
Explorando los perfiles de los estudiantes de liceos de Montevideo. Un análisis comparativo para orientar la inclusión

Exploring students' attitudinal profiles of junior high schools in Montevideo; a comparative analysis to guide inclusion

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2855>

Graciela Edith Nakasone Arashiro

Doctora en Educación (Cand.) con especialización en inclusión educativa, Universidad Internacional Iberoamericana. Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Licenciada en Interpretación pianística Universidad de la República (Uruguay). Beca Ministerio de Educación y Cultura de Japón para cursar en la Universidad de Osaka de Lenguas Extranjeras y en la Universidad de Música Musashino de Tokio (Japón). Profesora de música en Educación Secundaria.

Fecha de recibido: 15/03/2018

Fecha de aprobado: 22/05/2018

Resumen

El objetivo de este estudio es examinar cinco áreas del perfil de los estudiantes que se hallan en la etapa de transición entre el primer ciclo de educación secundaria y el segundo y su relación con el proceso de inclusión. Los datos fueron recolectados por medio de cinco cuestionarios psicométricos adaptados, reestructurados y validados para su uso en población estudiantil uruguaya. Se halló que 36 de las 46 variables investigadas generaron desigualdades de diferente magnitud. Esto señala la vulnerabilidad de las trayectorias estudiantiles a los factores contextuales así como las necesidades específicas de los procesos académicos. Los resultados del análisis correlacional y multivariante mostraron que las cinco áreas del desarrollo se interrelacionan y que las trayectorias más vulnerables se hallan asociadas a un conjunto de factores que denotan los contextos socioeconómicos de procedencia. Los componentes del desarrollo presentan diferentes grados de sensibilidad a los factores de riesgo, de lo que se extrae que mayor grado de sensibilidad exige coordinar intervenciones más complejas. La interrelación de las áreas es además susceptible a la acumulación progresiva de componentes positivos en situaciones favorables y negativos en situaciones desfavorables. Esto es particularmente visible en los procesos del rezago educativo y de las expectativas de estudios y plantea que detectar el momento en el que se inicia el fracaso escolar es clave para prevenir la deserción educativa.

Palabras clave: perfiles de estudiantes, inclusión, educación secundaria.

Abstract

The objective of this study is to examine five areas of the profile of students who are in the transition stage between the first and the second cycle of secondary education, and their relationship with the inclusion process. Data were collected through five adapted psychometric questionnaires, restructured and validated to be applied to the Uruguayan student population. It was found that 36 of the 46 variables researched generated inequalities of different magnitudes. This find points to the vulnerability of student trajectories to contextual factors as well as the specific needs of academic processes. The results of the correlation and multivariate analysis showed that the five areas of

development are interrelated and that the most vulnerable trajectories are associated to a set of factors that denote the socioeconomic contexts of origin. The components of development present different degrees of sensitivity to risk factors, from which it is inferred that a greater degree of sensitivity requires the coordination of more complex interventions. The interrelation of the areas is also susceptible to the progressive accumulation of positive components in favorable situations, and of negative components in unfavorable situations. This is particularly visible in the processes of educational lag and the expectations of studies and suggests that detecting the moment in which school failure begins is key to prevent educational dropouts.

Keywords: student profiles, inclusion, secondary education.

1. Planteamiento del problema

En los últimos años han crecido en forma vertiginosa planes, proyectos y programas de inclusión en Uruguay. Sin embargo, la universalización de la educación secundaria básica establecida por la Ley 14.101 de 1973 está aún muy lejos de concretarse. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2017) las tasas de egreso de 2015 alcanzaron el 86% en los municipios de mejor contexto socioeconómico de Montevideo, pero en los de menores ingresos no superaron el 23%. El promedio de escolarización de los jóvenes entre 20 y 24 años es de 9 años y esta cantidad se halla muy por debajo de otros países cercanos. El 39% de los jóvenes de 17 años se halla rezagado y el 27% no estudia. La deserción es mayor en alumnos de bajos ingresos familiares, bajo nivel educativo parental, liceos públicos, zonas rurales y en varones más que en mujeres (Filardo y Mancebo, 2013). Los jóvenes mencionan el desinterés por la propuesta educativa, la necesidad de emplearse y problemas familiares, entre otros (De Armas y Retamoso, 2010; Conteri y Rodríguez, 2012; Filardo y Mancebo, 2013). En liceos de Montevideo se asocian componentes de violencia en, al menos, una parte de la población estudiantil (Lozano et al. 2010; Trajtenberg y Eisner, 2014). No obstante, se sabe poco sobre los perfiles socioafectivos de los alumnos y cómo estos influyen en el proceso de inclusión. A partir de lo expuesto, se plantea examinar el estado de cinco áreas del desarrollo en la etapa de transición del primer y segundo ciclos y sus efectos en el proceso de inclusión de alumnos de liceos públicos, liceos privados y áreas pedagógicas de Montevideo. Estas áreas son: la actitud transgresora, la percepción de injusticia, la percepción de autoeficacia, la indefensión aprendida y el contexto de moratoria.

2. Antecedentes y fundamentación teórica

Los efectos de la desventaja socioeconómica

La pobreza y sus efectos se hallan entre los principales obstáculos que enfrentan las políticas educativas en Latinoamérica y el Caribe. Afecta al 8,7% de los hogares de Montevideo y al 2% de las zonas rurales (Instituto Nacional de Estadística, 2016, p. 27) con una tasa de empleo del 59% que varía según la línea de pobreza (Instituto Nacional de Estadística, 2016, p. 35). El momento evolutivo en el que se inicia el estado de carencias y su duración son factores predictores del nivel de desarrollo cognitivo que alcanzará el individuo. La inestabilidad tanto material como emocional, afectiva y de integración familiar provocan el deterioro del desarrollo de las habilidades autorregulatorias, de afrontamiento y sociales en general (Olson et al., 2002; Grant et al., 2003). La acumulación de factores de riesgo intensifica a su vez los efectos negativos de un evento estresor (Seifer et al., 1992). Los problemas socioemocionales de los hijos se asocian a la exposición a mayor número de factores de riesgo del contexto de residencia y a menor posibilidad de los padres de ejercer el control sobre ellos.

La actitud hacia la autoridad

Eagly y Chaiken (2005) definen a las actitudes como tendencias psicológicas o propiedades latentes que se expresan al evaluar un objeto con algún grado de aprobación o desaprobación. La función más importante que tienen es la de producir conocimiento acerca de las implicaciones favorables o desfavorables de un objeto (Kruglanski y Stroebe, 2005). Las actitudes son impulsadas por tres motivos fundamentales: el ajuste a la realidad externa, la defensa de las posiciones particulares y la presentación de una autoimagen positiva frente a los demás (Chen y Chaiken, 1999). La autoridad tiene dos componentes básicos: el grado de proximidad y sus fuentes de legitimización (Rigby, Schofield y Slee, 1987). El reconocimiento de la autoridad es el resultado de un proceso que se inicia con los padres y continúa con experiencias menos personales y más formales en la escuela (Emler, Ohana y Dickinson, 1990). Hacia el final de la adolescencia se completa el proceso de legitimación de las instituciones del estado (Emler y Reicher, 1995). Algunos jóvenes encuentran atractivos los comportamientos antisociales y rompen las reglas para ganar algún tipo de identidad ante sus pares mediante la exhibición de la fuerza física, la osadía y la agresividad (Emler y Reicher, 1995). La probabilidad de formar parte de un grupo antisocial es diez veces mayor durante la adolescencia (Moffitt, 1993).

El rol de la autoeficacia en los aprendizajes

La autoeficacia es un mecanismo que puede influir en otros mecanismos de autorregulación de la conducta tales como las expectativas, la motivación y las metas (Bandura (1977, 1997). Por sus efectos en los procesos cognitivos, autorregulatorios y autorreflexivos es una variable predictora del rendimiento académico (Zimmerman, 1995). Explica las diferencias de desempeño entre estudiantes con conocimientos y habilidades similares (Schunk y Pajares, 2002). Se activa por la continua interacción entre factores psicosociales y desempeña un rol fundamental para el logro del bienestar humano (Bandura, 1986). En las creencias de autoeficacia influyen las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y el estado somático y emocional (Bandura, 1994).

La indefensión aprendida

La indefensión aprendida es un estado de déficit cognitivo, motivacional y emocional provocado por la exposición a eventos incontrolables (Seligman 1975). La indefensión cognitiva produce dificultades para memorizar, comprender, tomar decisiones y distorsiona las percepciones y extracción de conclusiones (McKay, Davis y Fanning, 2011). Las deficiencias emocionales se manifiestan como ansiedad, miedo, frustración y pueden derivar en estados depresivos (Palker-Corell y Marcus, 2004). El fracaso escolar reiterado puede provocar indefensión. Existe una fuerte asociación entre la indefensión académica y el estrés autopercebido de los alumnos (Barraza, Ortega y Martínez, 2010), la pérdida de autoestima y el incremento del locus de control externo debido a la inestabilidad del medio (Rodríguez y Arnau, 1986). Las personas que han tenido experiencias de control sobre su medio son las que se recuperan más rápidamente del efecto estresante (Maldonado, Ramírez y Martos, 1992)

3. Diseño y metodología

La investigación se diseñó con metodología cuantitativa de corte transversal, muestreo por conglomerados, uso de cuestionarios psicométricos de recolección de datos y procedimientos de análisis estadísticos. La muestra estuvo integrada por 538 alumnos de tercer año de una población estimada en 15.408 alumnos de Montevideo. Participaron dos liceos públicos de la zona oeste de Montevideo, tres liceos privados ubicados en barrios

cercanos y dos áreas pedagógicas (Tabla 1). El tamaño se calculó con un nivel de confianza del 95% y nivel de heterogeneidad del 50%.

Tabla 1. Integración de la muestra

Liceos públicos		Liceos privados		Áreas pedagógicas		Totales	
Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
127 (49,22%)	131 (50,78%)	100 (50,76%)	97 (49,24%)	40 (48,19%)	43 (51,81%)	271 (50,37%)	267 (49,63%)
258		197		83		538	

Para la recolección de datos se usaron cinco cuestionarios psicométricos. Tanto la Escala de actitud positiva hacia la transgresión como la de Percepción de injusticia derivan de la Attitude towards Institutional Authority Scale (Escala de actitud hacia la autoridad institucional) creada por Emler y Reicher (1985) y adaptada por el Equipo LISIS de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia. Tanto la Escala de indefensión como la Escala de percepción de autoeficacia se elaboraron en base a la Escala de indefensión creada por M^a. José Díaz Aguado et al. (2004). Estos instrumentos fueron adaptados, reestructurados y validados para su uso en población uruguaya. La Escala del período de moratoria es de elaboración propia. La fiabilidad de los ítems, expresada por los coeficientes de Cronbach, es de 0,773 (Período de moratoria), 0,811 (Percepción de autoeficacia), 0,824 (Indefensión aprendida), 0,818 (Actitud transgresora) y 0,807 (Percepción de injusticia). Los factores de las escalas se extrajeron aplicando el Test de esfericidad de Bartlett y el método de máxima verosimilitud con rotación oblicua Oblimin. A partir de ellos se crearon las dimensiones de las escalas y se agruparon las variables.

4. Resultados

4.1. Perfiles institucionales

En la Tabla 2 se reúnen los porcentajes de estudiantes no afectados por las variables que integran las dimensiones de las escalas. Corresponden a los puntajes 3, 4 y 5 en las escalas del Período de moratoria y de Percepción de autoeficacia y 1, 2 y 3 en las Escalas de actitud transgresora, de Percepción de injusticia y de Indefensión aprendida. Los porcentajes complementarios representan a los que han sido afectados por al menos una de las variables de cada dimensión. Son más elevados en liceos privados, decrecen en liceos públicos y son menores en áreas pedagógicas excepto por dos dimensiones. Es mayor la proporción de estudiantes que consideran injusta la gestión del profesor en liceos privados (72,18%) o que presentan actitud transgresora en liceos públicos (52,33%).

Tabla 2. Estudiantes no afectados por las dimensiones de las escalas

	Liceos públicos	Liceos privados	Áreas pedagógicas
Período de moratoria			
Duración período de moratoria	36,43%	65,48%	4,82%
Compromiso académico familiar	57,75%	79,19%	42,17%
Compromiso académico del alumno	69,76%	87,82%	60,24%
Actitud transgresora	47,67%	75,13%	60,24%
Percepción de injusticia			
Injusticia del profesor	40,7%	27,82%	51,81%
Injusticia institucional	70,54%	72,08%	67,47%
Percepción de autoeficacia			
Adaptación al liceo	51,55%	71,57%	44,58%
Toma de decisiones	29,07%	36,04%	24,1%
Gestión de las frustraciones	55,04%	74,11%	54,22%
Indefensión aprendida			
Indefensión emocional	39,92%	47,72%	36,14%
Indefensión ejecutiva	41,09%	48,22%	46,99%

4.2. Desigualdades entre los procesos de inclusión

4.2.1. Inequidades entre las instituciones

De la aplicación del Test del chi cuadrado de Kruskal Wallis (Tabla A1) se extrae que de las 46 variables analizadas, 17 producen diferencias significativas entre las instituciones, 10 entre los géneros, 9 en ambos simultáneamente y 10 no producen diferencias. Estos resultados señalan que los procesos académicos son altamente sensibles a los factores contextuales y conducen al planteamiento de hipótesis acerca de cómo se producen y modifican los resultados. Las variables que generan desigualdades son todas las del período de moratoria, la injusticia del profesor, la injusticia por baja calidad, la integración entre pares, la autoconfianza, la satisfacción vital, la gestión de estudios y conocimientos, la frustración, las tensiones de rendimiento y el rezago. Las desigualdades más notorias provienen de las variables del período de moratoria y es por lo tanto el área del desarrollo que tiene el peso más importante en la estructuración de las desigualdades entre las instituciones. Las magnitudes mayores del chi cuadrado corresponden a la ocupación laboral parental (184,655), la provisión de materiales didácticos (157,335), el rezago (147,372), la ocupación del tiempo libre (135,255), las expectativas de estudios (131,612) y la edad pautada para trabajar (85,948). Las inequidades podrían explicarse por las condiciones sociofamiliares, las influencias de los barrios de residencia, las formas de organización y funcionamiento de los liceos, los enfoques pedagógicos, la influencia de los pares y los recursos de apoyo disponibles. A partir de estos resultados se demuestra que las estrategias de afrontamiento deberían sistematizarse según el grado de implicación de los factores de riesgo en la estructuración de las desigualdades.

4.2.2. Desigualdades entre géneros

Las desigualdades más acentuadas entre los géneros se distribuyeron de la siguiente manera: por los altibajos emocionales (50,234) y las tensiones de rendimiento académico (19,089) en mujeres, y por las expectativas de estudios (18,665) y la percepción de injusticia por parcialidad de las normas en varones (12,852). Los altibajos emocionales se elevan a 50,6% en mujeres y a 26,6% en varones. Los niveles de vulnerabilización son también más elevados en mujeres por las tensiones de rendimiento académico (44,2%, 27,3%), autoestima social (28,41%, 19,1%), autoagresión (13,5%, 7,4%), fracaso (16,5%, 10%),

autoconfianza (23,25%, 13,86%), proactividad (31%, 23,97%) e impotencia (15,7%, 12,2%). En varones, el grado de vulnerabilización es mayor por injusticia debido a parcialidad de normas (25,%, 15,4%), por expectativas de estudios (27,7%, 18,4%), por discriminación (16,6%, 13,1%) y por rapidez en la decisión (37,5%, 26,22%). Las diferencias podrían ser explicadas por los valores de género que transmite la sociedad y por condicionantes biológicas y genéticas. A partir de estos hallazgos se destaca la importancia de fortalecer las competencias socioafectivas en mujeres y las competencias ciudadanas en varones. Algunos de los referentes más importantes son el modelo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2011), las escuelas como parlamentos escolares de Opertti (2008), el modelo multidimensional de ciudadanía de Grossman (2008) y los modelos basados en el aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales.

4.2.3. Problemáticas comunes

Se hallaron 10 variables que no generaron diferencias significativas al comparar las distribuciones de valores por institución o por género. Son variables que, por depender menos del contexto, podrían ser más fácilmente incentivadas desde las actividades de aula. Las mismas son: la reflexión (36,6%), las tensiones de aprendizaje (26,4%), las metas (20,3%), la exclusión entre pares (19,35%), los logros personales (15,6%), el optimismo (15,6%), las tensiones afectivas (13,2%), la gestión del fracaso (13%), la desmotivación (10,2%) y la gestión de las dificultades (8,7%).

4.3. Relación entre las áreas del desarrollo

Se aplicó el análisis correlacional de Spearman y se extrajeron las correlaciones más significativas ($\text{sig} < 0,01$). Los resultados permitieron reconocer las asociaciones entre componentes del desarrollo. Se plantea, por consiguiente, la hipótesis de la probabilidad de optimización de los que son inaccesibles activando aquellos sobre los que se puede ejercer influencias.

4.3.1. Período de moratoria

Las correlaciones halladas entre las dimensiones del período de moratoria y las restantes áreas investigadas destacan la importancia de las condiciones de bienestar familiar en los procesos académicos (Figura 1). Mejores condiciones de las tres dimensiones del período de moratoria (duración, compromiso académico familiar y del alumno) se asocian positivamente a la autoeficacia para la adaptación al liceo, la toma de decisiones y la gestión de las frustraciones. Esto corrobora la teoría de las fuentes de la autoeficacia. Bandura (1994) señaló que se hallan en los modelos sociales, la diversidad de experiencias vicarias y de dominio y el apoyo generados fundamentalmente por el capital social.

De las tres dimensiones del período de moratoria, el compromiso académico del alumno presenta la situación más favorable con el proceso de inclusión porque se correlaciona positivamente con las dimensiones de la autoeficacia y negativamente con la actitud transgresora, la percepción de injusticia (institucional y del profesor) y la indefensión aprendida (ejecutiva y emocional). El compromiso es, además, el componente más importante para superar la crisis de identidad (Erikson, 1963; Marcia, 1993) y un factor de protección contra conductas antisociales (Hirschi, 1969; Leblanc, 1994; Torstensson, 1990).

El compromiso académico familiar también se correlaciona negativamente con la actitud transgresora. Los padres que promueven la autonomía de sus hijos influyen positivamente en su percepción de autoeficacia escolar, autoestima y satisfacción vital (Oliva Delgado, Reina y Parra, 2010). Por el contrario, la baja valoración parental de los estudios influye en el rechazo de la autoridad escolar (Cava, Musitu y Murgui, 2006).

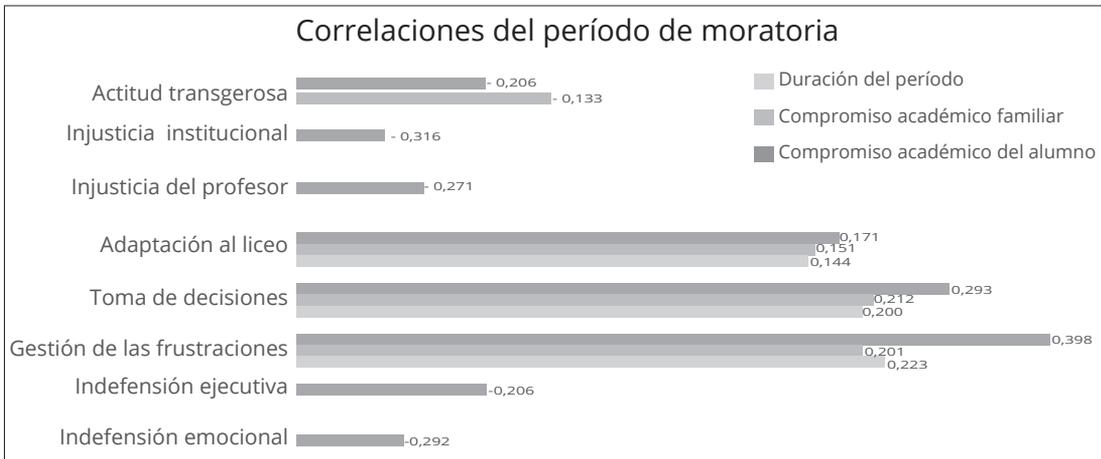


Figura 1. Correlaciones del período de moratoria

4.3.2. Actitud transgresora

El perfil del alumno transgresor es altamente complejo porque se halla asociado a la percepción de injusticia institucional, la indefensión ejecutiva y emocional (Figura 2). Presenta también pérdida de autoeficacia para la gestión de las frustraciones, bajo compromiso académico familiar y del alumno en sí. Se caracteriza por atribuciones hostiles (injusticia institucional) asociadas al escaso desarrollo de las habilidades de autorregulación. También podrían ser formas exhibicionistas de oposición a la autoridad (Emler y Reicher, 1995). Asimismo, se hallaron evidencias que apoyan la teoría de la taxonomía doble de Moffitt (1993). La actitud transgresora es más frecuente en varones, se mantiene estable desde los 14 a los 17 años y disminuye de un total de 15 puntos de media 6,27 a los 18 años a media 4,5 a los 20 años.

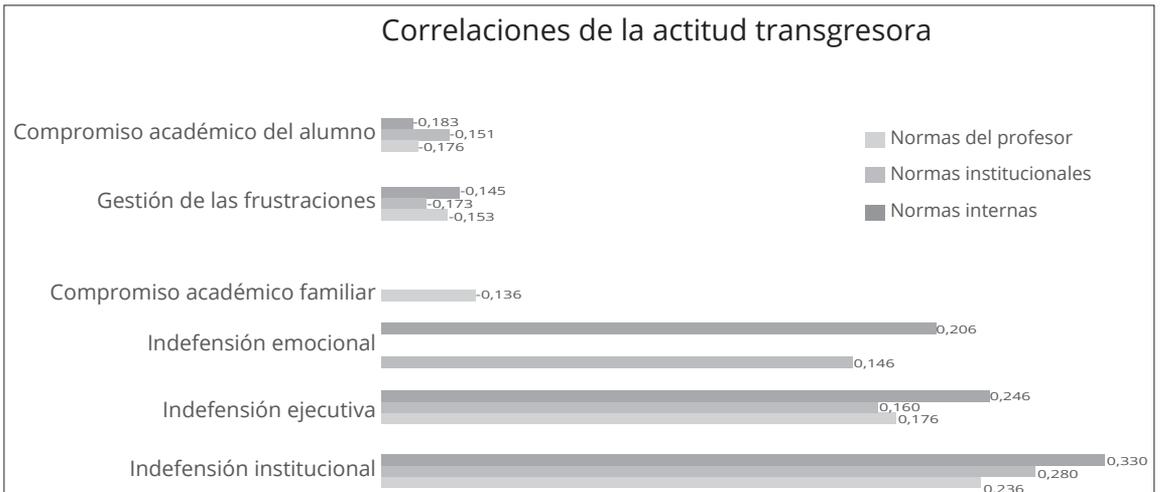


Figura 2. Correlaciones de la actitud transgresora

4.3.3. Percepción de injusticia

La percepción de injusticia institucional y del profesor se hallan asociadas negativamente al compromiso académico del alumno y a la gestión de las frustraciones (Figura 3). Se hallaron dos tipologías diferentes según se trate de injusticia por la gestión del profesor o de injusticia institucional. La primera tiene afectada la autoeficacia para la toma de decisiones y configura un perfil más centrado en aspectos académicos. La segunda se correlaciona con la indefensión emocional y la actitud transgresora.

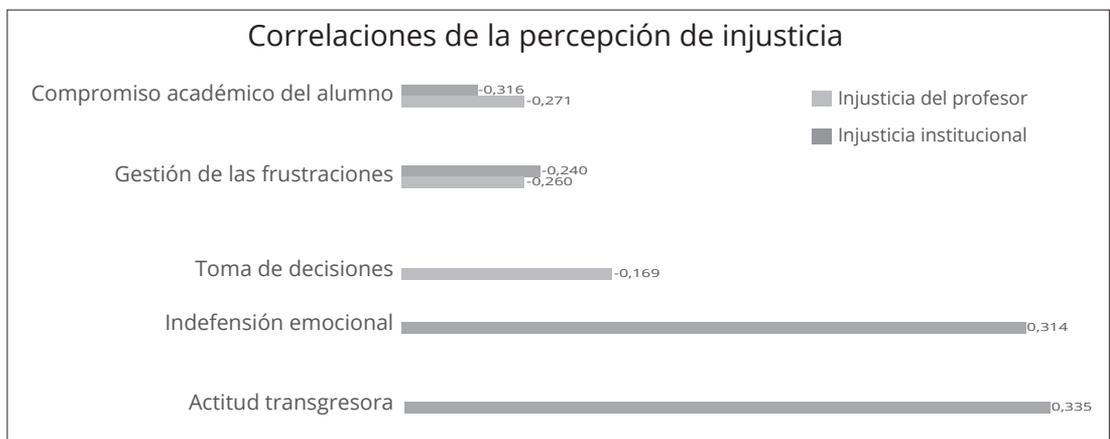


Figura 3. Correlaciones de la percepción de injusticia

4.3.4. Indefensión aprendida

La indefensión aprendida (emocional, ejecutiva) presenta pérdida de las 3 dimensiones de la autoeficacia investigadas (adaptación al liceo, toma de decisiones y gestión de las frustraciones) y se relaciona con la percepción de injusticia institucional (discriminación, parcialidad, baja calidad) y la actitud transgresora (Figura 4). Connota un perfil con probables distorsiones cognitivas por las percepciones de injusticia (McKay, Davis y Fanning, 2011) y locus de control externo por las atribuciones hostiles (Rodríguez y Arnau, 1986).

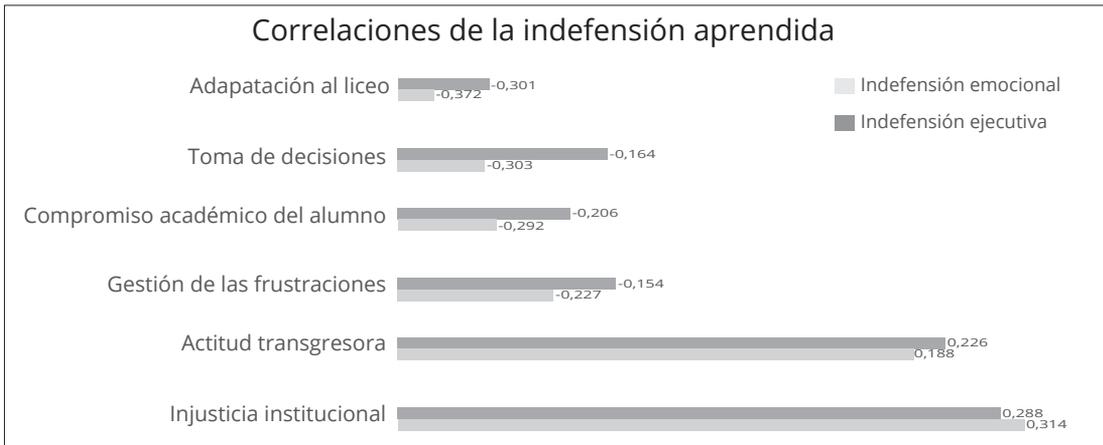


Figura 4. Correlaciones de la indefensión aprendida

4.3.4. Percepción de autoeficacia

La percepción de autoeficacia se correlaciona positivamente con la duración de la moratoria, el compromiso familiar y del alumno en sí (Figura 5). Esto señala la influencia de mecanismos de regulación de los aprendizajes y proyección de metas según la teoría de (Bandura, 1994, 1997). Las asociaciones negativas con la indefensión emocional, la percepción de injusticia (institucional, del profesor) y la actitud transgresora destacan que las experiencias de control del alumno y las interacciones con las fuentes de la autoeficacia generan mayor sensación de estabilidad, lo cual contribuye a tener mayor control en el área emocional y afectiva.

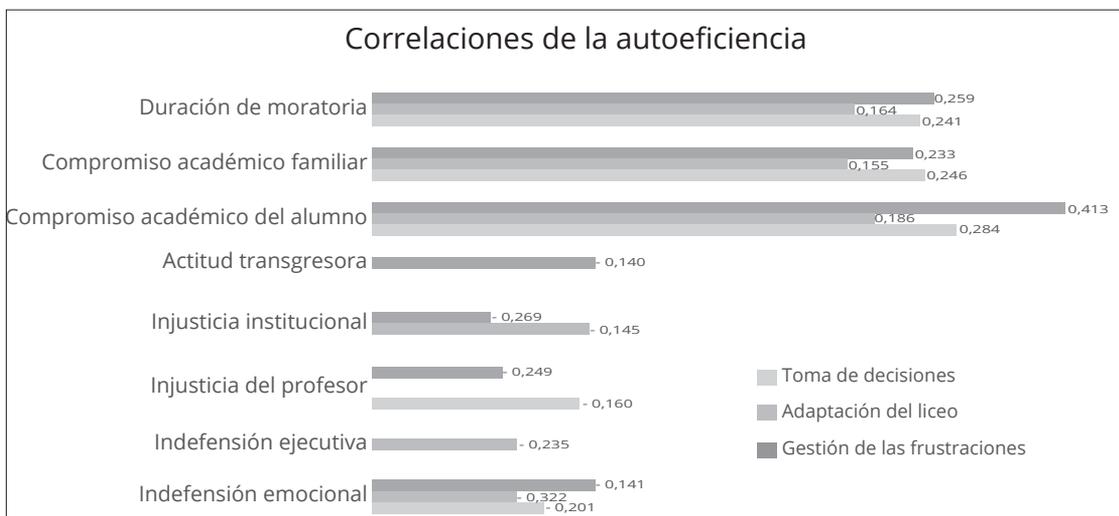


Figura 5. Correlaciones de la autoeficacia

4.4. Factores de riesgo en el proceso de inclusión

4.4.1. Perfiles de riesgo

Los altibajos emocionales (54,3%), las tensiones por el rendimiento académico (52%), el bajo nivel de reflexión y rapidez en las decisiones (41,7%) son las características más vulnerables en alumnas de liceos públicos. Los alumnos varones de liceos públicos presentan una configuración muy diferente. Son más frecuentemente afectados por la percepción de injusticia por el trato (40,5%) y la transgresión de las normas del profesor (43,5%) así como por la transgresión de las normas institucionales (41,2%). Estos componentes generan relaciones vinculares estresantes poco propicias desde la perspectiva académica.

En alumnos de liceos privados, tanto mujeres como varones, se detectaron las expectativas más largas de trayectorias académicas con bajos porcentajes de vulnerabilización en casi todos los factores. Sin embargo, el proceso académico esperado es perjudicado por los elevados índices de injusticia por el trato del profesor (62%), la evaluación (49%) y los altibajos emocionales (47%) en mujeres y la percepción de injusticia por el trato del profesor (54,6%) en varones.

Los estudiantes de áreas pedagógicas son los que necesitan más apoyo y tutorización. Los factores que más frecuentemente afectan a las mujeres son el rezago educativo (85%), la inestabilidad ocupacional de los padres (65%), la baja calidad de la ocupación del tiempo libre (50%), los altibajos emocionales (47,5%), las expectativas de estudios (47,5%), la integración entre pares (42,5%) y el acompañamiento familiar del proceso (42,5%). El rezago educativo (86%), la ocupación laboral de padres (81,4%), la ocupación del tiempo libre (65,1%) y las expectativas de estudios (62%) son los principales factores de riesgo en varones.

4.4.2. Rezago educativo y bajas expectativas de estudios

Las bajas expectativas de estudios (nivel 1 y 2) afectan al 23,1% de los alumnos en forma muy desigual desde el 6,6% de liceos privados al 55,4% de áreas pedagógicas. Las desigualdades se acentúan aún más entre los que esperan completar una carrera terciaria (nivel 5), desde el 2,5% de las alumnas de áreas pedagógicas al 75% de las alumnas de liceos privados. El 28,62% de los alumnos tiene además rezago educativo de 1 a 5 años (Tabla 5). Es más elevado en áreas pedagógicas (85,5%) y desciende en liceos públicos al 27,5% y en liceos privados al 6,1%. Los resultados muestran las inequidades existentes según los contextos de procedencia y advierten el avance de las brechas sociales.

Los valores correlacionales del rho de Spearman ($\text{sig} < 0,01$) señalan que mejores expectativas de estudios acumulan factores de protección, en tanto que el rezago sufre la pérdida progresiva de los mismos (Figura 6). Esto abre la discusión respecto a si el rezago educativo debería evitarse o no. En efecto, se halló lo siguiente.

El rezago educativo y las expectativas de estudios tienen ocho correlaciones comunes pero en sentido opuesto. Comprende las variables de la duración de moratoria, la provisión de materiales didácticos, la satisfacción vital, la percepción de aplicabilidad de los aprendizajes y la gestión del conocimiento.

Las expectativas de estudios se correlacionan negativamente con otros factores de riesgo (injusticia por discriminación o por calidad institucional) y positivamente con otros factores de protección (pertinencia de los aprendizajes, proactividad, autoconfianza y rendimiento académico).

El rezago, en cambio, acumula más tendencias negativas: injusticia por el trato del profesor, bajo nivel de acompañamiento y apoyo familiar.

Entre las variables investigadas se hallaron 11 que aumentan significativamente la probabilidad de abandonar estudios en tercer año de liceo (Figura 7). La edad pautada para comenzar a trabajar aumenta más de 17 veces el riesgo y su compensación plantea la adecuación de los contenidos de la enseñanza y de la duración de las carreras de formación. Un estudiante que necesite comenzar a trabajar a los 18 años debería poder adquirir a esa edad el título habilitante de una carrera corta. Vinculado con la necesidad temprana de trabajar se halla la inestabilidad laboral de los padres. Aumenta más de 4 veces la probabilidad de deserción. Los adolescentes cuyos padres no tienen trabajo carecen de experiencias de educación laboral no formal, lo cual retroalimenta su estado de vulnerabilización si dejan de estudiar.

Tabla 3. Expectativas de estudios

	Liceos públicos		Liceos privados		Áreas pedagógicas	
	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
Nivel 1 (6,9%)	6,3%	5,3%	0%	0%	27,5%	25,6%
Nivel 2 (16,2%)	5,8%		0%		26,5%	
	13,4%	25,2%	5%	8,2%	20%	37,2%
Nivel 3 (5%)	19,4%		6,6%		28,9%	
	3,9%	6,9%	5%	2,1%	7,5%	7%
Nivel 4 (33,6%)	5,4%		3,6%		7,2%	
	33,9%	44,3%	15%	38,1%	42,5%	25,6%
Nivel 5 (38,3%)	39,1%		26,4%		33,7%	
	42,5%	18,3%	75%	51,5%	2,5%	4,7%
Vulnerables (23,1%)	30,2%		63,5%		3,6%	
	19,7%	30,5%	5%	8,2%	47,5%	62,8%
No vulnerables (76,9%)	25,2%		6,6%		55,4%	
	80,3%	69,5%	95%	91,8%	52,5%	37,2%
	74,8%		93,4%		44,6%	

Tabla 4. Rezago educativo

		Liceos públicos		Liceos privados		Áreas pedagógicas	
		Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
Sin rezago	(71,4%)	75,6%	69,5%	94%	93,8%	15%	14%
16 años	(15,8%)	17,3%	19,1%	5%	4,1%	30%	39,5%
17 años	(7,6%)	5,5%	6,1%	1%	2,1%	27,5%	27,9%
18 años	(4,1%)	1,6%	5,3%	0%	0%	22,5%	9,3%
19 años	(0,7%)	0%	0%	0%	0%	5%	4,7%
20 años	(0,4%)	0%	0%	0%	0%	0%	4,7%
Rezago por sectores		24,4%	30,5%	6%	6,2%	85%	86%
Rezago por institución		27,5%		6,1%		85,5%	
Total		154 alumnos=28,62%					

Correlaciones del rezago educativo y las expectativas de estudios

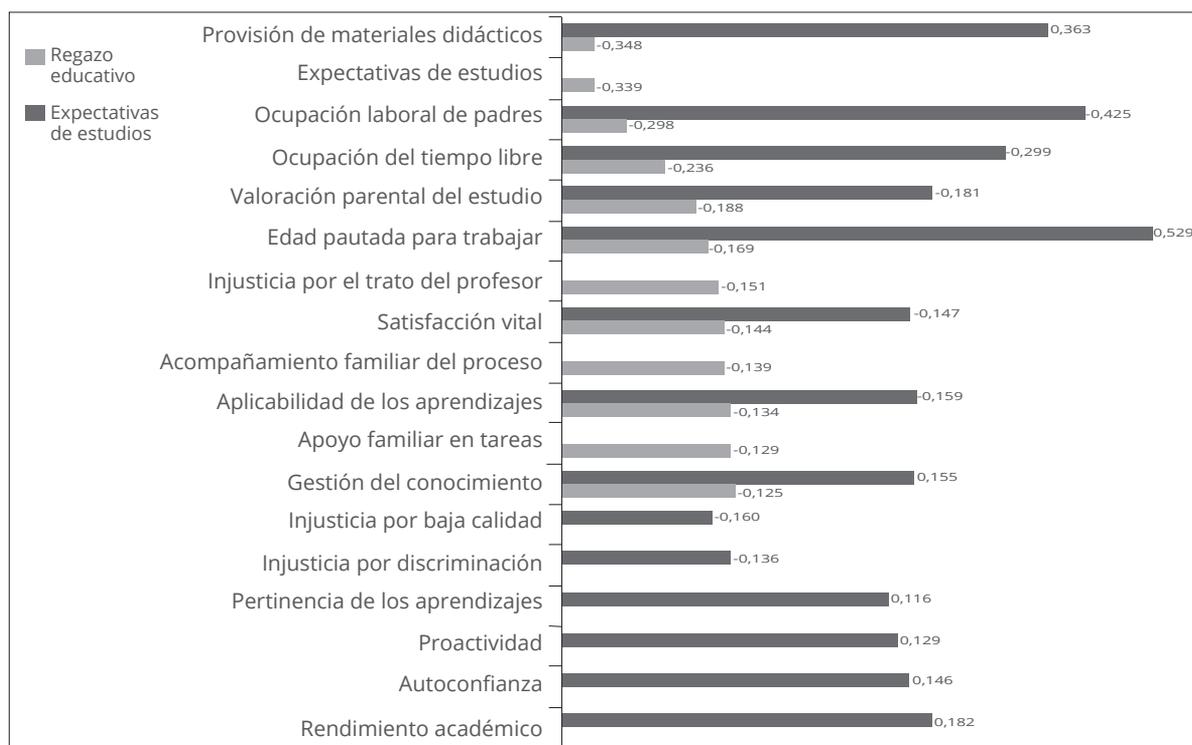


Figura 6. Correlaciones del rezago educativo y las expectativas de estudios



Figura 7. Factores de riesgo en las expectativas de estudios

4.4.3. Pertinencia y aplicabilidad de los aprendizajes

La pertinencia y la aplicabilidad de los aprendizajes se relacionan con la deserción educativa (Da Silveira, 2014). Sin embargo, los resultados demuestran que dichos factores afectan en mayor medida a los alumnos vulnerabilizados y con menos expectativas de finalización de estudios universitarios. La aplicabilidad de los aprendizajes genera diferencias significativas por institución ($\chi^2=24,825$). Es mayor la proporción en áreas pedagógicas (27,9% de los varones, 10% de las mujeres) que en liceos públicos (7,7% de los varones, 4,1% de las mujeres) o que en liceos privados (3,1% de los varones, 3% de las mujeres). En cuanto al género, también se producen diferencias en las distribuciones ($\chi^2=7,385$) y hay más repercusión en varones que en mujeres. La pertinencia de los aprendizajes también genera diferencias significativas por institución ($\chi^2=11,932$), pero no por género.

Es mayor la proporción de alumnos afectados en áreas pedagógicas (19,3%) que en liceos públicos (12,8%) o liceos privados (4,1%). Tanto la pertinencia como la aplicabilidad son factores de riesgo para el rendimiento académico (con valores $OR=3,577$ y $OR=3,382$ respectivamente) y la pertinencia lo es también para las expectativas de estudios con un valor de $OR=2,336$. Por lo tanto, influyen en la deserción sin ser un factor determinante.

4.4.4. La frustración

La frustración se distribuye con leves diferencias entre las instituciones ($\chi^2=6,460$) y sin diferencias significativas entre géneros. Afecta al 27,7% de los alumnos de áreas pedagógicas, al 9,6% de liceos privados y al 13,6% de liceos públicos. Es el principal factor de riesgo detectado para alcanzar logros personales ($OR=8,148$), por lo que indirectamente afecta la resolución de la identidad del adolescente según las teorías de Erikson (1963) y Marcia (1993). Del análisis correlacional se extraen los valores mayores del rho de Spearman hallados (Figura 8): la asociación positiva con la impotencia (0,450) y la negativa con logros (-0,434), lo que define a la frustración como un estado de impotencia para obtener logros personales. Se relaciona significativamente con 22 de las 46 variables investigadas, por lo que se señala que es un factor de riesgo considerable.

La frustración ha sido objeto de numerosas investigaciones que destacan su vinculación con diversos trastornos de la conducta y de los aprendizajes. Los resultados hallados corroboran que en el perfil del alumno con altos niveles de frustración es alta la probabilidad de hallar estrés, descontrol emocional, distorsiones en las percepciones y conductas agresivas.

En efecto, la frustración se relaciona positivamente con todas las variables de la actitud transgresora y con dos de las tres variables de la percepción de injusticia (discriminación y parcialidad de normas). Las dificultades de autocontrol se detectan por las asociaciones positivas con todas las variables de la indefensión ejecutiva y de la indefensión emocional, exceptuando la exclusión entre pares. En el área de los aprendizajes, las asociaciones destacan la pérdida de autoeficacia en dos de las tres variables de la adaptación al liceo (integración entre pares y logros personales) y cuatro de las siete de la toma de decisiones (reflexión, autoconfianza, optimismo y satisfacción vital). A estas dificultades se suman la percepción de escasa provisión de materiales didácticos y la atribución negativa de la aplicabilidad de los aprendizajes. Las características halladas configuran un perfil altamente vulnerable a la deserción de la educación formal. Se destaca además que no presenta relaciones significativas con la mayoría de las variables del contexto de moratoria ni con la percepción de injusticia del profesor.

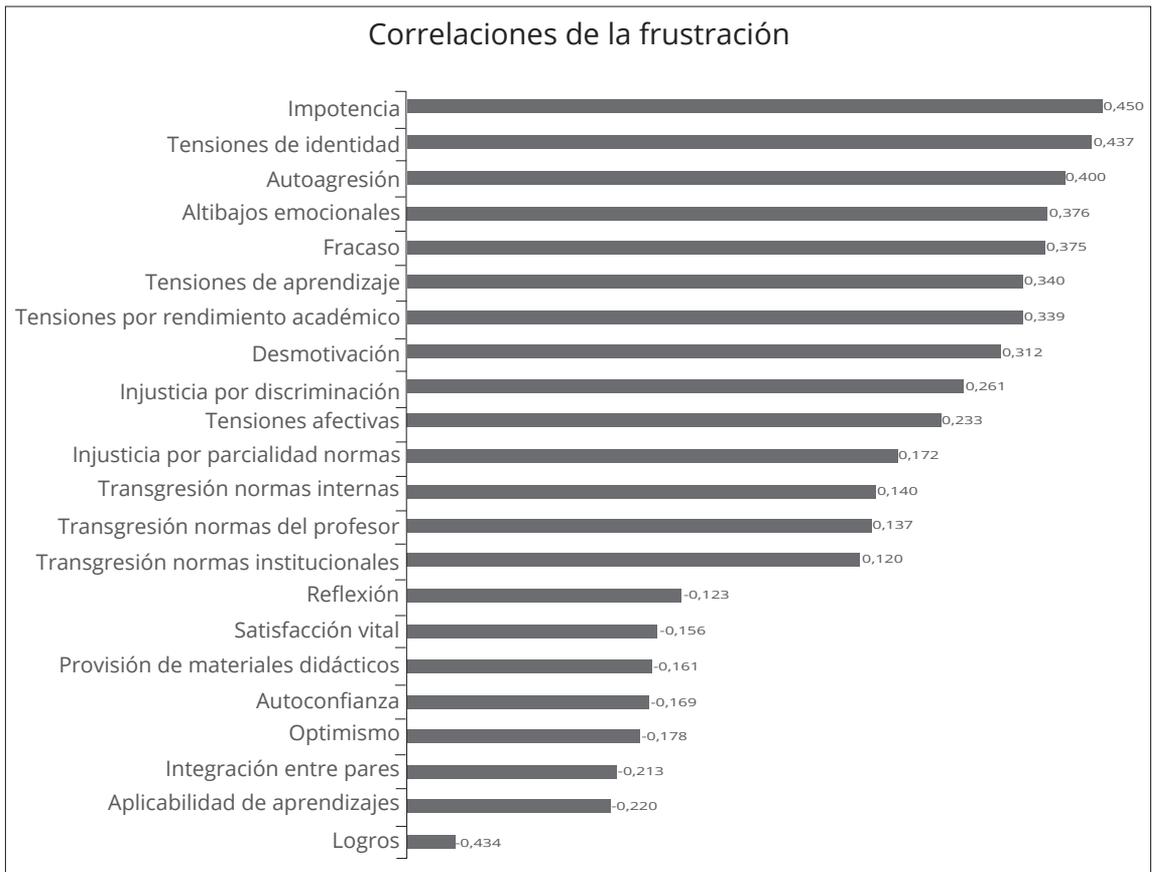


Figura 8. Perfil correlacional de la frustración

4.4.5. Logros personales

La importancia de la obtención de logros se destaca por ser el indicador de la resolución de la crisis de identidad del adolescente (Erikson, 1963; Marcia, 1993). Los resultados señalan que 26 de las 46 variables aumentan entre 2,004 veces y 8,148 veces la probabilidad de riesgo, lo cual señala que es un factor altamente vulnerable (Figura 9). Las estimaciones mayores se detectaron por el efecto de la frustración (OR=8,148), la impotencia (OR=7,981), el fracaso (OR=6,54), la autoagresión (OR=5,782), la desmotivación (OR=5,458), la pérdida de autoeficacia para gestionar dificultades (OR=6,089) y la obtención de satisfacción vital (OR=5,986). Son también factores de riesgo la exclusión entre pares, todas las variables de la indefensión ejecutiva, la percepción de injusticia por discriminación y la baja calidad institucional, la edad temprana para trabajar, la escasa provisión de materiales didácticos, la baja pertinencia de los aprendizajes, la pérdida de eficacia para la integración entre pares, la baja autoestima social y la pérdida de eficacia para la integración entre pares, la gestión de las frustraciones y la toma de decisiones.

Factores de riesgo en logros personales

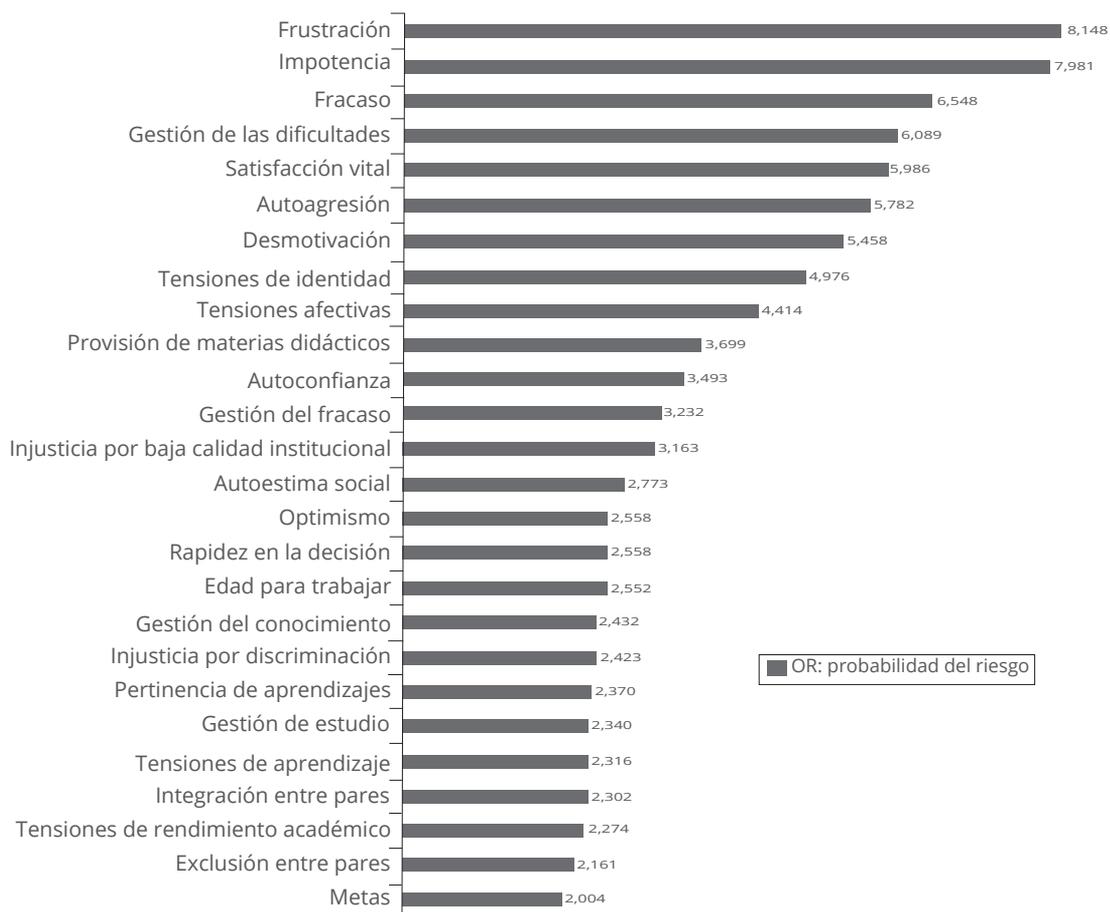


Figura 9. Factores de riesgo en los logros personales

4.4.6. La desventaja socioeconómica

Se aplicó el análisis multivariante de la varianza a las categorías vulnerable (niveles 1 y 2) y no vulnerable (niveles 3, 4 y 5) de la ocupación laboral parental. Los resultados muestran que produce variaciones en todas las áreas del desarrollo excepto en la actitud transgresora, por lo que la estabilidad o inestabilidad laboral no se hallan asociadas significativamente con conductas agresivas. No se halló tampoco variación en la indefensión ejecutiva (tensiones de aprendizaje, rendimiento, identidad, afectivas) de lo que se extrae que tampoco se asocia significativamente al estrés académico. De las 46 variables produce diferencias en 27, lo cual demuestra que tiene un peso considerable en el bienestar del alumno (Figura 10). Esto es más evidente por las problemáticas que podrían ser generadas por las variables más afectadas: la ocupación del tiempo libre, las expectativas de estudios, la edad para trabajar, la satisfacción vital, la provisión de materiales didácticos, la valoración parental de estudios y la proactividad.

La estabilidad laboral parental produce diferencias en todas las variables del período de moratoria y en el rezago educativo. En el área de la percepción de injusticia es susceptible al trato del profesor y a la discriminación. Afecta a todas las variables de la

toma de decisiones, a dos de las tres de la adaptación al liceo (integración entre pares y logros) y a tres de las cuatro de la gestión de las frustraciones (gestión del estudio, del conocimiento y de las dificultades). En el área emocional genera diferencias en los niveles de autoagresión y frustración. Los resultados corroboran las conclusiones de Olson et al. (2002) y Grant et al. (2003) y de otros investigadores respecto a la asociación entre desventaja socioeconómica, inestabilidad y deterioro del desarrollo de las habilidades autorregulatorias, de afrontamiento y sociales de los estudiantes.

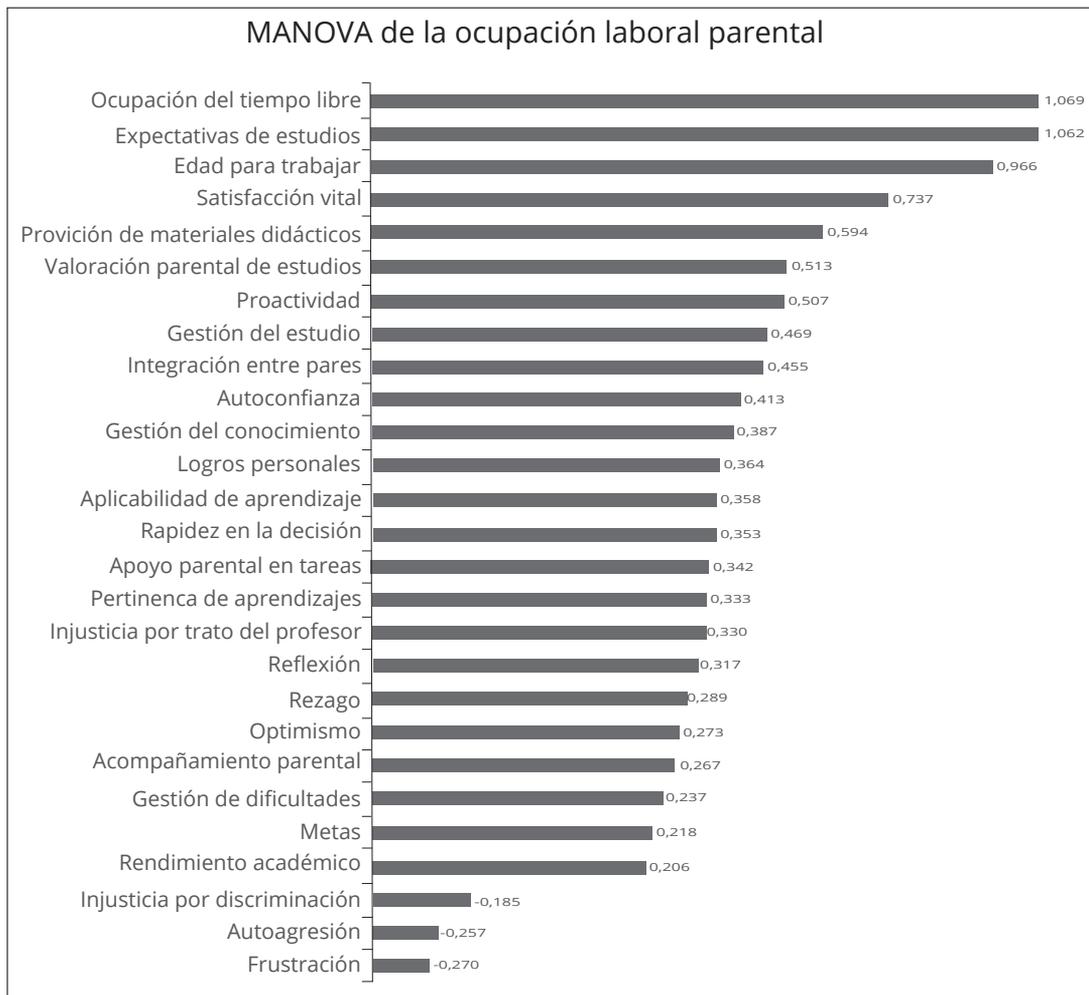


Figura 10. Análisis multivariante de la varianza (MANOVA) de la ocupación laboral parental

4.5. Modelo discriminante de la probabilidad de deserción

Se aplicó el análisis discriminante calculando los coeficientes de las funciones lineales de Fisher. Se identificaron cinco variables con capacidad de determinar si un estudiante es vulnerable o no al abandono de estudios en tercer año: la edad pautada para comenzar a trabajar, la ocupación laboral parental, la percepción de discriminación, las tensiones afectivas y la institución. La asignación de puntajes sigue la establecida para las escalas y la institución se codifica como sigue: liceos públicos=0, liceos privados=1, áreas pedagógicas=2. El modelo tiene una precisión del 77,5% de probabilidad de acierto y las ecuaciones son las siguientes.

Vulnerables=> $Z=16,738$ (edad)+ $1,586$ (edad pautada para trabajar)+ $5,231$ (ocupación laboral padres)+ $4,007$ (percepción de discriminación)+ $0,038$ (tensiones afectivas)- $6,364$ (institución) - $142,208$.

No vulnerables=> $Z=16,360$ (edad)+ $2,720$ (edad pautada para trabajar)+ $5,624$ (ocupación laboral parental)+ $3,665$ (percepción de discriminación)+ $0,242$ (tensiones afectivas)- $6,758$ (institución)- $139,852$.

5. Discusión y conclusiones

El estado del proceso de inclusión presenta profundas inequidades entre contextos institucionales. Se manifiestan al comparar los porcentajes de alumnos con bajas expectativas de estudios, rezago educativo y aspiraciones de finalización de estudios terciarios. De las 46 variables investigadas, 36 generan diferencias significativas, lo cual señala la vulnerabilidad de las trayectorias estudiantiles a los factores contextuales así como las necesidades particulares de los procesos académicos. Esto sucede, por ejemplo, con la inestabilidad laboral de los padres que afecta a más de la mitad de las variables del desarrollo investigadas.

Los diferentes análisis realizados mostraron que las cinco áreas del desarrollo se interrelacionan. La compensación de un área aislada no asegura evitar el fracaso escolar si la intervención no se produce en todas las áreas simultáneamente. Se destaca el peso mayor de las variables del período de moratoria y de la percepción de autoeficacia porque además de relacionarse entre sí, lo hacen con el resto de las dimensiones investigadas. Se cuestiona el alcance de las políticas compensatorias monetarias en contextos de vulnerabilización si no logran revertir el deterioro de los mecanismos de control socioemocional.

El desarrollo presenta diferentes grados de sensibilidad a los factores de riesgo. *Logros personales*, por ejemplo, es susceptible a numerosos factores con alta probabilidad de afectación. Mayor grado de sensibilidad exige intervenciones coordinadas más complejas. La interrelación de las áreas es además susceptible a la acumulación progresiva de componentes positivos en situaciones favorables y a la acumulación de componentes negativos en situaciones desfavorables. Esto es particularmente visible en los procesos del rezago educativo y en las expectativas de estudios. Por consiguiente, detectar el momento en el que el fracaso escolar se inicia es clave para prevenir la deserción educativa.

En relación a informes e investigaciones recientes sobre violencia en el Uruguay, se plantea que para elaborar estrategias de mejoramiento del proceso de inclusión deberían ampliarse los estudios sobre violencia hacia los adolescentes y sus efectos en el desarrollo.

Referencias bibliográficas

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior. Vol. 4*, pp. 71-81. New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Barraza, A., Ortega, F. y Martínez, L. M. (2010). Instituciones generadoras de estrés. Un estudio exploratorio en la Universidad Pedagógica de Durango. En M. Navarro, A. Jaik y A. Barraza (Coords.) *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa* (pp. 189-197). Durango: Red Durango de Investigadores Educativos.

Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), pp. 367-373.

Conteri, C. y Rodríguez, C. (2012). *En palabras de los estudiantes. Sistematización de los Encuentros Nacionales de Estudiantes de Secundaria*. Montevideo: Gráfica Mosca.

Da Silveira, P. (2014). Hacia una política educativa al servicio de los ciudadanos. En E. Martínez Larrechea y A. Chiancone Castro (Comps.), *La educación uruguaya del futuro que necesitamos hoy* (pp. 103-151). Montevideo: Grupo Magro Editores.

De Armas, G. y Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay*. Montevideo: Gráfica Mosca.

Díaz Aguado, M. et al. (2004). Indefensión aprendida, escasa calidad de vida y dificultades en la educación familiar. *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, 3, pp. 123-162. España: Julio Soto Impresor S.A.

Instituto Nacional de Estadística-División Estadísticas Sociodemográficas (2016). *Estimación de la pobreza por el Método del Ingreso 2015*. Recuperado de <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/364159/Estimación+de+la+pobreza+por+el+Método+del+Ingreso+2015/321a0edb-d97e-4ab0-aa88-e31ce7a22307>

Eagly, A. H. y Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. En Albarracín, D., Johnson, B. y Zanna, M. P. (Eds.), *The handbook of attitudes*, (pp. 743-767). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Emler, N. y Reicher, S. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 3, pp. 161-168. doi: 10.1111/j.2044-8309.1985.tb00677.x

Emler, N., Ohana, J. y Dickinson, J. (1990). Children´s representation of social relations. En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 47-69). Cambridge: Cambridge University Press.

Emler, N. (1993). The young person's relationship to the institutional order. En S. Jackson y H. Rodríguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp. 229-250). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.

Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford, UK: Blackwell.

Erikson, E. H. (1963). El problema de la identidad del yo. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1960/16887247196305020304.pdf>

Filardo, V. y Mancebo, M. (2013). *Universalizar la educación en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/transito/phocadownload/6encuentro/lecturas/Res%20Investigacion%20Filardo-Mancebo.pdf>

Grant, K. E. et al. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin*, 129(3), pp. 447-466. doi: 10.1037/0033-2909.129.3.447

Grossman, D. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. En C. Acedo (Ed.), *Dossier Educación Inclusiva. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 38(145), pp. 45-61. París: Unesco. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.

Instituto Nacional de Estadística (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. INEED: Montevideo. Montevideo: Gráfica Mosca.

Kruglanski, A. W. y Stroebe, W. (2005). Attitudes, goals and beliefs: issues of structure, function and dynamics. En Albarracín, D., Johnson, B. y Zanna, M. P. (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 323-368). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Leblanc, M. (1994). Family, school, delinquency and criminality, the predictive power of an elaborated social control theory for males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 4, pp. 101-117. doi: 10.1002/cbm.1994.4.2.101

Lozano, F. et al. (2010). *Violencia: Caracterización de la población adolescente de instituciones educativas de la región oeste de Montevideo-Uruguay en relación a la situación de violencia en que viven*. Montevideo: Universidad de Montevideo.

Maldonado, A., Ramírez, E. y Martos, R. (1992). Attributions modulate immunization against learned helplessness in humans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(1), pp. 139-146. doi:10.1037/0022-3514.62.1.139

Marcia, J. E. (1993). The relational roots of identity. En J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity* (pp. 101-120). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McKay, M., Davis, M. y Fanning, P. (2011). *Thoughts and feelings: taking control of your moods and your life*. Auckland: New Harbinger Publications. 4th ed.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2011). Lucía León Moreno y Olga Lucía Zárate Mantilla (Coords). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. *Cartilla 1. Brújula. Programa de competencias ciudadanas*. Bogotá: Amado Impresores S.A.S.

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, pp. 674-701. American Psychological Association. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1994-05949-001>

Oliva Delgado, A., Reina, M. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society and Education*, 2(1), pp. 55-69. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/30518>

Olson, S. L., Ceballo, R. y Park, C. (2002). Early problem behaviour among children from low-income, mother-headed families: A multiple risk perspective, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, pp. 419-430. doi: 10.1207/S15374424JCCP3104_2

Opertti, R. (2008). 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). *Inclusión Educativa: El camino del futuro. Un desafío para compartir*. Unesco. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf

Palker-Corell, A. y Marcus, D. K. (2004). Partner abuse, learned helplessness, and trauma symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, pp. 445-462. doi:10.1521/jscp.23.4.445.40311

Rigby, K., Schofield, P. y Slee, P. T. (1987). The similarity of attitudes towards personal and impersonal types of authority among adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 10(3), pp. 241-253.

Rodríguez, J. y Arnau, J. (1986). Déficit cognitivo de la indefensión aprendida: una aplicación de la teoría de la detección de señales. *Anuario de Psicología*, 35(2), pp. 33-52. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64557/88554>

Schunk, D. H. y Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. En A. Wigfield y J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego: Academic Press.

Seifer, R., Sameroff, A. J., Baldwin, C. P. y Baldwin, A. (1992). Child and family factors that ameliorate risk between 4 and 13 years of age. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, pp. 893-903. doi: 10.1097/00004583-199209000-00018

Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.

Torstensson, M. (1990). Female delinquents in a birth cohort: Test of some aspects of control theory. *Journal of Quantitative Criminology*, 6(1), pp. 101-115. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01065292>

Trajtenberg, N. y Eisner, M. (2014). *Hacia una política de la prevención de la violencia en Uruguay*. Montevideo: Institute of Criminology, Cambridge University. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/cambridge11-11-14-web.pdf>

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

Anexos

1. Tabla A1. Desigualdades entre las instituciones.

		Chi cuadrado	Liceos públicos	Liceos privados	Áreas pedagógicas
Período de moratoria					
Duración de moratoria	Expectativas de estudios	131,612	25,2%	6,6%	55,4%
	Ocupación laboral padres	184,655	35,75%	12,2%	73,2%
	Edad para trabajar	85,948	10,9%	1%	20,5%
	Ocupación tiempo libre	135,255	36,1%	19,35%	57,55%
	Valoración parental estudios	44,707	3,85%	2,5%	13,5%
Afectados*			63,57%	34,52%	95,18%
Compromiso académico familiar	Provisión de materiales didácticos	157,335	2,7%	0%	22,95%
	Apoyo académico familiar	27,8121	30,2%	10,7%	30,05%
	Acompañamiento familiar	24,295	21,3%	12,75%	38,6%
	Afectados*		42,25%	20,1%	57,83%
Compromiso académico alumno	Rendimiento académico	14,036	19,8%	7,6%	15,7%
	Aplicabilidad de aprendizajes	24,825	3,9%	3%	19,3%
	Pertinencia de aprendizajes	11,932	12,8%	4,1%	19,3%
	Afectados*		30,24%	12,18%	39,76%
Actitud transgresora					
Transgresión de normas	del profesor	58,570	41,9%	13,7%	27,7%
	institucionales	60,880	39,5%	10,2%	15,7%
	internas	33,073	32,6%	14,7%	18,1%
	Afectados*		52,33%	24,87%	39,76%
Percepción de injusticia					
Injusticia del profesor por	trato	38,123	39,9%	58,4%	24,1%
	evaluación	11,725	32,9%	39,1%	24,1%
	preocupación	9,906	22,1%	27,9%	34,9%
	Afectados*		59,3%	72,18%	48,19%
Injusticia institucional por	parcialidad de normas		20,9%	20%	19,3%
	discriminación		14,7%	11,7%	22,9%
	baja calidad funcional	21,477	7,8%	5,1%	13,3%
	Afectados*		29,46%	27,92%	32,53%
Percepción de autoeficacia					
Adaptación al liceo	integración entre pares	19,817	24,4%	10,2%	32,5%
	logros		16,3%	9,1%	28,9%
	autoestima social		27,1%	18,8%	25,3%
	Afectados*		48,45%	28,43%	55,42%

Toma de decisiones	reflexión		37,6%	36%	34,9%
	rapidez		31%	33,5%	34,9%
	autoconfianza	8,408	20,9%	13,7%	22,9%
	optimismo		14,7%	15,7%	18,1%
	satisfacción vital	20,374	12%	6,1%	24,1%
	metas		18,2%	22,8%	20,5%
	proactividad		30,2%	21,3%	28,9%
	Afectados*		70,93%	63,96%	75,9%
Gestión de las frustraciones. Gestión de:	estudios	14,252	19,8%	10,7%	16,9%
	fracasos		17,1%	7,6%	18,1%
	conocimientos	12,316	24%	9,6%	24,1%
	dificultades		8,9%	6,6%	13,3%
	Afectados*		44,96%	25,89%	45,78%
Indefensión aprendida					
Indefensión emocional	altibajos emocionales		41,5%	34,5%	38,6%
	autoagresión		10,9%	7,1%	16,9%
	exclusión		20,5%	16,8%	21,7%
	fracaso		13,2%	11,2%	18,1%
	desmotivación		11,6%	6,6%	14,5%
	frustración	6,460	13,6%	9,6%	27,7%
	impotencia		14%	11,2%	20,5%
	Afectados*		60,08%	52,28%	63,86%
Indefensión ejecutiva: tensiones	afectivas		14,7%	10,2%	15,7%
	de aprendizaje		28,3%	26,4%	20,5%
	por rendimiento	7,637	39,9%	32%	31,3%
	de identidad		23,3%	18,3%	21,7%
	Afectados*		58,91%	51,78%	53,01%
Rezago educativo	147,372	27,5%	6,1%	85,5%	

Nota: * afectados por al menos una variable de la dimensión.

2. Tabla A2. Desigualdades entre géneros

	Chi cuadrado	Mujeres	Varones
Altibajos emocionales	50,234	50,6%	26,6%
Tensiones por rendimiento académico	19,089	44,2%	27,3%
Autoestima social	9,702	28,41%	19,1%
Autoagresión	9,023	13,5%	7,4%
Fracaso	8,933	16,5%	10%
Autoconfianza	8,485	23,25%	13,86%
Proactividad	7,305	31%	23,97%
Impotencia	7,187	15,7%	12,2%
Tensiones de identidad	6,011	27%	15,5%
Injusticia por parcialidad de normas	12,852	15,4%	25,8%
Expectativas de estudios	18,665	18,4%	27,7%
Injusticia por baja calidad	8,571	7,1%	8,1%
Rapidez	8,481	26,22%	38,75%
Rendimiento académico	7,385	13,9%	15,5%
Transgresión de normas internas	7,366	22,5%	25,1%
Aplicabilidad de aprendizajes	6,274	4,1%	7,7%
Provisión de materiales didácticos	5,282	4,1%	5,5%
Injusticia por discriminación	5,065	13,1%	16,6%
Transgresión de normas institucionales	4,985	23,2%	26,9%