Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 55-75. New York/London: Routledge.
- Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 61, 653-678.
- Wood, J. J. (2006). Parental intrusiveness and children's separation anxiety in a clinical sample. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(1), 73–87. doi:10.1007/s10578-006-0021-x
- Yıldırım, S. (2012). Teacher support, motivation, learning strategy use, and achievement: A multilevel mediation model. *The Journal of Experimental Education*, 80(2), 150-172. doi.org/10.1080/00220973.2011.596855
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (13-40). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning-strategies. *American Educational Research Journal* 23(4), 614–628. doi:10.3102/00028312023004614

Anexo 1. Cuestionario de Exposición a la Violencia Comunitaria

SAVE (exposición a violencia en la adolescencia)

Estamos interesados en saber sobre algunas experiencias de cosas que has **visto, escuchado o que te han pasado**. Por favor, lee y contesta las siguientes afirmaciones acerca de acontecimientos que han sucedido **en tu barrio o liceo**. Para cada afirmación, haz un círculo alrededor del número que corresponde con la opción que mejor describa qué tan seguido te han sucedido estos acontecimientos. Ojo, algunas preguntas se tratan de cosas que podrías haber visto: ver significa que realmente lo vivimos, y no cuentan las cosas que viste en la tele, en Facebook, etc.

En mi barrio y/o en el liceo...	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
1. Me contaron que alguien fue baleado	0	1	2	3	4
2. Me contaron que mataron a alguien	0	1	2	3	4
3. Me contaron que alguien fue atacado con un cuchillo o navaja	0	1	2	3	4
4. Me contaron que le dieron una paliza a alguien	0	1	2	3	4
5. Me contaron que alguien fue robado	0	1	2	3	4
6. Tengo amigos o familiares que han sido robados	0	1	2	3	4
7. Sé de alguien que tiene un arma de fuego	0	1	2	3	4
8. Vi a alguien con un arma de fuego	0	1	2	3	4
9. Vi a la policía arrestando a alguien	0	1	2	3	4
10. Vi a alguien armado con un cuchillo o navaja	0	1	2	3	4
11. Vi personas gritándose entre ellas	0	1	2	3	4
12. Vi a alguien recibiendo una paliza	0	1	2	3	4
13. Vi a alguien siendo baleado	0	1	2	3	4
14. Vi matar a alguien	0	1	2	3	4
15. Vi a alguien apuntando con un arma de fuego a otra persona	0	1	2	3	4
16. Vi a alguien siendo atacado con un cuchillo o navaja	0	1	2	3	4
17. Vi que lastimaron fuertemente a otra persona	0	1	2	3	4
18. Oí disparos	0	1	2	3	4
19. Me apuntaron con un arma de fuego	0	1	2	3	4
20. Me balearon	0	1	2	3	4
21. Alguien me apuntó con un cuchillo o navaja	0	1	2	3	4
22. Me lastimaron con un cuchillo o navaja	0	1	2	3	4
23. Amenazaron con pegarme	0	1	2	3	4
24. Alguien me pegó	0	1	2	3	4
25. Mis compañeros me insultaron y/o me excluyeron	0	1	2	3	4
26. Robaron mi casa	0	1	2	3	4
27. Me robaron en otro lugar	0	1	2	3	4

¿Te ha pasado alguna otra cosa grave en tu barrio/el liceo? En caso de que sí, descríbalo brevemente:

Anexo 2. Cuestionario MSLQ

(MSLQ, cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje)

El siguiente cuestionario pregunta acerca de tu motivación y actitudes hacia **MATEMÁTICA**. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, contesta lo más sinceramente posible.

Si consideras que un ítem es totalmente verdadero para ti haz un círculo en el número 7, si un ítem no es nada verdadero para ti haz un círculo en el número 1. Si un ítem es más o menos verdadero para ti encuentra el número entre 1 y 7 que mejor describa a tu respuesta.

Parte 1 – Cuando estudias matemática...	N 1 2 3 4 5 6 7	U 1 2 3 4 5 6 7	A 1 2 3 4 5 6 7	I 1 2 3 4 5 6 7	V 1 2 3 4 5 6 7	M 1 2 3 4 5 6 7	T 1 2 3 4 5 6 7
1. Me hago preguntas a mí mismo para asegurarme que sé sobre lo que he estudiado.	1	2	3	4	5	6	7
2. Cuando el trabajo es difícil, me doy por vencido.	1	2	3	4	5	6	7
3. Hago ejercicios para practicar aunque no tenga que hacerlos.	1	2	3	4	5	6	7
4. Aunque los materiales de estudio sean aburridos y no me interesen, sigo trabajando hasta terminar.	1	2	3	4	5	6	7
5. Antes de comenzar a estudiar, pienso en las cosas que necesitaré hacer para aprender.	1	2	3	4	5	6	7
6. Me pasa que leo para una materia y después no sé de qué se trata lo que leí.	1	2	3	4	5	6	7
7. Cuando el profesor está hablando pienso en otras cosas y no escucho lo que dice.	1	2	3	4	5	6	7
8. Cuando estoy leyendo, paro cada tanto y vuelvo a leerlo otra vez.	1	2	3	4	5	6	7
9. Me esfuerzo por sacar una buena nota, aunque la materia no me guste.	1	2	3	4	5	6	7

Parte 2 – Con respecto a la clase de matemática...	1	2	3	4	5	6	7
1. Prefiero que el trabajo en clase sea desafiante así puedo aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
2. En comparación con otros compañeros de clase, yo creo que me va a ir bien.	1	2	3	4	5	6	7
3. Estoy tan nervioso durante una prueba que no puedo recordar los temas que he aprendido	1	2	3	4	5	6	7
4. Para mi es importante aprender lo que se enseña en esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
5. Me gusta lo que estoy aprendiendo en esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
6. Estoy seguro de que puedo entender las ideas enseñadas en esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
7. Creo que seré capaz de usar lo que estoy aprendiendo en esta materia en otras.	1	2	3	4	5	6	7
8. Creo que me va a ir muy bien en esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
9. En comparación con otros compañeros de esta clase, creo que soy un buen estudiante.	1	2	3	4	5	6	7
10. A menudo para mis trabajos elijo temas de los cuales aprenderé algo, aunque sean más difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
11. Estoy seguro que puedo hacer un excelente trabajo con los problemas y tareas de esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
12. Me siento nervioso cuando estoy haciendo una prueba.	1	2	3	4	5	6	7
13. Creo que voy a tener una buena nota en esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
14. Intento aprender de mis errores incluso cuando no me va bien en una prueba.	1	2	3	4	5	6	7
15. Considero que es útil para mí lo que estoy aprendiendo en esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
16. Mis habilidades de estudios son excelentes en comparación con otros estudiantes de esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
17. Creo que lo que estoy aprendiendo en esta materia es interesante.	1	2	3	4	5	6	7
18. En comparación con otros compañeros de esta clase creo que sé mucho más de esta materia.	1	2	3	4	5	6	7
19. Sé que voy a ser capaz de aprender los temas de esta materia.	1	2	3	4	5	6	7

20. Me preocupo mucho por las pruebas.	1	2	3	4	5	6	7
21. Entender esta materia es importante para mí.	1	2	3	4	5	6	7
22. Cuando hago una prueba pienso en lo mal que lo estoy haciendo.	1	2	3	4	5	6	7

¡Gracias!

Anexo 3. Hoja de información para participantes

Estudio: “Violencia comunitaria y sus consecuencias emocionales, conductuales y académicas: desarrollo de una intervención educativa. Encuesta”

¿Qué nos gustaría con este estudio?

El objetivo de este estudio es conocer el impacto de ciertos problemas de convivencia en el barrio sobre la motivación, la conducta y el rendimiento académico de nuestros adolescentes. Esta información nos sirve para poder desarrollar y evaluar intervenciones que abordan problemas emocionales y académicos. En el proyecto están participando 4 liceos de diferentes barrios en Montevideo, y cuenta con el aval del Consejo de Secundaria.

¿Cómo vamos a hacer nuestra encuesta?

Nos gustaría pedir a los adolescentes que actualmente están cursando primer año de liceo que completen unos cuestionarios sobre sus conductas y emociones, su motivación para estudiar, y los problemas de convivencia que han vivido en el barrio. Dicha encuesta se repetirá en 3 instancias: junio/julio del 2017, octubre 2017, abril 2018. Esta actividad tendrá lugar dentro del horario de clase en el liceo y tendrá una duración de una hora y media.

Por otro lado, para poder complementar la información de la encuesta, nos gustaría poder usar los registros de asistencias y nota promedio obtenida por los adolescentes.

¿Cuáles son las condiciones de la participación en esta encuesta?

Los datos serán procesados de forma anónima y confidencial. Toda información obtenida de los participantes estará vinculada a un número de identificación único y sólo los investigadores podrán recuperar qué participante llenó cual respuesta. Nunca daremos información personal a terceros, ni al propio liceo.

La participación del adolescente es voluntaria, por lo tanto puede elegir no hacerlo en cualquier momento del estudio, sin dar una razón y sin tener consecuencias negativas para él/ella.

Una vez procesado los resultados, los participantes y sus padres/cuidadores serán invitados para una reunión en el liceo, donde recibirán un resumen de la encuesta, con los resultados generales obtenidos.

La participación no implica ningún riesgo para la salud, aunque alguna pregunta sobre problemas experimentados podría traer recuerdos incómodos. El equipo de investigación está integrado por psicólogos, quienes estarán a las órdenes en el momento. También contamos con una red de servicios comunitarios, al cual se puede acudir si fuera deseable hacer un seguimiento.

<p>Estaremos dispuestos para brindarles más información sobre el proyecto, y contestarles sus preguntas o dudas. Pueden dirigirse a Diego Cuevasanta/Leticia Lagoa, por correo electrónico picauruguay@gmail.com, teléfono o whatsapp 099 869 660 / 099 138 950.</p>
--

Julio de 2017

Consentimiento Informado

Participación adolescentes

Estudio: "Violencia comunitaria y sus consecuencias emocionales, conductuales y académicas: desarrollo de una intervención educativa"

- Estoy satisfecho con la información que he recibido sobre el proyecto. He leído la información escrita y comprendo el objetivo del proyecto, las implicancias de mi participación y el cronograma de actividades.
- He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca de la investigación y estoy satisfecho(a) con las respuestas que se dieron.
- He tenido la oportunidad de pensar acerca de mi participación en el proyecto de investigación.
- Se me ha informado acerca de mi derecho a dejar de participar en el proyecto en cualquier momento, sin tener que dar una razón para cambiar mi opinión y sin tener consecuencias negativas.

Doy permiso para participar en este proyecto de investigación.

Nombre del padre/madre/tutor: _____

Firma: _____

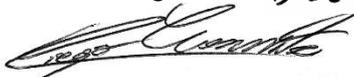
Nombre del adolescente: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Declaro que he informado a las personas mencionadas arriba acerca del proyecto de investigación en forma escrita y he dejado diferentes formas de contacto para evacuar dudas. También declaro que el/la adolescente tiene derecho de dejar de participar en el proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones, ni que ello implique alguna consecuencia negativa.

Nombre del investigador: **DIEGO CUEVASANTA**

Firma: 

Fecha: julio de 2017

Anexo 5. Cuestionario sociodemográfico

Cod. Participante _____ T1

Acá abajo encontrarás una serie de preguntas. Te pedimos que completes todas, según indiquen las instrucciones en cada bloque. Recordamos que este cuestionario es privado y anónimo. Nadie en el liceo, ni tus padres se enterarán de tus respuestas.

Tu participación nos ayudará a conocer mejor a los adolescentes que viven en Montevideo, y nos permitirá ayudarlos según sus necesidades emocionales.

Cuestionario sociodemográfico

En el siguiente cuadro, escribí tu edad y **marcá** tus respuestas a las otras preguntas **con un círculo**.

¿Cuántos años tenés? años
¿Cuál es tu sexo?	Masculino / femenino
¿Con qué nota terminaste primaria?	D / RD / R / RB / BR / B / BMB / MBB / MB / MBS / SMB / STE
¿Cuántas bajas tuviste en el último carnet?	Ninguna / entre 1 y 2 / entre 3 y 5 / más de 5
En el último mes de clases, ¿Cuántas veces has faltado al liceo el día entero?	Nunca / 1 o 2 veces / entre 3 y 5 veces / más que 5 veces
¿Repetiste algún año en la escuela?	Si / No
¿Repetiste primero de liceo?	Si / No