

FACTORES MOTIVACIONALES Y CONSTRUCCIÓN DE ASPIRACIONES DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS: EVIDENCIA DESDE UN CONTEXTO REGIONAL CHILENO

ÁLVARO GONZÁLEZ
Université Catholique de Louvain,
alvarogonzsan@gmail.com
Louvain-la-Neuve
Bélgica

JORGE VALENZUELA
Centro de Estudios Avanzados
Universidad de Playa Ancha
jorge.valenzuela@upla.cl
Valparaíso, Chile

RESUMEN: El impacto de las características socioeconómicas y culturales de origen y del rendimiento académico de un alumno sobre sus aspiraciones de estudios universitarios, ha sido largamente descrito por la literatura científica. Sin embargo, poco se sabe en relación a los efectos de las dimensiones motivacionales sobre estas aspiraciones. Esta investigación estudia la relación entre motivación por los estudios universitarios y aspiraciones en una muestra representativa de estudiantes de último año de secundaria (n = 897) de la provincia de Concepción, Chile. Los resultados aportan información relevante sobre cómo las variables motivacionales se comportan de manera diferencial según los distintos tipos de universidades a las cuales se aspira. De esta manera, se aprecia que, de manera global, las variables motivacionales son significativamente más bajas en aquellos estudiantes que construyen aspiraciones hacia universidades masivas, lo cual implica un gran desafío para este tipo de instituciones. Finalmente, se discuten las implicancias de estos hallazgos.

PALABRAS CLAVE: *Motivación, educación superior, expectativas del estudiante, elección de carrera.*

MOTIVATIONAL FACTORS AND COLLEGE ASPIRATIONS:
EVIDENCE FROM A CHILEAN REGIONAL CONTEXT

ABSTRACT: The impact of socioeconomic background and cultural features, in addition to the academic performance of students on their aspirations regarding higher education, has been thoroughly described in scientific literature. However, the effects of the motivational dimensions on these aspirations are yet to be considered in depth. The present research focuses on the connection between motivation towards higher education and the aspirations of a representative sample ($n = 897$) of students in their last year of secondary education in the province of Concepción, Chile. The results obtained provide essential insight to understand how motivational variables behave diversely depending on the different universities to which students aspire to attend. Finally, the implications of these findings are discussed.

KEYWORDS: *Motivation, higher education, student's expectations, university choice.*

Introducción

En las últimas décadas, se aprecia un fenómeno incipiente de democratización en el acceso a las universidades chilenas. A pesar de ello, diversos estudios han mostrado el carácter segregado, ya sea por condición socioeconómica o académica, del acceso a las universidades en Chile, a pesar del contexto de masificación de la enseñanza universitaria vivido en los últimos veinte años (De la Jara y Lagos, 2011; Espinoza y González, 2007, 2015; Manzi, 2006; OECD, 2013). Según las estadísticas recogidas por el Consejo Nacional de Educación (CNE) a través de su base de datos INDICES, a nivel nacional, la matrícula total en las universidades ha aumentado en un 44% entre los años 2005 y 2014. En la región del Biobío, segunda región con mayor cantidad de alumnos matriculados a nivel nacional, el aumento ha sido entre 2005 y 2014, mucho mayor, puesto que alcanza un 71%. Los alumnos matriculados en universidades en esta región, en el año 2014, corresponden al 60% del total de la matrícula de enseñanza superior regional (el 30% corresponde a matrícula en Institutos Profesionales y el 10% a matrícula en Centros de Formación Técnica).

Este desigual acceso a las universidades se encuentra bien documentado. Las investigaciones aportan evidencia sobre las probabilidades que tienen los diferentes grupos sociales en Chile no solamente de acceder a las universidades sino también de completar una carrera universitaria (De la Jara y Lagos, 2011; González, 2014; Meller, 2011). Pero se ha estudiado poco un aspecto anterior al acceso a la universidad, como lo es la aspiración por proseguir

estudios universitarios, a pesar de que la literatura científica internacional pone de manifiesto la relevancia del análisis de las aspiraciones para comprender a cabalidad el proceso de transición entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior (Hossler, Schmit y Vesper, 1999; McDonough, 1997; Nakhili, 2005; Van Campenhoudt y Maroy, 2010).

Los estudios existentes en Chile indican con claridad una preferencia mayoritaria por las instituciones universitarias como expectativa postsecundaria, sobre todo en los alumnos de establecimientos científico-humanistas (Castillo y Cabezas, 2010; González, 2014; Sepúlveda y Ugalde, 2010). Estas investigaciones sobre aspiraciones de estudios, así como sobre el acceso a las universidades, tanto en Chile como a nivel internacional, han sido estudiadas primordialmente desde el punto de vista de los condicionantes sociales clásicos y desde variables sociológicas, que influyen, por una parte, un proceso de autoselección que limita las aspiraciones y, por otro parte, el acceso desigual a las universidades (Dupont, Monseur, Lafontaine y Fagnant, 2012; Dupriez, Monseur y Van Campenhoudt, 2012; Quintela, 2013).

En este contexto de masificación desigual de las universidades (Merle, 2002), esta investigación busca explicar las aspiraciones de estudio en instituciones universitarias de la parte de los alumnos de último año de enseñanza secundaria y su relación con variables motivacionales, para contribuir a la comprensión de este fenómeno de manera más integral. En efecto, en un país en el que la incidencia del origen social y cultural sobre las aspiraciones y el acceso a las universidades es muy fuerte (González, 2014), se hace relevante estudiar si las aspiraciones por estudiar en distintos tipos de universidades se encuentran también diferenciadas por variables motivacionales.

Aspiraciones de estudios universitarios

La noción de *aspiraciones* de estudios ha sido ampliamente utilizada en la investigación en educación en las últimas décadas. Estas corresponden a un proceso de carácter psicológico y social por el cual la persona es atraída hacia una meta, próxima o lejana. Así, las aspiraciones son importantes porque otorgan un sentido a un proyecto de futuro que servirá, a su vez, de motivo para la acción. Son “deseos, expectativas, proyectos de futuro –incluso expresiones de una necesidad– que permiten a un individuo fijarse metas. En un contexto escolar, las aspiraciones están a la base de la continuación de estudios superiores. Las aspiraciones se nutren de la experiencia escolar de los alumnos y de la experiencia social de cada uno de éstos” (Doray et al., 2010, p. 1).

Considerando que las aspiraciones evolucionan con el tiempo, cabe distinguir lo que la literatura anglosajona define como “*Aspirations y Expectations*”, correspondientes, en términos generales, con lo que podemos considerar las “aspiraciones idealistas” y las “aspiraciones realistas”, respectivamente (Johnson, 1995; Rocher y Le Donné, 2012).

Las *aspiraciones idealistas* expresan un deseo y corresponden a lo que un estudiante quisiera hacer, sin tener necesariamente en cuenta los obstáculos posibles y las restricciones objetivas susceptibles de frenar la realización de sus proyectos. Las *aspiraciones realistas*, en cambio, se caracterizan por la toma de conciencia de las restricciones personales y estructurales que pueden obstaculizar la concreción de los objetivos propuestos (Doray et al., 2010). Para las investigadoras norteamericanas Bohon, Johnson y Gorman (2006), las aspiraciones son “el deseo de un adolescente de alcanzar un determinado nivel, en general elevado, de educación”, mientras que las expectativas corresponden a la “evaluación de la probabilidad de poder concretar ese nivel de educación” (Bohon et al., 2006, p. 208). Para estas investigadoras, aspiraciones y expectativas son conceptualmente similares, pero las aspiraciones (idealistas) reflejan un cierto grado de esperanza que va más allá de lo que un joven escolarizado en un establecimiento secundario podría objetivamente alcanzar. Esas aspiraciones serían, por lo tanto, un tanto abstractas y representarían preferencias idealistas en relación al futuro, y son asociadas a períodos más tempranos en el desarrollo de la escolaridad (aproximadamente hasta los 16 años).

Las expectativas, en cambio, son consideradas una auto-evaluación más realista del futuro académico de la parte de un joven y corresponden, en términos evolutivos, a la etapa final de la escolaridad (Bohon et al., 2006). Este estudio se focaliza, precisamente, en este segundo tipo de aspiraciones teñido de realismo y donde el sentimiento de competencia para obtener buenos resultados en la prueba de selección universitaria, las expectativas de poder cumplir exitosamente con las exigencias de una carrera universitaria o el costo que los alumnos están dispuestos a asumir para llevar a cabo estudios universitarios cobran todo su sentido y aparecen como variables motivacionales pertinentes.

Modelo de Expectancy-value

La literatura sobre el proceso de elección de estudios parece estar hoy en día dominada por dos grandes modelos motivacionales (Dupont, Monseur, Lafontaine, y Fagnant, 2012): la teoría de Expectancy-value de Eccles y

Wigfield (Eccles, 2005b; Eccles y Wigfield, 2002; Wigfield y Eccles, 2000) por un lado y la Teoría Social Cognitiva de Desarrollo de Carrera (SCCT) de Lent, Brown y Hackett (1994), que se apoya fuertemente en la teoría del sentimiento de eficacia personal, por otro lado.

Para este estudio, se ha optado por la teoría de Expectancy-value de Eccles y Wigfield (2002), que postula que la motivación resulta de la conjugación de dos componentes fundamentales: las expectativas que un individuo tiene en cuanto a su capacidad de realizar una tarea determinada con éxito y el valor que le atribuye a esa tarea, que determinarán, finalmente, la decisión de involucrarse en una actividad (Bourgeois, De Viron, Nils, Traversa y Vertongen, 2009). Esta teoría, dentro de las múltiples aproximaciones al fenómeno de la motivación, tiene múltiples ventajas, entre las que destacan su solidez teórica y amplio respaldo empírico (C. Muñoz et al., 2012).

El primer componente corresponde a la expectativa que una persona tiene respecto de poder realizar adecuadamente una tarea. La noción de expectativas se distingue conceptualmente de las creencias de autoeficacia (Bandura, 1977, 1986, 1997; Pajares, 1996). Mientras el constructo de la expectativa se centra en competencias futuras, el constructo –ya clásico de Bandura– lo hace en el presente. No obstante, y dada la íntima correlación entre ellas (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Eccles et al., 1983; Pajares, 1996; Wigfield, Eccles y Roeser, 1998), para todo efecto práctico, serían equivalentes. Así, este modelo también son los aportes que Bandura ha realizado a la motivación.

Por otra parte, junto a la expectativa, se encuentra el valor asignado a la tarea. Esta dimensión estaría compuesta por cuatro componentes: la importancia, el interés, la utilidad y el costo (cf. Anderson, 2000; Eccles et al., 1983; Neuville, Frenay y Bourgeois, 2007; Wigfield y Eccles, 1992). La importancia (*attainment value*) da cuenta de cuán importante es para el sujeto y su desarrollo personal realizar de manera exitosa una determinada tarea. El interés (*intrinsic value*) corresponde al disfrute/ gusto (*enjoyment*) por hacer la tarea. Este componente recoge los aportes de Deci y Ryan (1985, 1999; Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991; Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006) que ponen de relieve que cuando la tarea es valorada de manera intrínseca existen importantes consecuencias psicológicas que repercuten positivamente en el desempeño. Dicho de otro modo, este componente de la motivación corresponde al interés que se suscita en el sujeto (Schiefele, 1991; Ver también, Silvia, 2006; Wigfield y Cambria, 2010). Por su parte, la utilidad percibida

de la tarea (*utility value*) refiere a qué medida una tarea se adecúa a los planes futuros de la persona. Finalmente, el costo (*cost*) señala a la percepción del sujeto respecto de cuánto deberá invertir o sacrificar para realizar una determinada actividad (Anderson, 2000). Pese a que los trabajos de Jacqueline Eccles y su equipo se han concentrado en los tres primeros, Neuville, Bourgeois y Frenay (2004) proporcionan evidencia empírica a través de análisis factoriales confirmatorios para demostrar su pertenencia al constructo “valor”, confirmando así el modelo (Neuville, 2004).

En base a este modelo, se ha construido una escala original denominada Escala de Motivación y Valoración por los Estudios Universitarios (EMVEU), compuesta de 22 ítems que recubren, en su conjunto, la totalidad de las dimensiones del modelo y que permite analizar las diferencias en estas variables motivacionales por tipo de aspiración de estudios universitarios.

Taxonomía de las universidades chilenas

Para distinguir los tipos de universidades a las que los alumnos aspiran estudiar, se ha recurrido a la taxonomía de las universidades chilenas de Muñoz y Blanco (2013). Si bien no es la única propuesta de clasificación para las universidades chilenas existente (Ver por ejemplo, Brunner, 2009; Brunner et al., 2005; Torres y Zenteno, 2011), esta tiene aspectos relevantes para este estudio, puesto que, tal como indican Muñoz y Blanco (2013), es una taxonomía que caracteriza y agrupa las universidades a partir de datos empíricos referidos a un conjunto de variables a partir de un análisis factorial, lo cual permite salvar las dificultades que se generan cuando la clasificación es tipológica (Bernasconi, 2006), claramente insuficiente para dar cuenta de las complejas diferencias que hay entre las distintas universidades (M. Muñoz y Blanco, 2013).

En su estudio, los autores caracterizan y diferencian a las universidades en cinco grupos: las universidades de investigación (con alto número de postgrados, especialmente doctorados; mayor número de proyectos concursables y de publicaciones; índices de selectividad más altos del sistema), las universidades masivas (con gran participación en la matrícula nueva y total del sistema; son instituciones eminentemente de pregrado, con un gran número de sedes y baja selectividad), las universidades de acreditación (aquellas que junto con la acreditación institucional, tienen otras áreas específicas acreditadas; cuentan con una alta actividad de postgrado; constituyen el segundo grupo con mayor

nivel de proyectos concursables y publicaciones; universidades moderadamente selectivas) las universidades elitistas (grupo compuesto solo por universidades privadas; alto índice de selectividad y alta acreditación institucional; con una cantidad similar de programas de pre y postgrado; mayoritaria proveniencia de alumnos de establecimientos particulares pagados) y las universidades no elitistas (universidades que tienen el más bajo nivel de acreditación institucional y sólo por áreas; bajo índice de selectividad; bajo nivel de matrícula total de alumnos, no superando los 5.000; gran número de programas de pregrado y varias sedes en promedio), dando cuenta de la gran heterogeneidad y diversidad del sistema universitario chileno.

Ninguno de los alumnos de la muestra de este estudio aspira a estudiar en una universidad no elitista, lo cual es lógico ya que la presencia de este grupo de universidades en las comunas del Gran Concepción (donde se aplicó la encuesta) es muy marginal. En consideración a lo anterior, se retoman para esta investigación sobre aspiraciones de estudios universitarios únicamente las cuatro primeras categorías de universidades definidas por Muñoz y Blanco (2013).

Objetivo

El presente estudio busca aportar a la comprensión de la construcción de aspiraciones por estudios universitarios en Chile y el rol que juega la motivación, el tipo de universidad a la que se aspira y las expectativas de puntaje en la prueba de selección universitaria, sobre este fenómeno.

Método

PARTICIPANTES

Los participantes de este estudio son una muestra representativa de estudiantes de último año de secundaria pertenecientes a establecimientos de modalidad científico-humanista de las comunas del Gran Concepción (N = 6.931), principal centro urbano de Chile después de la capital. La muestra incluyó a un total de 1.054 estudiantes, de ambos sexos (51.1% mujeres). La selección de establecimientos (total n = 23) fue realizada a través de un procedimiento probabilístico estratificado, proporcional por tipo de establecimientos y cuya selección fue aleatoria. Así, se seleccionó a 9 establecimientos públicos (n = 405 alumnos, correspondiente a un 38.4% del total de la muestra), 10 establecimientos particulares subvencionados por el estado (n = 465; 44.1%)

y 4 colegios particulares pagados (n = 184; 17.5%). El coeficiente χ^2 es de 5.696, con dos grados de libertad, y significativo al nivel de $p < .05$. Es decir, la muestra es representativa de la población. El error total de la muestra es de 2,78 (error por estratos: municipales: 4,49; subvencionados: 4,20; Pagados: 6,55).

Para este estudio específico, se seleccionó una sub-muestra de 897 estudiantes de ambos sexos (51.6% mujeres) de último curso de educación secundaria (17.75 años, SD = 0.686), que cumplieran con el requisito de haber respondido afirmativamente a la pregunta sobre tener aspiraciones por ingresar a la universidad una vez terminados sus estudios secundarios. Esta muestra quedó conformada por 31.8% de estudiantes de colegios municipalizados, 48.4% de estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y un 19.8% de alumnos de colegios privados (ver tabla 1).

Tabla 1: Características sociodemográficas de la muestra

Tipo de establecimiento	NSE (por alumno)				Sexo		
	Bajo	Medio	Alto	Total	% de la muestra	% mujeres	% varones
Municipal	184	101	0	285	31,8	56,0	44,0
Particular subvencionado	0	235	199	434	48,4	53,7	46,3
Particular pagado	0	0	178	178	19,8	39,3	60,7
<i>Total</i>	184	336	377	897	100%	51,6	48,4

INSTRUMENTO

La información pertinente para este estudio fue recogida a través de un cuestionario auto administrado que evaluó:

1. Características sociodemográficas: edad, sexo, capital económico y cultural de la familia.
2. Aspiraciones vinculadas con estudios postsecundarios: carrera e institución a la cual aspira en primera preferencia, expectativas de puntaje en la prueba de selección universitaria (PSU). Dichas aspiraciones fueron posteriormente clasificadas a partir de la taxonomía de Muñoz y Blanco (2013).
3. Motivación por estudios postsecundarios: En este caso se construyó una escala que hemos denominado EMVEU (Escala de Motivación

y Valoración por los Estudios Universitarios) a partir del modelo de expectativas/valor de Eccles y Wigfield (Eccles, 2005; Eccles, 2005b; Eccles y Wigfield, 2002; Wigfield y Eccles, 1992). El instrumento evalúa, por una parte, expectativas de realizar con éxito estudios universitarios y, por otra, los cuatro componentes del valor de la tarea: Importancia, Interés, Costo y Utilidad de realizar estudios universitarios. Se evaluaron estas dimensiones a través de un total de 20 ítems de diferencial semántico en donde la persona que responde debe señalar su grado de acuerdo/desacuerdo con cada afirmación en una escala de 1 a 6 donde 1 significa total desacuerdo y 6 total acuerdo (ver anexo 1). Las características psicométricas de este instrumento (validez y confiabilidad) son reportados en el apartado resultados.

PROCEDIMIENTOS

La elaboración de la Escala de Motivación y Valoración por los Estudios Universitarios (EMVEU), en base al modelo motivacional *Expectancy-value*, contó con la participación de doctores con dilatada experiencia en formulación de instrumentos psicométricos. Antes de aplicar el instrumento a la muestra final, éste fue aplicado en una muestra piloto de 97 alumnos de similares características a la muestra definitiva.

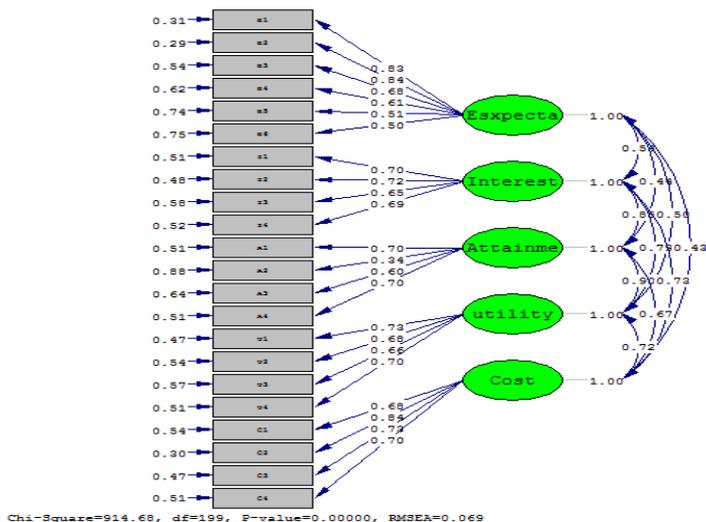
La aplicación del instrumento en la muestra definitiva se realizó de manera presencial, por escrito, en horario de clases al interior de los colegios, y estuvo supervisada, permanentemente, por un miembro del equipo investigador. Previo a la aplicación del instrumento, se procedió a leer el consentimiento informado en donde se insistía en la voluntariedad de la participación y donde se aseguraba la confidencialidad de los datos, ajustando así esta aplicación a los estándares éticos habituales en este tipo de estudios. La participación no implicó ningún tipo de pago por ella. La aplicación del instrumento se desarrolló en los 23 colegios de manera fluida y normal, pudiendo los alumnos en todo momento aclarar sus dudas con la persona a cargo del cuestionario. Cabe destacar que pese al carácter confidencial de la encuesta, el alumno que lo deseaba podía dejar sus datos para ser contactado en una segunda etapa de la investigación, a lo cual accedió poco más del 75% de los participantes, reflejando un gran interés en la temática planteada.

Resultados

CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO

Con la finalidad de evaluar la validez de la escala, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) que contrastó el ajuste entre los datos y el modelo teórico de la escala, la cual consideraba 5 escalas: 1) *Expectativas* o sentimiento de autoeficacia por los estudios universitarios y, por otra parte, 4 sub-escalas referidas al *valor de la tarea*; 2) Interés; 3) Importancia; 4) Utilidad y 5) Costo. Estas dimensiones responden al marco teórico propuesto por Eccles y Wigfield (Conley, 2012; Eccles, 2005a; Eccles et al., 1983; Wigfield y Eccles, 2000; Wigfield, Tonks y Klauda, 2009). Dicho análisis se realizó con *Lisrel 8.8* (Joreskog y Sorbom, 2008). Los resultados (ver Figura 1) muestran para el modelo total $\chi^2 = 879.79$; $df = 199$; $\chi^2/df = 4.596$; RMSEA = .069 (IC, .065, .074) y CFI = .97; evidenciando índices aceptables de ajuste entre el modelo propuesto y los datos (Kenny, 2014).

Figura 1: CFA, Escala de Motivación y Valoración por los Estudios Universitarios, (solución estandarizada)



Por otra parte, para dar cuenta de la confiabilidad de la prueba se calculó la confiabilidad compuesta (*composite reliability*) a partir de la fórmula de

Raykov (1997a, 1997b) como asimismo, el alfa de Cronbach (Quero Virla, 2010) para cada una de las escalas. Los resultados muestran en todas las sub-escalas altos niveles de confiabilidad, tanto con confiabilidad compuesta como con alfa de Cronbach (ver Tabla 2)

Tabla 2: Confiabilidad Escala de Motivación y Valoración por los Estudios Universitarios (Composite reliability y alfa de Cronbach)

Escalas	Items	CR	A
EMVEU Expectativa	6	.829	.817
EMVEU Interés	4	.784	.778
EMVEU Utilidad	4	.787	.785
EMVEU Importancia	4	.694	.640
EMVEU Costo	4	.828	.818

Aspiraciones por tipo de universidad

Los resultados muestran que, mayoritariamente, los estudiantes tienden a construir sus aspiraciones de estudios universitarios en universidades de investigación (65.2%) y dentro de esta opción, mayoritariamente, en la Universidad de Concepción. Le siguen las universidades de acreditación (16.3%), las universidades masivas (12.6%) y, finalmente, las universidades elitistas, con sólo un 5.9% de las preferencias.

Motivación y aspiraciones

Los resultados descriptivos de las variables motivacionales para los distintos tipos de universidades a las cuales los alumnos aspiran evidencian en todos los casos una tendencia hacia una alta motivación por los estudios universitarios. No obstante, la ausencia de un efecto techo da cuenta de la capacidad de discriminar de las distintas escalas.

Por su parte el análisis de la dispersión de los datos para cada una de las escalas por tipo de universidad, es decir de la homogeneidad de las puntuaciones, muestra que en todos los casos la escala de *utilidad* tiene la dispersión de datos más baja (especialmente baja en las aspiraciones vinculadas a universidades elitistas), lo cual reflejaría lo consolidado que está en todos los grupos la valoración de esta variable. En los casos de las universidades de investigación y las universidades de acreditación, la dispersión de datos

en sentido creciente la tienen las escalas de *expectancy*, *importancia*, *costo* e *interés*. Las aspiraciones vinculadas a las universidades masivas mantienen un orden parecido salvo en que la dispersión para la escala *importancia* es menor que la de *expectancy*. Algo distinto ocurre con las aspiraciones vinculadas a universidades elitistas. En este caso llama la atención que la *utilidad* puntúa por debajo incluso de los índices de *valor* y *expectancy/value*, que al ser el promedio de las escalas que la componen pierden variabilidad. Otro elemento importante a destacar es que este componente es seguido por el *interés* (que en todo el resto de los tipos de universidades a las que los alumnos aspiran es la que tiene mayor variabilidad) *importancia*, *expectancy* y *costo* (ver tabla 3).

Tabla 3: Variables motivacionales según taxonomía de Muñoz y Blanco (2013)

	Universidades de investigación		Universidades masivas		Universidades de acreditación		Universidades elitistas	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Expectancy	5.0133	0.6525	4.6877	0.8923	4.9617	0.7459	5.1565	0.7140
Valor *	5.4424	0.5075	5.2091	0.7920	5.2485	0.7345	5.5153	0.4730
Importancia	5.4131	0.6595	5.2524	0.8706	5.2518	0.8142	5.4904	0.6966
Interés	5.3746	0.7058	5.0701	0.9226	5.1339	0.9414	5.4461	0.5664
Costo	5.3730	0.6725	5.1626	0.9140	5.2019	0.8516	5.4167	0.7837
Utilidad	5.5939	0.5827	5.3822	0.8302	5.4430	0.7397	5.7740	0.4435
Expectancy Value	5.2273	0.4842	4.9808	0.6880	5.1066	0.6626	5.3216	0.5081

* Valor = (Costo+Utilidad+Importancia+Interés).

Comparación de las distintas variables motivacionales por tipo de aspiración universitaria

Al contrastar las diferentes variables motivacionales por tipo de universidad a la cual aspiran los alumnos, se constata en primer lugar que en todos los casos hay diferencias significativas entre los grupos a un nivel de significación $p < .001$ para todas las variables, salvo para la escala *interés* ($p = .019$) y para la escala *costo* ($p = .009$).

Para poder determinar dónde se encontraban las diferencias, se utilizó como prueba post hoc la propuesta de Games-Howell ya que los grupos no estaban conformados por una cantidad similar de efectivos y porque la prueba de Levene muestra una falta de homogeneidad de las varianzas (Games, Keselman y Rogan, 1981; Hsiung y Olejnik, 1994; Zwick y Marascuilo, 1984).

Expectativas

La variable expectativa de éxito en la vida universitaria muestra dos conjuntos homogéneos, en donde constatamos que aquellos estudiantes cuya aspiración universitaria se concreta en universidades masivas, obtienen puntuaciones significativamente inferiores que sus pares que aspiran a universidades elitistas o de investigación (ver tabla 4).

Tabla 4: Medias y subconjuntos homogéneos para Expectancy (Games-Howel)

Aspiración por tipo de universidad	N	F1	F2
Universidades elitistas	49	5.1565	
Universidades de investigación	553	5.0133	
Universidades de acreditación	135	4.9617	4.9617
Universidades masivas	103		4.6877

Valor de la tarea

El valor de la tarea se construye a partir de 4 variables principales: Utilidad, Costo, Importancia e Interés. Al analizar estas variables se constata que a pesar de los resultados del análisis de varianza (ANOVA), los contrastes 1 a 1 de los distintos grupos no muestran diferencias significativas para las variables costo e importancia. Esto, muy probablemente se deba a la influencia de la falta de homogeneidad de las varianzas, situación que es compensada en el análisis de varianzas de Games-Howell (Games et al., 1981; Hsiung y Olejnik, 1994; Zwick y Marascuilo, 1984).

Así, en el caso del **costo** y de la **importancia** las medias se organizan en torno a un solo subconjunto homogéneo (ver tablas 5 y 6), no evidenciándose diferencias significativas entre los 4 grupos.

Tabla 5: Medias y subconjuntos homogéneos para Costo (Games-Howell)

Aspiración por tipo de universidad	N	F1
Universidades elitistas	51	5.4167
Universidades de investigación	551	5.3730
Universidades de acreditación	135	5.2019
Universidades masivas	103	5.1626

Tabla 6: Medias y subconjuntos homogéneos para Importancia (Games-Howell)

Aspiración por tipo de universidad	N	F1
Universidades elitistas	52	5.4904
Universidades de investigación	561	5.4131
Universidades masivas	104	5.2524
Universidades de acreditación	138	5.2518

La tabla 7 muestra que algo diferente ocurre en el caso del *interés* por los estudios universitarios, donde las puntuaciones se organizan en torno a dos subconjuntos homogéneos. Por una parte, las universidades de investigación y elitistas y, por otra, las universidades masivas y de acreditación, las cuales obtienen medias en esta variable significativamente menores a las 2 primeras.

Tabla 7: Medias y subconjuntos homogéneos para Interés (Games-Howell)

Aspiración por tipo de universidad	N	F1	F2
Universidades elitistas	51	5.4461	
Universidades de investigación	558	5.3746	
Universidades de acreditación	140		5.1339
Universidades masivas	107		5.0701

Finalmente, el contraste entre los distintos grupos muestra que en el caso de la *utilidad*, aquellos estudiantes que aspiran a instituciones elitistas

obtienen puntuaciones medias significativamente superiores a sus compañeros que aspiran a los otros tipos de instituciones (ver tabla 8).

Tabla 8: Medias y subconjuntos homogéneos para Utilidad (Games-Howell)

Aspiración por tipo de universidad	N	F1	F2
Universidades elitistas	52	5.7740	
Universidades de investigación	554		5.5939
Universidades de acreditación	136		5.4430
Universidades masivas	104		5.3822

Interesaba contrastar si la motivación era significativamente distinta en dos casos de figura. En primer lugar, entre los estudiantes que aspiraban a universidades de investigación y elitistas por un lado, versus aquellos que aspiraban a instituciones clasificadas como de acreditación y masivas. Se realizó esta distinción debido a que los resultados arrojados por los análisis de subconjuntos homogéneos indican diferencias entre los alumnos que aspiran a estos dos grupos de universidades.

Un segundo contraste que interesaba en este estudio, por sus implicancias sociales, era contrastar la motivación de aquellos estudiantes que aspiraban a instituciones masivas versus el resto de los estudiantes. En efecto, los alumnos que aspiran a universidades masivas son, según los análisis realizados, los menos motivados por los estudios universitarios, y son también aquellos que provienen de los sectores socioeconómicos menos favorecidos de la población (González, 2014).

En el primer contraste, se observó en todos los casos diferencias significativas entre estos dos grupos ($p < .001$). De esta manera se constata que los estudiantes que aspiran a universidades de investigación y elitistas obtienen puntuaciones más altas en todas y cada una de las variables motivacionales evaluadas, respecto de sus compañeros que aspiran a universidades de acreditación y universidades masivas.

Por otra parte, al contrastar las puntuaciones observadas en las variables motivacionales de los estudiantes que tienen como aspiraciones las universidades masivas en contraste con el resto de los estudiantes, se constata que los primeros obtienen puntuaciones significativamente más bajas en todas las variables ($p < .001$) excepto en la variable costo ($t_{(1,150,355)}=1,667$; $p = .098$) y en la variable importancia ($t_{(1,148,48)}=1,403$; $p = .163$).

Expectativas de puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y aspiraciones

Se quiso incluir una pregunta del cuestionario aplicado a los alumnos, que no forma parte de la EMVEU, pero que mide igualmente expectativas. En este caso, se planteó a los alumnos la pregunta siguiente: “¿Qué puntaje crees que obtendrás en la PSU (promedio de las pruebas de Lenguaje y Matemática)?”. Se incluyó esta pregunta por la alta relevancia que tienen los resultados en esta prueba en la concreción de las aspiraciones. En este sentido, dar cuenta de la autopercepción que el estudiante tiene de sus capacidades (aquellas que serán medidas en esta prueba) permite indagar sobre la relación entre esta autopercepción y el tipo de aspiraciones universitarias que finalmente el alumno construye. Cabe señalar que los alumnos respondieron esta pregunta a escasas semanas de rendir la prueba señalada, por lo que a esa altura, esta expectativa se encuentra marcada por los resultados obtenidos durante el año y, por lo tanto, con una alta dosis de realismo. La tabla 9 muestra los resultados de la prueba de subconjuntos homogéneos para las expectativas de rendimiento en la PSU, expresadas en puntaje.

Tabla 9: Medias y subconjuntos homogéneos para expectativas de puntaje en la PSU

Aspiración por tipo de universidad	N	F1	F2
Universidades elitistas	51	624.01	
Universidades de investigación	575	611.34	
Universidades de acreditación	142		580.28
Universidades masivas	106		560.37

En relación a las expectativas de puntaje en la PSU se aprecia, nuevamente, una frontera entre las universidades elitistas y de investigación, por un lado, y las universidades de acreditación y masivas, por otro. Los alumnos que tienen mayores expectativas de puntaje en la PSU aspiran a las universidades elitistas o de investigación. De manera concordante con los resultados expuestos en este estudio relativos a la motivación, los alumnos con menores expectativas de puntaje en la PSU son aquellos que aspiran a las universidades masivas.

Discusión

Esta investigación aporta evidencia para el estudio de una temática poco explorada en Chile: la relación entre las variables motivacionales y las aspiraciones de estudios universitarios. Este estudio se enfocó en el análisis de las diferencias motivacionales que se observan en la construcción de aspiraciones de estudios según tipos de universidades (M. Muñoz y Blanco, 2013).

Los resultados aportan información relevante sobre cómo las variables motivacionales se comportan de manera diferencial según los distintos tipos de universidades a los cuales se aspira.

Una primera constatación importante es que estudiar en la universidad es una tarea percibida como valiosa, específicamente a partir de su *utilidad*, variable que junto con obtener las más altas puntuaciones tiene una muy baja dispersión. En otras palabras, la utilidad de estudiar en la universidad está ampliamente posicionada y consolidada como factor fundamental del valor de dicha actividad. Estudiar en la universidad es útil, pero no siempre es percibido como tan *importante*, ni genera necesariamente especial *interés* o se está dispuesto a asumir el *costo* que esta actividad implica (Eccles, 2005b).

Mirando más globalmente las variables motivacionales, se constata que éstas son significativamente más bajas en aquellos estudiantes que construyen aspiraciones hacia universidades masivas. Este dato es especialmente sensible ya que es este tipo de instituciones la opción a la que se dirigen aquellos estudiantes con menores capacidades académicas (Valdivieso, Antivilo y Barrios, 2006). Es decir, este tipo de universidades no sólo es el horizonte de aquellos que tienen menos capacidades académicas (factor compensable con las estrategias adecuadas) sino que además son alumnos que tienen una motivación por los estudios superiores más disminuida. A ellos se debe añadir que concentran el 33% de la matrícula universitaria en Chile (M. Muñoz y Blanco, 2013, p. 200).

El análisis de las expectativas de puntaje a obtener en la prueba de selección universitaria (PSU) y del puntaje que en realidad obtuvieron los alumnos encuestados, reafirma lo señalado en el párrafo anterior, es decir, aquellos estudiantes que tienen expectativas y puntuaciones bajas en su PSU son precisamente los que construyen sus aspiraciones pensando en universidades masivas y secundariamente, instituciones universitarias de acreditación (regionales).

Estos resultados implicaron realizar comparaciones planificadas contrastando, por una parte, a aquellos estudiantes que aspiran a universidades elitistas

y de investigación, contra aquellos que aspiran a instituciones de acreditación o masivas. Asimismo, pareció fundamental contrastar los resultados de aquellos estudiantes que aspiraban a universidades masivas versus los otros tres tipos de universidades. En ambos casos, y para todas las variables, aquellos estudiantes que construyen sus aspiraciones vinculadas a instituciones masivas y, parcialmente, a universidades de acreditación (regionales), obtienen puntuaciones en las variables motivacionales significativamente más bajas que los estudiantes del grupo con el que se los compara. Dicho de otra forma, son estos alumnos los que menos creen en sus posibilidades de éxito (*expectancy*) en los estudios universitarios y los que le asignan menos valor (*task-value*) a estos estudios.

Mirado desde los desafíos que enfrentan las universidades para proveer educación de calidad, el atraer estudiantes con bajas capacidades académicas y baja motivación, es un escenario que exigirá de ellas un redoble de esfuerzo para alcanzar las metas educativas que se proponen. Esto no es sólo válido para las instituciones masivas, lo es también, al menos parcialmente, para aquellas instituciones de «acreditación» que si bien formalmente seleccionan a sus estudiantes, están muy lejos de los estándares de selección académica de las universidades de investigación.

Lo anterior tiene una doble implicación para los actores encargados de este tipo de instituciones. Por una parte, este estudio muestra que los alumnos que aspiran a este grupo de universidades son los menos motivados por sus estudios y los que menor confianza tienen de tener éxito en la universidad. A pesar de que no puede establecerse una relación directa entre la motivación (muchas veces evaluada a partir de una serie de indicadores diferentes) y el éxito en los estudios universitarios, investigaciones recientes realizadas en Bélgica han mostrado que los estudiantes que confían en su capacidad de poder enfrentar con éxito los estudios universitarios y que le otorgan a éstos mayor valor, son aquellos que tienen mayor disposición a perseverar de manera efectiva en sus estudios (Neuville y Frenay, 2012). Sin embargo, a diferencia de las variables estructurales como el capital cultural o económico familiar, las variables motivacionales son moldeables (Ver por ejemplo, Thoonen, Slegers, Peetsma y Oort, 2011; Wigfield y Wentzel, 2007; Ziegler y Heller, 2000) y permiten formular programas de intervención que tengan por finalidad mejorar las percepciones que los alumnos que ingresan a estas universidades tienen de ellos mismos y de los estudios que deberán realizar, pudiendo impactar positivamente en el desempeño académico y la retención de los estudiantes a nivel universitario.

Los resultados de este estudio abren nuevas perspectivas en la comprensión del proceso de transición entre la enseñanza secundaria y universitaria, al incorporar las aspiraciones como parte importante de este proceso. La consideración de lo anterior puede ser un aporte a la hora del diseño e implementación de mecanismos de orientación acerca de los estudios universitarios en los colegios, así como de dispositivos de apoyo al interior de la formación universitaria, que permitan reforzar en el estudiante la confianza en sí mismo y en su capacidad de desenvolverse exitosamente y perseverar en los estudios universitarios, con altas expectativas en torno a su propio desempeño.

Esto se hace más relevante aún en un contexto de profundas transformaciones de la enseñanza secundaria y de la enseñanza superior como es el caso actual de Chile, en el que la temática de la transición de los alumnos entre el colegio y la universidad se encuentra en el centro de la discusión pública.

Bibliografía

- ANDERSON, P. (2000). *Cost perception and the Expectancy-Value Model of Achievement Motivation*. Paper presented at the the annual meeting of the American Educational Research Asociation, New Orleans.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- BANDURA, A., BARBARANELLI, C., CAPRARA, G. V., y PASTORELLI, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- BERNASCONI, A. (2006). La difícil tarea de clasificar universidades. *Calidad en la educación*, 25, 81-96.
- BOHON, S., JOHNSON, M., y GORMAN, B. (2006). College Aspirations and Expectations among Latino Adolescents in the United States. *Social Problems*, 53(2), 207-225.
- BOURGOIS, É., DE VIRON, F., NILS, F., TRAVERSA, J., y VERTONGEN, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoir*, 20, 119-133.
- BRUNNER, J. J. (2009). *Tipología y características de las universidades chilenas*. Santiago de Chile: Centro de Políticas Públicas Comparadas en Educación. Universidad Diego Portales.
- BRUNNER, J. J., ELACQUA, G., TILLET, A., BONNEFOY, J., GONZÁLEZ, S., PACHECO, P.,

- y SALAZAR, F. (2005). *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*. Viña del Mar: Universidad Adolfo Ibáñez.
- CASTILLO, J., y CABEZAS, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. *Calidad de la Educación*, 32, 44-76.
- CONLEY, A. M. (2012). Patterns of motivation beliefs: Combining achievement goal and expectancy-value perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 32-47.
- DE LA JARA, M., y LAGOS, F. (2011). *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes*. Santiago: Ediciones Universidad San Sebastián.
- DECI, E. L., y RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- DECI, E. L., y RYAN, R. M. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627-668.
- DECI, E. L., VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G., y RYAN, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 325-346. Retrieved from http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf
- DORAY, P., CORTES, P., MARCOUX-MOISAN, M., BLANCHARD, C., PICARD, F., PERRON, M., y LAROSE, S. (2010). *L'évolution des aspirations scolaires : Note de recherche 5 du Projet Transitions*. Montréal: Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie de l'Université du Québec.
- DUPONT, V., MONSEUR, C., LAFONTAINE, D., y FAGNANT, A. (2012). L'impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans. *Revue Française de Pédagogie*, 181(4), 55-70.
- DUPRIEZ, V., MONSEUR, C., y VAN CAMPENHOUDT, M. (2012). Le poids de l'origine socioculturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41, 29-56.
- ECCLES, J. (2005a). Studying the development of learning and task motivation. *Learning and Instruction*, 15(2), 161-171.
- ECCLES, J. (2005b). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). N.Y: Guilford.
- ECCLES, J., ADLER, T. F., FUTTERMAN, R., GOFF, S. B., KACZALA, C. M., MEECE, J. L. ..., Spence, J. T. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- ECCLES, J., y WIGFIELD, A. (2002). Motivational beliefs, Values and Goals. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, y C. Sahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology* (pp. 109-132). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- ESPINOZA, O., y GONZÁLEZ, L. (2007). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios pedagógicos*

- (*Valdivia*), 33(2), 45-57. doi:0.4067/S0718-07052007000200003
- ESPINOZA, O., y GONZÁLEZ, L. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. In A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 517-579). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- GAMES, P. A., KESELMAN, H., y ROGAN, J. C. (1981). Simultaneous pairwise multiple comparison procedures for means when sample sizes are unequal. *Psychological bulletin*, 90(3), 594.
- GONZÁLEZ, Á. (2014). Aspirar a una universidad selectiva y concretar las aspiraciones: factores determinantes. *Calidad en la educación*(40), 235-267.
- HOSSLER, D., SCHMIT, J., y VESPER, N. (1999). *How social, economic, and educational factors influence the decisions students make*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- HSIUNG, T.-H., y OLEJNIK, S. (1994). Power of pairwise multiple comparisons in the unequal variance case. *Communications in Statistics - Simulation and Computation*, 23(3), 691-710. doi:10.1080/03610919408813194
- JOHNSON, L. (1995). A multidimensional analysis of the vocational aspirations of college students. *Measurement and Evaluation in Counseling Psychology*, 28(1), 25-44.
- JORESKOG, K., y SORBOM, D. (2008). LISREL (Version 8.8). *Chicago, IL: Scientific Software International*.
- KENNY, D. A. (2014). Measuring Model Fit. Retrieved from <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>
- LENT, R., BROWN, S., y HACKETT, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- MANZI, J. (2006). El acceso segmentado a la educación superior en Chile. In P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile*. Santiago: Fundación Equitas.
- MCDONOUGH, P. (1997). *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. New York: State University of New York Press.
- MELLER, P. (2011). *Universitarios, el problema no es el lucro, es el mercado*. Santiago: Uqbar editores.
- MERLE, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La découverte.
- MUÑOZ, C., FERREIRA, S., SÁNCHEZ, P., SANTANDER, S., PÉREZ, M., y VALENZUELA, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 118-132.
- MUÑOZ, M., y BLANCO, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Calidad en la educación*, 181-213. Retrieved from <http://tinyurl.com/munozblanco>
- NAKHILI, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études

- supérieures des élèves de terminale. *Éducation & formations*, 72, 155-167.
- NEUVILLE, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : étude des déterminants et effets*. (Doctoral Thesis), Université Catholique de Louvain, Louvain la Neuve.
- NEUVILLE, S., BOURGEOIS, É., y FRENAY, M. (2004). The subjective task value: clarification of a construct. In S. Neuville (Ed.), *La perception de la valeur des activités d'apprentissage: étude des déterminants et effets*. Louvain la neuve: Unpublished Doctoral Thesis. Université Catholique de Louvain.
- NEUVILLE, S., y FRENAY, M. (2012). La persévérance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value. In M. Romainville & C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 157-175). Bruxelles: de Boeck.
- NEUVILLE, S., FRENAY, M., y BOURGEOIS, É. (2007). Task Value, Self-Efficacy and Goal Orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1), 95-117.
- OECD (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile*. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OECD Publishing.
- PAJARES, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in Academic Settings. *Review of Educational research*, 66(4), 543-578.
- QUERO VIRLA, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252.
- QUINTELA, G. (2013). Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico. In M. E. Irigoín, R. Del Valle, & A. M.C. (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 53-95). Santiago: AEQUALIS, Foro de educación superior.
- RAYKOV, T. (1997a). Estimation of Composite Reliability for Congeneric Measures. *Applied Psychological Measurement*, 21(2), 173-184. doi:10.1177/01466216970212006
- RAYKOV, T. (1997b). Scale Reliability, Cronbach's Coefficient Alpha, and Violations of Essential Tau-Equivalence with Fixed Congeneric Components. *Multivariate Behavioral Research*, 32(4), 329.
- ROCHER, T., y LE DONNÉ, N. (2012). Les aspirations professionnelles des élèves de 15 ans dans 57 pays: ambition et réalisme. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(3), 429-468.
- SCHIEFELE, U. (1991). Interest, Learning, and Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 299. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=6370935&site=ehost-live>
- SEPÚLVEDA, L., y UGALDE, P. (2010). rayectorias disímiles y proyectos individualizados:

- origen y experiencia educativo-laboral de los estudiantes de centros de formación técnica. *Calidad de la Educación*, 32, 63-99.
- SILVA, P. J. (2006). *Exploring the Psychology of Interest*. Oxford: Oxford University Press.
- THOONEN, E. E. J., SLEEGERS, P. J. C., PEETSMA, T. T. D., y OORT, F. J. (2011). Can teachers motivate students to learn? *Educational Studies*, 37(3), 345-360. doi:Doi 10.1080/03055698.2010.507008 Pii 926653433
- TORRES, R., y ZENTENO, M. E. (2011). El sistema de educación superior. Una mirada a las instituciones y sus características. In M. Jimenez & F. Lagos (Eds.), *Nueva Geografía de la Educación Superior y de los Estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* (pp. 13-72). Santiago: Ediciones Universidad San Sebastián.
- VALDIVIESO, P., ANTIÑO, A., y BARRIOS, J. (2006). Caracterización educacional y sociodemográfica de los estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en las universidades reunidas en el Consejo de Rectores. *Revista Calidad en la Educación*, 24, 321-361.
- VAN CAMPENHOUDT, M., y MAROY, C. (2010). Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation du GIRSEF*, 77, 4-44.
- VANSTEENKISTE, M., LENS, W., y DECI, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- WIGFIELD, A., y CAMBRIA, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*.
- WIGFIELD, A., y ECCLES, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- WIGFIELD, A., y ECCLES, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- WIGFIELD, A., ECCLES, J., y ROESER, R. (1998). *Relations of young children's ability related beliefs to their subjective task values, performance, and effort*. Paper presented at the "Motivation and affect in the classroom" (P. Pintrich, Organizer) at the International Congress of Applied Psychology, San Francisco.
- WIGFIELD, A., TONKS, S., y KLAUDA, S. (2009). Expectancy-Value Theory. *Handbook of Motivation at School*, 55-75.
- WIGFIELD, A., y WENTZEL, K. (2007). Introduction to Motivation at School: Interventions That Work. *Educational Psychologist*, 42(4), 191-196. doi:10.1080/00461520701621038
- ZIEGLER, A., y HELLER, K. A. (2000). Effects of an attribution retraining with female students gifted in physics. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(2), 217-243.

ZWICK, R., y MARASCUILLO, L. A. (1984). Selection of pairwise multiple comparison procedures for parametric and nonparametric analysis of variance models. *Psychological bulletin*, 95(1), 148.

Anexo I. Escala de Motivación y Valoración por los Estudios Universitarios (EMVEU)

Expectativas
Pienso que seré capaz de enfrentar con éxito las exigencias de los estudios universitarios
Pienso que seré capaz de establecer un buen equilibrio entre mis estudios y la vida de estudiante universitario
Tengo confianza en mi capacidad de gestión de estrés en relación a los estudios universitarios
Si hago el esfuerzo requerido, no debería tener problemas en aprobar el primer año de universidad y/o los siguientes
En la carrera que elegiré, pienso que aprobaré sin mayores dificultades los ramos
Pienso, en general, que soy un buen estudiante
Interés
Pienso que estudiar en la universidad me hará sentir realizado
En la universidad podré desarrollar mi pasión por aprender
Estudiar la carrera que elija será algo muy estimulante
Importancia
Es importante para mí que me vaya bien en la universidad
Fracasar el primer año de universidad sería muy decepcionante para mí
Quiero demostrarme a mí mismo que soy capaz de tener éxito en mis estudios
Para mí es importante ser universitario
Utilidad
Los estudios universitarios contribuirán a mejorar mis capacidades
Los estudios universitarios me darán más posibilidades de encontrar trabajo
Los estudios universitarios me darán la posibilidad de trabajar en el área que a mí me gusta
Los estudios universitarios me darán más oportunidades en la vida
Costo
Estoy dispuesto a realizar las actividades que implica ser universitario, aunque esto implique dejar de hacer otras cosas que me gustan
Pienso que el esfuerzo a realizar y el tiempo y energía que hay que dedicar a los estudios universitarios valen la pena
Soy capaz de dejar otros intereses de lado y comprometerme con mis estudios hasta terminar la carrera que elija