

# Incidencia de la motivación hacia el aprendizaje y las expectativas educativas de los estudiantes uruguayos de 3° de Educación Media<sup>1</sup>

Incidence of motivation towards learning and educational expectations of Uruguayan 3<sup>rd</sup>-year high school students

Andrés Wilkins Masse <sup>2</sup>

**Resumen:** *Recién a fines del siglo pasado, las Ciencias Sociales han comenzado a interesarse en las habilidades socioemocionales; especialmente, en la motivación hacia el aprendizaje al reportar la incidencia que esta tiene en el desempeño educativo (Santos y Primi, 2014, Farrington et al., 2012).*

*En este estudio, nuestro objetivo es conocer la incidencia de la motivación hacia el aprendizaje en las expectativas educativas de estudiantes de Educación Media. Para ello, partimos desde una metodología cuantitativa y analizamos la encuesta de Aristas Media 2018 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2018) a una muestra representativa de estudiantes de 3° de Educación Media, que evalúa el desempeño en Matemática y Lectura.*

*Los principales hallazgos son que, en las expectativas educativas a corto plazo, solo incide la motivación intrínseca, mientras que, en las expectativas a largo plazo, incide la motivación intrínseca y extrínseca a Matemática, teniendo en cuenta el efecto de la variación de otros factores.*

**Palabras clave:** *motivación para los estudios, Uruguay, desigualdad social*

<sup>1</sup> Este artículo está basado en mi tesis de grado de Licenciatura en Sociología: *Poniéndole corazón al hombre de hojalata: incidencia de la motivación en las expectativas educativas en estudiantes de 3° de EMB.* Año 2022. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República (Uruguay).

<sup>2</sup> Licenciado en Sociología. Becario CONACYT (Colegio de México). Ciudad de México, México. Correo: wilkinsandres@gmail.com

*Diálogos Pedagógicos.* ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXII, N° 43, abril-septiembre 2024. Pág. 40-61.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)03](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)03) / Recibido: 18/08/2023 / Aprobado: 11/12/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** *Just by the end of the last century, the Social Sciences have begun to take an interest in socioemotional skills; especially, in motivation for learning by reporting the incidence that this has on educational performance (Santos and Primi, 2014, Farrington et al., 2012).*

*In this study, our objective is to know the incidence of learning motivation on the educational expectations of high school students. To do so, we start from a quantitative methodology by analyzing the Aristas Media 2018 survey (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2018) to a representative sample of students in 3rd year of high school that evaluates performance in Mathematics and Reading in Spanish.*

*The main findings are that only intrinsic motivation has an impact on short-term educational expectations, while intrinsic and extrinsic motivation to Mathematics have an impact on long-term expectations, taking into account variation effect of other factors.*

**Keywords:** *motivation for studies, Uruguay, social inequality*

---

## 1. Introducción

Uruguay tiene una alta tasa de abandono en la Educación Media -EM en adelante-. Desde 2020, el ingreso a la EM está universalizado, pero solo cuatro de cada diez estudiantes egresaron de dicho nivel (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2022). Este nivel comprende la formación de todos los jóvenes de 12 a 18 años, en la que es obligatorio el egreso, tanto en su modalidad de formación técnica como secundaria (Fernández Aguerre et al., 2022). A su vez, está dividido en dos tramos: el primero, llamado Educación Media Básica -EMB-, abarca hasta el tercer año de la EM y otro, desde el cuarto hasta el sexto año, denominado Educación Media Superior -EMS-. No obstante, aunque el acceso está universalizado y la cobertura pública es extensa, existen igualmente grandes desigualdades en el egreso de este nivel.

Según Menese Camargo (2020), la desigualdad de logro educativo ha sido estudiada desde diversas perspectivas, que se pueden agrupar en tres principales enfoques: aspectos socioeconómicos del hogar, características del sistema educativo y, por último, los aspectos personales.

Este último enfoque ha sido el menos estudiado de los tres y se refiere a aspectos individuales de los estudiantes que tienen incidencia en la trayectoria educativa. Entre ellos, se pueden encontrar aspectos asociados a la edad, los ciclos de vida de los estudiantes (Cardozo Politi, 2016) o aspectos emocionales (Noboa et al., 2014; Wilkins Masse, 2022).

A diferencia del contexto internacional, en Uruguay, no han sido estudiadas las habilidades socioemocionales de los estudiantes y su incidencia en el logro educativo. Por habilidades socioemocionales, entendemos a aquellas habilidades que permiten al individuo adaptarse de la mejor manera al entorno con el fin de resolver diferentes problemas y estimular un mayor desarrollo personal (INEEd, 2021). Este concepto empieza a cobrar relevancia a fines del siglo XX como forma

de complementar a las llamadas habilidades cognitivas, representadas por la capacidad del estudiante y asociadas con el aprendizaje en Matemática y Lectura (Santos y Primi, 2014). Desde la década de los noventa, se formularon diversas investigaciones desde varias disciplinas que destacan el papel de las habilidades socioemocionales en los desempeños educativos de los estudiantes y en la inserción a futuro en el mercado de trabajo (Cunha y Heckman, 2009; Farrington *et al.*, 2012; Heckman *et al.*, 2006; INEEd, 2015).

En Uruguay, el estudio de estas habilidades se incorporó recientemente en la investigación educativa y no se desarrollaron esfuerzos sistemáticos en la formación de docentes sobre cómo potenciar los aspectos socioemocionales de los estudiantes en el aula, por más que los profesores y los maestros lidien constantemente con esta situación (Noboa *et al.*, 2014).

La primera evaluación estandarizada de habilidades socioemocionales en Uruguay se encuentra en el marco de Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes<sup>3</sup> 2012 -PISA- por sus siglas en inglés- con la inclusión de algunos módulos en los que se incluía la motivación, la perseverancia, la autoeficacia y el sentido de pertenencia a los centros educativos (INEEd, 2015). Posteriormente, las habilidades socioemocionales se incluyeron en el estudio de Aristas realizado por el Instituto de Evaluación Educativa de Uruguay<sup>4</sup> -INEEd, en adelante-, en la Primaria (3° y 6° grado) como en 3° de la EM (INEEd, 2018).

Una de las habilidades socioemocionales más mencionadas es la motivación hacia el aprendizaje (Santos y Primi, 2014). De hecho, es usual en la literatura la jerarquización de la motivación hacia el aprendizaje como un lugar central dentro de las habilidades socioemocionales (Farrington *et al.*, 2012; Santos y Primi, 2014).

La definición de la motivación hacia el aprendizaje y las consecuencias sobre el comportamiento humano varían notablemente dependiendo de la teoría desde donde se enfoque la problemática (Curione y Huertas, 2016). 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 y Schunk, 2006). En Uruguay, aunque existen varios antecedentes acerca de la incidencia de la motivación hacia el aprendizaje en los desempeños académicos de los estudiantes (Alemán *et al.*, 2011; Cabrera, 2022; INEEd, 2020), no existen antecedentes nacionales acerca de la incidencia de la motivación hacia el aprendizaje en las trayectorias educativas de los estudiantes de la EM, período relevante debido a los diversos cambios y experiencias que les suceden a los estudiantes.

Ahora bien, como carecemos de estudios longitudinales que tengan información de variables socioemocionales, no se puede inferir acerca de la incidencia de la motivación en el abandono o las trayectorias educativas. Por lo tanto, para acercarnos a esta problemática, utilizaremos las expectativas educativas a corto y

---

<sup>3</sup> Estudio comparativo que evalúa los resultados educativos de varios países llevada a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en estudiantes de 15 años.

<sup>4</sup> Instituto creado en 2008 para el desarrollo de líneas de investigación y la evaluación de la calidad de la educación uruguaya.

largo plazo de los estudiantes. Por expectativas educativas, entendemos al nivel que el estudiante espera alcanzar o finalizar en el futuro. Como se ha mostrado en estudios antecedentes, las expectativas educativas son un buen predictor del abandono escolar en Uruguay (de Melo y Machado, 2018).

## **2. Antecedentes**

### **2.1. La creciente importancia de las habilidades socioemocionales**

Desde la década de los noventa, en la literatura económica y sociológica, ha emergido la conceptualización de habilidades o aspectos de las personas que son considerados "no cognitivos", habilidades blandas o socioemocionales. Aunque estas habilidades tienen diferentes denominaciones, hacen referencia al mismo conjunto de habilidades de desarrollo personal que permiten una mayor adecuación del individuo al entorno y que no son contemplados en la medición del coeficiente intelectual (Heckman y Kautz, 2012). En esta investigación, se ha optado por el nombre de habilidades socioemocionales, ya que se enfatiza el rol que juega la sociedad y la formación recibida por la persona en la infancia en la construcción de las habilidades socioemocionales, como es destacado por teorías sociológicas y psicológicas (Bronfenbrenner, 1987; Parsons, 1999; Pintrich y Schunk, 2006).

No obstante, cada vez es más frecuente la medición de las habilidades socioemocionales en las pruebas estandarizadas. A nivel internacional, la OECD - *Organization for Economic Cooperation and Development*- ha realizado una medición de habilidades socioemocionales a niños entre 10 y 15 años en varios países, que incluye varias dimensiones, como la curiosidad intelectual, la creatividad y la sociabilidad, entre otras (OECD, 2021). La misma organización ha impulsado la medición de algunas habilidades socioemocionales (entre ellas, la motivación hacia el aprendizaje) en las Pruebas PISA desde el 2012, donde la unidad de análisis son los estudiantes de 15 años en los países participantes (OECD, 2017). Por otra parte, en Uruguay, el INEEd ha incluido un módulo específico dedicado a las habilidades socioemocionales al aplicar las pruebas estandarizadas *Aristas* en una muestra representativa de estudiantes de 3° de la EM (INEEd, 2020).

Todos estos esfuerzos convergen en un creciente consenso acerca de la importancia de las habilidades socioemocionales en diferentes beneficios sociales que reciben los individuos en el mercado de trabajo (Heckman *et al.*, 2006; Heckman y Kautz, 2012; OECD, 2021), la educación (INEEd, 2015, 2020; Santos y Primi, 2014) y la salud mental (Heckman y Kautz, 2012; OECD, 2021). En América Latina, el estudio de las habilidades socioemocionales es escasa (Valdiviezo-Loayza y Rivera-Muñoz, 2022), aunque existen algunos antecedentes en Brasil (Santos y Primi, 2014) y México (García Cabrero, 2018). En Uruguay, con base en datos de *Aristas Media 2018* -prueba de logro académico aplicada a estudiantes en 3° de la EM aplicada por el INEEd- (INEEd, 2018), las habilidades socioemocionales explican el 5 % de la varianza de los desempeños en los logros en Lectura y un 8 % en Matemática (INEEd, 2020).

Uno de los principales aportes de este campo es que ofrece una complementariedad a la Teoría de la Acción Racional o a la Teoría del Capital Humano.

no en la toma de decisiones educativas de los estudiantes. El estudiante no solo toma su decisión con base en la expectativa de alcanzar determinada posición en el mercado laboral o evitar caer en la estructura social, sino porque la concurrencia a un establecimiento educativo genera determinados sentimientos y emocionalidades. Es decir, no contemplamos a un ser humano puramente racional, sino que tiene intereses y desarrolla afectos que inciden en sus acciones sociales (Elster, 1997, 2010; Hedström, 2005).

## ***2.2. La investigación reciente acerca de la motivación hacia el aprendizaje***

Como fue mencionado en la introducción, la motivación al aprendizaje es una de las habilidades socioemocionales más estudiadas como forma de acercarse a por qué los estudiantes culminan una tarea. Por ello, al igual que la teoría de la autodeterminación, concebimos que la motivación hacia el aprendizaje tiene dos dimensiones principales: interna y externa (Ryan y Deci, 2000). La motivación interna se refiere al interés genuino de los estudiantes por realizar una tarea. Por ejemplo, un joven realiza su tarea de Matemática porque realmente disfruta la actividad, mientras que la motivación externa es el desarrollo de una tarea, a partir de los incentivos externos a la persona, tales como el reconocimiento de un docente o del padre, alcanzar un mejor puesto laboral, las recompensas de otro año de educación finalizado, etc. Tanto la motivación intrínseca como la extrínseca están fuertemente apoyadas en el contexto en el que está inserta la persona, ya sea el clima educativo del centro (Maxwell *et al.*, 2017), la pedagogía utilizada por el docente (Korbel y Paulus, 2018), los vínculos con los compañeros de clase y la familia (Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019; Ryan *et al.*, 1994) y el entorno socioeconómico (Alivernini y Lucidi, 2011; Santos y Primi, 2014).

Ahora bien, existe una amplia acumulación académica acerca de la incidencia de la motivación hacia el aprendizaje, donde se muestra que, especialmente, la motivación intrínseca tiene una alta correlación con el desempeño académico de los estudiantes, tanto a nivel internacional (Anderman y Maehr, 1994; Farrington *et al.*, 2012; OECD, 2017) como nacional (Alemán *et al.*, 2011; Cabrera, 2022; INEE, 2015, 2020). En este marco, son relevantes los avances dados por el INEE para conocer cuál es la magnitud de la asociación entre la motivación hacia el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes. Con datos extraídos de PISA 2012, la motivación hacia el aprendizaje tiene un escaso impacto en el desempeño de los estudiantes (INEE, 2015).

Más allá de estos avances, a nivel internacional, existen varios estudios que han analizado la relación entre la motivación hacia el aprendizaje y las expectativas de abandono, como forma de acercarse a las trayectorias educativas al no contar con información longitudinal en varios países. A nivel comparado de países, en el estudio de la OECD (2021) antes citado, se encuentra que la curiosidad académica (constructo similar a la motivación intrínseca) está asociada a una menor intención de abandonar el sistema educativo en el futuro. Por otra parte, en Italia, Alivernini y Lucidi (2011) estudian cómo la motivación hacia el aprendizaje incide en la predisposición de los estudiantes a abandonar en tres instituciones

de EM Superior, teniendo en cuenta factores socioeconómicos, escolares y familiares. El principal hallazgo es que, incluso al controlar por diversas variables, una menor motivación hacia el aprendizaje aumenta la probabilidad de que el estudiante espere abandonar el sistema educativo. En Estados Unidos, se llega también a conclusiones similares, aunque, en centros educativos secundarios rurales en Iowa (Hardré y Reeve, 2003) y en Oklahoma (Hardré *et al.*, 2007), donde, en ambos casos, una menor motivación al aprendizaje está asociada a una menor probabilidad de que los estudiantes esperen abandonar el sistema educativo. Teniendo en cuenta las diferentes orientaciones motivacionales de las que dan cuenta Ryan y Deci (2000), en Sudáfrica, se estudió cómo la motivación intrínseca y extrínseca condicionan la transición al año siguiente en nueve instituciones de diferentes contextos socioeconómicos y raciales. Contrario a lo que se suele señalar en la literatura, Bénabou y Tirole (2003) encuentran que la motivación extrínseca tiene mayor incidencia en la inscripción de los estudiantes al año siguiente (Grobler *et al.*, 2014).

De esta forma, estas investigaciones muestran la importancia de la motivación hacia el aprendizaje en las disposiciones a la decisión educativa de los estudiantes. Por lo tanto, se entiende que complementa a los modelos de decisiones basados en la Teoría de la Acción Racional.

### 3. Problema de investigación, objetivos e hipótesis

Con base en la fundamentación y el estudio de antecedentes, nuestro principal problema de investigación es conocer en qué medida la motivación hacia el aprendizaje influye en las expectativas educativas a corto y largo plazo de los estudiantes de la EM en Uruguay. En este sentido, no solo existen antecedentes que marcan la importancia de las expectativas en las trayectorias educativas de los estudiantes uruguayos (de Melo y Machado, 2018), sino también las expectativas educativas suponen una condensación de las experiencias escolares del estudiante.

Por lo tanto, el principal objetivo de este artículo es analizar cuál es la magnitud de la asociación entre la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes de 3° de la EM en Uruguay en la construcción de sus expectativas educativas a corto y largo plazo. Se consideran otras variables socioeconómicas, vinculares y escolares que pueden tener un papel de antecedentes (género, nivel socioeconómico, apoyo de los padres, tipo de centro o región de resistencia) o covariantes (desempeños educativos) con las expectativas educativas.

Para una mejor respuesta al objetivo general, descompusimos en tres diferentes objetivos específicos:

1. Describir la motivación intrínseca y extrínseca hacia el aprendizaje de los estudiantes de 3° de la EM de Uruguay.
2. Describir las expectativas educativas a corto y largo plazo de los estudiantes.
3. Explorar la relación entre la motivación hacia el aprendizaje, el desempeño académico y las expectativas educativas de los estudiantes.

Con tal de cumplir el objetivo pautado, se generaron dos principales hipótesis: los estudiantes que muestran una menor motivación hacia el aprendizaje tienen una menor probabilidad de esperar continuar el año siguiente o de alcanzar a cursar alguna carrera de Educación Terciaria, incluso al controlar por variables de socioeconómicas, escolares y familiares. La segunda es que la motivación intrínseca tiene una mayor influencia en la construcción de las expectativas educativas de los estudiantes a corto y largo plazo.

#### **4. Métodos de investigación**

Debido a las características del objetivo general, se selecciona un diseño no experimental, cuantitativo y transversal (consideración de un solo período temporal). La mayor limitación es que contar con una estrategia transversal genera una menor validez en las inferencias explicativas, ya que carecemos de un diseño que pueda falsear los requisitos de la antecendencia temporal y el control de terceras variables (Díaz de Rada, 2007).

Ahora bien, dado los objetivos planteados, se seleccionó como principal fuente de información a los microdatos de las pruebas Aristas 2018 (INEEd, 2018) de estudiantes de la EM, realizada por el INEEEd. La principal ventaja del uso de esta base de datos es que cuenta con información de las habilidades socioemocionales, el contexto y su logro académico en Matemática y Lectura de los estudiantes de todo Uruguay de 3° de la EM en 2018<sup>5</sup>. De esta forma, nuestra base final cuenta con información de 8445 estudiantes, distribuidos en 243 centros diferentes.

##### **4.1. Operacionalización**

Las principales variables que utilizamos son presentadas en la Tabla 1. En este apartado, explicaremos dos variables en particular: la motivación hacia el aprendizaje (variable independiente) y expectativas educativas (variable dependiente).

En primer lugar, por expectativas educativas, entendemos a las aspiraciones académicas de los estudiantes en el futuro. A partir de los antecedentes, consideramos que las expectativas tienen dos dimensiones principales: las expectativas de trayectorias educativas (expectativas a largo plazo) y las expectativas de corto plazo (Jacob y Wilder, 2010). Mientras que el primero se basa en la aspiración del estudiante al máximo nivel educativo que espera alcanzar<sup>6</sup>, el segundo considera si el estudiante espera permanecer el año siguiente en el sistema educativo.

---

<sup>5</sup> La elección de la muestra elaborada por el INEEEd es un muestreo aleatorio estratificado según el tipo de centro y la región donde están ubicadas las escuelas. Para más información acerca de las decisiones muestrales, se recomienda visitar la ficha técnica de *Aristas Media 2018* (INEEd, 2018).

<sup>6</sup> La pregunta sobre la que se generó la expectativa a largo plazo: "¿qué te gustaría cursar?". Esta pregunta se tomará como indicador proxy de las expectativas educativas a largo plazo, ya que el verbo gustar indicaría en mayor grado de aspiración que una proyección realística, es decir, una expectativa de a dónde se espera llegar.

En segundo lugar, por motivación del aprendizaje, se entiende llegar a cumplir una tarea académica con éxito, evitando posibles distracciones y obstáculos (INEEd, 2021). Al interior de dicho concepto, como fue señalado en los antecedentes, se distinguen dos principales dimensiones: la motivación intrínseca y extrínseca (Ryan y Deci, 2000). La primera, como ejemplo de algunos de los indicadores utilizados por Aristas, es "estudio por el gusto de aprender". Para la construcción de esta dimensión, se utilizarán cinco indicadores de tipo Likert, resumidos en un índice estandarizado, a partir de un análisis factorial exploratorio. Por otra parte, en cuanto a la motivación extrínseca, hace referencia a la realización de una tarea debido a la percepción de las recompensas futuras que recibirá el estudiante (Ryan y Deci, 2000). Un indicador que lo ejemplifica es "Lo que aprendo en matemática

**Tabla 1: Resumen de operacionalización de los conceptos**

Concepto	Dimensiones	Subdimensión	Indicador / pregunta ejemplo
Contexto socioeconómico	Capacidad de consumo	Capacidad de consumo	Cantidad de personas en el hogar
			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
	Capital cultural	Capital cultural	Máximo nivel educativo padre
		Máximo educativo madre	
		Cantidad de libros en el hogar	
Sexo	Sexo al nacer del estudiante	Sexo	¿Sos varón / mujer?
Lugar de residencia	Región	Región	¿En qué departamento vivís?
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".
	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 parentales		"Mis padres me apoyan cuando me enfrento a dificultades en el estudio".
Motivación hacia el aprendizaje	Motivación intrínseca		"Estudio por el gusto de aprender".
	Motivación extrínseca	Motivación extrínseca hacia Matemática (3)	"Lo que aprendo en Matemática me va a servir para conseguir un buen trabajo en el futuro".

**Fuente:** Elaboración propia a partir de INEEd (2018).

me va a servir para conseguir un buen trabajo en el futuro". Aunque en Aristas Media 2018 (INEEd, 2018) no fue recabado directamente, se utilizan las subdimensiones de "valoración de la tarea en Idioma Español / Matemática" similares a otros esfuerzos de operacionalización de motivación extrínseca (Harter, 1981). Al igual que en la motivación intrínseca, a partir del análisis factorial, se ha llegado a dos índices estandarizados: uno con la motivación extrínseca hacia Matemática y otro, hacia el Idioma Español.

#### **4.2. Técnicas de análisis**

Además del análisis de tablas y promedios, se utilizaron dos principales técnicas de análisis: el análisis factorial exploratorio y el análisis logístico. La primera técnica la utilizamos para la creación de los diferentes números índices acerca de las relaciones, el apoyo parental y la motivación hacia el aprendizaje. Para ello, a partir de la discriminación de la varianza común de los indicadores (factor común entre todos los ítems que hace referencia al constructo latente al que se quiere medir), se crea un índice estandarizado con media de 0 y un desvío estándar de 1 (Acock, 2013; Nunnally y Bernstein, 1994).

Por otra parte, seleccionamos el análisis de regresión logística, ya que permite conocer la probabilidad de ocurrencia de un suceso a partir de una serie de variables independientes (Gujarati y Porter, 2010). Para ello, la ecuación planteada es la siguiente:

**Ecuación 1:** Ecuación general de regresión logística.

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

A modo general, cuando el logit es positivo, se interpreta como una relación positiva entre la variable dependiente y la independiente. Es decir, a mayor valor de la variable independiente, mayor es la chance de ocurrencia de la dependiente, al aislar el efecto del resto de variables independientes. Por el contrario, cuando el logit es negativo, la asociación entre las variables es negativa; en otras palabras, a mayor valor de la variable independiente, menor será la chance de ocurrencia del fenómeno. Para mayor facilidad en la lectura de las tablas 6 y 7, los coeficientes representan el cambio promedio de ocurrencia de la variable dependiente al cambiar en una unidad la variable independiente.

### **5. Resultados**

En esta sección, se relevarán los principales resultados recabados de la investigación. Para ello, se seguirá el siguiente orden: en el primer apartado, se describirá la expectativa educativa de los estudiantes. En el segundo, la motivación hacia el aprendizaje de nuestra población. En el tercer apartado, se observará la incidencia de la motivación hacia el aprendizaje en las expectativas educativas de los estudiantes de 3° de la EM por medio de diferentes técnicas estadísticas.

### 5.1. Descripción de las expectativas educativas de los estudiantes

En este apartado, describiremos a nuestra variable dependiente, las expectativas educativas de corto y largo plazo de los estudiantes de la EM.

En primer lugar, tomamos en cuenta las expectativas educativas de corto plazo, es decir, qué porcentaje de estudiantes tiene la expectativa de continuar estudiando en el sistema educativo el año siguiente. En cifras: 8 de cada 10 estudiantes esperan continuar sus estudios el año siguiente. Además, al comparar las expectativas educativas con el abandono efectivo de los estudiantes, se puede observar que las primeras reflejan, de forma adecuada, el abandono, ya que, aproximadamente, 1 de cada 4 jóvenes de 18 años no culminó 3° de la EM (INEEd, 2022). Este dato es alarmante, ya que significa que una proporción importante de los jóvenes no espera completar los seis años obligatorios de la EM (ver Tabla 2).

Concretamente, al observar las expectativas a largo plazo, es decir, el máximo nivel educativo que a los estudiantes les gustaría culminar, se expresa que el 7 % de la población espera completar 3° de la EM, año en que realizaron la encuesta. Por otra parte, se destaca el alto porcentaje de expectativas para estudiar alguna carrera terciaria (80 %), ya universitaria (52 %) como no universitaria (28 %) (ver Tabla 3).

**Tabla 2: Porcentaje de estudiantes de 3° de la EM que espera continuar en el sistema educativo el año siguiente**

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

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Aristas Media 2018*.

**Tabla 3: Máximo nivel educativo que los estudiantes de 3° de la EM esperan cursar, en porcentaje**

<b>Expectativa a largo plazo</b>	<b>Porcentaje</b>
No espera culminar 3° de la EM	1 %
Espera culminar 3° de la EM	7 %
Espera culminar 6° de la EM	13 %
Espera estudiar alguna carrera terciaria no universitaria	28 %
Espera estudiar alguna carrera terciaria universitaria	52 %
Total	100 %

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Aristas Media 2018*.

De hecho, al observar la distribución de las expectativas educativas a largo plazo, el 80 % de los jóvenes encuentra que le gustaría culminar la EM. En este caso, se encuentran diferencias significativas con las decisiones educativas de los estudiantes, ya que, en 2021, solo el 43 % de los jóvenes culmina dicho nivel educativo (INEEd, 2022). Esta diferencia se puede deber a la formulación de la pregunta que utiliza el verbo gustar, como fue advertido en el apartado de la operacionalización.

## **5.2. Descripción de la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes**

La motivación hacia el aprendizaje en Aristas está medido a través de una serie de reactivos de tipo Likert, que miden la frecuencia que considera una serie de ítems del 1 al 4, donde 1 es "Nunca o casi nunca" y 4 "Siempre o casi siempre". Al observar por las diferentes dimensiones, los estudiantes muestran una mayor motivación extrínseca, especialmente en Matemática (3,07), en comparación con la motivación intrínseca (2,57). Este hallazgo se encuentra en armonía con algunos antecedentes (OECD, 2017). Es decir, al completar una tarea, la mayor motivación de los estudiantes son las futuras recompensas que pueden obtener, más que un interés genuino por las tareas (ver Tabla 4).

**Tabla 4: Promedio de los indicadores y la dimensión de la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de 3° de la EM**

<b>Motivación intrínseca</b>	<b>Media</b>	<b>Media de la dim.*</b>
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	
<b>Motivación extrínseca hacia el Idioma Español</b>		
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	
<b>Motivación extrínseca hacia Matemática</b>		
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	
Lo que aprendo en Matemática me va a servir para la vida.	2,96	

\* Media de la dimensión.

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Aristas Media 2018*.

Dentro de las subdimensiones, la motivación intrínseca se compone de cinco reactivos que miden el interés y la curiosidad de los estudiantes como motor principal para culminar las tareas, por ejemplo: *"disfruto lo que aprendo en el liceo / UTU"*<sup>7</sup>. El ítem en que mayor grado de acuerdo existe entre los estudiantes es *"Me gusta aprender cosas nuevas"*, donde el promedio ronda los tres puntos. Se podría hipotetizar que esto se debe a que el reactivo no solo pregunta sobre el aprendizaje en el ámbito educativo.

Al observar los reactivos correspondientes a la motivación extrínseca, se puede observar que hacen mención a tres aspectos de las recompensas futuras: el estudio (*"Lo que aprendo en Idioma Español me va a servir para seguir estudiando"*), el trabajo (*"Lo que aprendo en Matemática me va a servir para conseguir un buen trabajo en el futuro"*) y en general (*"Lo que aprendo en Matemática me va a servir para la vida"*). Los encuestados sistemáticamente valoran más las tareas en sus retribuciones en el ámbito educativo especialmente. Los estudiantes muestran un mayor acuerdo en cualquiera de los ítems correspondientes a Matemática que al Idioma Español. Esto da a entender que, dentro de las percepciones de los estudiantes, Matemática reporta un mayor beneficio a futuro que el Idioma Español, lo que es un punto de base que podría servir para la comprensión de las preferencias educativas a futuro.

### **5.3. Incidencia de la motivación hacia el aprendizaje en las expectativas educativas de los estudiantes**

Para el estudio de cómo incide la motivación en las expectativas educativas de los estudiantes, plantearemos dos acercamientos. En primer lugar, observaremos la diferencia en el promedio de declarar continuar el año siguiente, según el tercil de motivación. En segundo lugar, pondremos a prueba esta relación al controlar el efecto de diferentes variables por medio de varios modelos logit.

#### *5.3.1. Relación entre la motivación hacia el aprendizaje y la construcción de las expectativas educativas de los estudiantes*

Para el estudio de la incidencia de la motivación en las expectativas educativas de los estudiantes, observaremos la proporción de considerar continuar en el sistema educativo a corto o largo plazo, según los terciles de motivación intrínseca y extrínseca (Tabla 5). En segundo lugar, por medio de los modelos logit, pondremos a prueba los cambios de coeficientes y la significación del efecto de cada una de las variables.

Como se puede observar en la Tabla 5, la motivación intrínseca y la extrínseca hacia Matemática tienen incidencia en las expectativas educativas a corto plazo. El

<sup>7</sup> Liceo se refiere comúnmente a los centros educativos de EM en Uruguay. UTU hace referencia a la Dirección General de Educación Técnico Profesional que ofrece educación técnica al nivel secundario y terciario.

tercio de estudiantes con menor motivación intrínseca tiene una probabilidad de un 78 % de querer continuar el año siguiente, mientras que los estudiantes más motivados aumentan siete puntos porcentuales dicha probabilidad. En la motivación extrínseca hacia Matemática, la brecha entre los terciles es de solo cinco puntos porcentuales y la mayor distancia es entre el tercil 1 y 2. A su vez, no se constatan diferencias significativas en la motivación extrínseca hacia el Idioma Español al cursar el año siguiente.

En las expectativas educativas a largo plazo, se denota que la incidencia de la motivación hacia el aprendizaje para cursar la educación terciaria es mayor que la relación mostrada anteriormente. En este sentido, la brecha entre el tercil 1 y 3 de motivación de los estudiantes en la probabilidad de cursar la educación terciaria es de 11 %, la cual es cuatro puntos porcentuales más que en las expectativas a corto plazo. La motivación extrínseca hacia Matemática también aumenta la probabilidad de continuar el año siguiente. De hecho, la brecha es de nueve puntos porcentuales, al igual que en las expectativas a corto plazo de los estudiantes. La diferencia radica, especialmente, en los terciles 1 y 3 de la motivación. Por último, tampoco se constatan diferencias significativas entre la motivación intrínseca hacia el Idioma Español y las expectativas educativas a largo plazo de los estudiantes. Esto es un primer indicio de la importancia de considerar a las habilidades socioemocionales en las expectativas educativas. A continuación controlaremos esta sección a partir de un conjunto de variables de control.

### *5.3.2. Inclusión de variables de control en la relación entre la motivación hacia el aprendizaje y las expectativas educativas*

Aquí, pondremos a prueba cuánto incide la motivación hacia el aprendizaje en las expectativas educativas, aun teniendo en cuenta otros factores de interés.

**Tabla 5: Proporción de las expectativas a corto y largo plazo, según el tercil de la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de 3° en 2018**

<b><i>Expectativa de continuar en el sistema educativo el año siguiente</i></b>			
	<b><i>Motivación intrínseca</i></b>	<b><i>Motivación extrínseca hacia Matemática</i></b>	<b><i>Motivación extrínseca hacia Idioma Español</i></b>
Tercil 1	0,78	0,79	0,80
Tercil 2	0,81	0,84	0,81
Tercil 3	0,85	0,84	0,83
<b><i>Expectativa de continuar en el sistema educativo el año siguiente</i></b>			
Tercil 1	0,62	0,63	0,67
Tercil 2	0,65	0,71	0,66
Tercil 3	0,73	0,72	0,68

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Aristas Media 2018*.

Para ello, en primer lugar, analizaremos cuánto incide en las expectativas educativas a corto plazo. Para controlar el efecto de terceras variables, construiremos dos modelos: un primer modelo sobre los coeficientes de las variables de control con respecto a las expectativas educativas y un segundo que incorpora las tres dimensiones de la motivación. Este procedimiento lo replicaremos en las expectativas a largo plazo.

Un aspecto importante que debemos precisar con respecto a las variables de control es el tema de la temporalidad con respecto a nuestra variable independiente (motivación hacia el aprendizaje), tal como se puede observar en los antecedentes. En primer lugar, la mayor parte de terceras variables, para Gerring (2014), tienen un papel lógico de antecedentes, es decir, su incidencia es previa temporalmente a la variable independiente. Tal es el caso del sexo biológico de los estudiantes, la región de residencia, el contexto socioeconómico y los vínculos del estudiante con los padres y los actores escolares. Mientras que el desempeño académico tiene el papel de covariante, es decir, que tiene una relación con la variable independiente y la dependiente simultáneamente.

En primer lugar, se puede destacar que solamente la motivación intrínseca hacia el aprendizaje incide en la expectativa de estudiar al año siguiente que construyen los estudiantes a un 95 % de confianza. En cifras, al incrementarse un desvío estándar el índice de motivación intrínseca, el estudiante tiene un 15 % más de probabilidades de continuar estudiando el año siguiente, *ceteris paribus*. No sucede lo mismo con la motivación extrínseca, ni para Matemática ni para el Idioma Español, donde no se encuentran diferencias significativas. Es decir, el interés de los estudiantes de la EM con respecto a las tareas y las materias que cursan incide en la predisposición a las elecciones educativas, incluso al controlar por varios factores vinculares, sociodemográficos y escolares. Por lo tanto, este podría ser un primer indicio para considerar cómo factores socioemocionales son de importancia no solo para el desempeño, como ha sido estudiado, sino también en las elecciones y las trayectorias educativas que forman los estudiantes. No obstante, cabe aclarar que, al observar el cambio en el Pseudo  $R^2$ , no existen diferencias con respecto al modelo que no incluye la motivación hacia el aprendizaje en la explicación de la varianza de las expectativas educativas a corto plazo de los estudiantes<sup>8</sup> (ver Tabla 6).

Por otra parte, al analizar cómo cambian los factores que inciden en las expectativas educativas al incorporar la motivación hacia el aprendizaje, podemos observar que no se dan cambios significativos, salvo en dos variables: el vínculo con los docentes y la percepción de apoyo parental de los estudiantes. Ambas variables refieren al vínculo que establecen los encuestados con figuras referentes, ya sean los docentes o los padres. En resumen, según las principales hipótesis del sociocognitismo y del estructural-funcionalismo (Bronfenbrenner, 1987; Parsons, 1999; Pintrich y Schunk, 2006), esto podría explicar el mecanismo de interiorización

---

<sup>8</sup> Cabe aclarar que, como se afirma en Gujarati y Porter (2010), el Pseudo  $R^2$  puede presentar problemas a la hora de estimar el ajuste de los modelos a los datos.

**Tabla 6: Coeficientes y significación de factores asociados a las expectativas educativas a corto plazo de los estudiantes de 3° de la EM**

<b>Variable</b>	<b>Modelo sin motivación hacia el aprendizaje</b>	<b>Modelo con motivación hacia el aprendizaje</b>
Índice de motivación intrínseca		0,15***
Índice de motivación extrínseca hacia el Idioma Español		0,00
Índice de motivación extrínseca hacia Matemática		0,05
Contexto socioeconómico del estudiante	0,25***	0,26***
Sexo (Varón=0) <i>Mujer</i>	0,52***	0,51***
Región de residencia (norte=0) <i>Sur</i> <i>Litoral oeste</i> <i>Litoral sureste</i> <i>Centro</i>	0,05 0,11 0,04 0,14	0,10 0,14 0,04 0,18
Índice de percepción de apoyo parental	0,09***	0,08*
Tipo de centro (público=0) <i>Privado</i> <i>Técnico</i>	-0,36*** -0,17*	-0,31** -0,22**
Rezago (con abandono o repetición=0) <i>Sin abandono / repetición</i>	0,20**	0,20**
Logro en Matemática (en centenas)	0,14	0,11
Logro en Lectura (en centenas)	0,39***	0,40***
Índice de vínculo entre estudiantes y adscriptos	0,00	0,00
Índice de vínculo entre estudiantes	0,00	0,00
Índice de vínculo entre estudiantes y docentes	0,12**	0,08
Constante	0,37	0,42
<b>N</b>	<b>6483</b>	<b>6482</b>
<b>Pseudo R<sup>2</sup></b>	<b>0,05</b>	<b>0,05</b>

\*Significación a un 90 % de confianza.

\*\*Significación a un 95 % de confianza.

\*\*\*Significación a un 99 % de confianza.

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Aristas Media 2018*.

del interés por las materias y el hábito de estudio a medida que el estudiante establece vínculos. Una vez interiorizada la motivación por parte del estudiante, el vínculo con los docentes o el apoyo de los padres sería menos relevante. La contracara se puede dar en que la no interiorización de la motivación debe dar una mayor relevancia a los vínculos establecidos con los padres y los docentes.

En cuanto a las expectativas a largo plazo, se da cuenta de que la motivación intrínseca y la motivación extrínseca hacia Matemática son significativas en las expectativas educativas. Es decir, además del interés de los estudiantes por los contenidos de las materias escolares, también incide la percepción de recompensas por terminar las tareas relacionadas con Matemática (ver Tabla 7).

En cuanto al cambio de los coeficientes, al incluir la motivación, se encuentran algunas diferencias, especialmente, en la región de residencia y el tipo de centro al que asiste el estudiante. En el primer caso, la región del litoral Norte y la región del Centro pierden su significación, al menos, a un 95 % de confianza. Es decir, al incorporar la motivación hacia el aprendizaje, los estudiantes de dichas regiones tienen la misma probabilidad de esperar cursar la educación superior que los de la región norte. Los mecanismos por detrás de dicha mediación entre las variables deberán estudiarse con mayor profundidad en nuevos apartados. En el caso del tipo de centro, se releva que, sin considerar la motivación, no existen diferencias significativas a un nivel de confianza del 95 % con respecto a la EM pública. Sin embargo, al considerar la motivación hacia el aprendizaje, se muestra que los estudiantes que asisten a la Educación Técnica tienen un 30 % menos de chances de esperar cursar el nivel terciario.

## 6. Conclusiones

En conclusión, la acumulación de investigación educativa en los últimos treinta años acerca de la desigualdad educativa en Uruguay ha sido abundante y se han utilizado diversos enfoques y metodologías. Rescatando la tipología de enfoques analíticos de estudios de la desigualdad educativa propuesta por Menese Camargo (2020), este artículo intenta ahondar sobre la importancia de los factores personales en las trayectorias educativas y, especialmente, en las habilidades socioemocionales. A partir de los resultados extraídos en los diferentes modelos, no se puede rechazar la hipótesis de que los estudiantes con menor motivación hacia el aprendizaje tengan mayores expectativas de permanencia en el sistema educativo, ya sea a corto o largo plazo, teniendo en cuenta algunas variables que pueden afectar la relación que son señaladas por la literatura.

En suma, la investigación educativa, al analizar los factores que inciden en las decisiones de los estudiantes, no se puede limitar a los factores cognitivos y racionales, sino que es necesaria la complementariedad con las habilidades socioemocionales. De esta forma, aunque las teorías de acción racional tienen un rango explicativo muy grande, es necesario ampliar la mirada con el estudio de los factores socioemocionales para una comprensión cabal de los factores que están por detrás de las decisiones educativas de los estudiantes (Elster, 2010; Hedström, 2005; Noboa *et al.*, 2014). En este sentido, la evidencia que recolectamos en este

**Tabla 7: Coeficientes y significación de factores asociados con las expectativas educativas a largo plazo de los estudiantes de 3° de la EM**

<b>Variable</b>	<b>Modelo sin motivación hacia el aprendizaje</b>	<b>Modelo con motivación hacia el aprendizaje</b>
Índice de motivación intrínseca		0,34***
Índice de motivación extrínseca hacia el Idioma Español		0,01
Índice de motivación extrínseca hacia Matemática		0,09**
Contexto socioeconómico del estudiante	0,31***	0,33***
Sexo (Varón=0) <i>Mujer</i>	0,58***	0,56***
Región de residencia (norte=0) <i>Sur</i> <i>Litoral oeste</i> <i>Litoral sureste</i> <i>Centro</i>	-0,62*** -0,31** -0,39** -0,31**	-0,51*** -0,24* -0,33** -0,20
Índice de percepción de apoyo parental	0,14***	0,12**
Tipo de centro (público=0) <i>Privado</i> <i>Técnico</i>	-0,0 -0,19*	0,19 -0,30**
Rezago (con abandono o repetición=0) <i>Sin abandono / repetición</i>	0,10	0,15
Logro en Matemática (en centenas)	0,51***	0,49***
Logro en Lectura (en centenas)	0,50***	0,47***
Índice de vínculo entre estudiantes y adscriptos	0,01**	0,01*
Índice de vínculo entre estudiantes	0,00	0,00
Índice de vínculo entre estudiantes y docentes	0,02	-0,06
Constante	0,09***	-0,12
<b>N</b>	<b>6483</b>	<b>6482</b>
<b>Pseudo R<sup>2</sup></b>	<b>0,10</b>	<b>0,11</b>

\*Significación a un 90 % de confianza.

\*\*Significación a un 95 % de confianza.

\*\*\*Significación a un 99 % de confianza.

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Aristas Media 2018*.

artículo está en armonía con los hallazgos internacionales (Alivernini y Lucidi, 2011; Grobler *et al.*, 2014; Heckman y Rubinstein, 2001) acerca de la importancia de la motivación hacia el aprendizaje en las expectativas educativas.

En la segunda hipótesis planteada, consideramos que la motivación intrínseca tenía una mayor incidencia en la construcción de las expectativas educativas a corto y a largo plazo. En este sentido, encontramos una diferente pauta, considerando la temporalidad de la expectativa educativa. En las expectativas a corto plazo, encontramos que la motivación intrínseca solo incide en un 95 % de confianza. No obstante, a largo plazo, incide tanto la motivación intrínseca como la extrínseca hacia Matemática y la magnitud del coeficiente de la motivación intrínseca es mayor. De esta forma, no podemos rechazar nuestra segunda hipótesis por el momento. Aunque Ryan y Deci (2000), al elaborar conceptualmente las orientaciones motivacionales, no asignan una mayor magnitud explicativa, estos hallazgos se encuentran en sintonía con algunos artículos internacionales que muestran un mayor poder explicativo de la motivación intrínseca a la extrínseca (Bénabou y Tirole, 2003). En este sentido y siguiendo al sociocognitismo, este hallazgo parece pugnar por la creación de ambientes propicios para la creación de espacios que fomenten el interés genuino de los estudiantes en las tareas educativas, a partir de la consolidación de vínculos con referentes escolares y familiares (Pintrich y Schunk, 2006; Ryan y Deci, 2000).

Por último, con este trabajo, pretendemos aportar nuevos elementos a considerar en las decisiones educativas de los estudiantes -las habilidades socioemocionales son uno de ellos- y, de esta forma, abrir el camino en la consideración de nuevas políticas educativas.

### **Agradecimientos**

Agradezco profundamente los comentarios recibidos constantemente por Laura Noboa durante todo el proceso de investigación. También los comentarios de Tabaré Fernández, Alina Machado y Pablo Menese Camargo, que hicieron que este trabajo sea más robusto.

## **Referencias bibliográficas**

- Acocck, A. (2013). *Discovering Structural Equation Modeling using Stata*. Stata press.
- Alemán, M. J., Trías, D. y Curione, K. (2011). Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de Bachillerato. *Ciencias Psicológicas*, V(2), 159-166. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v5n2/v5n2a04.pdf>
- Alivernini, F. y Lucidi, F. (2011). Relationship between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *Source: The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Anderman, E. M. y Maehr, M. L. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *In Source: Review of Educational Research*, 64(2), 287-309.
- Bénabou, R. y Tirole, J. (2003). Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Review of Economic Studies*, 70(3), 489-520. <https://doi.org/10.1111/1467-937X.00253>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Cabrera, C. (2022). *Incidencia de los factores alterables sobre el efecto que tiene el origen socioeconómico-cultural en el rendimiento académico en Lengua de estudiantes de Educación Media Básica en Uruguay en 2018* [Tesis de Maestría]. Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/36083>
- Cardozo Politi, S. (2016). *Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009-2014*. INEEd - Grupo de estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET). <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4878>
- Cunha, F. y Heckman, J. J. (2009). The Economics and Psychology of Inequality and Human Development. *Journal of the European Economic Association*, 7(3), 320-364. <https://doi.org/10.1162/JEEA.2009.7.2-3.320>
- Curione, K. y Huertas, J. A. (2016). Teorías cognitivas de la motivación humana. En A. Vázquez Echeverría (Ed.), *Manual de introducción a la psicología cognitiva* (pp. 199-223). CSIC.
- de Melo, G. y Machado, A. (2018). Educational trajectories. Evidence from Uruguay. *International Journal of Educational Research*, 92, 110-134. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2018.09.018>
- Díaz de Rada, V. (2007). Tipos de encuestas considerando la dimensión temporal. *Papers. Revista de Sociología*, 86(0), 131-145. <https://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*. Gedisa.
- Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento social. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. Gedisa.

Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Seneca Keyes, T., Johnson, D. y Beechum, N. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance- A Critical Literature Review*. Chicago School Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED542543>

Fernández Aguerre, T., Cardozo Politi, S. y Marques Hill, A. (2022). The Education System of Uruguay. En S. Jornitz y M. Parreira do Amaral (Eds.), *The Education Systems of the Americas* (pp. 1-48). Springer Link. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-93443-3\\_43-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93443-3_43-2)

García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19. <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>

Gerring, J. (2014). *Metodología de las ciencias sociales: un marco unificado*. Alianza.

Grobler, A. A., Knight, M. R., Lens, W. y Lacante, M. (2014). Motivational predictors of successful transition from grades 11 to 12 in South Africa. *European Journal of Psychology of Education*, 29(4), 693-709. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0223-8>

Gujarati, D. y Porter, D. (2010). *Econometría* (5a ed.). McGraw Hill Educación.

Hardré, P. L., Crowson, H. M., Debacker, T. K. y White, D. (2007). Predicting the Academic Motivation of Rural High School Students. *In Source: The Journal of Experimental Education*, 75(4). <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.4.247-269>

Hardré, P. L. y Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>

Heckman, J. J. y Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>

Heckman, J. J. y Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *The American Economic Review*, 91(2), 145-149. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.91.2.145>

Heckman, J. J., Stixrud, J. y Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3). <https://doi.org/10.1086/504455>

Hedström, P. (2005). *Dissecting the Social*. Cambridge University Press.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2015). *Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012*. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informeweb.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2018). *Ficha técnica. Bases de datos de la evaluación Aristas Media* (año 2018). <https://www.ineed.edu.uy/images/BasesDeDatos/Aristas2018/Ficha-tecnica-Aristas-Media-2018.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2020). *Informe de resultados de tercero de Educación Media*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2018/Aristas-2018-Informe-de-resultados.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2019). *Marco de habilidades socioemocionales en tercero de Educación Media*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-de-habilidades-socioemocionales-en-tercero-de-educacion-media.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. Tomo 1. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>

Jacob, B. A. y Wilder, T. (2010). Educational expectations and attainment. *National Bureau of Economic Research, Working Paper Nro 15683*. <http://www.nber.org/papers/w15683>

Kankaraš, M. y Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers, 207*. <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>

Korbel, V. y Paulus, M. (2018). Do teaching practices impact socio-emotional skills? *Education Economics, 26*(4), 337-355. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1460320>

Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E. y Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology, 8*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>

Menese Camargo, P. (2020). La desigualdad educativa en la Educación Media uruguaya. *Páginas de Educación, 13*(2), 34-58. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2177>

Noboa, L., Panizza, E. y Ravela, P. (2014). *La evaluación de los aspectos sociales y emocionales en educación*. INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/La%20evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aspectos%20sociales%20y%20emocionales%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>

Nunnally, J. y Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory: Vol. III*. McGraw Hill.

OECD. (2017). *Students' motivation to achieve*. PISA 2015 Results (Volume III). <https://doi.org/10.1787/9789264273856-9-en>

OECD. (2021). *Beyond Academic Learning*. OECD. <https://doi.org/10.1787/92A11084-EN>

Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Alianza.

Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Prentice Hall.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/CEPS.1999.1020>

Ryan, R. M., Stiller, J. D. y Lynch, J. H. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249. <https://doi.org/10.1177/027243169401400207>

Santos, D. y Primi, R. (2014). *Social and emotional development and school learning: A measurement proposal in support of public policy*. Ayrton Senna Institute.

Valdiviezo-Loayza, M. A. y Rivera-Muñoz, J. L. (2022). La inteligencia emocional en la educación, una revisión sistemática en América Latina y el Caribe. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 2(2), 1-10. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i2.22931>

Wilkins Masse, A. (2022). *Poniéndole corazón al hombre de hojalata: incidencia de la motivación en las expectativas educativas en estudiantes de 3o de EMB* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/32692>