

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

Poniéndole corazón al hombre de hojalata:
Incidencia de la motivación en las expectativas educativas en
estudiantes de 3º de EMB.

Andrés Wilkins Masse
Tutora: Laura Noboa Boix

Abril de 2022

Resumen

El pensamiento del siglo XX en educación se ha centrado en las habilidades cognitivas para la comprensión del desempeño educativo de los individuos. Posteriormente, a fines del siglo pasado, desde la economía, la sociología y la psicología han comenzado a interesarse en las habilidades socioemocionales, reportando la incidencia que esta tiene en el desempeño educativo (Santos & Primi, 2014; Farrington, y otros, 2012). En este marco, una de las habilidades socioemocionales más estudiadas es la motivación al aprendizaje concebida como el proceso que mantiene en actividad a un individuo para alcanzar una meta educativa determinada (Pintrich & Schunk, 2006). Desde la teoría de la autodeterminación se concibe que la motivación tiene dos dimensiones principales: el interés de un estudiante en la tarea (motivación intrínseca) o la realización de una tarea para obtener una recompensa futura, ya sea de prestigio, laboral o educativa (motivación extrínseca) (Ryan & Deci, 2000).

La inclusión de las habilidades socioemocionales permite discutir la Teoría de la Acción Racional, que grosso modo plantea que las decisiones educativas están basadas en una evaluación de costos y beneficios, parcialmente observables en la motivación externa.

Hasta ahora no ha sido estudiada en Uruguay la incidencia de la motivación al aprendizaje en las trayectorias educativas de los estudiantes. Para aproximarse a este último concepto, se utilizarán las expectativas educativas de los estudiantes que serán la variable dependiente, donde se observará la incidencia de la motivación, desarrollando modelos logísticos que permiten controlar los factores sociodemográficos y escolares de los estudiantes. Se parte de un diseño cuantitativo transversal, utilizando la base de datos Aristas Media 2018 que recoge información de estudiantes de 3° de EMB y del centro educativo.

Algunos de los principales resultados, se encuentra una asociación de la motivación intrínseca con las expectativas educativas, lo que realza la importancia de la formación de la curiosidad e interés genuino del estudiante en las tareas académicas y educativas. Mientras que, a largo plazo, también influye la motivación extrínseca, es decir, las recompensas laborales, prestigio y educativas percibidas por completar las diferentes tareas académicas. Por lo que podría sugerir la importancia de los aspectos tanto racionales como no racionales en las expectativas educativas. Finalmente, se puede hipotetizar que la motivación de los estudiantes tiene una mayor incidencia en las expectativas educativas, especialmente, en las categorías más vulnerables al abandono escolar en Uruguay (varones y nivel socioeconómico bajo).

Conceptos centrales: motivación al aprendizaje, expectativas educativas, habilidades socioemocionales, Teoría de Acción Racional, Educación Media.

Agradecimientos:

A mi familia por haber formado quién soy.

A la comunidad universitaria de la Udelar por haberme dado innumerables herramientas y oportunidades.

A mi tutora, Laura Noboa, por su apoyo incondicional, las innumerables molestias en días inoportunos y el constante cariño recibido.

Contenido

Resumen	1
Agradecimientos:	2
1. Introducción.	5
2. Antecedentes y justificación.	6
3. Problema de investigación.....	12
4. Objetivos y preguntas de investigación.	13
4.1. Objetivos.	13
4.2. Preguntas de investigación.....	14
4.3. Hipótesis.....	14
6. Marco teórico.	15
6.1. Expectativas educativas.....	16
6.2. Motivación.....	17
6.3. El rol de la escuela.	20
7. Estrategia metodológica.	21
7.1. Diseño metodológico.....	21
7.2. Operacionalización.	23
7.3. Técnicas de análisis.....	25
7.3.1. Análisis factorial.....	25
7.3.2. Regresión logística.....	26
8. Expectativas educativas y motivación al aprendizaje de los estudiantes de 3° de EMB.	28
8.1. Perfil de los estudiantes de 3° de EM.	28
8.2. Expectativas educativas de los estudiantes de 3° de EM.	28
8.3. Abriendo la caja negra de la motivación al aprendizaje de los estudiantes.....	33
8.4. Relación entre las expectativas educativas y la motivación al aprendizaje.	39
9. Incidencia de la motivación en las expectativas educativas.	46
9.1. Incidencia de la motivación al aprendizaje en las expectativas educativas de corto plazo de los estudiantes de 3° de EM:	46

9.2. Incidencia de la motivación al aprendizaje en las expectativas educativas de largo plazo de los estudiantes de 3° de EM:	50
10. Conclusiones:	54
11. Limitaciones:	55
Bibliografía	57
Anexo 1: Estadísticos básicos de la población.	62
Anexo 2: Operacionalización.	65
Anexo 3: Análisis factorial exploratorio de la motivación al aprendizaje.	68
Anexo 4: Análisis factorial exploratorio de la percepción del apoyo parental, según los estudiantes.	72
Anexo 5: Análisis factorial exploratorio de los índices del clima educativo.	74
Anexo 6: Análisis factorial, carga de factores y confiabilidad en los índices pertenecientes al Clima educativo.	85
Anexo 7: Estratificación de las expectativas educativas de los estudiantes (tabla completa).	112
Anexo 8: Estratificación de la motivación al aprendizaje de los estudiantes (tabla completa).	117
Anexo 9: Asociación entre la relación entre expectativas educativas y motivación al aprendizaje de los estudiantes y el clima educativo.	123
Anexo 10: Tabla de regresión logística de modelo de expectativas educativas a corto plazo.	127
Anexo 11: Tabla de regresión logística de modelo de expectativas educativas a largo plazo.	129
Anexo 12: Análisis de colinealidad:	131

1. Introducción.

“Pensamos demasiado, sentimos muy poco.” Charles Chaplin (1940)

Históricamente, en Uruguay al igual que en el resto de los países de la región, la educación media comenzó un proceso de masificación en los años veinte del siglo pasado (MEC, 2014). Sin embargo, luego de este proceso, Uruguay se ha enfrentado con problemas persistentes acerca de la alta tasa de abandono en la Educación Media (en adelante EM). En 2019, mientras que el ingreso a EM es universal, solamente egresan de ese nivel, en promedio el 42,7% de los estudiantes. Estos datos son más alarmantes cuando se considera que en ese mismo año, del total de jóvenes de contexto muy desfavorable, solo un 8% culminó dicho ciclo, en contraste con un 66% de los estudiantes de contexto muy favorable (INEEd, 2021, pág. 54).

Desde diferentes encuadres teóricos, se asocia las expectativas educativas con el abandono, en la medida que reflejan la reflexividad de los estudiantes sobre su trayectoria educativa (Jacob & Wilder, 2010; Sewell & Vimal, 1968). También empíricamente en Uruguay, se ha observado la importancia de las expectativas educativas en las trayectorias de los estudiantes (de Melo & Machado, 2018). De hecho, las investigadoras a partir de un diseño longitudinal, al analizar las expectativas de estudiar en EM de los estudiantes de 6° de primaria, encuentran indicios de una asociación entre las expectativas de culminar secundaria y la decisión de abandonar en 3° de EMB, controlando por otras variables sociodemográficas y escolares.

En general, desde algunas corrientes teóricas, las expectativas educativas son interpretadas como una reflexión racional del individuo o estudiantes basada en: (i) la evaluación de su desempeño, (ii) los costos asociados a estudiar/ permanecer en el sistema educativo (directos e indirectos) y (iii) los beneficios a futuro que podría conllevar una mayor escolarización (Breen & Goldthorpe, 1997). La conceptualización para el análisis de este proceso no incluye la incidencia que pudieran tener las habilidades socioemocionales, y en particular de la motivación del estudiante, en la conformación de sus expectativas educativas.

Recién a fines del siglo XX varias investigaciones desde diversas disciplinas como la economía o la psicología, destacan el papel de las habilidades socioemocionales en los desempeños educativos y en el mercado de trabajo (Farrington, y otros, 2012; Rivero, 2017; INEEEd, 2015; Cunha & Heckman, 2009; Heckman, Stixrud, & Urzua, 2006). Por habilidades socioemocionales se entiende a ciertas habilidades que permiten al individuo adaptarse de la mejor manera al entorno con el fin de resolver diferentes problemas, brindando un mayor desarrollo personal (INEEd, 2018, pág. 7)¹. Este interés por las habilidades socioemocionales también

¹ Otra denominación es la de habilidades no cognitivas (Heckman, Stixrud, & Urzua, 2006; Farrington, y otros, 2012), sin embargo, se utilizará en el proyecto el concepto de habilidades socioemocionales con el fin de enfatizar la constante interacción entre el entorno y el individuo y la maleabilidad de las propias habilidades.

ha sido producto del reconocimiento otorgado, tanto por padres como escuelas, a un desarrollo integral de los jóvenes (Santos & Primi, 2014).

En particular, los estudios de la motivación pueden ubicarse en el mismo paraguas conceptual de las habilidades socioemocionales. Diversos estudios, nacionales e internacionales, han demostrado la importancia de la motivación en la educación, en especial, en el desempeño académico (Anderman & Maehr, 1994; INEE, 2015; OCDE, 2017). A su vez, otros antecedentes internacionales muestran una asociación entre la motivación al aprendizaje de los estudiantes con la expectativa educativa de estudiar el año siguiente, incluso al controlar por varias variables (Alivernini & Lucidi, 2011; Hardre & Reeve, 2003).

Ahora bien, la motivación al aprendizaje de las personas refleja una serie de experiencias que ha transitado el propio actor y son tomadas como personales, interiorizadas y reflejadas cotidianamente en el aula. En este sentido, la motivación tiene un carácter único según las personas, pero está ampliamente condicionado por un nivel macro (clase social del estudiante, género, lugar de residencia) como a partir de su propio trayecto institucional (clima educativo del liceo que asiste, devoluciones de docentes, repeticiones, etc.). Esta idea no solo es ajena a la investigación psicológica actual donde los diferentes procesos cognitivos (como la motivación) están ampliamente influidos por el entorno (donde se ha enfatizado el apoyo de los padres y el rol del docente) (Martin & Dowson, 2009; Ryan & Deci, 2000; Ryan, 1995; Pintrich & De Groot, 1990; Korbel & Paulus, 2018), sino que se encuentra en el núcleo de la teoría sociológica, es decir, como los macro - procesos sociales construyen e inciden en la subjetividad de las personas, reproduciendo en el nivel micro la reproducción o transformación de estructuras sociales (Weber, 1922). En este sentido, como se mencionó en el primer párrafo, el contexto socioeconómico tiene incidencia en el abandono, pero, además de los condicionamientos materiales y culturales ya explicados desde los años sesenta, el contexto socioeconómico del estudiante incide en las disposiciones del estudiante: en la motivación hacia el aprendizaje y la escolarización, que a posteriori repercute en sus expectativas educativas y luego en la decisión de abandonar el sistema educativo formal.

De esta forma, el estudio de la motivación al aprendizaje de los estudiantes puede acercarse a las disposiciones para iniciar la acción social y más concretamente las diferentes decisiones educativas.

2. Antecedentes y justificación.

A continuación, se presenta una pequeña reseña de los antecedentes acerca de las expectativas educativas y la motivación al aprendizaje. En primer lugar, se revisan los trabajos empíricos, nacionales e internacionales, acerca de las habilidades socioemocionales y de la motivación al aprendizaje de las personas y cómo inciden en la acción social, sobre todo en el ámbito educativo y más específicamente en las expectativas educativas. En segundo lugar, se mencionan los principales trabajos acerca de las expectativas

educativas, cómo se conciben y que principales factores se han mostrado asociados. Por último, se analizan los antecedentes que vinculan ambos conceptos a nivel internacional.

La asociación entre las habilidades socioemocionales² y el desempeño en la educación también ha sido ampliamente contrastada. Farrington y colaboradores (2012), enfatizan la importancia de las habilidades socioemocionales en el desempeño educativo, así como la influencia de las relaciones dentro del aula con dichas habilidades. Santos y Primi (2014), arriban a resultados similares para estudiantes de 5º, 10º y 12º grado escolar en Rio de Janeiro, concluyendo que existe una alta relación entre las habilidades socioemocionales³ y el desempeño en matemática y portugués. Por otra parte, al analizar los factores individuales y sociales que inciden en las habilidades socioemocionales encuentra, a través de un análisis bivariado (por lo que se pueden encontrar ciertas limitaciones a la hora de concluir), que la clase social y el nivel educativo no inciden en las habilidades socioemocionales. Dicha relación también ha sido reportada como negativa en Uruguay (Rivero, 2017, pág. 90).

Otras investigaciones ponen foco en la construcción de las habilidades socioemocionales donde resaltan su carácter prominentemente social, es decir, están ampliamente influidas por el entorno en que está inserto el estudiante, más aún a en edades tempranas donde la construcción de la subjetividad es más maleable. En este sentido, Korbel y Paulus (2018) muestran que en República Checa existe una asociación entre la técnica de enseñanza de los docentes y la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes de cuarto y octavo grado escolar. En especial, en promedio, la motivación intrínseca y extrínseca de las mujeres es más susceptible a las técnicas de enseñanza que en sus pares varones. En un sentido más general, en una investigación a escala nacional en EEUU se encuentra que el clima educativo percibido por los estudiantes y docentes incide en las habilidades socioemocionales de los estudiantes (Maxwell, Reynolds, Lee, Subasic, & Bromhead, 2017). Por otra parte, como es relevado por la OCDE las habilidades socioemocionales también están influidas por el grupo de compañeros de clase y la familia en la que se encuentran los estudiantes (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). En síntesis, se muestra nuevamente la importancia del contexto en el que está inserta la persona en la formación de las habilidades socioemocionales.

Especialmente, para el estudio de la motivación al aprendizaje de los estudiantes en las pruebas estandarizadas (especialmente en PISA) se ha utilizado la concepción de la motivación intrínseca y extrínseca (también llamada instrumental) como dos dimensiones de dicho concepto. La primera consiste en la motivación personal del estudiante, es decir, en la curiosidad e interés propio que tiene el estudiante en la

² Otra denominación es la de habilidades no cognitivas (Heckman, Stixrud, & Urzua, 2006; Farrington, y otros, 2012), sin embargo, se utilizará en el proyecto el concepto de habilidades socioemocionales con el fin de enfatizar la constante interacción entre el entorno y el individuo y la maleabilidad de las propias habilidades.

³ Los autores utilizan los Big Five y un constructo que agrupa la motivación y el locus de control como forma de acercarse a las habilidades socioemocionales.

materia. Mientras, la segunda viene dada por las recompensas del entorno, como lo pueden ser las notas, la aprobación de los docentes, etc. (Harter, 1981).

Desde la edición de PISA en el año 2000, paulatinamente se han empezado a integrar algunos indicadores que posibilitan la medición de ciertas habilidades socioemocionales. Con base a los microdatos de PISA 2015, la OCDE (2017, pág. 93) ha realizado un estudio comparativo acerca de la motivación intrínseca e instrumental en todos los países participantes de PISA. En primer lugar, a partir de la investigación surge que considerando tanto la motivación intrínseca y extrínseca, Uruguay se ubica en el promedio del índice de motivación de la OCDE. A su vez, aquellos estudiantes que tienen una mayor motivación (especialmente intrínseca) tienden a obtener, en promedio, mejores desempeños en la prueba de ciencias, resultado que es consistente con otros estudios ya mencionados⁴. Otros estudios en Uruguay resaltan la relación positiva entre motivación y desempeño académico (Alemán, Curione, & Trías, 2011).

El INEEEd (2015) se ha servido también de los microdatos de PISA 2012 con el objetivo de explorar como se relacionan las habilidades socioemocionales con el desempeño en matemática. En este estudio encuentran que la motivación tiene poco alcance explicativo para explicar el desempeño académico. Sin embargo, a diferencia de Santos y Primi, el INEEEd encuentra una asociación leve entre un entorno sociocultural favorable con una mayor motivación al aprendizaje del propio estudiante (INEEd, 2015, pág. 41).

Los microdatos de PISA 2012, también son utilizados por Rivero (2017), cuyo objetivo general es explorar cómo incide el clima educativo en las habilidades socioemocionales. El autor encuentra que los estudiantes uruguayos cuentan con una mayor motivación extrínseca hacia la matemática, en particular, que el interés en la matemática se encuentra porque es considerada como un factor positivo en el mercado laboral o para recompensas futuras al estudiante. Sin embargo, en un primer análisis, el autor constata solamente una relación positiva significativa entre algunas habilidades socioemocionales y el clima educativo, en la que no está incluida la motivación.

Dichos datos no se deben interpretar como una desestimación de la motivación en contexto educativo en el caso uruguayo. En este sentido, Cardozo constata, con base al seguimiento de la cohorte de jóvenes evaluados en PISA 2003 (PISA-L 2003-2007) y el análisis de sus trayectorias educativas, que el motivo más reportado por los jóvenes que abandonaron la educación antes de los 20 años es debido a la falta de motivación con el sistema educativo (Cardozo Politi, 2015, pág. 75)⁵.

Otra prueba estandarizada aplicada en Uruguay en 2018 es Aristas Media, formulada e implementada por el INEEEd en estudiantes de 3° de educación media básica -EMB, en adelante-, donde el objetivo central es conocer los logros del sistema educativo, midiendo factores que pueden incidir como factores

⁴ Cabe aclarar de que el índice de motivación desarrollado por la OCDE cuenta con problemas de medición y validez para el caso uruguayo como es mencionado en un posterior estudio del INEEEd (2015, pág. 41).

⁵ Debe tenerse cautela con dicha conclusión, ya que al tratarse de reflexiones y argumentaciones posteriores pueden ser objeto de diversos sesgos cognitivos.

socioeconómicos, socioemocionales, escolares, entre otros. Esta evaluación es, junto con las pruebas PISA, las primeras mediciones a gran escala aplicadas en Uruguay que indagan acerca de las habilidades socioemocionales, y que contemplan entre otros aspectos a la motivación. Al igual que en PISA, se puede constatar que las estudiantes mujeres cuentan con mayores niveles de motivación y autorregulación al aprendizaje que sus pares varones, siendo consistente con la literatura nacional e internacional (INEEd, 2020, pág. 107). Aunque a diferencia de lo reportado por Santos y Primi, no encuentran diferencias significativas en motivación y autorregulación al aprendizaje según edad, salvo entre los estudiantes de 16 años. Otra contribución realizada por los estudios es que algunas habilidades socioemocionales –sobre todo, las habilidades interpersonales-, están influidas por el contexto socioeconómico en las que está inserto el estudiante, planteando un debate con otros análisis nacionales basados en las pruebas PISA. Por último, también el INEEEd constata que actitudes como la inasistencia y la llegada tarde a clase está asociada a varias habilidades socioemocionales, entre ellas la motivación (INEEd, 2020, pág. 129). Esto puede ser una aproximación al problema de investigación, ya que se asocia la motivación con algunas conductas escolares.

Una de las mayores contribuciones del estudio de Aristas a la literatura educativa nacional es que establece conclusiones basadas en un modelo multinivel multivariado donde pone en juego aspectos escolares, personales y socioeconómicos. Entre ellos, aunque no fue incluida específicamente la motivación y autorregulación (aunque si algunas dimensiones del concepto de motivación armado por el INEEEd como la autoeficacia), se puede constatar que los factores socioemocionales dan cuenta de aproximadamente 5% de la varianza de los logros de los estudiantes en lectura y un 8% en los logros en matemática (INEEd, 2020). Esto da cuenta de la importancia de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo, incluso al controlarlas por otros factores.

En síntesis, la mayor parte de los antecedentes han encontrado una estratificación de la motivación según el contexto social y la trayectoria del estudiante. A su vez, existe cierto consenso en la literatura de que la motivación tiene una incidencia en las perspectivas y decisiones de los estudiantes.

Por otra parte, los análisis sobre las expectativas educativas datan desde al menos los años sesenta. Uno de los pioneros fue William Sewell y sus colaboradores (Sewell & Vimal, 1968), quien a partir de una encuesta a estudiantes del último año de educación media de Wisconsin en 1957 observó la incidencia del contexto socioeconómico, la inteligencia y el apoyo de los padres en las expectativas educativas de largo plazo. En este sentido, los autores encuentran que todas las variables son significativas, sin embargo, ni la inteligencia ni el apoyo de los padres puede eliminar el efecto del contexto socioeconómico en las expectativas educativas, aunque lo reduce considerablemente.

También de Melo y Machado (2018) basadas en un diseño longitudinal, han enfatizado el rol que juegan las expectativas de logro y las habilidades socioemocionales de los estudiantes en la educación primaria, sobre sus posteriores decisiones de abandono en educación media.

Fernández (2007) con base a los microdatos de PISA 2003 estudia las expectativas de logro desde una perspectiva de la Teoría de la Acción Racional (se profundizará dicha teoría más adelante). El autor encuentra que las clases de servicio tienen en promedio mayores expectativas de ingresar a la ES que las clases manuales, siendo consistente con la gran mayoría de la literatura. El autor afirma que existe una asociación, controlando por el resto de las variables, entre un mayor desempeño en matemática según PISA y las expectativas de logro (Fernández, 2007, pág. 66).

La estratificación de las expectativas educativas también se encuentra constatado ampliamente internacionalmente. Goyette (2008) a través de un estudio longitudinal desde 1980 hasta el 2002 en EEUU, encuentra que las expectativas educativas están ampliamente estratificadas según el máximo nivel educativo del hogar. Además, en varios antecedentes que estudian EEUU se constata una inflación en las expectativas educativas⁶ en relación con el nivel educativo alcanzado por los padres, donde se suele señalar que esto se debe al aumento de requisitos para acceder a empleos en el mercado laboral (Goyette, 2008; Jacob & Wilder, 2010). Sobre todo, uno de los estudios señala que dicha inflación es aún mayor en los estudiantes cuyos padres no alcanzaron la universidad (Goyette, 2008, pág. 470). También el sexo, el desempeño en matemática y lectura y el tipo de centro al que asiste el estudiante (privada) son factores que se asocian con las expectativas de culminar la el nivel terciario. Estos hallazgos también son constatados en EEUU por Jacob y Wilder (2010) que utilizan las mismas fuentes de información que Goyette, especialmente destacan que las expectativas educativas también son predictoras de las transiciones al próximo nivel educativo, lo que vuelve a afirmar la importancia de estudiar las expectativas educativas cómo parte de las trayectorias educativas.

Como es marcado por Sewell y posteriormente por Jacob y Wilder, aspectos personales pueden tener una clara relación con las expectativas educativas. En este sentido, en economía, existen varios estudios acerca de la importancia de las habilidades socioemocionales, por ejemplo, James Heckman ha investigado profundamente los efectos de las habilidades no cognitivas –como son denominadas por los autores- en el mercado laboral. En algunas de sus investigaciones, los economistas resaltan cómo a igual clase social de origen, las habilidades socioemocionales tienen un impacto en los ingresos de las personas (Cunha & Heckman, 2009). Incluso, Heckman encuentra que tanto las habilidades cognitivas como no cognitivas predicen la permanencia en el sistema educativo (Heckman & Rubinstein, 2001, pág. 147).

Particularmente, más específicamente relacionado con la motivación, algunas investigaciones exploran la asociación de dicha habilidad con las expectativas de permanecer o abandonar los estudios. En este sentido, Alivernini y Lucidi (2011) investigan por medio de un diseño longitudinal factores ambientales y socioeconómicos que afectan la motivación y como se relaciona esta última con las intenciones de abandonar el sistema educativo, aun controlando por el desempeño de los estudiantes en tres instituciones de educación

⁶ Mayores aspiraciones debido a la demanda de cualificación del mercado de trabajo, por ejemplo, el trabajo que antes una persona podía acceder solamente habiendo acreditado la educación media básica, en la actualidad se accede habiendo finalizado la educación media superior.

media superior en Italia. Las variables ambientales seleccionadas por los investigadores son la percepción del apoyo de docentes y de padres. Los investigadores llegan a la conclusión que existe correlación entre una menor motivación y una mayor intención de abandono del sistema educativo, incluso al controlar por desempeño académico. Por otra parte, siendo consistentes con algunos antecedentes, encuentran una asociación entre las expectativas y la percepción de los estudiantes del apoyo de padres y docentes para que los estudiantes sean más autónomos y motivados (Ryan, 1995, pág. 427).

Dichas conclusiones son consistentes con algunas investigaciones precedentes. Por ejemplo, los psicólogos Hardré y Reeve (2003) testean algunas de las hipótesis planteadas anteriormente, a partir de una encuesta a estudiantes de cuatro liceos rurales de Iowa. Una de sus principales conclusiones es que existe una correlación significativa entre la motivación con la intención declarada de abandono del sistema educativo, incluso al controlar por el desempeño académico. Otro hallazgo consistente con la literatura es la asociación entre el apoyo del docente al estudiante y la motivación. En un estudio posterior en el contexto rural Hardré y colaboradores (2007) testean la misma hipótesis, pero en escuelas rurales de Oklahoma. Nuevamente, se encuentra una relación positiva entre la motivación y la probabilidad media de permanecer en el sistema educativo.

Por otra parte, en Sudáfrica Grobler, Knight, Lens, & Lacante (2014) muestran, en nueve instituciones educativas de diferente contexto socioeconómico y racial, que los estudiantes con una menor motivación tienen una menor probabilidad de reinscribirse en el siguiente año. Los autores encuentran que los estudiantes que tienen una transición exitosa son aquellos con mayor motivación, sin embargo, al contrario de lo señalado por la literatura (Bénabou & Tirolé, 2003), se encuentra que los estudiantes sudafricanos que poseen una mayor motivación extrínseca son quienes se reinscriben en mayor proporción al siguiente año. Otro dato de especial relevancia es que tanto el entorno socioeconómico de la institución como el clima educativo están asociados a la motivación promedio (intrínseca y extrínseca) de los estudiantes (Grobler, Knight, Lens, & Lacante, 2014, pág. 703).

Estas últimas investigaciones internacionales mostradas en los antecedentes no tienen su propio correlato a nivel nacional, siendo un campo que recién se está abriendo en la investigación educativa nacional.

Generalmente, como es mostrado por Gambetta (1987), la consideración de la acción individual en educación suele realizarse a partir de la Teoría de la Acción Racional –rational choice o TAR, en adelante-, llevada adelante en primer lugar por Boudon (1983) y continuada por Breen y Goldthorpe (1997). Como se verá posteriormente, dicho modelo parte del supuesto de un estudiante y familia racional con cierta información -ya sea completa o incompleta- y determinados deseos educativos (expresados en cierto nivel educativo a alcanzar). En este sentido, aunque algunos autores pertenecientes a esta corriente no consideran al ser humano totalmente racional, se muestra a las emociones como un aspecto secundario que no estaría afectando de gran manera las trayectorias educativas (Boudon, 2003, pág. 24; Elster, 2010, pág. 19). Desde el

punto de vista de esta investigación, y basándose en los antecedentes anteriormente detallados sobre la incidencia de los aspectos socioemocionales en las decisiones educativas, ello supone una imagen parcializada e incompleta para comprender la acción y elecciones sociales de un individuo.

Aunque la relación entre el desempeño y las habilidades socioemocionales, ya ha sido investigada vastamente en la literatura nacional e internacional (Anderman & Maehr, 1994; Farrington, y otros, 2012; OCDE, 2017; Alemán, Curione, & Trías, 2011), no suelen contemplarse las habilidades socioemocionales, y su incidencia en las expectativas educativas. En particular, no se encontraron antecedentes empíricos en Uruguay que relacionen a la motivación con las expectativas educativas de los jóvenes. Por lo tanto, en esta investigación, pretende aportar al debate acerca de la importancia de las habilidades socioemocionales en la educación, brindando una nueva herramienta que considere ciertos conceptos no racionales en la acción del individuo.

3. Problema de investigación.

A partir de la revisión de antecedentes, en la presente tesis se busca aportar a un análisis que ha ganado relevancia internacionalmente y donde la investigación es aún incipiente en Uruguay: la incidencia de los aspectos socioemocionales en la vinculación con la educación formal, los logros y las trayectorias educativas. En particular, el problema de investigación de esta tesis busca describir y analizar en qué medida la motivación al aprendizaje de los estudiantes de educación media es un factor que aporta a la construcción de las expectativas educativas (tanto a corto como largo plazo).

Tal como ha sido descrito en la sección de antecedentes, varias investigaciones han mostrado la incidencia de la motivación en los aprendizajes y en la permanencia en el sistema educativo. En ellos se ha señalado, a su vez, la diferencia entre la llamada motivación intrínseca (focalizada en el interés mostrado por la persona en la tarea a realizar), y la motivación extrínseca (focalizada en la retribución obtenida de factores externos como consecuencia de los resultados de ese proceso de aprendizaje –social, económica, laboral, de prestigio, etc.-). Las expectativas educativas, por su parte, suponen cierta reflexividad del estudiante sobre su proyección a futuro –en materia educativa-, pudiendo diferenciar analíticamente, siguiendo la literatura sobre el tema, las expectativas educativas en un nivel inmediato (permanecer estudiando al año siguiente), como de las expectativas a largo plazo del estudiante (el máximo nivel educativo que espera alcanzar).

A su vez, como fue mencionado en el capítulo anterior, varios estudios muestran la asociación de las expectativas, entendidas aquí como disposiciones a la acción en las decisiones respecto de sus trayectorias educativas, con factores como el contexto socioeconómico, clima educativo, capital cultural de los padres, el apoyo de los padres, el género, lugar de residencia, etc. En esta tesis en particular, se buscará profundizar en cómo las estructuras sociales estratifican las expectativas educativas, controlando el efecto de estos factores en las expectativas educativas.

Es en este sentido, en la asociación de la motivación con las expectativas educativas, socialmente estructuradas, se buscará analizar en qué medida una alta motivación –ya sea intrínseca o extrínseca- hace la diferencia en la conformación de expectativas de mayor permanencia en el sistema educativo, aún en contextos socialmente desfavorables (por ejemplo, bajo capital cultural, centros con menor clima educativo, vínculos débiles entre estudiantes y docentes, bajo apoyo de los padres en las tareas académicas, etc.).

En este sentido, la inclusión de la motivación y, de forma más general, a las habilidades socioemocionales en las trayectorias educativas presenta una diferente visión teórica, en contraposición con la TAR, acerca de los mecanismos que producen las disposiciones a la acción social. Mientras que en la TAR se enfoca en el medio óptimo que se cumplen los deseos de los agentes evaluando costos y beneficios, en la mirada sostenida en la presente tesis se concibe que la disposición a la acción es la interiorización y reflexión individual de diversos factores macrosociales (contexto socioeconómico, por ejemplo) y meso (centro al que asiste el estudiante). Es específicamente, en el aspecto de esta interiorización, por medio de las habilidades socioemocionales, que se distingue esta mirada en la que se construyó el problema de investigación de otras teorías como la TAR. Más allá de las diferencias planteadas, también existen aspectos comunes como el centro en el individuo como foco de análisis y la influencia de aspectos sociales en las decisiones. Incluso en cierta forma, la motivación extrínseca se puede asemejar a la creencia de los beneficios a futuro que puede traer continuar en la educación.

Por último, se pretende que los resultados del problema de investigación puedan contribuir al conocimiento de las trayectorias educativas y el desarrollo de políticas públicas, a partir de aspectos como las habilidades socioemocionales y la importancia de los vínculos, ya sea escolares o parentales, como soporte de la motivación al aprendizaje.

4. Objetivos y preguntas de investigación.

4.1. Objetivos.

Objetivo general:

- Describir y analizar en qué medida la motivación al aprendizaje de los estudiantes de educación media en Uruguay es un factor que aporta a la construcción de las expectativas educativas (tanto a corto como largo plazo).

Objetivos específicos

1. Describir la motivación intrínseca y extrínseca hacia el aprendizaje de los estudiantes de 3º de educación media básica y cómo está socialmente estratificada, según contexto socioeconómico, sexo y región de residencia.

2. Describir las expectativas educativas (a corto y largo plazo) de los estudiantes de educación media básica y cómo está socialmente condicionada, según contexto socioeconómico, sexo y región de residencia.
3. Analizar cómo influyen, en la motivación al aprendizaje y las expectativas educativas de los estudiantes: los apoyos de los padres en el aprendizaje, el vínculo con los docentes, compañeros y adscriptos y el clima escolar.
4. Explorar en qué medida el desempeño académico incide en las expectativas educativas y la motivación al aprendizaje.
5. Discutir con la Teoría de la Acción Racional sobre el rol de las habilidades socioemocionales, en particular la motivación al aprendizaje, en las disposiciones a la acción social en la educación.

4.2. Preguntas de investigación.

En función del marco teórico, los antecedentes y el problema de investigación se han formulado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la motivación al aprendizaje, intrínseca y extrínseca de los estudiantes de 3° de educación media básica en Uruguay? ¿Cómo está estratificada la motivación socialmente?
2. ¿Cuáles son las expectativas a corto y largo plazo de los estudiantes de dicho nivel? ¿en qué medida las expectativas de los estudiantes están condicionadas a sus características sociodemográficas y su origen socioeconómico y cultural?
3. ¿En qué medida incide la motivación al aprendizaje de los estudiantes de 3° de educación media básica de Uruguay en la construcción de sus expectativas educativas?
4. ¿Cuánto incide las experiencias de abandono y/o repetición; el desempeño académico en la conformación de las expectativas educativas? ¿en qué medida intermedia la motivación en dicha relación?
5. ¿Cuánto incide el apoyo de los padres en la construcción de las expectativas de los estudiantes? ¿cómo cambia esta relación al incluir la motivación al aprendizaje de los estudiantes?
6. ¿En qué medida el clima educativo influye en la construcción de las expectativas educativas de los estudiantes? ¿cómo incide la motivación al aprendizaje de los estudiantes al introducirla en esta relación?

4.3. Hipótesis.

H1: Los estudiantes de 3° de EMB que cuenten con una menor motivación hacia el aprendizaje tendrán una menor probabilidad de construir expectativas educativas de permanecer en el sistema educativo a corto y largo plazo.

H2: En particular, a diferencia de la TAR, la conformación de las expectativas educativas no son solo resultado de una evaluación racional, sino también de aspectos socioemocionales como la curiosidad de los estudiantes hacia aprendizaje académico (motivación intrínseca).

H3: Se considera que la motivación intrínseca para aprender tendrá una mayor influencia en la conformación de las expectativas educativas de los estudiantes que la motivación extrínseca.

H4: Si bien como muestran los antecedentes las expectativas educativas están estratificadas, se entiende que las personas con mayor motivación al aprendizaje, independientemente de su contexto socioeconómico, región de residencia y sexo, tendrán una mayor probabilidad de permanecer a corto o largo plazo en el sistema educativo.

H5: Los aspectos vinculares y familiares, en particular un mayor apoyo escolar de los padres y mejores vínculos del estudiante con docentes, adscriptos y compañeros inciden en una mayor expectativa educativa.

6. Marco teórico.

La presente investigación se enmarca en la sociología analítica que se basa en el estudio de diferentes fenómenos complejos a partir de los diferentes componentes de la acción individual. Por acción se entiende a los actos que los individuos realizan conscientemente (Hedström, 2005, pág. 38).

Por este motivo, el eje central de la sociología analítica es el individualismo metodológico, de una forma gruesa, postula que la unidad básica de la sociedad son los propios individuos (Boudon, 2003, pág. 7). A este punto, Boudon agrega un postulado proclamando que los agentes, están insertos en un sistema de interacción, el cual coerciona sus actos (Boudon, 1981, pág. 38). Por sistema de interacciones el autor entiende el conjunto de acciones individuales que, al interaccionar entre sí, afectan la acción del resto de los actores. En otras palabras, para la comprensión de problemas agregados como puede ser las expectativas educativas de los estudiantes, es necesario establecer mecanismos que en última instancia sean satisfactorios a nivel individual (Elster, 2010, pág. 58). Por lo tanto, toda explicación social deberá ser plausible tanto psicológicamente como sociológicamente. En el primer término, se debe comprender los factores que llevan a actuar a las personas. También la teoría debe ser sociológicamente plausible, ya que debe abarcar también como la interacción con otros actores afecta la acción social de un individuo (Hedström, 2005).

A nivel histórico se puede ubicar en Weber como uno de los pioneros de la sociología analítica al ubicar a la acción social como unidad de análisis básica de su concepción teórica y luego continuada por Parsons y Merton en los años cincuenta y posteriormente retomado por Boudon, Elster y Coleman (Hedström, 2005, pág. 6). En especial Weber ya desarrollaba que la acción social de las personas podía ser comprendida a partir de racional en arreglo a fines, racional en arreglo a valores, afectiva o tradicional (Weber, 1922).

El posterior desarrollo del individualismo metodológico ha llevado en varios casos a una sobreestimación de los componentes racionales, conformando a lo que hoy en día Goldthorpe (1998) llama la

familia de la TAR. En este sentido, todos los autores comparten la noción de que la acción se basa en cálculos racionales, aunque divergen en si la razón es maximizadora u optimizadora; objetiva o subjetiva, etc. Por este motivo, se utilizará para caracterizar a la TAR a la definición más amplia encontrada que es la expuesta por Elster (1997, pág. 43). Para el sociólogo esta teoría concibe que las personas basan su conducta en tres elementos: (i) deseos, (ii) creencias e (iii) información. Para que una elección sea racional estas deben seguir tres requisitos concretos. El primer requisito que caracteriza a una elección racional es que debe constituir el mejor medio para satisfacer los *deseos* del agente, dada sus creencias. Esto lleva a el segundo requisito, en términos formales, se debe estipular que las creencias son racionales, es decir, las creencias tienen algún sustento de resultados, es decir si a largo plazo pueden producir más creencias verdaderas que otras alternativas conocidas por el actor. Es posible que el agente no conozca todas las alternativas que estén disponible, por lo que la racionalidad depende de la propia información de la persona. La tercera condición de la racionalidad consiste en que la persona invirtió tiempo en la búsqueda de información de otras oportunidades y creencias mejores a las adoptadas.

Tanto Hedström como Elster aunque reconocen las virtudes de la TAR como forma de explicar el comportamiento humano, pero ambos autores comparten que esta teoría resulta incompleta debido a la multiplicidad de casos donde no es posible aplicar para comprender la conducta humana (Elster, 2010, pág. 19; Hedström, 2005), ya que las personas pueden actuar deliberadamente movidos por las emociones o las normas sociales (Elster, 1997, pág. 90). Por ello, argumentan la necesidad de utilizar una teoría basada en que la acción individual se basa en tres elementos claves: (i) deseos, (ii) creencias y (iii) oportunidades. Estos elementos lejos de ser una característica innata de las personas se encuentran muy influenciados por las diversas interacciones que experimentan las personas (Hedström, 2005). En este sentido, como argumenta Elster, las emociones de las personas están muy influenciadas por el contexto espaciotemporal a sentir o percibir cierta emoción (Elster, 2010).

En conclusión, se utilizará el individualismo metodológico, ya que se entiende que toda explicación debe estar basada en los fundamentos que llevan a una persona a actuar. Sin embargo, esto no quita ignorar cómo el entorno en el que se rodea la persona impacta en estos fundamentos y moldea la subjetividad de la persona.

6.1. Expectativas educativas.

Diferentes concepciones han teorizado acerca de las expectativas educativas, sin embargo, existe un consenso donde se define a las expectativas educativas como el nivel educativo que el estudiante espera alcanzar en el futuro (Jacob & Wilder, 2010). No obstante, las formulaciones teóricas sí difieren en los factores causantes de las expectativas.

Una de las corrientes fundamentales para comprender la importancia de las expectativas educativas es la TAR, ya introducida anteriormente. En la educación, la TAR teoriza que las elecciones educativas están basadas en las expectativas de éxito de los estudiantes, basadas en el desempeño académico previo que han tenido en el sistema educativo que a su vez está determinado por la clase social de origen (Breen & Goldthorpe, 1997; Boudon, 1983). Dicho modelo parte del supuesto que las decisiones educativas de un estudiante y familia racional en la que deciden con información completa y expectativas basado en su experiencia previa. Según la TAR las expectativas son construidas a partir de tres factores: (i) los beneficios a futuros que se puede esperar de una posición en un lugar de la estructura social, (ii) los costos asociados al estudio (transporte, útiles escolares o el costo de oportunidad en el mercado laboral, por ejemplo), (iii) el riesgo de fracasar en el sistema educativo que es evaluado a partir del desempeño previo en las evaluaciones que está estratificado por la clase social de origen del estudiante. Por lo tanto, la acción de abandonar el sistema educativo es una acción puramente racional objetivable.

Sin embargo, otras conceptualizaciones como las desarrolladas por Lee, Bryk y Smith (1993, pág. 221), entienden que la organización escolar está en permanente tensión entre una pequeña sociedad comunitaria con fuertes lazos sociales entre los diferentes actores o una organización más individual y burocrática. De esta forma, los autores demuestran en investigaciones previas como escuelas menos comunitarias tienen mayores tasas de abandono, mayor conflicto entre docentes y estudiantes, así como menor asistencia de estudiantes (Lee, Bryk, & Smith, 1993, pág. 225). Por lo tanto, desde esta visión se podría entender que el clima educativo condiciona las expectativas educativas de los estudiantes.

Una tercera postura es aquella que utiliza Sewell (Sewell & Vimal, 1968), donde las expectativas educativas son el producto de diferentes factores personales (como la motivación), familiares y sociodemográficos. Además, los autores asignan a las expectativas educativas en su concepción son de suma importancia para la predicción de las decisiones educativas de los estudiantes.

El presente proyecto de investigación adoptará la postura que las expectativas educativas de Sewell y Vimal, donde las expectativas educativas son construidas a través de factores sociodemográficos, personales y familiares, por lo que no son una construcción puramente racional como afirma la TAR. Sin embargo, a los factores mencionados por Sewell, se agregará el factor escolar, ya que como es estudiado por Bryk y colaboradores es un elemento clave para entender las decisiones educativas de los estudiantes.

6.2. Motivación.

La motivación es entendida aquí como uno de los conceptos que pertenece a las habilidades socioemocionales. La definición de la motivación hacia el aprendizaje, así como los factores que inciden en ella y las consecuencias sobre el comportamiento humano varían notablemente dependiendo de la teoría desde donde se enfoque la problemática (Curione & Huertas, 2016). Sin embargo, en el presente estudio se

entiende por motivación hacia el aprendizaje al proceso que mantiene en actividad a un individuo para alcanzar una meta educativa determinada (Pintrich & Schunk, 2006).

Desde la sociología, Talcott Parsons comprende a todo sistema de acción social (SAS) en su conformación por cuatro sistemas interrelacionados: (i) el sistema de la personalidad, (ii) el sistema social y (iii) el sistema cultural y posteriormente (iv) el sistema comportamental (Parsons, 1999; Parsons, 1978). Este último sistema se enfoca en comprender cómo el organismo biológico afecta a la acción y los significados que desde la perspectiva del actor se le da a ella (Parsons, 1978). De esta forma, los sistemas son construcciones analíticas que utiliza el investigador para entender la acción social.

En la concepción funcional-estructuralista, el sistema de la personalidad incluye a la internalización de normas y la motivación. A diferencia de otros autores, Parsons concibe que el origen de la motivación para el actor está en la socialización, de esta forma se logra que el individuo pueda generalizar las normas con base a la relación de expectativas mutuas que vincula a alter con ego (Parsons, 1999). Por ello, la relación entre un alter y un ego tiene un alto componente afectivo, demostrándose en los procesos catéticos – evaluativos del aprendizaje, que se expresa en el proceso de socialización durante toda la vida. Se define como proceso de socialización a la interiorización de normas y valores por medio de relaciones de expectativas mutuas entre un alter y ego (Parsons, 1999, pág. 201). De esta forma, la singularidad de la persona es el producto de la interacción de la persona con el entorno cercano y de su propio proceso de socialización con padres y escuela, por ejemplo (Alexander, 1989, pág. 40). Posteriormente, el autor incluye que este proceso también está atravesado en términos individuales por procesos cognitivos propio de cada individuo a través del sistema comportamental (Parsons, 1978).

De esta forma, la perspectiva de Parsons aporta un enfoque donde las relaciones sociales son claves para entender la motivación de los diferentes individuos, pero considerando aspectos cognitivos propio de cada uno de las personas. Por ello, la motivación la consideramos una habilidad socioemocional diferencial del resto y con un potencial mayor, ya que según la teoría sistémica es producto de las relaciones afectivas con el entorno cercano y marcan la singularidad del individuo.

Desde la psicología una perspectiva similar a la de Parsons es la Bronfenbrenner (1987) que concibe al desarrollo del individuo como producto de la constante interrelación entre el entorno y el individuo. Por ello, el autor elabora que todas las representaciones individuales son producto de diferentes sistemas y actores que interaccionan con el sujeto, ya sea de forma directa o de forma indirecta. En consecuencia, se debe investigar tanto al individuo como al entorno, así como la interrelación y la perspectiva del sujeto sobre el ambiente. De esa forma, la motivación o habilidades socioemocionales no son producto intrínseco de los individuos, sino que se producen en una eterna interacción con el entorno educativo y social que rodea al estudiante.

Aunque desde diferentes disciplinas, tanto la teoría sistémica de Parsons como la de Bronfenbrenner son muy similares que explican la socialización de una persona y el desarrollo (físico, emocional y social), a partir de la interrelación con el contexto social e histórico. Sin embargo, en la teoría estructural-funcionalista, se diferencia en mayor medida como la personalidad se construye en una constante interacción con el sistema social y el proceso cognitivo de cada una de las personas, representado este último por el sistema comportamental.

Posteriormente, la teoría sociocognitiva fue desarrollada por Bandura a fines del siglo pasado y complementa a las teorías conductuales-cognitivistas poniendo el foco en el aprendizaje a partir del entorno (Pintrich & Schunk, 2006). En ella, el comportamiento de una persona es producto de la interacción entre el ambiente y los factores individuales. Por ejemplo, en una escuela más reglamentada se tiende a primar los factores ambientales sobre la conducta (Pintrich & Schunk, 2006, pág. 144). De esta forma, según el sociocognitismo, la motivación se ve influenciada por dos variables principales la autoeficacia (confianza en las capacidades que posee el sujeto en ciertas situaciones) y las expectativas de cumplir las metas. Siguiendo el marco general fijado anteriormente, ambas variables están tan influenciadas por factores individuales como ambientales, de esa forma, la devolución y comentarios recibidos por docentes o padres afectarán en la autoeficacia y las metas que se seleccionan (Pintrich & Schunk, 2006, pág. 167).

A diferencia de lo que sostiene Bandura donde la motivación es un constructo único, otras corrientes entre ellas la *Self – Determination Theory* (teoría de la autodeterminación) planteada por Deci y Ryan (2000) sostiene que las personas no solo difieren en cuánta motivación tiene sino en su orientación. De esta forma, a partir de diversos experimentos conducidos a mitad del siglo XX, los autores introducen los conceptos de motivación intrínseca y extrínseca, ya definidos anteriormente. Sin embargo, los autores al igual que el sociocognitismo sostiene que ambas dimensiones son sostenidas por el entorno. Por lo tanto, existen contextos favorables y desfavorables para la formación de la motivación intrínseca, por ejemplo, cuanto mayor presión, competencia y orientación a la recompensa tiene una tarea, existen desincentivos para la formación de la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000, pág. 58). Por otra parte, al contrario de cómo fue sostenido en un primer momento Deci y Ryan (2000) no consideran que la motivación extrínseca sea menos “potente” que la intrínseca, simplemente es diferente. En este caso, los autores observan que dentro de la motivación debido a las recompensas a recibir por la persona existe una variabilidad de orientaciones, según la interiorización de las normas que el individuo posee, desde aquellas personas que es por medio a una sanción directa (es decir, una menor interiorización de la norma) hasta aquellos que por más que no sientan curiosidad o interés cumplen con la tarea para cumplir con una norma interiorizada.

En consecuencia, en el presente proyecto de investigación se adoptará la perspectiva de la concepción parsoniana, donde el aula y la familia son sistemas en la cual los estudiantes interaccionan permanentemente y es con base a dicha interacción que se producen las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Además, como es resaltado en el último intento teórico de Parsons, es de suma importancia los procesos cognitivos individuales y como interaccionan con el entorno. En este sentido, existe una vinculación entre los avances de la teoría de la autodeterminación y la teoría sistémica, ya que ambas teorías destacan el rol del entorno en las habilidades socioemocionales, sobre todo, la importancia de la interiorización de norma, es decir, el proceso de socialización. De esta forma, se articulará la teoría estructural-funcionalista con la teoría de la autodeterminación.

6.3. El rol de la escuela.

Es necesario incluir la conceptualización acerca del clima educativo, ya que se parte del postulado de que los diferentes factores individuales son influidos por el contexto donde está ubicado el individuo. Debido a estos factores es necesario recalcar la importancia del estudio de la organización escolar para comprender cabalmente las expectativas educativas del estudiante. De los diversos enfoques de la organización escolar (Tyler, 1991, pág. 31), se utilizará la perspectiva de Bryk, acerca de los cinco soportes esenciales para la mejora escolar.

Bryk y sus diversos colaboradores conceptualizan a la escuela de forma dual, por una parte, como una organización burocrática donde cada actor cumple su función y existen ciertos lazos impersonales y por otra parte como una pequeña comunidad donde se establecen fuertes lazos personales entre los diferentes actores (Lee, Bryk, & Smith, 1993, pág. 173). En síntesis, cuanto más una escuela sea del tipo comunitario con lazos más cercanos entre padres, estudiantes, docentes y dirección, mayores serán los desempeños académicos (Bryk & Raudenbush, 1998; Bryk, 2010). De esta forma, los autores observan su modelo basado en los condicionantes externos sobre la escuela (condicionamientos de la comunidad y características estructurales del estudiantado) y en la organización interna escolar. En cuanto a la organización interna escolar, Bryk y sus colaboradores teorizan que existen cinco factores para la mejora escolar: (i) liderazgo académico, (ii) clima educativo centrado en el aprendizaje del estudiante, (iii) capacidad profesional (profesionalización del cuerpo docentes), (iv) relaciones de confianza entre la escuela y los padres o comunidad y (v) guía para la enseñanza coherente institucionalmente (Bryk, 2010, págs. 23-24). Cada uno de estos factores, al estar ubicados en la misma organización escolar, están constantemente interrelacionados.

En primer lugar, un fuerte liderazgo del director sirve como facilitador o catalizador para el funcionamiento del resto de los factores escolares (Sebring, Allensworth, Bryk, Easton, & Luppescu, 2006). Dicho liderazgo se refuerza a partir de un liderazgo pedagógico con los docentes y un liderazgo inclusivo con el resto de actores.

En segundo lugar, un clima educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes que se define como la creación a partir de la comunidad escolar que permite en que el foco principal sea el aprendizaje del estudiante. Dicha dimensión está caracterizada de forma básica, por las normas que establecen el orden y la

seguridad, así como la exigencia académica y los diferentes mecanismos de apoyo a los estudiantes que no puedan alcanzar dichas metas. (Sebring, Allensworth, Bryk, Easton, & Luppescu, 2006, págs. 13-14; Bryk, 2010, pág. 25).

En tercer lugar, la capacidad profesional se define como la cantidad y calidad de los recursos humanos que cuenta la institución. Algunos elementos cualitativos de la profesión docente que son mencionados en el esquema analítico son la capacidad del centro de estimular su carrera académicamente, innovación en los métodos pedagógicos y las redes de apoyo generadas por los propios docentes que permitan la mejora en el dictado de clases (Bryk, 2010, pág. 24).

En cuarto lugar, las relaciones de confianza entre el centro y la familia o comunidad ha sido un elemento clave en la explicación de los malos desempeños escolares. Por ello, la presente dimensión abarca el involucramiento de la escuela y los padres o tutores del estudiante, ya sea a través de actividades extracurriculares, reuniones, etc., el conocimiento de la comunidad escolar sobre la cultura de la comunidad, las diferentes asociaciones de la escuela con la comunidad para la provisión de diversos bienes o servicios para el estudiantado (Sebring, Allensworth, Bryk, Easton, & Luppescu, 2006). Bryk (2010, pág. 25) menciona que este elemento sirve como soporte de la motivación de los estudiantes para asistir a la escuela.

En quinto lugar, la guía para la enseñanza coherente institucionalmente se refiere a la coherencia entre programas, materiales y recursos didácticos, evaluaciones y metodologías de enseñanza compartidos institucionalmente por los docentes. Aunque puede haber pequeñas variaciones entre los docentes, es necesaria una guía básica institucional que oriente y guíe a los docentes (Sebring, Allensworth, Bryk, Easton, & Luppescu, 2006).

Por último, aunque no es considerado uno de los cinco factores descrito arriba anteriormente, es de suma importancia las relaciones de confianza en los diversos integrantes del centro educativo, ya que funciona como elemento cohesionador a partir del cual se permite el cambio en el resto de los factores y facilita la mejora (Sebring, Allensworth, Bryk, Easton, & Luppescu, 2006).

En consecuencia, se argumentará con base a lo establecido en trabajos antecedentes que la motivación de los estudiantes está sentada (entre otros factores) en el clima educativo que posea la escuela, siendo el clima educativo un factor que construye y estimula la motivación al aprendizaje de los estudiantes.

7. Estrategia metodológica.

7.1. Diseño metodológico.

Debido a las características de los objetivos que se propone la investigación, se construirá un diseño descriptivo y explicativo. Por diseño descriptivo se entiende a los diseños que buscan caracterizar diferentes

atributos de un grupo de personas, en la presente investigación se describirá la motivación y las expectativas educativas de los estudiantes (Batthyány & Cabrera, 2011, pág. 33). Mientras que el diseño explicativo es definido como aquel que permite brindar explicaciones de cierto fenómeno siendo en este caso, en qué medida incide la motivación al aprendizaje en las expectativas educativas de los jóvenes (Batthyány & Cabrera, 2011, pág. 34).

Para ello, se desarrollará una metodología cuantitativa. Según Ragin (2007, pág. 216), el mayor beneficio que permite la metodología cuantitativa es la verificación de diversas relaciones en una población extensa, permitiendo una mayor validez externa (generalización) de las inferencias. Por lo tanto, la metodología cuantitativa se considera la más adecuada para la investigación del objetivo general.

Se propone un diseño transversal que considere el estudio de un solo período temporal, ya que se carece de una base de datos panel que contenga la información propuesta en el problema de investigación. Sin embargo, dicho diseño tiene el inconveniente de poseer una débil capacidad de establecer relaciones causales, debido a que solo se efectúa una única medición, por lo que no se cuenta con suficientes mecanismos de control sobre variables que pueden incidir en las hipótesis planteadas anteriormente o en la antecendencia temporal de las relaciones, siendo una de las mayores limitaciones de la presente investigación (Díaz de Rada, 2007, pág. 134).

Se seleccionó como fuente de información los datos extraídos en el marco del estudio Aristas Media aplicada a los estudiantes de 3º de EMB, realizada por el INEEd. Dicha evaluación fue realizada en el 2018, extrayendo importantes datos del centro educativo, familiar y socioemocional de los estudiantes para dar cuenta de los logros del sistema educativo (INEEd, 2018, pág. 2).

Para la selección de la muestra de los centros a los que concurren los estudiantes se estableció un muestreo aleatorio estratificado según (i) el tipo de centro y (ii) la región en la que están ubicados las escuelas⁷. La cantidad de estudiantes, docentes, directores y adscriptos entrevistados se puede observar en la ficha técnica de Aristas Media 2018 (INEEd, 2018)⁸.

En este sentido, una de las principales ventajas de la metodología cuantitativa es que se maximiza la validez externa, es decir, la capacidad de generalizar los datos. A su vez la información que brinda Aristas cumple con los criterios de la validez interna, es decir, la consistencia entre lo conceptual y lo efectivamente medido, en la medida que es reforzada debido al proceso de validación de datos realizados por el INEEd⁹.

⁷ Al interior de los centros se seleccionan dos grupos, en caso de contar con más de dos grupos, estos se seleccionan de forma aleatoria y dentro de cada grupo se selecciona aleatoriamente a los estudiantes que participaran en el estudio.

⁸ Además, se estableció un censo a los estudiantes de 3º de EMB de centros públicos–privados, debido a las pretensiones del estudio, dichos centros fueron excluidos del procesamiento de los datos.

⁹ Los diferentes ítems se construyeron con base a múltiples antecedentes internacionales, así como por la validación entre pares donde se consultó a múltiples expertos en las diversas temáticas y entrevistas realizadas también a docentes y estudiantes para conocer su adecuación (INEEd, 2019, págs. 66-67).

Se han seleccionado seis bases de datos diferentes de las que ofrece el INEEd: (i) habilidades socioemocionales del estudiante, (ii) contexto educativo y social del estudiante, (iii) base de docentes de matemática del centro, (iv) base de docentes de idioma español o literatura del centro, (v) base de adscriptos del centro y (vi) directores del centro.

Una vez depurada todas las bases se optó por llevar las variables de interés de los diferentes actores escolares a la base de estudiantes, dado que es la unidad de análisis, utilizando al centro como variable de agrupamiento¹⁰. Dicha base contiene información de 8845 estudiantes pertenecientes a 243 centros diferentes. Adicionalmente, se cuenta con información y valoración de: (i) 411 docentes, (ii) 231 directores y (iii) 409 adscriptos.

Tabla 1: Descripción de la base de datos.

	N	Cantidad de centros
Estudiante	8445	243
Docentes	411(*)	235
Director	231	231
Adscripto	409	234

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Aristas Media 2018.

(*) Incluye tanto a docentes de matemática y de Idioma Español / Literatura.

7.2. Operacionalización.

A partir del problema de investigación construido, el marco teórico y antecedentes seleccionados se han identificado las siguientes variables principales: motivación, expectativas educativas, desempeño académico (logros en las pruebas de Aristas y rezago), clima educativo, contexto socioeconómico, lugar de residencia, tipo de institución y sexo. A continuación, se presentará la tabla de operacionalización donde se mostrará cada una dimensiones, indicadores e índices creados, para mayor información consultar de cómo se operacionalizo cada uno de los conceptos consultar el anexo 2.

Tabla 2: Resumen de operacionalización de los conceptos.

Concepto	Dimensiones	Subdimensión	Indicador / pregunta ejemplo	Unidad de relevamiento
Contexto socioeconómico	Capacidad de consumo	Capacidad de consumo	Cantidad de personas en el hogar	Estudiantes
			Cantidad de menores en el hogar.	
			Cantidad de perceptores de ingreso.	
			Asistencia médica del jefe/a de hogar	
			Empleado/a doméstico	
			Material del techo predominante	
			Propiedad de vivienda	
			Departamento	
			Barrio.	
			TV cable	
			Auto	
PC (no Plan Ceibal)				
Aire acondicionado				

¹⁰ En el caso de docentes y adscriptos donde puede haber más de uno por centro, se optó por llevar la media que sintetice la información o valoración de los docentes o adscriptos del centro.

	Capital cultural	Capital cultural	Máximo nivel educativo padre	
			Máximo educativo madre	
			Cantidad de libros en el hogar	
Sexo	Sexo biológico del estudiante	Sexo	¿Sos varón / mujer?	Estudiantes
Lugar de residencia	Región	Región	¿En qué departamento vivís?	Estudiantes
Clima educativo	Liderazgo educativo.	Liderazgo pedagógico del director	Se ha reunido con los docentes para definir criterios comunes de promoción	Docentes Adscriptos
		Liderazgo inclusivo del director	Ha trabajado para crear un sentido de pertenencia en este centro	
	Capacidad profesional.	Formación	Asistió a actividades de desarrollo profesional promovidas por el CES, el CETP o el CFE	Directores Adscriptos Docentes
		Diálogo reflexivo	Conversaciones con colegas acerca del trabajo de los estudiantes	
		Innovación	Están dispuestos a probar nuevas ideas en sus clases	
		Vinculación laboral y antecedentes profesionales	Antigüedad como director / adscripto / docente.	
	Clima de aprendizaje.	Vínculo entre estudiantes y docentes, mediado por la tarea	A los profesores le importa lo que los estudiantes tienen para decir	Estudiantes Directores Docentes
		Exigencia académica	Mi profesor de matemática pretende que complete mis trabajos en clase	
		Apoyo para el trabajo académico	Hay tutorías en Matemática	
		Expectativas docentes	Nivel educativo más alto estudiantes	
Seguridad y orden		Barrio y centro educativo: Instancias para compartir entre los vecinos sobre asuntos del barrio		
Relaciones de confianza percibidas en el centro.	Confianza adscripto-director	El director está atento al bienestar de los adscriptos	Adscriptos Docentes Directores	
	Confianza entre docentes	Me siento respetado por el resto de los docentes de este centro		
	Confianza docente/director	En este centro se puede hablar con el director sobre temas que nos preocupan		
	Confianza familia-centro	En este centro se trabaja para construir relaciones de confianza con las familias		
Vínculos del estudiante en el centro educativo	Vínculos entre docentes y estudiantes	Vínculos entre docentes y estudiantes (6)	“A los profesores le importa lo que los estudiantes tienen para decir”	Estudiantes
	Vínculos entre los estudiantes	Vínculos entre los estudiantes (6)	“En mi clase somos buenos compañeros”	
	Vínculos entre los estudiantes y adscriptos	Vínculos entre los estudiantes y adscriptos (6)	“Los estudiantes se llevan bien con el adscripto”	
Apoyo parental	Supervisión e involucramiento parental		“Mis padres me apoyan cuando me enfrento a dificultades en el estudio”	Estudiantes
Motivación hacia el aprendizaje	Motivación intrínseca.		“Estudio por el gusto de aprender”	Estudiantes
	Motivación extrínseca	Motivación extrínseca a matemática (3)	“Lo que aprendo en Matemática me va a servir para conseguir un buen trabajo en el futuro”	
		Motivación extrínseca a idioma español (3)	“Lo que aprendo en Idioma Español me va a servir para conseguir un buen trabajo en el futuro”	

Desempeño académico	Logro en matemática en Aristas	Logro en matemática en Aristas	---	Estudiantes
	Logro en lectura en Aristas	Logro en lectura en Aristas	---	
	Rezago	Rezago	Edad recodificada (14 / 15 años sin experiencias de abandono o repetición)	
Expectativas educativas	Expectativas de largo plazo.	Expectativas de largo plazo.	¿Qué te gustaría hacer?	Estudiantes
	Expectativas para el año siguiente	Expectativas para el año siguiente	¿Qué vas a hacer el año que viene?	

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla y en el anexo 2, la mayor parte de las variables requirieron la creación de índices estandarizados que resuman la información de dos o más indicadores. Por lo tanto, por medio del análisis factorial se realizaron los índices correspondientes a la motivación intrínseca y extrínseca (ver anexo 3), percepción del apoyo parental (ver anexo 4) y los índices correspondientes al clima educativo (los índices correspondientes a clima educativo, relaciones de confianza, liderazgo académico y capacidad profesional se pueden observar en el anexo 5). Por otra parte, se tomaron los índices correspondientes elaborados por el INEEd¹¹ al contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes y de los vínculos de los estudiantes en el centro.

7.3. Técnicas de análisis.

Para el análisis de los resultados, se utilizarán varias técnicas de análisis que serán descritas a continuación. A grandes rasgos, se utilizó dos técnicas diferentes: el análisis factorial y la regresión logística. Cada una utilizada para poder analizar los diferentes objetivos. En primer lugar, el análisis factorial se utilizó para la conformación de índices del clima educativo y de apoyo parental como es detallado en el anexo 4 y 5. Por último, se utiliza la regresión logística como técnica multivariada, permitiendo conocer en qué medida incide la motivación en las expectativas educativas de los estudiantes, controlando por los diferentes factores de control.

7.3.1. Análisis factorial.

La técnica de análisis factorial es una forma multivariada de crear índices de forma ponderada utilizando tanto un criterio teórico como empírico, dependiendo del tipo de análisis factorial que se implemente. Este se basa en la ponderación de cada uno de las variables según los factores comunes (varianza común de las variables) de una dimensión o concepto y la creación de un índice estandarizado de media 0 y un desvío estándar de 1 (Nunnaly & Bernstein, 1994, pág. 456).

¹¹ Por medio de la teoría respuesta al ítem estandarizados en una media de 50 y un desvío estándar de 10.

Para ello, el análisis factorial se sustenta en una matriz de correlaciones de las diferentes variables observadas, donde las correlaciones entre las variables representan la varianza común de las variables, siendo el complemento el factor único de cada variable. Dicha varianza común entonces se entiende que se debe a factores subyacentes y no observados que en suma es la variable latente que se desea medir (Acock, 2013, pág. 12).

El análisis factorial puede ser exploratorio o confirmatorio. En nuestro caso, nos encontramos frente a un análisis factorial exploratorio, debido a que los factores latentes, se realizará en base a los datos empíricos y de ahí se generarán los diferentes índices (Nunnally & Bernstein, 1994, pág. 450).

Existen múltiples métodos con el fin de extraer cada uno de los ponderadores, en nuestro caso se ha seleccionado el método de componente principal¹² (PCF, por su abreviación en inglés). La ventaja principal de dicho método es que maximiza la suma de la varianza común posible de explicar de cada uno de los elementos que componen al índice (Nunnally & Bernstein, 1994, pág. 475).

Como explican Nunnally y Bernstein (1994, pág. 233), una de las características centrales que debe poseer toda escala es la consistencia interna, siendo una escala más confiable al contar con una mayor consistencia interna. Una de las formas de conocer la solidez del índice obtenido es a partir del α de Cronbach que capta el promedio de la covariación de las variables de un índice determinado y lo compara según la cantidad de ítems que contiene la escala¹³ (Corbetta, 2007, pág. 224).

7.3.2. Regresión logística.

Para contrastar e inferir el objetivo principal de la investigación, se considera necesario un análisis multivariado. Dichas técnicas se basan en modelar la relación de una variable dependiente y una o más variables independientes.

Más específicamente, la regresión logística se basa en encontrar la probabilidad de ocurrencia de un suceso, siendo en nuestro caso esperar permanecer en el sistema educativo (Gujarati & Porter, 2010, pág. 542). Con el fin de generar una distribución lineal de la variable dependiente, se establece una transformación de la probabilidad de ocurrencia al logit, es decir el logaritmo de la razón de la probabilidad (en la ecuación 1 se señala en el segundo término), de esta forma, el logit fluctúa de $-\infty$ a $+\infty$, por más que la probabilidad sea cerrada de 0 a 1 (Cortes, 1997).

Ecuación 1: Ecuación general de regresión logística.

$$L_t = \ln\left(\frac{P_1}{1 - P_1}\right) = \beta_0 + \beta_1 X_t + u_i$$

¹² La técnica se basa en explicar en primer lugar la varianza explicada por cada uno de los factores, dicho resultado se denomina eigenvalue (Acock, 2013, pág. 3). A continuación, se toman los factores que poseen más 1.0 eigenvalue, es decir los factores que explican mayor cantidad de varianza (Nunnally & Bernstein, 1994).

¹³ Por lo tanto, una de las debilidades del alfa es que cuanto mayor es el número de las variables involucradas, el alfa puede ser elevado incluso si la covariación promedio es débil.

En la ecuación, β_0 representa es el valor de la probabilidad de ocurrencia del suceso si el valor de las variables independientes es 0. Por otra parte, β_1 representa el cambio de L cuando aumenta una unidad la variable independiente (Gujarati & Porter, 2010, pág. 555) Por último, u_i engloba al residuo, es decir, todo lo que no es considerado en el modelo y se supone que cuenta con media 0 y sigue una distribución binomial (Hosmer & Lemeshow, 2000, pág. 7).

En términos generales, se puede afirmar que, si el logit es positivo, existe una asociación positiva entre la variable independiente y dependiente, controlando por el resto de las variables incluidas en el modelo. Mientras que si el logit es negativo las probabilidades de ocurrencia disminuyen conforme aumenta el valor de las variables independientes.

Con el fin de conocer en qué medida se ajusta el modelo a los datos, se utiliza un pseudo R^2 , dicho estadístico reporta el cociente del número de predicciones correctas sobre el total de las observaciones. Sin embargo, debido a las particularidades de la regresión logística, dicho estadístico cuenta con varias debilidades, por lo que torna con una importancia secundaria (Gujarati & Porter, 2010, pág. 563).

8. Expectativas educativas y motivación al aprendizaje de los estudiantes de 3° de EMB.

8.1. Perfil de los estudiantes de 3° de EM.

En este capítulo se realizará una breve descripción de los estudiantes de 3° de EM, población de la presente investigación. Como se puede apreciar en el anexo 1, luego de la depuración de casos¹⁴, Aristas relevó un total de 6880 estudiantes distribuidos en 243 centros diferentes, un 66% (3813) de los estudiantes concurren a centros públicos, un 17% (1570) a liceos privados y 16% (1497) asisten a educación técnica¹⁵.

Algunos indicadores básicos de los estudiantes de 3° de EM indican el estado de la educación en Uruguay, donde se presenta una composición muy similar entre estudiantes varones (52%) y mujeres (48%) en 3° de EM. En cuanto a la distribución territorial de los casos, se presenta una pauta similar a la distribución nacional, donde aproximadamente 6 de cada 10 estudiantes, pertenecen a la región Sur (Montevideo, Canelones y San José), seguido por Litoral Oeste, Norte, Litoral Sureste y Centro. A nivel de desempeño académico, se resalta el alto porcentaje de estudiantes extra – edad, en cifras representan un 19% de los casos, dando cuenta del alto porcentaje del uso de repetición (27% de los estudiantes alguna vez repitió) o el abandono previo.

8.2. Expectativas educativas de los estudiantes de 3° de EM.

Este apartado describe las expectativas educativas de los estudiantes de 3° año de educación media, así como su carácter situado. Se buscará comprender dos dimensiones según el marco temporal: unas donde el estudiante predice su acción el año siguiente (expectativas educativas a corto plazo) y otras donde el estudiante plasma sus aspiraciones a unos varios años más adelante (expectativas educativas a largo plazo). En esta primera sección se analizará las expectativas educativas de la población y cómo se distribuyen en la población.

Al 2018, 8 de cada 10 estudiantes de 3er año de educación media espera permanecer estudiando el año siguiente. Este dato refuerza la histórica preocupación del abandono de estudiantes que ni siquiera llegan a completar la educación obligatoria, según la Ley N°18437 (Art. 7). Además, una vez que los estudiantes abandonan la educación media existe una menor probabilidad de retornar al sistema educativo (Cardozo Politi, 2015).

¹⁴ Debido al alto nivel de missing en los índices de motivación al aprendizaje y en las expectativas educativas, se decidió excluir a todos los estudiantes que no hayan contestado los dos ítems. Por ello, el número de casos es inferior al reportado por Aristas 2018 (8845).

¹⁵ En promedio, las variables tienen un 6% de sus casos missing, este porcentaje es aún mayor en aquellos índices que requirieron la agrupación de las valoraciones de varios actores (los índices de liderazgo escolar o relaciones de confianza, por ejemplo), donde se llega hasta un 15% de missing, esto se debe a que si el director del centro, adscripto o docente no contesta entonces no se cuenta con los valores de esa variable para todos los estudiantes del centro.

Este dato es similar al abandono efectivo en educación media, donde en 2020, 1 de cada 4 jóvenes de 18 años no culminó 3° año de EM (INEEd, 2021), dando pauta de la importancia de la construcción de las expectativas educativas como disposición a la acción de los jóvenes y la posibilidad de tomar las expectativas como un indicador de riesgo de abandono de los estudiantes.

Tabla 3: Probabilidad de esperar continuar estudiar el año siguiente de los estudiantes de 3° de EM.

Expectativa de continuar estudiando el año siguiente	Porcentaje
No espera continuar estudiando el año siguiente	19%
Espera continuar estudiando el año siguiente	81%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

En cuanto a las expectativas a largo plazo, se muestra que nueve de cada diez estudiantes de 3° de EM aspira terminar al menos EM en algún momento en el futuro. Incluso, un porcentaje grande de estudiantes (80%) gustaría cursar alguna carrera terciaria, ya sea universitaria (52%) y, en menor grado, no universitaria (28%). Probablemente, esta diferencia se debe a la formulación de la pregunta en Aristas, como ya fue advertido en la operacionalización (ver anexo 2), mientras en las expectativas a corto plazo se refiere si el estudiante espera estudiar el año siguiente, a largo plazo se refiere a una aspiración (¿qué te gustaría hacer?). Por ejemplo, un estudiante puede esperar trabajar el año siguiente y no concurrir al liceo, pero le gustaría en algún momento terminar la educación media.

Tabla 4: Probabilidad de expectativa de máximo nivel educativo a alcanzar de los estudiantes de 3° de EMB.

Expectativa de logros	Porcentaje
No espera culminar EMB	1%
Espera culminar hasta EMB	7%
Espera culminar hasta EMS	13%
Espera estudiar alguna carrera terciaria no universitaria	28%
Espera estudiar alguna carrera terciaria universitaria	52%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

Al menos preliminarmente y a modo de análisis de tendencia, existe un “desacople” entre las disposiciones y aspiraciones de los estudiantes y acción efectiva, ya que el egreso de EM es solamente de 42.7% en 2019 entre los jóvenes, mientras que la expectativa de culminarlo es de un 87% (INEEd, 2021).

Por otra parte, como ha sido verificado en los antecedentes, las expectativas educativas están estratificadas socialmente según ciertas variables como el sexo, el contexto socioeconómico, lugar de residencia, etc. (Fernández, 2007; Goyette, 2008; Sewell & Vimal, 1968). La siguiente tabla muestra la incidencia de las expectativas educativas de corto y de largo plazo según algunas variables de estratificación social como el contexto socioeconómico, el sexo y el lugar de residencia. En el anexo 7, se muestra el análisis

de una mayor cantidad de factores, entre ellos los de clima escolar, la única variable que muestra significación es el tipo de centro al que asiste el estudiante.

Tabla 5: Proporción de la expectativa de continuar en el sistema educativo el año siguiente o cursar educación terciaria de estudiantes de 3° de EM, según variables sociodemográficas.

	Expectativa educativa de corto plazo			Expectativa educativa de cursar ed. Terciaria		
	Proporción	Intervalo de confianza (95%)		Proporción	Intervalo de confianza (95%)	
Media	0.81	0.80	0.82	0.77	0.75	0.78
Contexto socioeconómico y cultural						
Muy desfavorable	0.74	0.72	0.77	0.70	0.66	0.73
Muy favorable	0.87	0.85	0.89	0.88	0.86	0.90
Sexo						
Varón	0.77	0.75	0.79	0.72	0.70	0.74
Mujer	0.85	0.83	0.86	0.82	0.80	0.84
Región						
Sur	0.81	0.79	0.83	0.76	0.73	0.78
Litoral oeste	0.82	0.79	0.84	0.78	0.74	0.81
Norte	0.78	0.75	0.80	0.80	0.77	0.83
Litoral sureste	0.80	0.77	0.83	0.77	0.74	0.80
Centro	0.81	0.77	0.86	0.78	0.75	0.82

Fuente: Elaboración propia con base a Aristas Media 2018.

El análisis de la relación entre las expectativas educativas según el contexto socioeconómico del estudiante, muestra de forma temprana y tentativa el carácter situado de la disposición a las futuras elecciones educativas. En cifras, existe una asociación entre el contexto y una expectativa de continuar en el sistema educativo, tanto a corto como largo plazo: en promedio, los estudiantes de contexto muy favorable tienen 10% más de probabilidades de esperar continuar estudiando respecto de sus pares de contexto muy desfavorable, tanto en el corto como en el largo plazo. A grandes rasgos, este hecho ya ha sido percibido de gran forma en todos los antecedentes acerca de expectativas educativas (Fernández, 2007; Sewell & Vimal, 1968).

Las mujeres muestran una mayor probabilidad de permanecer en el sistema educativo a corto y largo plazo, comparado con sus pares varones. Esta diferencia entre varones y mujeres es aún mayor en las expectativas a largo plazo, en cifras, en las expectativas a largo plazo, las mujeres tienen en promedio 10 puntos porcentuales más de probabilidades de aspirar a cursar alguna carrera de educación superior, mientras que en las expectativas a corto plazo está diferencia disminuye a 8 puntos porcentuales. Esto es consistente con una gran variedad de antecedentes tanto nacionales e internacionales (Fernández, 2007; Goyette, 2008)

No se verifican diferencias significativas entre la región de residencia del estudiante y la expectativa educativa de estudiar el año siguiente o cursar alguna carrera terciaria.

El desempeño académico ha sido medido a partir del rezago que refleja el desempeño académico pasado y los logros en la prueba estandarizada de Aristas, como proxy al desempeño académico actual, de

esta forma se puede aproximar la incidencia del desempeño de los estudiantes en las expectativas educativas. En primer lugar, los estudiantes que experimentaron experiencias de abandono y/o repetición tienen una menor probabilidad de esperar continuar en el sistema educativo, a corto y a largo plazo. En cifras, se muestra una mayor influencia de experiencias de rezago en las expectativas a largo plazo, los estudiantes con experiencias de abandono o repetición tienen en promedio 15 puntos porcentuales menos de probabilidad de esperar cursar alguna carrera terciaria en comparación con los pares que no repitieron o abandonaron previamente. Esto va de la mano con algunos antecedentes revisados que muestran la importancia de la repetición o abandono como punto de inflexión en las trayectorias educativas y un posterior abandono (Cardozo Politi, 2015).

Los logros de los estudiantes en las pruebas Aristas operacionaliza las competencias en matemática y lectura. En este sentido, se puede destacar que existe una asociación con las expectativas educativas donde a mayor logro en las pruebas de matemática y/o lectura, mayor es la probabilidad de esperar continuar a corto o largo plazo en la educación formal. Concretamente, los estudiantes con mayores competencias en las pruebas de matemática y lectura presentan mayores expectativas de esperar continuar en la educación comparando con la media, tanto a corto (13 puntos porcentuales) como largo plazo (17 puntos porcentuales). Nuevamente, se muestra que esta relación es aún más marcada en las expectativas de cursar educación terciaria que en la expectativa a corto plazo.

Tabla 6: Proporción de estudiantes de 3° de EM que esperan continuar a corto o largo plazo, según el desempeño pasado y los logros en las pruebas de Aristas.

	Expectativa educativa de corto plazo			Expectativa educativa de cursar ed. Terciaria		
	Proporción	Intervalo de confianza (95%)		Proporción	Intervalo de confianza (95%)	
Media	0.81	0.80	0.82	0.77	0.75	0.78
Rezago						
Sin abandono o repetición	0.84	0.82	0.85	0.80	0.78	0.82
Abandono o repetición previa	0.74	0.72	0.76	0.65	0.61	0.68
Logro en matemática en Aristas						
Nivel de desempeño bajo 1	0.75	0.56	0.93	0.63	0.39	0.86
Nivel de desempeño 1	0.67	0.62	0.73	0.60	0.54	0.67
Nivel de desempeño 2	0.79	0.78	0.81	0.73	0.71	0.75
Nivel de desempeño 3	0.84	0.81	0.86	0.82	0.80	0.85
Nivel de desempeño 4	0.86	0.82	0.89	0.89	0.86	0.92
Nivel de desempeño 5	0.91	0.88	0.94	0.94	0.91	0.97
Logro en lectura en Aristas						
Nivel de desempeño bajo 1	0.69	0.49	0.89	0.65	0.42	0.87
Nivel de desempeño 1	0.69	0.64	0.74	0.60	0.53	0.66
Nivel de desempeño 2	0.76	0.73	0.80	0.66	0.63	0.70
Nivel de desempeño 3	0.80	0.78	0.82	0.74	0.71	0.76
Nivel de desempeño 4	0.84	0.83	0.86	0.83	0.80	0.85
Nivel de desempeño 5	0.86	0.83	0.88	0.84	0.81	0.88
Nivel de desempeño 6	0.94	0.90	0.97	0.94	0.91	0.98

Fuente: Elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

El apoyo educativo de los padres no ha sido muy analizado en la literatura, aunque puede introducir de forma proxy, al proceso de socialización que establece Parsons, donde aspectos asociados a la socialización del joven pueden formar las disposiciones a la acción de los estudiantes en el futuro (expectativas educativas). El análisis según el apoyo parental muestra cómo el soporte familiar influye en las expectativas educativas de los estudiantes. En cifras, entre los estudiantes que perciben un mayor apoyo parental la expectativa de continuar los estudios, a corto y a largo plazo, es mayor que entre los estudiantes que declaran muy bajo apoyo parental. En este caso, se puede observar una incidencia similar de la percepción del apoyo parental en las expectativas educativas tanto a corto (los estudiantes que cuentan con mayor apoyo parental tienen 11 puntos porcentuales más de probabilidad de esperar continuar el año siguiente en comparación con los que menos lo perciben) como a largo plazo (10 puntos porcentuales más de probabilidad de aspirar cursar una carrera terciaria en comparación con los que menos lo perciben).

Los vínculos que forman los estudiantes con diversos actores escolares son importantes al considerar las expectativas educativas, y estas últimas son concebidas por algunos autores como la racionalización de las trayectorias educativas de los estudiantes (Maxwell, Reynolds, Lee, Subasic, & Bromhead, 2017). Entre los estudiantes de 3er año de educación media que mencionan tener muy buenos vínculos con sus pares, con docentes y con adscriptos, las expectativas educativas a corto y largo plazo son mayores, que aquellos que señalan muy malos vínculos con los distintos actores educativos. En las expectativas de alcanzar educación terciaria la asociación del vínculo con pares y adscriptos es mayor, mientras en la expectativa a corto plazo cobra mayor centralidad el vínculo con los docentes. Por lo que se puede intuir de forma temprana la importancia de los vínculos e interacciones para la conformación de disposiciones a la acción social, como es mantenido por la sociología analítica actualmente (Hedström, 2005). Resulta sorprendente que estos vínculos tienen una mayor influencia en el largo plazo, pero se puede interpretar la importancia de estos en la construcción de la subjetividad de las personas y en el “oficio de ser estudiante”. En los apartados siguientes se analizará la relación de los vínculos con los actores escolares y la motivación al aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 7: Incidencia de vínculos escolares y apoyo parental en la proporción de estudiantes de 3° de EM que esperan cursar el año siguiente o aspiran a cursar educación terciaria.

	Expectativa educativa de corto plazo			Expectativa educativa de cursar ed. Terciaria		
	Proporción	Intervalo de confianza (95%)		Proporción	Intervalo de confianza (95%)	
Media	0.81	0.80	0.82	0.77	0.75	0.78
Percepción de apoyo parental						
Muy malo	0.74	0.72	0.77	0.71	0.68	0.74
Muy bueno	0.85	0.83	0.86	0.81	0.79	0.83
Vínculo estudiante docente, según estudiantes						
Muy malo	0.75	0.73	0.77	0.73	0.70	0.76
Muy bueno	0.83	0.80	0.86	0.80	0.77	0.83
Vínculo entre los estudiantes, según estudiantes						

Muy malo	0.78	0.75	0.81	0.73	0.70	0.76
Muy bueno	0.83	0.81	0.86	0.82	0.79	0.85

Vínculo entre estudiantes y adscriptos, según estudiantes

Muy malo	0.79	0.77	0.82	0.74	0.71	0.77
Muy bueno	0.84	0.82	0.86	0.83	0.80	0.85

Fuente: Elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

En síntesis, se puede observar que existe un condicionamiento social de las expectativas educativas de los estudiantes a partir de variables sociodemográficas (contexto socioeconómico de origen y sexo), vínculos con docentes, estudiantes y adscriptos, apoyo de padres y el desempeño académico (rezago y logros en las pruebas de Aristas), estos factores inciden de forma diferencial según la dimensión temporal de las expectativas educativas. Otro dato de interés es que generalmente, los factores tienen una mayor incidencia en las expectativas a largo plazo que en el corto plazo.

8.3. Abriendo la caja negra de la motivación al aprendizaje de los estudiantes.

Tal como fue expuesto en el marco teórico, la motivación al aprendizaje se define como el proceso que mantiene en actividad a un individuo para alcanzar una meta educativa determinada. A partir de la teoría de la autodeterminación, se entiende que dicho concepto tiene dos principales dimensiones: una hace referencia al interés propio de los estudiantes en la tarea (motivación intrínseca), mientras la motivación extrínseca se enfoca en las recompensas futuras que conlleva completar una tarea académica determinada (mejores puestos laborales, prestigio, educativas, gratificación del docente o padres, etc.). En Aristas fue preguntado de forma de escala Likert acerca de la frecuencia en la que los estudiantes consideran una serie de afirmaciones donde 1 es “Nunca o casi nunca” y 4 “Siempre o casi siempre”.

Tabla 8: Media de frecuencia de los indicadores de la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes de 3° de EM.

	Media	Media de la dimensión
Motivación intrínseca		
Estudio por el gusto de aprender	2.51	2.57
Me gusta estudiar	2.22	
Disfruto lo que aprendo en el liceo/UTU	2.57	
Si me entusiasmo con un tema, sigo buscando información aunque no me lo pidan	2.44	
Me gusta aprender cosas nuevas	3.13	
Motivación extrínseca a Idioma Español		
Lo que aprendo en Idioma Español me va a servir para seguir estudiando	2.99	2.91
Lo que aprendo en Idioma Español me va a servir para conseguir un buen trabajo en el futuro	2.86	
Lo que aprendo en Idioma Español me va a servir para la vida	2.88	
Motivación extrínseca a matemática		
Lo que aprendo en Matemática me va a servir para seguir estudiando	3.18	3.07
Lo que aprendo en Matemática me va a servir para conseguir un buen trabajo en el futuro	3.06	

En el caso de la motivación intrínseca, el índice contiene cinco indicadores que miden el interés genuino de los estudiantes en el aprendizaje educativo. Un ejemplo de ello, “Estudio por el gusto de aprender” donde conceptualmente se refleja el interés en el aprendizaje académico de los estudiantes o “Si me entusiasmo con un tema, sigo buscando información, aunque no me lo pidan”, donde se operacionaliza la curiosidad del estudiante. El indicador que muestra mayor grado de acuerdo es “Me gusta aprender cosas nuevas”, a diferencia del anterior, el “cosas nuevas” puede introducir aspectos no necesariamente académicos y muestran la curiosidad de los estudiantes, más allá de aspectos educativos, probablemente, por ello, se muestra un mayor grado de acuerdo.

En cuanto a la motivación extrínseca, como fue mencionado en la operacionalización se ha separado en la motivación extrínseca por matemática y por idioma español. En ambos casos, los indicadores son muy similares y captan las recompensas futuras de aprender los contenidos de las asignaturas especialmente en relación a las recompensas futuras en el mercado laboral (“Lo que aprendo en Matemática me va a servir para conseguir un buen trabajo en el futuro”), educativo (“Lo que aprendo en Idioma Español me va a servir para seguir estudiando”) y en una dimensión más general (“Lo que aprendo en Matemática me va a servir para la vida”). Entre los tres indicadores, el que muestra un mayor acuerdo es en ambos casos que los contenidos de las asignaturas son útiles para seguir en el sistema educativo, siendo relevante cuando en futuras secciones se analice con respecto a las expectativas educativas.

A modo general, se puede resaltar que los estudiantes uruguayos en promedio muestran mayores niveles de motivación extrínseca (3.07 en matemática y 2.97 en idioma español) que intrínseca (2.57). En otras palabras, los estudiantes, en promedio, realizan una tarea más por las recompensas futuras percibidas que por un interés genuino. A partir de esto, se podría constatar unas primeras observaciones exploratorias, basándose en la teoría de la autodeterminación, podría estar indicando un desacople entre la formación de la motivación intrínseca de los jóvenes (en los diferentes contextos socioeconómicos) y las tareas propuestas en la educación formal.

La predominancia de la motivación extrínseca sobre la motivación intrínseca refleja la creencia de los estudiantes de que las competencias formadas en el sistema educativo son útiles para el mercado laboral. Por ejemplo, en promedio, los estudiantes muestran un gran acuerdo con los ítems de que matemática (3.1) e idioma español (2.9) les va a beneficiar en el futuro para insertarse en el mercado laboral.

Por último, en cuanto a la motivación extrínseca se observa que, en promedio, los estudiantes perciben que la matemática conlleva más recompensas en el futuro que el aprendizaje de Idioma Español. En promedio, los estudiantes se muestran de acuerdo en que la matemática es una herramienta útil para seguir

estudiando (3.18) y para seguir trabajando (3.06). En este sentido, esto puede introducir a la elección de diferentes carreras y orientaciones que generan las desigualdades horizontales.

Ahora bien, como se ha mantenido en el marco teórico, la motivación al aprendizaje no es un aspecto inherente de las personas, sino que es construido a partir de los diferentes entornos y vínculos en los que se relaciona el sujeto (Ryan & Deci, 2000). En este sentido, se entiende que la motivación al aprendizaje no será igual en todos los jóvenes, sino que variará dependiendo de diversos factores. En las siguientes gráficas se muestra la media de la motivación intrínseca y extrínseca, diferenciadas en matemática e idioma español, según diversos factores sociodemográficos. En el anexo 8, se adjunta la tabla completa a partir de la que se hicieron las diferentes gráficas, también la tabla incluye varias variables del clima educativo del centro¹⁶.

Para medir la motivación se utilizó un índice creado a partir del análisis factorial de motivación intrínseca y extrínseca (en matemática e idioma español –IE, en la tabla-), con una media de 0 y un desvío estándar de 1. Por tanto, valores positivos corresponden a motivación mayor que la media poblacional y valores negativos a menor motivación que el promedio.

A nivel general, cabe destacar que no se observan grandes diferencias o sentidos opuestos entre la motivación, intrínseca y extrínseca, y los distintos factores.

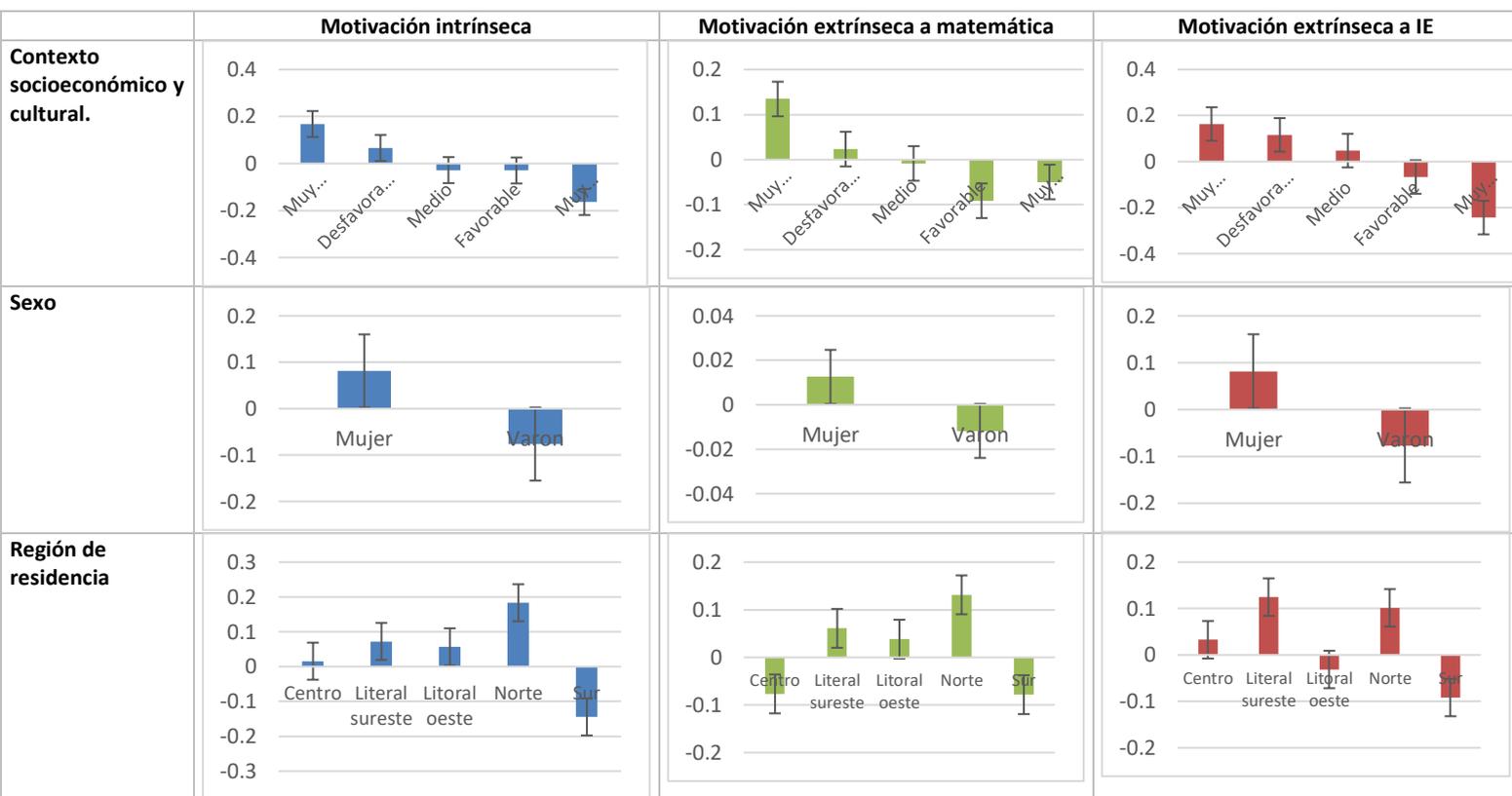
En cuanto al contexto socioeconómico y cultural, esta capta cómo se interioriza el contexto donde se socializó el estudiante en su formación de las habilidades socioemocionales. Al contrario de lo sostenido en la hipótesis, se observa una relación negativa en las tres dimensiones de motivación al aprendizaje. Es decir, a menor contexto socioeconómico, mayor es la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes. En este sentido, puede estar operando un sesgo de selección respecto de la población analizada: el abandono de estudiantes antes de 3° de EMB, que se presenta principalmente en los contextos más desfavorables puede llevar a que, aquellos de estos contextos que sí permanecen en el sistema educativo formal ya presenten, de por sí, alta motivación.

Al contrario de lo señalado vastamente en la bibliografía (Alemán, Curione, & Trías, 2011; Hardre & Reeve, 2003), no se detectan diferencias significativas entre los estudiantes varones y mujeres.

Por otra parte, la región de residencia muestra diferencias significativas en las tres dimensiones de motivación. Estas son más acentuadas entre la región sur y norte del país, donde los estudiantes del norte muestran una motivación al aprendizaje mayor a la media y los estudiantes del sur menor a la media. En este caso, en futuras investigaciones se debe expandir cuáles son los factores para que existan diferencias territoriales en la motivación al aprendizaje.

¹⁶ La otra variable que muestra asociación con la motivación al aprendizaje es el tipo de centro al que asiste el estudiante.

Gráfico 1: Estratificación social de la motivación al aprendizaje de los estudiantes de 3° de EM.

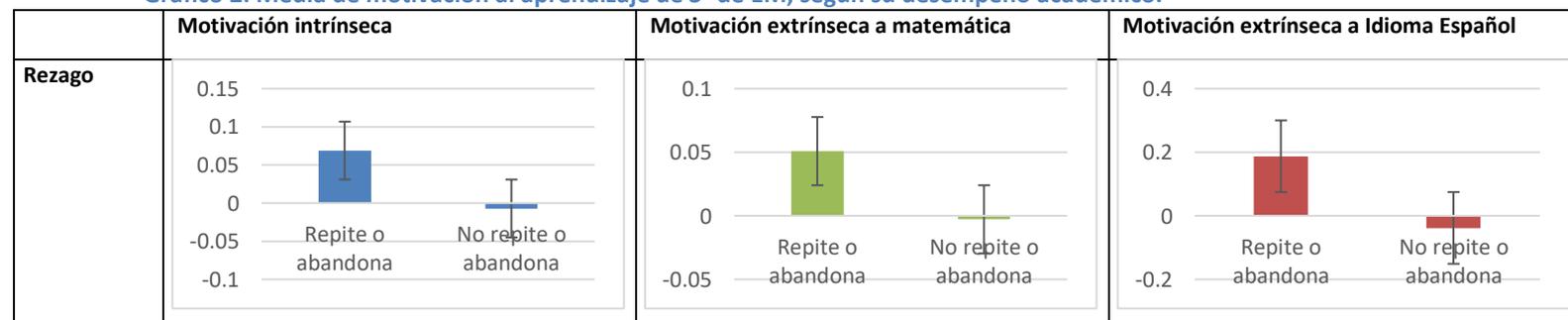


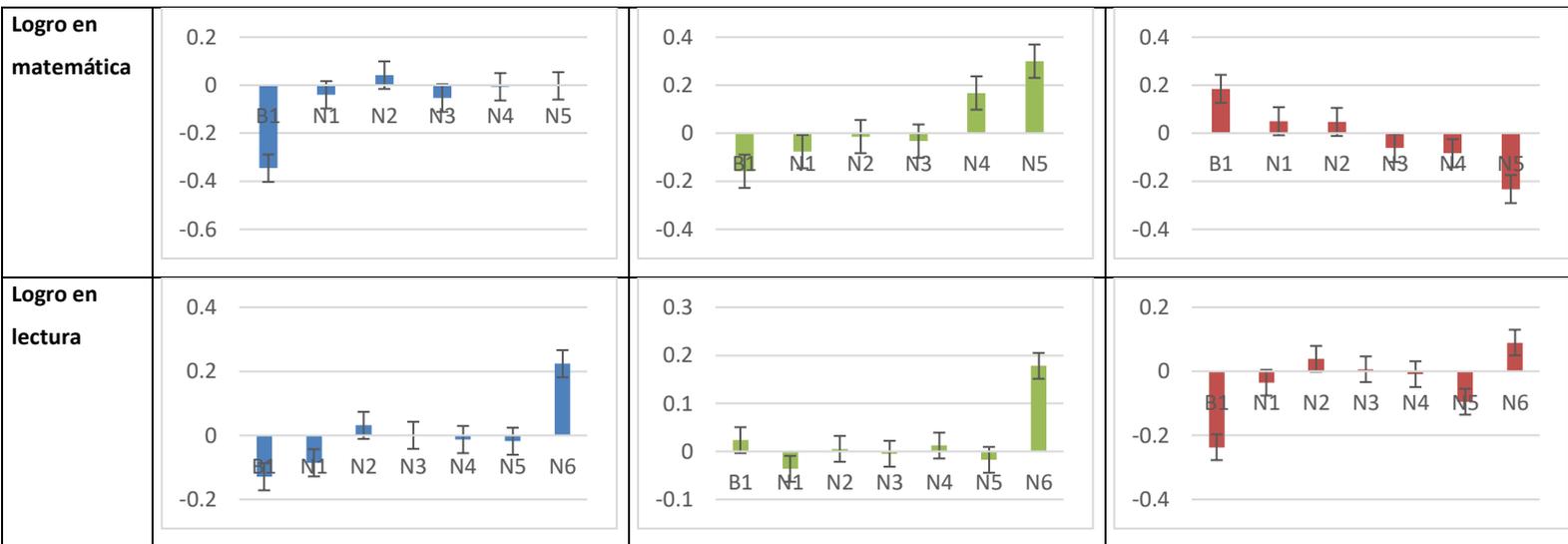
Fuente: Elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

Como se ha mencionado anteriormente, en la psicología se ha estudiado vastamente la relación entre el desempeño académico y la motivación al aprendizaje. En el gráfico 2, se testea el vínculo entre el desempeño académico y la motivación al aprendizaje de los estudiantes. En este caso, se utilizó el rezago como aproximación al desempeño pasado del estudiante y a los logros en las pruebas estandarizadas de Aristas como aproximación al desempeño actual.

Las experiencias de abandono o repetición no parecen estar asociados significativamente con una la motivación al aprendizaje de los estudiantes. En este caso, por el momento con la técnica analizada, se puede refutar la hipótesis formulada inicialmente, ya que tanto los estudiantes con experiencia de rezago como los que mantuvieron una trayectoria normativa muestran iguales niveles de motivación. Es decir, la devolución de resultados no sería determinante en la construcción de la motivación al aprendizaje de los estudiantes.

Gráfico 2: Media de motivación al aprendizaje de 3° de EM, según su desempeño académico.



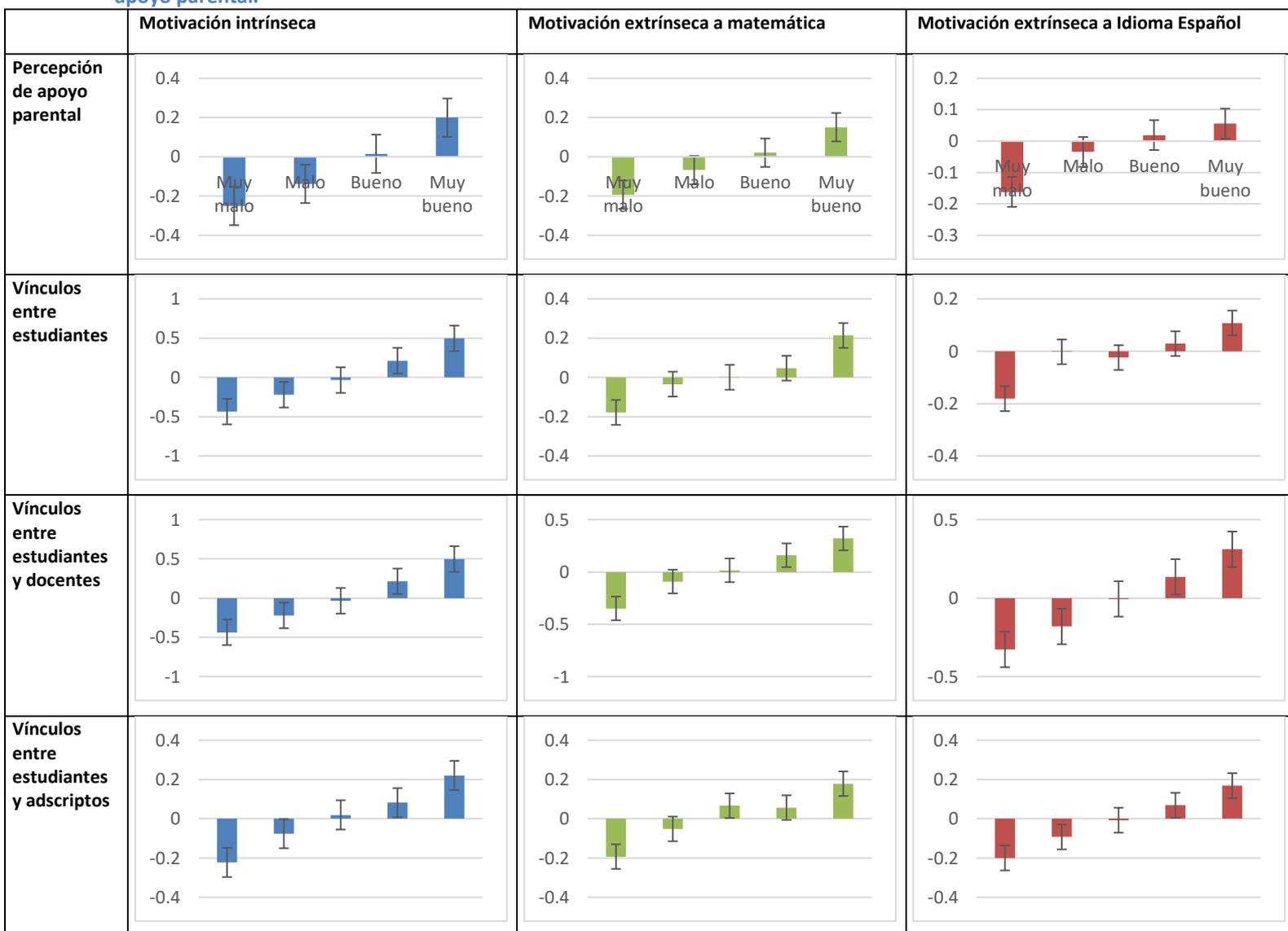


Fuente: Elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

En cuanto a los logros en las pruebas de Aristas, se encuentran diferencias significativas solo en ciertas dimensiones de la motivación al aprendizaje. Por una parte, los estudiantes con mejor desempeño en matemática muestran una mayor motivación extrínseca a matemática. En este sentido, se puede interpretar que la motivación extrínseca en matemática es un mecanismo relevante a la hora de estudiar matemática, por lo que se podría hipotetizar que los jóvenes estudian más matemática no por un genuino interés (motivación intrínseca) sino por las recompensas que tendrá en el futuro. Por otra parte, en cuanto a los logros de lectura se muestra una pequeña diferencia estadística con respecto a la motivación intrínseca, es decir los estudiantes que mejor se desempeñaron en las pruebas de lectura (N6) son aquellos que muestran mayor motivación intrínseca. En este caso, se puede visualizar como las dimensiones de la motivación impactan en forma diferenciada en la educación, por lo que como se mantiene en la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), la motivación intrínseca y extrínseca son categorías diferentes y no necesariamente una mejor que la otra.

Por último, se señaló en el marco teórico la importancia de los vínculos que entabla el estudiante en la familia y en la escuela en la construcción de su motivación al aprendizaje. En la próxima gráfica se presenta la media de la motivación, según la percepción de apoyo parental y los vínculos formados por el estudiante con docentes, adscriptos y compañeros del centro.

Gráfico 3: Media de la motivación al aprendizaje de los estudiantes, según su percepción de aspectos vinculares y apoyo parental.



Fuente: Elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

La percepción de apoyo parental es especialmente relevante, ya que capta como los vínculos familiares en relación a la escuela estimulan el interés en sus tareas, ya sea a través de la motivación intrínseca como extrínseca. En este sentido, se muestra una relación directa con la motivación al aprendizaje de los estudiantes. Los jóvenes que perciben un mayor apoyo de los padres para realizar las tareas escolares muestran mayores niveles de motivación intrínseca y extrínseca (tanto de matemática como de Idioma Español). Por lo que se muestra la importancia de los vínculos familiares en la construcción de la motivación al aprendizaje de los jóvenes. Especialmente, esta relación es mayor en la formación de la motivación intrínseca de los estudiantes (0.2 en motivación intrínseca en contraposición a 0.05 en motivación extrínseca a idioma español). Esta hipótesis ha sido manejada desde diversas corrientes teóricas, desde el estructural – funcionalismo hasta la teoría de autodeterminación. Especialmente, en el marco teórico elaborado por

Parsons, la construcción de la motivación es formada a partir del proceso de socialización entre los padres y el niño (Parsons, 1999). Desde la teoría de la autodeterminación también se ha explorado empíricamente la relación entre la percepción del apoyo parental y la formación de la motivación intrínseca y extrínseca, de hecho, Ryan y colaboradores ya habían constatado esta relación (Ryan, Jerome, & Lynch, 1994; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019), donde el apoyo parental era clave para entender la curiosidad e interés que mostraban los estudiantes a las tareas desarrolladas.

Esta importancia en los vínculos asignada por Parsons no solo se limita en las primeras etapas de la vida, sino en los diferentes vínculos que socializan a las personas, entre ellos, los vínculos formados en el centro escolar. En este caso, se constata que existe una asociación positiva entre una mejor percepción de los vínculos en el centro escolar y una mayor motivación al aprendizaje de los estudiantes (en sus tres dimensiones). Especialmente, esta relación es mayor entre los docentes y estudiantes (los estudiantes que señalan un vínculo muy bueno con los docentes tienen 0.5 motivación extrínseca a matemática e intrínseca más que el promedio); son los docentes los actores educativos con quienes los estudiantes principalmente establecen vínculos en el contexto educativo, y sobre los cuales se conforma el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este aspecto, se podría hipotetizar que las diferentes formas didácticas y pedagógicas presentes en el vínculo docente-estudiante podrían incidir también en las habilidades socioemocionales como ya ha sido estudiado en los antecedentes internacionales (Korbel & Paulus, 2018).

8.4. Relación entre las expectativas educativas y la motivación al aprendizaje.

En este apartado, se intentará aproximarse por medio del análisis tabular a la relación entre las expectativas educativas y la motivación al aprendizaje de los estudiantes, es decir, en qué medida la motivación al aprendizaje de los estudiantes incide en la construcción de sus expectativas educativas. Para ello, en la siguiente tabla se puede observar la probabilidad de continuar el año siguiente (expectativa de corto plazo) o cursar alguna carrera terciaria (expectativa de largo plazo), según los terciles de los índices de motivación intrínseca y extrínseca, tanto para matemática como para Idioma Español, abreviado I.E en la tabla 9.

Tabla 9: Probabilidad de esperar continuar en el sistema educativo (corto o largo plazo), según terciles de motivación al aprendizaje de los estudiantes de 3° de EM.

Expectativa de corto plazo									
	Motivación intrínseca			Motivación extrínseca a matemática			Motivación extrínseca a I. E		
	Media	Intervalo de confianza (95%)		Media	Intervalo de confianza (95%)		Media	Intervalo de confianza (95%)	
Tercil 1	0.78	0.76	0.80	0.79	0.77	0.81	0.80	0.78	0.82
Tercil 2	0.81	0.79	0.83	0.84	0.81	0.86	0.81	0.79	0.83
Tercil 3	0.85	0.83	0.87	0.84	0.82	0.86	0.83	0.81	0.85
Expectativa de cursar nivel terciario									
Tercil 1	0.68	0.64	0.71	0.73	0.70	0.76	0.75	0.73	0.77

Tercil 2	0.75	0.72	0.78	0.73	0.71	0.75	0.77	0.74	0.79
Tercil 3	0.75	0.71	0.79	0.79	0.75	0.83	0.79	0.77	0.81

Fuente: Elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

En cuanto a las expectativas a corto plazo, se encuentra que la motivación intrínseca y extrínseca están asociadas con una mayor probabilidad de continuar al año siguiente. En cifras, los estudiantes menos motivados intrínsecamente tienen en promedio 7 puntos porcentuales menos de esperar continuar el año siguiente que los estudiantes más motivados, mientras que el tercil de estudiantes con mayor motivación extrínseca a matemática tienen cinco puntos porcentuales más de probabilidad de esperar permanecer en la EM. Como se puede observar, la motivación intrínseca tiene una mayor relevancia en la construcción de las expectativas educativas a corto plazo de los estudiantes.

Mientras que en las expectativas a largo plazo se encuentra que solamente la motivación intrínseca está relacionada con una mayor probabilidad de aspirar a cursar carreras terciarias. En cifras, los estudiantes que muestran una menor motivación intrínseca al aprendizaje tienen 7 puntos porcentuales menos de probabilidad de aspirar a cursar una carrera terciaria, comparado con los estudiantes más motivados.

En términos teóricos, basándose en el marco conceptual del estructural-funcionalismo, se considera que la motivación intrínseca, refleja varios factores (como los factores sociodemográficos, familiares y escolares vistos en la sección anterior) que son internalizados en la persona y forman los intereses y gustos, entre ellos el gusto por el aprendizaje académico.

Por otra parte, con la información obtenida, se puede afirmar que la motivación tiene varias dimensiones conceptuales, como afirman Ryan y Deci (2000), e impacta diferencialmente en las expectativas educativas, condicionando las disposiciones a la acción de los estudiantes y en última instancia sus trayectorias escolares.

En definitiva, la relación entre motivación al aprendizaje y las expectativas educativas muestra la importancia del interés en las tareas llevadas a delante por los estudiantes y que posteriormente impactan en su disposición a las decisiones educativas, por lo que estas no son solamente una evaluación de riesgos, costos y beneficios como es mencionado en la Teoría de la Acción Racional, sino que es un proceso mucho más complejo. Estos tempranos análisis, apoyan la tesis llevada adelante actualmente por la sociología analítica, donde la razón no es el único factor por la que los individuos toman sus decisiones (Elster, 1997; Hedström, 2005).

Ahora bien, en el apartado anterior se pudo concluir que la motivación al aprendizaje no está igualmente distribuida dentro de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario estudiar cómo se distribuye socialmente esta relación entre los estudiantes y que factores inciden, por ello, en las siguientes tablas se

explorara en qué medida intermedia la motivación al aprendizaje hace la diferencia en la construcción en las expectativas educativas, dados varios factores sociodemográficos, vinculares y escolares¹⁷.

Al observar la estratificación social de las expectativas educativas, según el contexto socioeconómico y cultural, sexo y región de residencia en la tabla 10, se encuentra una intermediación de la motivación al aprendizaje y estos factores sociodemográficos y la expectativa educativa, a corto y largo plazo. La tabla 10 presenta la proporción de estudiantes de 3° de educación media que esperan continuar estudiando al año siguiente según cada variable de estratificación (columna 2), y cómo varía esta relación cuando intermedia la motivación al aprendizaje ya sea intrínseca (columnas 3 y 4), extrínseca a matemática (columnas 5 y 6) y extrínseca a IE (columnas 7 y 8).

Tabla 10: Probabilidad de permanecer en el sistema educativo (a corto y largo plazo), según factores sociodemográficos de 3° de EM, intermediado por la motivación al aprendizaje.

	Probabilidad de esperar continuar	Motivación intrínseca		Motivación extrínseca a Matemática		Motivación extrínseca a I. E	
		Tercil 1	Tercil 3	Tercil 1	Tercil 3	Tercil 1	Tercil 3
Expectativas de continuar el año siguiente							
Contexto socioeconómico y cultural							
Muy desfavorable	0.74	0.70	0.82**	0.71	0.77	0.73	0.77
Muy favorable	0.87	0.85	0.91	0.86	0.88	0.85	0.91
Sexo							
Varón	0.77	0.72	0.82**	0.74	0.82**	0.77	0.78
Mujer	0.85	0.85	0.88	0.85	0.87	0.84	0.87
Región							
Norte	0.78	0.7	0.84**	0.75	0.81	0.75	0.80
Sur	0.81	0.80	0.84	0.80	0.85	0.81	0.84
Litoral oeste	0.82	0.76	0.87**	0.79	0.85	0.79	0.82
Litoral sureste	0.80	0.72	0.87**	0.78	0.81	0.78	0.84
Centro	0.81	0.79	0.86	0.80	0.84	0.85	0.82
Expectativas de cursar educación terciaria							
Contexto socioeconómico y cultural							
Muy desfavorable	0.70	0.64	0.76**	0.66	0.75**	0.68	0.74
Muy favorable	0.88	0.82	0.92**	0.84	0.92**	0.86	0.89
Sexo							
Varón	0.72	0.65	0.81**	0.67	0.78**	0.70	0.74
Mujer	0.82	0.78	0.86**	0.79	0.86**	0.80	0.84
Región							
Norte	0.80	0.71	0.86**	0.76	0.84**	0.76	0.85**
Sur	0.76	0.71	0.82**	0.72	0.80**	0.75	0.77
Litoral oeste	0.78	0.72	0.84**	0.74	0.83**	0.77	0.79
Litoral sureste	0.77	0.66	0.85**	0.74	0.80	0.73	0.80

¹⁷ En el anexo 9, se detalla la incidencia de la motivación al aprendizaje, en las expectativas educativas, a corto y largo plazo, y el clima educativo. Al igual que en los anteriores análisis, pocas variables del clima educativo resultan significativas, incluso en casos muy puntuales, por ejemplo, el índice de clima educativo enfocado en estudiantes en los estudiantes con alta motivación intrínseca en sus expectativas a corto plazo, el índice de cantidad de horas de trabajo de los adscriptos en las expectativas educativas de cursar educación técnica.

Centro	0.78	0.74	0.85	0.74	0.85	0.77	0.83
--------	------	------	------	------	------	------	------

Fuente: Elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

(*) Significación a 95% de confianza con respecto al tercil 1.

Como se analizó en el apartado anterior, así como en antecedentes nacionales e internacionales, el contexto socioeconómico del estudiante tiene una gran incidencia en las expectativas educativas, en este análisis¹⁸ en particular, la expectativa de toda la población de continuar al año siguiente es de un 81%, mientras que para los estudiantes de menor contexto socioeconómico la misma probabilidad baja a 74%. Al considerar la motivación al aprendizaje de los estudiantes, a corto plazo, solamente la motivación intrínseca de los estudiantes (por el hecho del interés en el estudiante en las tareas educativa), tiene una incidencia en una mayor expectativa educativa, independientemente del contexto socioeconómico. Especialmente, la incidencia de la motivación al aprendizaje es mayor en los estudiantes de contexto socioeconómico muy desfavorable. En cifras, los estudiantes de contexto menos favorable pero más motivados intrínsecamente tienen 8 puntos porcentuales más de probabilidad de esperar continuar el año siguiente que la probabilidad de continuar en el sistema educativo de los estudiantes de contexto menos favorable. A largo plazo, la motivación intrínseca y extrínseca a matemática tiene una incidencia en una mayor probabilidad de aspirar a cursar educación terciaria, independientemente del contexto socioeconómico. En este caso, se puede hipotetizar la importancia de la motivación al aprendizaje (especialmente intrínseca) en los estudiantes de contexto vulnerable en la construcción de sus expectativas educativas.

A corto plazo, la incidencia de la motivación intrínseca en las expectativas educativas sólo se da entre los estudiantes varones. En cifras, los varones que cuentan con una mayor motivación intrínseca y extrínseca a matemática tienen cinco puntos porcentuales más de probabilidades de esperar continuar el año siguiente. Mientras que, a largo plazo, la motivación intrínseca y extrínseca a matemática tiene una incidencia tanto en varones y en mujeres. De hecho, las mujeres más motivadas (intrínseca y extrínseca a matemática) tienen 8 puntos porcentuales más de probabilidades de cursar una carrera terciaria en comparación con sus compañeras mujeres menos motivadas. Sin embargo, esta relación es aún mayor en los varones donde los hombres más motivados intrínsecamente tienen en promedio 16 puntos porcentuales más de probabilidades de estudiar una carrera terciaria que el resto de sus compañeros varones que muestran menor motivación intrínseca.

La región de residencia del estudiante no mostró una asociación con las expectativas educativas de los estudiantes en el apartado 8.2. Sin embargo, al incorporar la motivación al aprendizaje de los estudiantes, se puede observar que existe una incidencia de la motivación intrínseca y extrínseca a matemática en las expectativas educativas (a corto y largo plazo), según la región (norte, sur, litoral oeste y este a largo plazo y

¹⁸ Ver apartado 8.2.

norte, litoral oeste y este a corto plazo). En siguientes estudios se deberá estudiar en mayor profundidad esta relación.

Por otra parte, el apoyo dado por los padres y los vínculos formados en la escuela han mostrado que están asociadas con la motivación al aprendizaje. Al observar cómo inciden dichos vínculos en la probabilidad de esperar permanecer en el sistema educativo a corto o largo plazo, se puede aproximar a la intermediación entre los vínculos y apoyos que forman la motivación al aprendizaje y posteriormente en las disposiciones para la acción social.

En cuanto al apoyo parental, en la tabla 11 se observa que la motivación al aprendizaje intermedia en la relación entre apoyo parental y las expectativas educativas. A corto plazo, solamente incide la motivación intrínseca y extrínseca a matemática en la construcción de las expectativas educativas de los estudiantes que perciben un menor apoyo parental. Mientras que, a largo plazo, solamente es significativa la motivación intrínseca de los estudiantes en sus expectativas educativas, independientemente de la percepción de su apoyo parental. En cifras, los estudiantes más motivados intrínsecamente que perciben un menor apoyo parental, tienen 10 puntos porcentuales más de probabilidades de esperar continuar el año siguiente que la proporción de estudiantes que tienen una muy mala percepción de apoyo parental y motivación intrínseca.

Los vínculos que forma el estudiante con los docentes, adscriptos y compañeros del centro muestran que existe una intermediación de la motivación intrínseca y extrínseca a matemática. A corto plazo, se sigue una tendencia similar a la mostrada en el apoyo parental, donde solo incide la motivación intrínseca en la construcción de las expectativas educativas en los estudiantes que perciben un peor vínculo con los compañeros del centro y los adscriptos (un 10% más en el vínculo entre los compañeros y un 8% más en el vínculo de los adscriptos). A largo plazo, además de la motivación intrínseca también intermedia la motivación extrínseca a matemática entre las expectativas educativas y el vínculo que el estudiante forma con los docentes, compañeros y adscriptos. En este sentido, parece apoyar la hipótesis de la teoría de la autodeterminación de la importancia de la internalización de las normas y la generación de vínculos en la construcción de la subjetividad y posteriormente en sus decisiones educativas.

Tabla 11: Probabilidad de permanecer en el sistema educativo (a corto y largo plazo), según vínculos escolares de los estudiantes de 3° de EM y el apoyo parental de los padres, intermediado por la motivación al aprendizaje.

	Probabilidad de esperar continuar	Motivación intrínseca		Motivación extrínseca a Matemática		Motivación extrínseca a I. E	
		Tercil 1	Tercil 3	Tercil 1	Tercil 3	Tercil 1	Tercil 3
Expectativas de continuar el año siguiente							
Apoyo parental							
Muy malo	0.74	0.72	0.82**	0.73	0.80**	0.73	0.77
Muy bueno	0.85	0.83	0.86	0.84	0.85	0.86	0.85
Vínculo entre docentes y estudiantes, según los estudiantes							
Muy malo	0.75	0.74	0.79	0.76	0.77	0.76	0.73
Muy bueno	0.83	0.81	0.87	0.83	0.84	0.85	0.83

Vínculo entre estudiantes del centro							
Muy malo	0.78	0.72	0.88**	0.75	0.82	0.75	0.82
Muy bueno	0.83	0.81	0.84	0.82	0.84	0.84	0.82
Vínculo entre estudiantes y adscriptos, según los estudiantes							
Muy malo	0.79	0.76	0.87**	0.79	0.83	0.78	0.81
Muy bueno	0.84	0.83	0.86	0.84	0.86	0.83	0.86
Expectativas de cursar educación terciaria							
Apoyo parental							
Muy malo	0.71	0.67	0.82**	0.68	0.75	0.68	0.72
Muy bueno	0.81	0.75	0.86**	0.79	0.83	0.81	0.81
Vínculo entre docentes y estudiantes, según los estudiantes							
Muy malo	0.73	0.68	0.81**	0.70	0.80**	0.73	0.73
Muy bueno	0.80	0.72	0.86**	0.74	0.86**	0.80	0.81
Vínculo entre estudiantes del centro							
Muy malo	0.73	0.67	0.82**	0.68	0.80**	0.70	0.75
Muy bueno	0.82	0.78	0.86	0.78	0.86**	0.83	0.83
Vínculo entre estudiantes y adscriptos, según los estudiantes							
Muy malo	0.74	0.69	0.85**	0.71	0.77	0.73	0.74
Muy bueno	0.83	0.76	0.86**	0.81	0.85	0.79	0.84

Fuente: Elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

(**) Significación a 95% de confianza con respecto al tercil 1.

Por último, en la tabla 12 se muestra la relación entre el desempeño académico pasado (rezago) y actual (logro las pruebas Aristas¹⁹) de los estudiantes y las expectativas educativas, intermediado por la motivación al aprendizaje. A modo general, en las tres variables se observa una intermediación de la motivación en la relación entre el desempeño y las expectativas educativas.

Tabla 12: Probabilidad de permanecer en el sistema educativo a corto y largo plazo de los estudiantes de 3° de EM, según el desempeño académico y la motivación al aprendizaje.

	Probabilidad de esperar continuar	Motivación intrínseca		Motivación extrínseca a Matemática		Motivación extrínseca a I. E	
		Tercil 1	Tercil 3	Tercil 1	Tercil 3	Tercil 1	Tercil 3
Expectativas de continuar el año siguiente							
Rezago							
Con experiencia de abandono o repetición	0.74	0.65	0.80**	0.72	0.78	0.70	0.78

¹⁹ Se tomaron los valores extremos a los niveles 1 y 5 (matemática) o nivel 6 (lectura). Aunque existe un valor inferior al de nivel 1 que fue presentado en las tablas anteriores (Bajo 1), no se lo considero en el análisis debido a la poca cantidad de casos (22 casos en total en matemática y 19 en lectura).

Sin experiencia de abandono o repetición	0.84	0.81	0.86	0.81	0.85	0.82	0.85
Logro en matemática en Aristas							
N1	0.67	0.63	0.78**	0.69	0.70	0.69	0.69
N5	0.91	0.89	0.94	0.89	0.91	0.89	0.93
Logro en lectura en Aristas							
N1	0.69	0.60	0.78**	0.64	0.75	0.57	0.96
N6	0.94	0.92	0.96	0.93	0.97	0.94	0.95
Expectativas de acceder a educación terciaria							
Rezago							
Con experiencia de abandono o repetición	0.65	0.64	0.72**	0.61	0.67	0.64	0.67
Sin experiencia de abandono o repetición	0.80	0.75	0.87**	0.76	0.85**	0.77	0.83**
Logro en matemática en Aristas							
Nivel de desempeño 1	0.63	0.55	0.71	0.62	0.54	0.63	0.54
Nivel de desempeño 5	0.94	0.88	0.96	0.88	0.98	0.93	0.96
Logro en lectura en Aristas							
Nivel de desempeño 1	0.60	0.59	0.66	0.60	0.56	0.61	0.54
Nivel de desempeño 6	0.94	0.91	0.96	0.89	0.99	0.94	0.96

Fuente: Elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

(**) Significación a 95% de confianza con respecto al tercil 1.

Los estudiantes rezagados tienen una menor probabilidad de continuar en el sistema educativo a corto y a largo plazo. Los estudiantes más motivados intrínsecamente que repitieron o abandonaron previamente, tienen 6 puntos porcentuales más probabilidades de continuar el año siguiente que estudiantes con experiencias de rezago menos motivados intrínsecamente. A largo plazo, los estudiantes más motivados intrínsecamente con rezago tienen 8 puntos porcentuales más de probabilidades de esperar cursar educación terciaria que sus pares rezagados con baja motivación. En los estudiantes que no tuvieron experiencias de rezagos, esta diferencia es mayor, aumentando a 12 puntos porcentuales la diferencia entre los estudiantes con trayectoria normativa que muestran más motivación con los que muestran menor motivación. De esta forma, la motivación al aprendizaje parece disminuir el efecto de la repetición o abandono previo en la disposición a la acción social a corto plazo y largo plazo. En este caso, puede estar operando mecanismos de autoselección, ya que los estudiantes que repitieron y tampoco tienen un interés genuino en las tareas pueden haber abandonado el sistema educativo anteriormente.

Mientras que los logros en las pruebas Aristas de los estudiantes está fuertemente asociados con una mayor probabilidad de permanecer en el sistema educativo a largo y a corto plazo (ver apartado 8.2). Sin embargo, no se encuentra, por el momento, que la motivación al aprendizaje intermedie entre el desempeño

en Aristas y las expectativas educativas de los estudiantes, ya que ninguna de las relaciones es significativa a un 95% de confianza.

9. Incidencia de la motivación en las expectativas educativas.

En el presente capítulo se intentará construir diferentes modelos para conocer el impacto de la motivación al aprendizaje de los estudiantes sobre sus expectativas educativas, controlado por diferentes factores. Para ello, como se mencionó en el capítulo de estrategia metodológica, se utilizará la regresión logística como técnica de análisis. El capítulo está dividido en dos diferentes secciones, la primera intenta conocer en qué medida incide la motivación al aprendizaje en las expectativas educativas a corto plazo. Posteriormente, se realizará el mismo proceso estudiando la incidencia de la motivación al aprendizaje en la probabilidad de que el estudiante aspire a cursar el nivel terciario, ya sea universitaria o no universitaria.

9.1. Incidencia de la motivación al aprendizaje en las expectativas educativas de corto plazo de los estudiantes de 3° de EM:

Siguiendo los pasos propuestos para el análisis de la regresión logística realizado por Hosmer y Lemeshow (2000), en primer lugar, se explicitará las variables que conformarán el modelo. Dichas variables fueron elegidas, a partir de la revisión de los antecedentes y el marco teórico y analizadas de forma preliminar en el capítulo anterior.

Aquellas variables que no mostraron asociación con las expectativas educativas de los estudiantes fueron excluidas del análisis multivariado, por ello se excluyeron las variables relativas al clima educativo según la concepción de Bryk (índice de clima educativo centrado en estudiantes, liderazgo escolar, relaciones de confianza en el centro, etc.), conservándose los vínculos entre los diferentes actores escolares que sí resultaron significativa, como aproximación al entorno escolar.

El modelo con los efectos principales puede ser formalizado en la siguiente ecuación:

$$g(x) = \beta_0 + \beta_{(mujer)} + \beta_{(índice\ de\ contexto\ socioeconómica\ y\ cultural)} + \beta_{(apoyo\ parental)} + \sum \beta_{(tipo\ de\ centro)} + \beta_{(vínculo\ entre\ estudiantes\ y\ docentes)} + \beta_{(vínculo\ entre\ estudiantes)} + \beta_{(vínculo\ entre\ estudiantes\ y\ adscriptos)} + \beta_{(logro\ en\ matemática)} + \beta_{(logro\ en\ lectura)} + \sum \beta_{(reza)}^{20}$$

²⁰ Para las variables de índice de contexto socioeconómico y cultural, vínculo entre estudiantes y docentes, apoyo parental, vínculo entre estudiantes, vínculo entre estudiantes y adscriptos, logro en matemática y logro en lectura; se utilizaron los índices continuos en el modelado del logit.

Como paso previo, se testeó la colinealidad²¹ de cada uno de las variables independiente. En este proceso no se excluyó ninguna variable del modelo, para mayor información se adjunta el anexo12 donde se detalla dicho procesamiento.

En la siguiente tabla se muestran los resultados dos modelos multivariados: el primero muestra los odds ratio de algunos factores asociados con las expectativas educativas, mientras agrega a estos factores los índices continuos de motivación intrínseca y extrínseca. De esta forma, al observar el cambio y la significación de las chances, se busca observar la incidencia de la motivación sobre las expectativas educativas, controladas, simultáneamente, por los distintos factores del modelo. Para ello, se observará los odds ratio-en adelante, OR-²² y significación de cada una de las variables o categorías.

En primer lugar, se puede apreciar que la motivación intrínseca de los estudiantes es significativa a un 95% de confianza con la construcción de sus expectativas educativas para el año siguiente, incluso al controlar por variables sociodemográficas, escolares y familiares ($OR_{m2}=1.2$). Es decir, los estudiantes que muestran una mayor motivación poseen más chances de esperar continuar estudiando el año siguiente, aun controlando por los restantes factores sociodemográficos, socioeconómicos, vinculares y escolares. Por lo tanto, teóricamente se puede destacar que los estudiantes no solo construyen sus expectativas en base a los cálculos racionales como menciona la TAR (Breen & Goldthorpe, 1997), sino que existe una incidencia de las habilidades socioemocionales particulares y construidas en la propia trayectoria de los estudiantes (Ryan & Deci, 2000; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). En este sentido como fue señalado por antecedentes internacionales, el desarrollo de un contexto favorable para estimular la curiosidad de los estudiantes y el gusto por aprender parece tener una incidencia en las trayectorias educativas de los estudiantes (Alivernini & Lucidi, 2011; Grobler, Knight, Lens, & Lacante, 2014; Hardre & Reeve, 2003; Hardré, Crowson, Debacker, & White, 2007).

Por otra parte, la motivación extrínseca en matemática y en idioma español no tienen incidencia en las expectativas educativas a un 95% de confianza, incluso al controlarlas por otras variables, apoyando alguno de los hallazgos desarrollados en el capítulo anterior, donde se encontraba una mayor influencia de la motivación intrínseca. Se podría hipotetizar que la persecución de recompensas no incide de gran forma, por lo menos, a corto plazo en la disposición a la acción de los estudiantes.

²¹ La colinealidad se refiere a cuando hay dos variables muy correlacionadas en la población. Una de las principales consecuencias es que sesga los coeficientes y pruebas de hipótesis del modelo. Además, en caso de haber colinealidad, la bondad de ajuste es sobreestimada debido a la asociación de las dos variables independientes entre sí.

²² Razón de momios representa la chance de poseer un determinado atributo (expectativa de continuar el año siguiente), dado que pertenece a determinada subpoblación (mujer, por ejemplo). La independencia de la relación entre VD y VI se representa si $OR=1$. En cambio, si los $OR>1$, entonces existe una asociación positiva entre ambas variables, mientras que si los $OR<1$ la relación es inversa. En la mayoría de las variables se interpreta como el cambio promedio de la chance al aumentar una unidad de la VI (Gujarati & Porter, 2010). En cambio, en las variables no métricas se puede interpretar como el cambio de probabilidad en comparación con la categoría de referencia

En consecuencia, no se puede rechazar la hipótesis de una incidencia de la motivación al aprendizaje, especialmente intrínseca, en la construcción de las expectativas educativas de los estudiantes.

Tabla 13: OR y significación de los factores asociados a las expectativas educativas a corto plazo.

Variable	Modelo sin motivación al aprendizaje	Modelo incluye motivación al aprendizaje
Contexto socioeconómico del estudiante	1.285***	1.299***
Sexo (Varón=0)		
Mujer	1.694***	1.659***
Región de residencia (norte=0)		
Sur	1.042	1.105
Litoral oeste	1.111	1.149
Litoral sureste	1.013	1.041
Centro	1.139	1.199
Índice de percepción de apoyo parental	1.104**	1.084*
Tipo de centro (pública=0)		
Privada	0.698***	0.734**
Técnica	0.836*	0.799**
Rezago (con abandono o repetición=0)		
Sin abandono / repetición	1.206**	1.223**
Logro en matemática (en centenas)	1.139	1.112
Logro en lectura (en centenas)	1.507***	1.497***
Índice de vínculo entre estudiantes y adscriptos	1.001	1
Índice de vínculo entre estudiantes	1.001	0.999
Índice de vínculo entre estudiantes y docentes	1.128**	1.085
Índice de motivación intrínseca		1.163***
Índice de motivación extrínseca a idioma español		0.997
Índice de motivación extrínseca a matemática		1.053
Constante	0.61	0.737
N	6483	6482
Pseudo R²	0.05	0.05

Fuente: Elaboración propia con base a Aristas Media 2018.

(*): Significación a un 90% de confianza.

(**): Significación a un 95% de confianza.

(***): Significación a un 99% de confianza.

En tercer lugar, el contexto socioeconómico y cultural en el que se forma el estudiante está asociado a un 95% de confianza con las expectativas educativas ($OR_{m1}=1.3$), incluso al incorporar la motivación al aprendizaje en el modelo ($OR_{m2}=1.3$). Este hallazgo está en armonía con la mayor parte de los antecedentes que muestran una asociación entre el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes y la chance de continuar en el año siguiente en el sistema educativo formal (Goyette, 2008; Fernández, 2007).

En cuarto lugar, las mujeres tienen una mayor chance de esperar continuar al año siguiente en el sistema educativo que sus pares varones, *ceteris paribus* ($OR_{m1}=1.7$). Es decir, las mujeres tienen un 1.7 más de chances de esperar permanecer en el sistema educativo el año siguiente. En general, está en armonía con los antecedentes nacionales que han observado trayectorias educativas más constantes de las mujeres en

relación a sus pares varones (sin controlar por tareas de cuidado) (Cardozo Politi, 2015). A su vez, al incorporar la motivación al aprendizaje, el odds ratio no muestra importantes variaciones ($OR_{m2}=1.7$).

En quinto lugar, la región de residencia no está relacionada a un 95% de confianza con las expectativas educativas de los estudiantes, aunque se muestran diferencias significativas a un 90% de confianza. En este sentido, se debe en futuras investigaciones profundizar el rol del territorio en la distribución de las habilidades socioemocionales. Probablemente, se podría dar una mayor desigualdad territorial al observarla a nivel de localidades donde existe una mayor varianza en la provisión de bienestar, donde las pequeñas localidades no tienen liceos o UTU.

En sexto lugar, el apoyo parental muestra un comportamiento particular. En una primera instancia, los estudiantes que perciben un mayor apoyo parental tienen una mayor (aunque muy pequeña) chance de continuar el año siguiente a un 95% de confianza ($OR_{m1}=1.1$). Al incorporar la motivación al aprendizaje, la relación solamente es significativa a un 90% de confianza, aunque conservando las mismas chances ($OR_{m2}=1.1$). Esto puede interpretarse como que existe una intermediación de la motivación al aprendizaje en la relación entre apoyo parental y expectativas educativas, donde parte del efecto captado se debe a la influencia de la motivación al aprendizaje. Se podría concluir que esto puede deberse a la influencia del apoyo de los padres en la motivación intrínseca de los jóvenes en la infancia, conformando la subjetividad de las personas y su interés por las tareas del liceo, teniendo una menor influencia la presencia de los padres en la adolescencia (14-16 años como edades modales de 3° de EM). Dicha hipótesis se podría analizar en el futuro a partir de un análisis longitudinal que ponga el acento en la percepción de apoyo parental y la construcción de la motivación al aprendizaje.

En cuanto al tipo de centro al que asiste el estudiante, nuevamente se encuentran diferencias al incorporar la motivación. En primer lugar, los estudiantes de educación privada ($OR_{m1}=0.7$) tienen en promedio menores expectativas educativas que los estudiantes que concurren a liceos públicos, siendo un resultado inesperado, aunque puede deberse al control de los vínculos escolares y factores sociodemográficos. Por otra parte, la educación técnica ($OR_{m1}=0.8$) solamente es significativa a un 90% de confianza. Sin embargo, al considerar la motivación esta significación aumenta a un 95% de confianza, aunque igualmente sigue siendo menor a la chance de esperar continuar el año siguiente de los estudiantes de liceo público general ($OR_{m2}=0.8$). Probablemente esto se puede deber a que como se ha visto en el capítulo pasado existe una interacción entre la motivación y la educación técnica, donde los estudiantes que asisten a educación técnica sienten un mayor interés en las tareas planteadas.

Por otra parte, los estudiantes que cuentan con una trayectoria normativa tienen en promedio, 1.2 más de chances de esperar estudiar el año siguiente que los estudiantes que experimentaron alguna experiencia de repetición y/o abandono. Al tomar en cuenta la motivación al aprendizaje de los estudiantes, no existen mayores variaciones en los chances o significaciones ($OR_{m2}=1.2$), por lo que no se puede afirmar la

existencia de una intermediación de la motivación al aprendizaje, controlando por diversos factores. Por lo tanto, como ha sido contemplado en antecedentes nacionales, la repetición y abandono son experiencias que impactan directamente en las trayectorias educativas (Cardozo Politi, 2015).

En cuanto a los logros en las pruebas de Aristas, solamente las competencias en lectura muestran una asociación significativa con las expectativas educativas a corto plazo. De hecho, los estudiantes al sumar 100 puntos más en Aristas tienen 1.5 más de chances de esperar permanecer en el sistema educativo. Por otra parte, al considerar la motivación al aprendizaje de los estudiantes no se perciben grandes cambios ($OR_{m1}=1.5$; $OR_{m2}=1.5$). Por su parte, el análisis reporta información en un sentido contrario a algunos antecedentes nacionales que mostraban una relación entre las competencias de matemática en PISA y la expectativa educativa del estudiante (Fernández, 2007). En este sentido, parcialmente se puede rechazar la hipótesis planteada, ya que los logros en la prueba de matemática no tienen incidencia en las expectativas educativas y tampoco existe una influencia de la motivación al aprendizaje, mientras por el contrario y como fue mostrado anteriormente, la asociación existe para los logros educativos en lectura.

En cuanto a los vínculos que mantiene el estudiante con docentes, adscriptos y compañeros de centro, el único asociado a un 95% de confianza con las expectativas educativas es la relación docente-estudiante, dando cuenta de la importancia de la relación entre docentes y estudiantes para la expectativa a estudiar el año siguiente. Sin embargo, al tomar en cuenta la motivación al aprendizaje, el vínculo con los docentes, ya no resulta significativo. En este sentido, se puede asumir la importancia de los vínculos entre docentes y estudiantes como espacio de la formación de la subjetividad y de las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Por otra parte, al evaluar cuánto se ajustan los factores seleccionados a las expectativas educativas a corto plazo, se encuentra que ambos modelos, el pseudo $R^2=0.05$, es decir, las variables independientes seleccionadas solo logran explicar el 5% de la varianza aproximadamente. Por lo que se puede afirmar que los conceptos y marcos teóricos utilizados hasta el momento explican escasamente las expectativas educativas a corto plazo en Uruguay, incluso al considerar la motivación al aprendizaje. Sin embargo, debe volver a tenerse en cuenta, como es notado por Gujarati y Porter (2010), el pseudo R^2 tiene diversas limitaciones en los modelos de regresión logística, así como no es la pretensión de la investigación cuantificar la incidencia de la motivación en las disposiciones de la acción social.

9.2. Incidencia de la motivación al aprendizaje en las expectativas educativas de largo plazo de los estudiantes de 3° de EM:

Como se adelantaba anteriormente, en el presente apartado se observará la incidencia de la motivación al aprendizaje de los estudiantes en la construcción de las expectativas educativas de los estudiantes, controlado por un conjunto de variables de interés.

Al igual que en el modelo de expectativas de corto plazo, existe una influencia de la motivación al aprendizaje en las expectativas educativas a largo plazo, ya que la motivación intrínseca y extrínseca a matemática son estadísticamente significativas.

A grandes rasgos, se observan diferencias con respecto a los modelos de expectativa a corto plazo. Fundamentalmente, en las expectativas cursar alguna carrera terciaria inciden la motivación intrínseca ($OR_{m3}=1.4$) y en menor medida, la motivación extrínseca a matemática ($OR_{m4}=1.1$). En este caso, la motivación extrínseca a matemática puede ser analizado como un factor relevante a la hora de cursar una carrera terciaria, ya que puede tener un mayor peso la búsqueda de recompensas a largo plazo, especialmente porque las carreras terciarias están relacionadas con el prestigio y la clase social de las personas (Breen & Goldthorpe, 1997). Se podría hipotetizar que está búsqueda de recompensas está más asociada a la matemática que a idioma español, dado el prestigio social de las carreras asociadas a la matemática que a las asociadas a idioma español.

Como fue ya mencionado en el capítulo anterior, la motivación extrínseca se podría relacionar con algunos aspectos de la TAR, especialmente, el cálculo de beneficios a futuro, como el prestigio o puestos laborales que puede conllevar alcanzar un nuevo nivel educativo. Por lo que en las expectativas a largo plazo se observa la relevancia tanto de los cálculos de beneficios como el valor de la motivación intrínseca que representa el interés en las tareas desarrolladas.

Tabla 14: OR y significación de los factores asociados a las expectativas educativas a largo plazo.

Variable	Modelo sin motivación al aprendizaje	Modelo incluye motivación al aprendizaje
Contexto socioeconómico del estudiante	1.356***	1.393***
Sexo (Varón=0)		
Mujer	1.814***	1.749***
Región de residencia (norte=0)		
Sur	0.539***	0.603***
Litoral oeste	0.738**	0.790*
Litoral sureste	0.684***	0.717**
Centro	0.742**	0.822
Índice de percepción de apoyo parental	1.167***	1.123**
Tipo de centro (pública=0)		
Privada	1.093	1.213
Técnica	0.822*	0.743***
Rezago (con abandono / repetición=0)		
Sin abandono / repetición	1.12	1.159
Logro en matemática (en centenas)	1.675***	1.626***
Logro en lectura (en centenas)	1.627***	1.604***
Índice de vínculo entre estudiantes y adscriptos	1.012**	1.010*
Índice de vínculo entre estudiantes	1.003	0.999
Índice de vínculo entre estudiantes y docentes	1.024	0.941
Índice de motivación intrínseca		1.400***

Índice de motivación extrínseca a idioma español		1.01
Índice de motivación extrínseca a matemática		1.094**
Constante	0.099***	0.144***
<i>N</i>	6483	6482
<i>Pseudo R²</i>	0.10	0.11

Fuente: Elaboración propia con base a Aristas Media 2018.

(*): Significación a un 90% de confianza.

(**): Significación a un 95% de confianza.

(***): Significación a un 99% de confianza.

En cuanto a las variables sociodemográficas como el contexto socioeconómico del estudiante, sexo o lugar de residencia, se puede observar en primer lugar que existe, salvo por la región de residencia, se sigue la misma tendencia que en los modelos de expectativas a corto plazo. Es decir, las estudiantes mujeres ($OR_{m3}=1.8$) tienen un 1.8 más de chances de aspirar a cursar alguna carrera terciaria que sus compañeros varones, mientras que el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes también influye en sus aspiraciones a cursar alguna carrera terciaria ($OR_{m3}=1.4$). Al tener en cuenta la motivación al aprendizaje de los estudiantes, no se muestran grandes cambios en el sentido o magnitud de los OR del sexo y contexto socioeconómico de los estudiantes.

Por otra parte, la región de residencia del estudiante, al contrario de en el modelo anterior, muestra una asociación significativa con las expectativas educativas a largo plazo. Además, se puede observar que los estudiantes del norte (Artigas, Rivera, Cerro Largo y Tacuarembó), categoría de referencia, tienen en promedio una chance mayor de esperar cursar nivel terciario, ya que el resto de OR es menor a 1. Incluso, la región sur (Montevideo, Canelones y San José) que nuclea al 51% de la oferta terciaria universitaria (Marques Hill, 2019), es la región de residencia de los estudiantes que en promedio menos aspiran a cursar alguna carrera terciaria ($OR_{m3}=0.5$). Al considerar la motivación al aprendizaje de los estudiantes, varían la significación y odds ratio de algunas de las categorías, especialmente Litoral Oeste (Colonia, Soriano, Río Negro, Paysandú y Salto) y Centro (Flores, Florida y Durazno) dejan de ser significativas a un 95% de confianza, es decir, tienen igual de chance de aspirar a cursar una carrera terciaria, un estudiante (con la misma motivación) de la región norte que los estudiantes de dichas regiones. Por otra parte, los estudiantes de la región sur ($OR_{m4}=0.6$) y de la región Litoral este ($OR_{m4}=0.7$) persiste la menor aspiración a cursar la educación terciaria, sin embargo, al tener en cuenta la motivación al aprendizaje se puede apreciar que los estudiantes de la región sur en promedio muestran mayores aspiraciones a cursar alguna carrera terciaria ($OR_{m3}=0.5$; $OR_{m4}=0.6$), por lo que se puede concluir que existe una interacción entre la motivación al aprendizaje y la región de residencia, afectando de diferentes formas a las expectativas educativas a largo plazo de los estudiantes.

Por otra parte, el apoyo parental, es significativo con las aspiraciones de estudiar en el nivel terciario ($OR_{m3}=1.2$). Al contrario del modelo de expectativas a corto plazo, al considerar la motivación al aprendizaje sigue manteniéndose significativo a un 95% de confianza el apoyo parental en las expectativas educativas a

largo plazo, aunque desciende mínimamente la significación y las chances ($OR_{m4}=1.1$). En este sentido, se puede interpretar que, aunque existe una interacción de la motivación al aprendizaje, intermediando entre el apoyo de los padres y las expectativas educativas, al considerar a largo plazo influye aún más que a corto plazo el apoyo de los padres, dando pauta de la importancia de los vínculos familiares en la construcción de la subjetividad y su incidencia en la disposición a la acción social.

A diferencia del modelo en expectativas a corto plazo, el tipo de centro al que asiste el estudiante solamente se detecta diferencias significativas a un 90% de confianza entre la educación técnica y la secundaria general pública. Sin embargo, al considerar la motivación al aprendizaje, la significación de cursar educación técnica aumenta hasta un 99% de confianza y desciende su $OR=0.7$, es decir que los estudiantes que asisten a centros técnicos una menor de chance de aspirar a realizar una carrera terciaria en comparación con los estudiantes que asisten a liceo público. Esta diferencia se puede comprender a partir de la estrecha relación que existe entre la educación técnica y el mercado laboral (Fernández, Cardozo, & Marques, 2021). En este sentido, se puede mencionar que existe una interacción entre la expectativa educativa a largo plazo, la motivación al aprendizaje y el tipo de centro al que asiste el estudiante, especialmente, ya que las carreras técnicas implican una elección más afín a los intereses de los estudiantes.

Por otra parte, los estudiantes que experimentaron repetición o abandono tienen la misma chance de aspirar a cursar el nivel terciario que aquellos que no tuvieron experiencias de repetición o abandono, de hecho, al incluir la motivación al aprendizaje en el análisis tampoco se verifican cambios. En este sentido, es contrario a la importancia señalada por la literatura a las experiencias de abandono o repetición en las disposiciones a la acción social en primer lugar y posteriormente en las trayectorias educativas de los estudiantes.

En cuanto a los logros en las pruebas de Aristas, al contrario de en las expectativas a corto plazo, los logros en matemática y en lectura tienen una asociación positiva con las aspiraciones de los estudiantes a cursar la educación terciaria, incluso ambas tienen las mismas chances ($OR=1.6$), contribuyendo de igual forma a las expectativas a largo plazo. Es decir, los estudiantes cada 100 puntos más en la prueba de matemática / lectura se tiene en ambos casos aumenta un 1.6 más de chances de esperar alguna carrera de nivel terciario. En este caso, ambos hallazgos apoyan artículos antecedentes nacionales que resaltaban la importancia de las competencias en lectura y matemática en las expectativas educativas de los estudiantes (Fernández, 2007). Al tener en cuenta la motivación al aprendizaje de los estudiantes, se encuentra que no se verifican variaciones en las chances o significación de ambas variables.

De los vínculos del estudiante con los principales actores del centro, solamente, el vínculo entre estudiantes y adscriptos está asociado (a un 95% de confianza) con las expectativas de largo plazo de los estudiantes, aunque el OR denota una magnitud nula ($OR=1.0$), al considerar la motivación al aprendizaje la significación desciende a un 90%. Igualmente, no se ha verificado en los antecedentes la relevancia del vínculo

con los adscriptos, aunque su influencia es muy menor, esto podría ser señal de identificación y disciplina que influye el adscripto en el grupo. Aunque su influencia es marginal, al igual que en las expectativas a corto plazo, parece haber una intermediación de la motivación al aprendizaje entre los vínculos escolares y las expectativas educativas.

Por otra parte, al observar el ajuste del modelo a los datos, el pseudo $R^2 = 0.11$ en el modelo que incluye la motivación al aprendizaje, por lo tanto, el modelo explica un 11% de la varianza de las expectativas educativas. En este caso, se puede observar que las teorías y antecedentes utilizados tienen un mayor poder explicativo en las expectativas de los estudiantes para cursar la educación terciaria.

10. Conclusiones:

La Teoría de la Acción Racional es uno de los principales marcos conceptuales dentro de las Ciencias Sociales actualmente, concibiendo que las decisiones de las personas se basan preponderantemente en evaluaciones racionales de la información. A partir de los análisis realizados se puede concebir que la razón no es el único factor en el que se construyen las expectativas educativas de los estudiantes, entendidas como disposiciones a la acción social y precursoras sus trayectorias educativas, sino que también inciden las habilidades socioemocionales, en particular la motivación al aprendizaje. Incluso controlado por varios factores escolares, sociodemográficos, vinculares y familiares.

A partir de los análisis realizados en el capítulo 9, se encuentra que en el corto plazo incide la motivación intrínseca de los estudiantes en sus expectativas educativas, mientras que a largo plazo incide la motivación intrínseca y en menor medida la motivación extrínseca a matemática, en ambos casos controlados por factores sociodemográficos y escolares. En este sentido, no se puede refutar por el momento la hipótesis 3, ya que la motivación intrínseca muestra una mayor asociación que la motivación extrínseca.

En este sentido, se ha concebido a la motivación extrínseca de una forma aproximada al cálculo de beneficios de la Teoría de la Acción Racional, ya que en ambos conceptos se pondera los beneficios a futuro que trae aparejado la permanencia en el sistema educativo. Por lo tanto, las disposiciones a la acción social son producto de construcciones racionales y no racionales. La predominancia del cálculo de beneficios sobre todo en matemática puede concebir a la importancia asignada en el sistema educativo a dicha disciplina sobre las materias humanísticas.

Este hallazgo nos permite deconstruir el prototipo racional de ser humano que se ha construido en parte en el siglo XIX y XX, aportando a la necesidad de incorporar los elementos emocionales para la conceptualización de la acción social. Esta noción de entender a la persona no solamente como una calculadora racional se encuadra desde los esfuerzos tanto desde la sociología (Elster, 1997; Elster, 2010; Hedström, 2005) como la economía (Heckman, Stixrud, & Urzua, 2006; Heckman & Rubinstein, 2001) por comprender la toma de decisiones de los individuos más allá de la razón (*Objetivo general*).

Sin embargo, las habilidades socioemocionales en general no son productos inherentes de los individuos, sino que se construyen y malean a partir de las diferentes experiencias y vínculos que transitan las personas (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019; Korbel & Paulus, 2018; Martin & Dowson, 2009). En este sentido, se ha revisado como en la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes son susceptibles a los vínculos escolares y el apoyo educativo de los padres. Al contrario de lo hipotetizado inicialmente (*H5*), no parece existir relación entre el clima escolar, según la conceptualización de Bryk y colaboradores, y la motivación al aprendizaje. Sin embargo, al observar los vínculos que forma el estudiante con docentes, compañeros y adscriptos del centro y percepción de apoyo educativo parental se encuentra que sistemáticamente están asociados con las expectativas educativas. Ahora bien, al incorporar la motivación al aprendizaje parte de ese efecto disminuye o incluso desaparece. En este sentido, se puede extraer dos conclusiones principales: en primer lugar, la importancia de la motivación al aprendizaje como forma potenciar las disposiciones para la acción social de los individuos, ya que los estudiantes más motivados tienen una mayor probabilidad de esperar permanecer en el sistema educativo, independientemente de los factores sociodemográficos. Por otra parte, puede indicar la importancia de la construcción de vínculos con docentes y el apoyo de los padres para los estudiantes con baja motivación. Es decir, habría un efecto de la escuela y familia mayor en los estudiantes con baja motivación al aprendizaje, por lo que es necesario plantear políticas educativas focalizadas en dicha población. Estas hipótesis deberán ser analizadas posteriormente en futuros análisis longitudinales.

Por otra parte, el desempeño académico de los estudiantes muestra una relación dual con la construcción de expectativas educativas y la motivación, ya que el rezago está asociado con las expectativas educativas a corto plazo, no obstante, no sucede lo mismo con las expectativas educativas a largo plazo. Siendo sorprendente, dada la enorme bibliografía acerca de la relevancia de la repetición en las trayectorias educativas de los estudiantes (Cardozo Politi, 2015). Mientras que el desempeño académico medido según las pruebas de Aristas también muestra un comportamiento diferente dependiendo de la dimensión temporal de las expectativas, ya que mientras en el corto plazo solamente es significativo los logros en lectura con las expectativas educativas, a largo plazo se asocia tanto con lectura como matemática.

Por último y a modo de conclusión, esperamos que esta investigación aporte al conocimiento de la incidencia de los aspectos socioemocionales en la educación y que permita desmitificar la racionalidad como elemento preponderante en las expectativas educativas de los estudiantes.

11. Limitaciones:

La presente investigación cuenta con una serie de limitaciones que deben ser advertidas. En primer lugar, la principal debilidad es el diseño metodológico utilizado, ya que para un mayor control de la incidencia de la motivación al aprendizaje en las trayectorias educativas de los estudiantes sería más conveniente un estudio

longitudinal de tipo panel que permita el control de las variables a lo largo del tiempo, garantizando conclusiones más contundentes explicativamente.

Otra consecuencia de la utilización de una estrategia transversal es que es posible que muchos de los estudiantes poco motivados hayan abandonado antes de la realización del relevamiento en setiembre y octubre de 3º de EMB. Cabe recordar que un 31% abandonan antes de culminar tercero de EM (Mides-OPP, 2018, pág. 149). Por más de los beneficios mencionados para la realización de un panel, no hubiera sido posible a partir de las dificultades y sesgos que hubiera supuesto la realización de una encuesta en los centros educativos durante la emergencia sanitaria y social en 2020-2021 (ANEP, 2020) y los tiempos impuestos por el taller central de investigación.

A nivel conceptual, una de las principales desventajas del uso de fuentes secundarias es la adecuación a las preguntas planteadas originalmente en la encuesta. En este sentido, como se advirtió en la operacionalización y en el análisis de los datos, la forma de preguntar las expectativas educativas a largo plazo no coincide con la forma de preguntar las expectativas a corto plazo. Mientras que a corto plazo se pregunta “¿qué vas a hacer el año que viene?”, a largo plazo se pregunta “De la siguiente lista de opciones ¿Qué te gustaría hacer?”, es decir, mientras el verbo vas a hacer operacionaliza la proyección de la acción que va a realizar el año siguiente el estudiante, el verbo gustar refleja una aspiración o deseo a futuro. Durante el análisis, se utilizó en ocasiones igualmente el término expectativas educativas a largo plazo como forma de aproximación a ello.

Por otra parte, a nivel de las técnicas de análisis utilizadas, los modelos de regresión logística utilizados muchas veces presentan problemas en los supuestos como en la normalidad del error que pueden provocar pérdida de precisión en los OR y pruebas de hipótesis.

Bibliografía

- Acock, A. (2013). *Discovering Structural Equation Modeling using Stata*. Texas, EUA: Stata press.
- Alemán, M. J., Curione, K., & Trías, D. (2011). Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato. *Ciencias Psicológicas, II*, 159-166.
- Alexander, J. (1989). *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Análisis multidimensional*. Barcelona, España: Gedisa.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research, 104*(4), 241-252. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26505687>
- Anderman, E., & Maehr, M. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research, 64*(2), 287-309.
- ANEP. (2020). *Situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria: Encuesta docente: ANEP*. Montevideo: ANEP.
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo, Uruguay: UdelaR.
- Bénabou, R., & Tirolé, J. (2003). Intrinsic and extrinsic motivation. *The Review of Economic Studies, 70*, 489-520.
- Boudon, R. (1981). *La lógica de lo social*. Madrid, España: Rialp.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad en las sociedades industriales*. Barcelona, España: Laia.
- Boudon, R. (2003). *Razones, buenas razones*. (M. Supervielle, Trans.) Paris.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. In P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-165). Bilbao: Editorial Desclée.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society, 275-305*.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Bryk, A. (2010). Organizing Schools for Improvement. *The Phi Delta Kappan, 91*(7), 23-30.
- Bryk, A., & Raudenbush, S. (1998). Toward a More Appropriate Conceptualization of Research on School Effects: A Three-Level Hierarchical Linear Model. *American Journal of Education, 97*(1), 65-108.
- Cardozo Politi, S. (2015). *El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media*. Montevideo: Mides-FCS.

- Cardozo, S., Chouhy, G., Noboa, L., & Peri, A. (2012). *¿Cuándo la escuela hace la diferencia? Análisis de los soportes esenciales para la mejora escolar entre 3o y 6o de Educación Primaria*. Montevideo: Fondo Clemente Estable.
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Cortes, F. (1997). Regresión logística en la investigación social: potencialidades y limitaciones. *Revista de Ciencias Sociales*(13), 67-78.
- Cunha, F., & Heckman, J. (2009). The Economics and Psychology of Inequality and Human Development. *Journal of the European Economic Association*, 7(2/3), 320-364.
- Curione, K., & Huertas, J. A. (2016). Teorías cognitivas de la motivación humana. In A. Vázquez Echeverría (Ed.), *Manual de introducción a la psicología cognitiva* (pp. 199-222). Montevideo, Uruguay: CSIC.
- de Melo, G., & Machado, A. (2018). Trayectorias educativas. Evidencia para Uruguay. *International Journal of Education*, 92, 110-134.
- Díaz de Rada, V. (2007). Tipos de encuestas considerando la dimensión temporal. *Revista de Sociología*(86), 131-145. doi:<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v86n0.814>
- Elster, J. (1997). *Economics: Análisis de la interacción entre racionalidad, emoción, preferencias y normas sociales en la economía de la acción individual y sus desviaciones*. Barcelona, España: Gedisa.
- Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento social. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. Barcelona, España: Gedisa.
- Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T., & Johnson, D. &. (2012). *Teaching Adolescents To Become Learners. The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review*. Chicago, EUA: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Fernández, T. (2007). Las expectativas educativas y las competencias matemáticas desarrolladas por los alumnos uruguayos de 15 años evaluados por PISA 2003. In R. A. Sociología, *El Uruguay desde la sociología* (Vol. V, pp. 55-68). Montevideo, Uruguay: Departamento de Sociología.
- Fernández, T., Cardozo, S., & Marques, A. (2021). The Education System of Uruguay. In S. Jornitz, & M. Parreira do Amaral, *The Education Systems of the Americas* (pp. 1133-1180). Frankfurt: Springer.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed, or did they jump? Individual decision mechanism in education*. Londres, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Goldthorpe, J. (1998). Rational Action Theory for Sociology. *The British Journal of Sociology*, 49(2), 167-192.
- Goyette, K. (2008). College for some to college for all: Social background, occupational expectations, and educational expectations over time. *Social Science Research*, 37, 461-484.

- Grobler, A., Knight, M., Lens, W., & Lacante, M. (2014). Motivational predictors of successful transition from grades 11 to 12 in South Africa. *European journal of psychology of education, 29*(4), European journal of psychology of education.
- Gujarati, D., & Porter, D. (2010). *Econometría* (Quinta ed.). México D.F, México: McGraw Hill Education.
- Hardre, P., & Reeve, J. (2003). Motivational Model of Rural Students' Intentions to Persist in, Versus Drop Out of, High School. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 347-356. doi:10.1037/0022-0663.95.2.347
- Hardré, P., Crowson, M., Debacker, T., & White, D. (2007). Predicting the Academic Motivation of Rural High School Students. *The Journal of Experimental Education, 75*(4), 247-269. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/20157462>
- Harter, S. (1981). *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom*. Denver: University of Denver.
- Heckman, J., & Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *The American Economic Review, 145*-149.
- Heckman, J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics, 411*-482.
- Hedström, P. (2005). *Dissecting the social. On the principles of Analytical Sociology*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Hosmer, D., & Lemeshow, S. (2000). *Applied Logistic Regression*. Nueva York, EUA: Wiley.
- INEEd. (2015). *Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd. (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. INEEEd, Montevideo.
- INEEd. (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. INEEEd, Montevideo.
- INEEd. (2018). *Ficha técnica bases de datos de la evaluación Aristas Media (año 2018)*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd. (2019). *Aristas. Marco de contexto familiar y entorno escolar en tercero de educación media*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd. (2019). *Marco de habilidades socioemocionales de tercero de educación media*. INEEEd, Montevideo.
- INEEd. (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de Educación Media*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd. (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1*. Montevideo: INEEEd. Retrieved from <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeey/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>
- Jacob, B., & Wilder, T. (2010). *Educational Expectations and Attainment*. Michigan: National Bureau of Economic Research.

- Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD Study on Socioemotional Skills*. OECD. doi:10.1787/5007adef-en
- Korbel, V., & Paulus, M. (2018). Do teaching practices impact socio-emotional skills? *Education economics*, 1-20. doi:https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1460320
- Lee, V., Bryk, A., & Smith, J. (1993). The Organization of Effective Secondary Schools. *American Educational Research Association*, 171-267.
- Marques Hill, A. (2019). La enseñanza de la UdelaR en el Interior y su impacto en la migración de los estudiantes en el territorio uruguayo. In E. Mazzei, *II Encuentro de Investigadores del Área Social de la Región Noreste de la Universidad de la República* (pp. 9-19). Montevideo: Udelar - CCI.
- Martin, A., & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.
- Maxwell, S., Reynolds, C., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: multilevel modeling with teacher and student data. *Frontiers in Psychology*, 1-21.
- MEC. (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: MEC.
- Mides-OPP. (2018). *Reporte Uruguay 2017*. Montevideo: OPP.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (Vol. III). Nueva York, EUA: McGraw Hill.
- OCDE. (2017). Students' motivation to achieve. In OCDE, *PISA 2015 Result (Volume III): students' well-being* (pp. 93-104). Paris.
- Parsons, T. (1978). *Action theory and the human condition*. New York, USA: Macmillan.
- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid, España: Alianza.
- Perera, M., & Cazulo, P. (2016). *Índice de Nivel Socioeconómico: Propuesta de actualización*. CINVE, Montevideo.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Rivero, L. (2017). *Clima educativo y habilidades socioemocionales en Uruguay: Un estudio exploratorio de la cohorte PISA 2012*. Tesis de maestría, ORT, Instituto de Educación, Montevideo.
- Ryan, R. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.

- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*(25), 54-67.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1).
- Ryan, R., Jerome, S., & Lynch, J. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(226), 226-249.
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Social and emotional development and school learning: A measurement proposal in support of public policy*. São Paulo: OCDE.
- Sebring, P., Allensworth, E., Bryk, A., Easton, J., & Luppescu, S. (2006). *The Essential Supports for School Improvement*. Chicago: University of Chicago.
- Sewell, W., & Vimal, S. (1968). Social Class, Parental Encouragement, and Educational Aspirations. *Chicago Press*, 559-572.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid, España: Morata.
- Weber, M. (1922). *Economía y Sociedad*. México D.F, México: FCE.