



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

Autoconcepto y motivación escolar como factores de ingreso a la educación superior en Chile.

Memoria para optar al Título de Psicóloga.

Autora
María Fernanda Acuña Pinto

Profesor Patrocinante
Juan González López

Santiago de Chile
2019

Agradecimientos.

A mi madre Magdalena y mi padre Alfredo, gracias por construir la persona que soy el día de hoy, por protegerme, por ser mis grandes pilares.

A mi hermano Renato, gracias por tu confianza, por tu admiración y amor.

A quienes ya no están, Tata Tao, Tía Nina, gracias por creer en mí.

A Flor Acevedo y cada docente, ayudante, funcionario de Facso, gracias a todas y todos ustedes que colaboraron enormemente en que lo lograra.

A mi profesor Juan, gracias por comprenderme y orientarme.

A mis amigas y amigos, colegas y compañeros de vida, gracias por cada tecito, chocolate y conversación, por ser una maravillosa red de apoyo y contención.

A María Paz, gracias por hacerlo posible, por estar ahí, en todas, por alentarme.

A Claudio, mi Gusi, gracias por acompañarme, motivarme y sostenerme, por soñar juntos.

A Isidora, pequeña, no hay manera de agradecer el que seas el motor por quien quiero entregarlo todo y vivir cada momento.

Noni Noni, gracias por la fuerza que me entregas en cada abrazo.

Índice

I.	Resumen Ejecutivo.....	4
II.	Introducción.....	5
III.	Objetivos de Investigación.....	8
	Objetivo General y Específicos	8
IV.	Marco Teórico	8
	Educación Superior y Acceso.....	8
	Factores sociodemográficos.....	10
	Factores de rendimiento académico.....	11
	Factores de desarrollo social y personal.	12
	Autoestima y Autoconcepto	12
	Motivación	15
V.	Metodología.....	17
	Modelo de Análisis	17
	Tipologías de trayectorias.....	17
	Modelo Logístico Multinomial.....	18
	Índice de Autoconcepto	19
	Índice de Motivación Escolar	21
	Variables de control	23
	Muestra	24
	Definición de Variables.....	25
VI.	Análisis y Resultados	26
	Análisis Descriptivo	26
	Resultados del Modelo.....	28
VII.	Conclusiones.....	32
VIII.	Bibliografía.....	36

I. Resumen Ejecutivo

La presente investigación tiene como objetivo indagar acerca de la relación entre el autoconcepto y motivación escolar, y el ingreso a la educación superior. Para esto, se utilizó una metodología cuantitativa que buscó aislar el efecto que tienen estos constructos sobre la probabilidad de ingreso a este nivel educativo.

Los resultados arrojaron que el ingreso a la educación superior no se ve condicionada por la motivación de los estudiantes, pero sí por la autopercepción que éstos tienen (aunque en magnitud pequeña). Consistente con otros estudios, el nivel socioeconómico y el rendimiento académico aparecen como factores determinantes en el acceso a este nivel.

Así, aun cuando el trabajo sobre la motivación y el autoconcepto es positivo en sí mismo, si se quiere generar un efecto en el acceso a la educación superior, los esfuerzos debieran ser focalizados en las inequidades existentes, pues es ahí donde se generan las mayores diferencias.

II. Introducción

De acuerdo a lo declarado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la educación entrega a las personas mayores oportunidades para ingresar al mercado laboral y, por ende, aumentar los ingresos y disminuir la pobreza en los sujetos (UNESCO, 2012). Asimismo, la evidencia muestra que países cuya población tiene mayores niveles de escolaridad, tienen menores tasas de delincuencia, menor prevalencia de enfermedades y mayor expectativa de vida (Lochner & Moretti, 2003; Feinstein et al, 2005). Así, la educación tiene beneficios tanto individuales como sociales, por lo que aumentar la cobertura en todos los niveles, genera efectos positivos en distintos ámbitos socioeconómicos y culturales.

En Chile, la cobertura varía significativamente según los niveles educativos. La educación parvularia presenta una tasa del 52%, mientras que la educación básica está por sobre el 95%, situándose en torno a la cobertura universal, y la enseñanza media se ha mantenido por sobre el 85% desde el año 2011. En cuanto a la educación superior, la cobertura para jóvenes entre 18 y 24 años es del 41% (Ministerio de Educación, 2018).

Derivado de lo anterior, el aumento de cobertura en todos los niveles educativos es de especial importancia para el desarrollo individual y social. La evidencia presentada en el párrafo anterior muestra que el aumento en la cobertura de educación superior es un desafío relevante, pues presenta la menor tasa del sistema y, por lo tanto, las mayores brechas que cubrir.

No obstante las brechas identificadas, es importante destacar que el acceso a la educación superior, sea universitaria o técnica, ha experimentado un importante aumento en las últimas décadas. En 1990, del total de egresados de enseñanza media, el 27,8% entraba a la educación superior (Molina, 2013), mientras que el 2013, el 49,5% ingresó a este nivel educativo (Noel, Elizalde & Rolando, 2015). De acuerdo al nivel socioeconómico, existen brechas relevantes entre grupos, la cobertura en educación superior para el primer quintil de ingreso es de 38%, mientras que la del quinto quintil corresponde a 85% (Ministerio de Desarrollo Social, 2016).

Asimismo, el tipo de educación superior a la que acceden los estudiantes ha tenido ciertas variaciones. En 2007, el 43% de los estudiantes de primer año entraban a educación técnica, cifra que subió al 50% en 2017 (Ministerio de Educación, 2018). No obstante, este ingreso no es homogéneo en la población, de acuerdo a Casen 2017, el 28% de los jóvenes

entre 18 y 24 años que asisten a la educación superior y que pertenecen al primer quintil de ingresos, están matriculados en la educación superior técnica, cifra que contrasta con el 10% del quinto quintil. Es decir, personas de menor nivel socioeconómico tienden a asistir, con mayor probabilidad, a la educación técnica.

Así, si bien hay un aumento en el acceso a la educación superior, esto no necesariamente se ve reflejado en una mayor igualdad en el acceso (Canales, 2016).

Distintas investigaciones se han centrado en los factores económicos y sociodemográficos que inciden en el acceso a la educación superior, (Antivilo, 2007; Canales, 2016; Gajardo 2006; Acuña, F., Arévalo., & Baeza, F. 2009; Espinoza & González, 2007) entre otras. La mayor parte de estas, hablan de una inequidad en el acceso y las diferencias existente según las variables de cada estudio.

Importante es que al encuestar a personas que no accedieron a la educación superior el 47,5% señala que fueron “razones económicas” las cuales hicieron que no prosigan con sus estudios, el porcentaje más alto, sin embargo, declara que no continuó estudiando luego de la enseñanza media por “razones personales” con un 49,7%. (Casen, 2015)

Respecto a las responsabilidades, el 62% de los jóvenes declara que “el mismo” tiene la responsabilidad de no haber ingresado a la educación superior, el 17% responsabiliza a su “situación económica”, mientras que el 5% a su familia y el 2% a su colegio y el 14% al sistema de ingreso a la educación superior. (Fukushi, 2013).

Estos resultados no se condicen con los estudios nombrados anteriormente, los cuales indican que tienen principal incidencia los factores sociales, demográficos y económicos por sobre los personales.

Es por esto que en la presente investigación se analizarán, a través de una aproximación cuantitativa basada en un modelo de regresión logística multinomial, factores de desarrollo personal y qué incidencia tienen estos con el ingreso o no a la educación superior, poniendo énfasis en el autoconcepto y la motivación escolar como factores de ingreso a la educación superior. En particular, la pregunta de investigación que se buscará responder es “¿Contribuyen el autoconcepto y la motivación escolar en el ingreso a la educación superior?”.

El documento presentado se divide, además de la presente introducción, en cinco secciones principales. En la primera se presentan los objetivos de la investigación, para continuar, en una segunda sección, con el marco teórico del tema abordado, poniendo énfasis en modelos anteriores, con foco en factores de ingreso a la educación superior, así como en distinciones y definiciones asociadas a la motivación y el autoconcepto. Luego, se continúa con la metodología utilizada, presentando el modelo cuantitativo de regresión logística multinomial y sus principales limitantes. A continuación de la metodología, se incorpora la sección de resultados obtenidos, en la cual se presentan tanto los análisis descriptivos, como los resultados del modelo de regresión. El documento se cierra con una sección que contiene las principales conclusiones y recomendaciones del estudio.

III. Objetivos de Investigación

Objetivo General y Específicos

El objetivo general de la presente investigación es analizar la relación entre el ingreso a la educación superior y el autoconcepto y motivación escolar en las y los estudiantes de enseñanza media.

Los objetivos específicos corresponden a:

- Relacionar los indicadores de autoconcepto y la motivación escolar con el ingreso a los distintos tipos de educación superior.
- Relacionar factores sociodemográficos de los estudiantes con el ingreso a los distintos tipos de educación superior.
- Plantear posibles preguntas de investigación sobre el ingreso a la educación superior, que puedan ser abordadas a futuro.

IV. Marco Teórico

Educación Superior y Acceso

En los últimos años se ha observado un aumento progresivo en la matrícula reportada en primer año de educación superior, el Consejo Nacional de Educación (2018) reporta en los últimos 13 años, un incremento del 70,9% en la matrícula de primer año de educación superior, es decir de 202.996 estudiantes que ingresaban a primer año a Universidades, Centro de Formación Técnica e Institutos profesionales, en 2018 el ingreso a primer año fue de 346.982 estudiantes.

No sólo se ha observado un cambio en la población educativa, análisis aparte es la variación existente en el número de instituciones que ofertan programas académicos, ya sean Universidades, tanto estatales como privadas (Ues), Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT), encontrando en los registros del Ministerio de Educación, un total de 8 instituciones educativas en 1980, mientras que en 1990 el número ascendía a 302, esta explosión en instituciones de educación superior se relaciona con los cambios de la reforma educacional en 1981, la cual da origen a los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales, diversificando así, las instituciones de educación superior, que hasta ese entonces sólo era conformada por las 8 universidades (Bernasconi & Rojas 2003). En 2018, sin embargo, la cifra Instituciones reconocidas por el Ministerio de

Educación es de 151, las cuales comprenden una matrícula total de 1.262.771 estudiantes entre sus distintos programas educativos.

De acuerdo a el Ministerio de Educación "...la Educación Superior es una gran palanca de movilidad social en nuestro país" (2018), institución que a su vez declara que quienes egresan de una carrera universitaria, carrera técnica de nivel superior o de instituto profesional, obtienen ingresos por sobre el 50% de quienes sólo egresan de enseñanza media. Información que es respaldada con datos de la encuesta CASEN 2015, la cual muestra que el ingreso promedio de quienes tienen una escolaridad de 12 años (educación escolar completa) es de \$347.084, cifra que aumenta con los años de escolaridad, llegando a \$975.872 para quienes prosiguen sus estudios durante cinco años después de egresar de enseñanza media -duración promedio de una carrera Universitaria.

El constante aumento en la matrícula de la educación superior manifiesta la importancia que tienen los estudios de nivel superior en las posibilidades de entrar al mundo laboral para los jóvenes, quienes optan por postergar el ingreso a éste, superponiendo la necesidad de proseguir con sus estudios después de egresar de enseñanza media. (Sepúlveda, 2013). Tanto los estudiantes, como sus familias, tienen las expectativas de que la educación superior, "aseguraría" el ingreso al mundo laboral con mejor rentabilidad, teniendo mejores opciones que de no hacerlo (Urzúa, 2012).

Las expectativas de los estudiantes para ingresar a la educación superior, ya sea a Universidad, Centro de Formación Técnica, Instituto profesional u otro, no distinguen ingreso socio económico, dependencia del establecimiento o tipo de educación recibida en la enseñanza media, siendo un 8% el porcentaje de alumnos de secundaria que no aspira a continuar sus estudios finalizando la educación escolar. (Sepúlveda, 2013).

Respecto a la población estudiantil, un estudio realizado el Área de Estudios del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile en el año 2016, reporta que al 90,9% de los estudiantes de enseñanza media, encuestados en la Región de O'Higgins, les gustaría ingresar a la educación superior. Esto es refrendado en un estudio realizado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2012), donde se reporta que el 80% de los estudiantes de cuarto medio aspira a continuar sus estudios después de la enseñanza media (Valdebenito, 2015). Si esto se contrasta con el porcentaje real de estudiantes que ingresan a la educación superior, se tiene una brecha entre las expectativas y la realidad, pues el porcentaje de estudiantes

egresados en 2012 que ingresaron en 2013 a la educación superior corresponde solo al 49,5% (Servicio de información de Educación Superior, 2015).

Una revisión somera a distintas investigaciones nos puede dar acercamientos a la explicación de esta diferencia existente entre las expectativas de los estudiantes de enseñanza media y el real ingreso a la educación superior, los cuales podemos catalogar en tres grupos, factores de rendimiento personal, factores sociodemográficos y factores de desarrollo social y personal.

Factores sociodemográficos

El nivel socioeconómico de los estudiantes aparece recurrentemente como un factor relevante en su ingreso a la educación superior. Arias et al (2013), realizaron una aproximación del nivel socioeconómico del estudiante según el tipo de trabajo de sus padres, concluyendo que el 72% de los estudiantes de nivel social alto ingresa a la educación superior, lo que se contrasta con el 37% de jóvenes cuyos padres tienen trabajos sin calificación superior. Asimismo, si se compara el acceso por nivel de ingreso, el 66,9% de quienes estudian en la educación superior pertenecen al décimo decil, lo que se contrasta con el 3,6% del primer decil (Casen, 2013).

En Chile, el nivel socioeconómico está fuertemente correlacionado con la dependencia administrativa del establecimiento escolar, estudiantes más vulnerables tienen mayor probabilidad de asistir a la educación pública o municipal, mientras que estudiantes con mayor nivel socioeconómico tienden a asistir a establecimientos particulares. Esta relación es relevante pues se han observado diferencias importantes de acceso a la educación superior según dependencia del establecimiento de origen. En el caso de los establecimientos municipales, el 49,5% de los estudiantes egresados de enseñanza media acceden a la educación superior, de éstos, un 32,6% se inscribe en institutos profesionales, siendo el principal tipo de institución a la que acceden. En el caso de establecimientos particulares subvencionados, un 50,4% de sus egresados accede a la educación superior, con una mayor prevalencia de los institutos profesionales (29,1%). Por último, en el caso de los egresados de particulares pagados, el 77% ingresa a la educación superior, donde casi la mitad ingresa a universidades privadas (Nöel, Elizalde & Rolando, 2015).

La modalidad de enseñanza media también presenta diferencias en el acceso a la educación superior. En 2013, el 57,1% de los estudiantes que egresaron de enseñanza media de un establecimiento científico humanista accedió a la educación superior, cifra que

contrasta con el 34,7% de egresados de educación media técnica profesional (Nöel, Elizalde & Rolando, 2015).

En cuanto al sexo de los estudiantes, no hay diferencias significativas en el acceso a la educación superior, siendo equivalente en institutos profesionales, y con mayor proporción de mujeres en universidades y CFTs (OCDE, 2017).

Factores de rendimiento académico

Por construcción del sistema, la Prueba de Selección Universitaria (PSU) es la principal barrera de rendimiento académico, por lo tanto, hay una relación directa entre estos resultados y el ingreso a la educación superior, especialmente, a las universidades adscritas al sistema único de admisión, las cuales solicitan esta prueba como requisito de ingreso. Sin embargo, los resultados de la PSU están correlacionados, a su vez, por factores socioeconómicos, asociándose media de puntaje inferiores en niveles socioeconómicos bajos, mientras que en los niveles económicos altos, muestran medias de puntajes por sobre lo necesario para ingresar a distintas universidades (Contreras, Corvalán & Redondo, 2007). Para estos autores, otro factor asociado al resultado de la PSU es la escolaridad de los padres, relacionándose de manera positiva con los resultados de las pruebas (a mayor escolaridad de los padres, mayor puntaje promedio). Se debe considerar, además, la relación existente entre el tipo de educación recibida en enseñanza media, teniendo menores promedios los estudiantes que cursaron educación del tipo técnica profesional, frente a quienes lo hicieron en educación científico humanista (Farías & Carrasco, 2012). Así también, se observan diferencias importantes de puntaje según dependencia del establecimiento de educación media al cual asistió el estudiante, con un promedio de 458,1 puntos en establecimientos municipales, 492,6 en particulares subvencionados y 599,9 en establecimientos particulares. (DEMRE, 2016).

Otro factor académico para ingresar a la educación superior son las notas de enseñanza media. En primer lugar, hay una relación positiva entre las notas y el acceso a la educación superior, es decir, estudiantes con promedios más altos tienen mayor probabilidad de ingreso a la educación superior, especialmente a la universitaria. Por otro lado, el promedio de notas de enseñanza media es transformado a puntaje estandarizado para ser ponderado en conjunto con el puntaje PSU (puntaje NEM). En este sentido, se observa diferencias importantes en el NEM de acuerdo al tipo de institución de educación superior a la que

acceden los estudiantes, con un promedio de 499,3 para CFTs, 494,8 para IPs y 590,8 para universidades (Galleguillos et al, 2016).

Factores de desarrollo social y personal.

La Agencia de Calidad para la Educación evalúa, anualmente, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, los cuales son un conjunto de índices que entregan información sobre el desarrollo de los estudiantes en aspectos no académicos, con el propósito de ampliar la mirada de calidad avanzar en el logro de una educación integral. (Ministerio de Educación, 2014). Los indicadores considerados son cuatro, y se definen a continuación:

- Autoestima Académica y Motivación Escolar, el cual considera autopercepción y autovaloración de los estudiantes en relación con su capacidad de aprender. Asimismo, evalúa percepciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje y logro académico.
- Clima de Convivencia Escolar, en el cual se consideran percepciones y actitudes que tienen distintos actores del sistema educativo con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento.
- Participación y Formación Ciudadana, en el que se contemplan las actitudes de los estudiantes frente a su establecimiento, percepciones de los actores sobre el grado en que la institución fomenta el sentido de pertenencia y la percepción sobre la promoción de la vida democrática.
- Hábitos de Vida Saludable, el cual evalúa actitudes y conductas auto-declaradas de los estudiantes con respecto a aspectos como la alimentación, actividad física y autocuidado.

A continuación, se presenta una revisión teórica de aquellos constructos utilizados en la investigación acá presentada, es decir, autoconcepto y motivación escolar.

Autoestima y Autoconcepto

De acuerdo al Ministerio de Educación, la autoestima “se refiere a lo que una persona piensa de sí misma y a lo que siente al respecto” (2013). Sin embargo, al revisar la bibliografía asociada se puede observar que este enunciado calza teóricamente con la definición de autoconcepto, distinción que se explicitará en los párrafos sucesivos.

Se entiende como autoconcepto a la estructura estable que construimos en base a creencias y percepciones sobre nosotros mismos (Baron & Byrne, 2005). Este esquema

básico determina y modula nuestros pensamientos, evaluaciones y formas de procesar la información que recibimos del mundo.

Investigadores de psicología social, psicología de la personalidad y otras ciencias sociales han mostrado un gran interés a lo largo del tiempo en las percepciones que desarrollamos sobre nosotros mismos y cómo estas evaluaciones influyen en nuestro actuar (Bong & Skaalvik, 2003). Esto se debe a que, en la medida en que nos pensamos a nosotros mismos, tomamos diferentes actitudes y respondemos a nuestras propias expectativas. Es decir, estas convicciones subjetivas sobre nosotros son las responsables por nuestro actuar, desarrollo y crecimiento (Bandura, 1997). Esto genera que tengamos una versión de nosotros mismos diferentes según los distintos roles que adoptamos en la sociedad, lo que genera que nuestro autoconcepto puede ser fragmentado en áreas de contenido. De esta manera, nuestra evaluación de nosotros mismos y de nuestro desenvolvimiento en distintas áreas relevantes, influyen en cómo nos percibimos en general (Baron & Byrne, 2005). Por ejemplo, cuando un estudiante universitario pasa a ser un médico o abogado, su autoconcepto se ve alterado de la misma manera que alguien que considera que tiene un trabajo que considera exitoso pasa a estar desempleado. Por esta razón, distintos autores plantean que existe un autoconcepto general, que consiste en la forma en que nos vemos a nosotros mismos de forma macro, así como evaluaciones específicas para distintas áreas o de nuestra vida.

Actualmente se considera que el constructo autoconcepto es multidimensional, en donde cada dominio o evaluación es independiente y puede ser estudiado en específico (Bracken, 1996). Dentro de estas evaluaciones podemos encontrar el autoconcepto sexual, el autoconcepto laboral, autoeficacia, autofuncionamiento, género, entre otros (Baron & Byrne, 2005).

En la actualidad, la teoría predominante en medición de autoconcepto es la de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), en gran medida porque han tenido éxito ligando sus investigaciones con rendimiento. Ellos plantean que históricamente existe una carencia de rigurosidad en las investigaciones respecto al concepto tanto en medición como en conceptualización del constructo por lo que proponen una teoría que aúne y estructure el concepto de forma funcional.

Los autores tienen una concepción del autoconcepto jerárquica y multidimensional. Las percepciones que tenemos de nosotros estarían organizadas primero desde una

apreciación general, luego a dominios amplios de nuestra vida, como el ámbito social, el físico o el académico, y finalmente estarían nuestras percepciones de conductas o situaciones específicas a la base de la jerarquía. Es decir, que dentro de nuestra percepción general de nosotros mismos, tendríamos una visión y valoración de nuestras habilidades académicas, y dentro de ese ámbito, tendríamos una apreciación específica por área, como matemáticas, historia, lenguaje, etc.

Respecto al constructo de autoconcepto general y su relación al concepto de autoestima, los autores plantean que la ciencia no ha logrado generar una distinción metodológica ni teórica que sea significativamente diferente para utilizarlos como conceptos separados (Shavelson et al., 1976). Ambas son apreciaciones generales de valoración general subjetiva de nosotros mismos. Por lo tanto, es una práctica común de los investigadores de utilizar ambos conceptos de forma intercambiable (Shavelson et al., 1976).

Sin embargo, otros autores realizan la distinción conceptual entre ambos constructos, considerando la autoestima parte del ámbito afectivo de la evaluación. (Watkins y Dhawan, 1989)

Baron y Byrne (2005) definen autoestima como una autoevaluación o actitud propia que realizamos en un rango de categorías positivo-negativo. Por lo tanto, el concepto de autoestima vendría a ser una autoevaluación y el autoconcepto, en contraparte, vendría a ser una autodescripción (Sedikides, 1993).

Metodológicamente hablando, se utilizan instrumentos diferentes para investigar el autoestima de los que se utilizan para medir el autoconcepto en sus múltiples dominios (Trautwein, et al, 2006).

A partir de la discusión anterior, para el presente estudio se referirá al constructo más amplio como autoconcepto general.

Como se ha planteado, el autoconcepto puede ser entendido como una organización de nuestras percepciones, juicios y creencias sobre nosotros mismos y se divide en distintas áreas o dimensiones de nuestra vida.

En su teoría de aprendizaje social, Bandura (1987), plantea que los humanos desarrollan una visión y valor de ellos mismos a través de las instancias sociales y los reflejos que los otros nos generan. Dentro de las etapas de la vida se encuentra el proceso de

escolarización, momento crucial para desarrollar las habilidades para la transición hacia la adultez. Los estudios de autoconcepto asociados a la vida escolar generaron el constructo llamado autoconcepto académico o autoconcepto escolar, y es el que se considerará en los análisis de esta investigación.

Motivación

El Ministerio de Educación define la motivación escolar como la disposición del alumno para estudiar, aprender y desempeñar las acciones propias de un estudiante. Desde una mirada académica, la motivación es un concepto que ha sido estudiado por diferentes disciplinas dado la importancia que tiene en todo el quehacer humano y especialmente porque tiene una relación estrecha con la productividad (Ryan y Deci, 2000). Este concepto ha sido desarrollado principalmente por la psicología y otras disciplinas de educación para potenciar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que es relevante tanto para profesores, como psicólogos, apoderados, instituciones escolares, el estado y la sociedad en general (Valenzuela, Muñoz, Silva-Peña, Gomez, Precht, 2015).

El concepto motivo se entiende como la necesidad, deseo o fuerza que nos moviliza, activa o dirige en nuestro actuar hacia una meta (Morris y Maisto, 1999). Los motivos son siempre gatillados por un estímulo interno (subjetivo u orgánico) o externo (señal ambiental).

Si bien el concepto de motivación suele utilizarse en un sentido amplio tanto por el conocimiento común como por la comunidad científica, se comprende que la motivación tiene dos distinciones básicas dependiendo del proceso en que se genera y la autonomía que conllevan: motivación intrínseca, que refiere a hacer algo porque es inherentemente interesante y la motivación extrínseca, que se relaciona con realizar una acción por cumplir con intereses externos.

La motivación extrínseca es el deseo de llevar a cabo comportamientos con la intención de conseguir recompensas, evitar castigos o cualquier motivo que no surja desde el interior de la persona o tenga un fin instrumental (Ryan y Deci, 2000).

En oposición a la motivación extrínseca, la motivación intrínseca se entiende como el deseo para realizar acciones que surge desde un origen interno, es decir, que brota de la persona el deseo de realizar una actividad por el disfrute de la actividad en si misma (Morris y Maisto, 1999). La motivación intrínseca se relaciona con autenticidad, una productividad aumentada, vitalidad, confianza, creatividad, interés y perseverancia. Es una tendencia a

buscar nuevos desafíos, poner a prueba las capacidades, explorar y aprender. Es por tanto, el nivel máximo de autodeterminación (Deci & Ryan, 2000).

Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal y Vallières (1992), basados en la teoría de autodeterminación de Deci y Ryan (1985) proponen tres subcategorías o diferenciaciones del concepto dependiendo de la direccionalidad de la motivación. Estas son: motivación hacia el logro, motivación hacia la experiencia y motivación hacia el conocimiento. (Vallerand et al., 1992)

La motivación hacia el conocimiento es el proceso por el cual la tarea es llevada a cabo por el placer de aprender. La motivación hacia el logro implica que la acción se orienta hacia la superación de las limitaciones propias. Finalmente, la motivación hacia la experiencia se relaciona con el compromiso que se genera llevando a cabo una actividad que genera satisfacción sensorial, estética o perceptualmente gratificante.

A forma de resumen, las personas con una motivación más alta basada en autodeterminación suelen puntuar más alto en motivación intrínseca y son personas que generalmente actúan bajo sus propios valores.

La literatura ha generado un gran número de estudios que encuentran una correlación positiva entre la motivación intrínseca y los procesos de aprendizaje. Esto se debe a que cuando se realizan actividades a través de motivación intrínseca suele haber un mayor nivel de compromiso y concentración que por una actividad en búsqueda de recompensa u otro tipo de motivación extrínseca (Consejo Nacional para la Salud Mental, 1995). La relación entre motivación intrínseca y desempeño escolar abarca muchos otros aspectos de la vida de los estudiantes e, incluso, se han generado estudios que muestran cómo la motivación en el contexto escolar puede predecir deserción escolar (Vallerand, Fortier & Guay, 1997).

Si bien, gran parte de la literatura intenta abarcar el concepto de motivación como un constructo general y amplio, existe literatura que genera contenido para el concepto de motivación aplicada en contextos específicos (Valenzuela et al., 2015). Tal es el caso la motivación del aprendizaje académico a nivel escolar.

Sin embargo, estudios han mostrado los beneficios de una educación basada en la motivación, específicamente la motivación intrínseca. Es importante destacar que dentro de los beneficios que conlleva, éstos no son limitados a un concepto que ayuda a generar mejores instancias de aprendizaje para los estudiantes, sino que se relaciona además con

el aprovechamiento de la instancia escolar general y con el ajuste psicológico que tienen los niños y adolescentes a sus estadios de desarrollo (Consejo Nacional para la Salud Mental, 1995).

Por tanto, podemos entender la motivación escolar como la “activación de recursos cognitivos para aprender aquellos que la escuela propone como aprendizaje” (Valenzuela et al., 2015, p.352). La motivación escolar se relaciona con el sentido de competencia del estudiante, el valor que el estudiante pueda encontrarle a esa actividad y sus actividades en un proceso de aprendizaje o instancia escolar. En un sentido más concreto, los estudiantes requieren un motivo para darle un sentido a su quehacer más allá de cumplir con las tareas encomendadas.

En Chile, la relación de aprendizaje en el contexto escolar es una responsabilidad atribuida a los docentes. Como describen en su estudio, Valenzuela, la temática de motivación es compleja y difícil de abordar, y el Ministerio de Educación simplemente declara que dentro de las competencias docentes se deben encontrar el de tener “actitudes explícitas de interés por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda y de autosatisfacción cuando llega[n] a resultados adecuados”, y generar “estilos de trabajo en que las preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos son incorporados, y no sólo las de aventajados o con mejores rendimientos” (MINEDUC, 2003, p. 23, citado en Valenzuela et al., 2015, p.355).

Por otro lado, el contexto escolar tiene circunstancias y demandas que difícilmente facilitan el proceso de motivación, ya que el marco de trabajo está regulado para cumplir distintos tipos de regulaciones que pueden entorpecer el trabajo de los docentes (Valenzuela, et al., 2015).

Como se puede apreciar, la motivación no es un campo que se ponga como un lineamiento estratégico en Chile. Esto puede deberse a la complejidad en trabajar este concepto, falta de consenso teórico o carencias en esta temática en la formación de docentes del país.

V. Metodología

Modelo de Análisis

Tipologías de trayectorias

Como se mencionó en secciones anteriores, el objetivo del presente trabajo es analizar la relación entre el ingreso a la educación superior y el autoconcepto y motivación escolar en

enseñanza media, para lo cual se ha definido un método de investigación empírica a través de herramientas cuantitativas.

El objetivo anterior es abordado a través de la creación de tipologías que caracterizan las trayectorias de los estudiantes de segundo medio 2013, en cuanto al recorrido entre este año y el 2017, periodo en el cual, según la teoría, el estudiante podría haber ingresado a la educación superior. Así, las tipologías creadas fueron:

- Tipología 1: No ingresa a la educación superior.
- Tipología 2: Ingresa a la educación superior técnica, es decir, institutos profesionales (IP) o Centros de Formación Técnica (CFT).
- Tipología 3: Ingresa a la educación superior universitaria.

En caso de que el estudiante se hubiera matriculado, durante el periodo analizado, en distintos tipos de educación superior (por ejemplo, en una universidad y en un CFT), se considera como que ingresó a la educación universitaria.

La variable que agrupa a las tipologías antes mencionadas, es la que se utiliza como variable a explicar en el modelo. Dado que ésta corresponde a una variable nominal no ordenada, se utilizará un modelo de regresión logística multinomial, el cual busca predecir, utilizando una categoría base, la probabilidad de las otras categorías con respecto a ésta.

Modelo Logístico Multinomial

Dado que el modelo de esta investigación considera tres categorías (una por cada tipología), se tomará como referencia la Tipología 1 (es decir, el no ingreso a la educación superior) y se contrastará con las otras dos. Para esto se tienen los siguientes parámetros:

$$\pi_1 = \text{Probabilidad de Tipología 1}$$

$$\pi_2 = \text{Probabilidad de Tipología 2}$$

$$\pi_3 = \text{Probabilidad de Tipología 3}$$

De lo anterior se tiene que:

$$\sum_{i=1}^3 \pi_i = 1$$

Como la tipología base corresponde a la primera, las ecuaciones del modelo serán:

$$\text{Ecuación 1: } \log\left(\frac{\pi_2}{\pi_1}\right) = \beta_{02} + \beta_{12}\text{Motivacion} + \beta_{22}\text{Autoconcepto} + \beta_{32}X$$

$$\text{Ecuación 2: } \log\left(\frac{\pi_3}{\pi_1}\right) = \beta_{03} + \beta_{13}\text{Motivacion} + \beta_{23}\text{Autoconcepto} + \beta_{33}X$$

Donde Motivación y Autoconcepto corresponden a índices creados a partir de la información SIMCE y X un conjunto de factores de control, tales como el nivel socioeconómico, sexo del estudiante, región, rendimiento académico, entre otras. Así, los parámetros utilizados para responder la pregunta de investigación planteada son β_{1i} y β_{2i} (con $i = 2,3$).

A continuación, se describen los índices de motivación escolar y autoestima académica, los cuales constituyen el modelo de regresión presentado anteriormente.

Índice de Autoconcepto

El Índice de Autoconcepto se construye a partir de las respuestas que los estudiantes entregan a un conjunto de preguntas contenidas en el cuestionario asociado al SIMCE, ver anexo 1. Los ítems seleccionados fueron:

1. Cuando sea adulto voy a lograr lo que me proponga.
2. Soy inteligente.
3. Puedo hablar delante de mi curso.
4. Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas.
5. Normalmente recuerdo todas las cosas que aprendo.

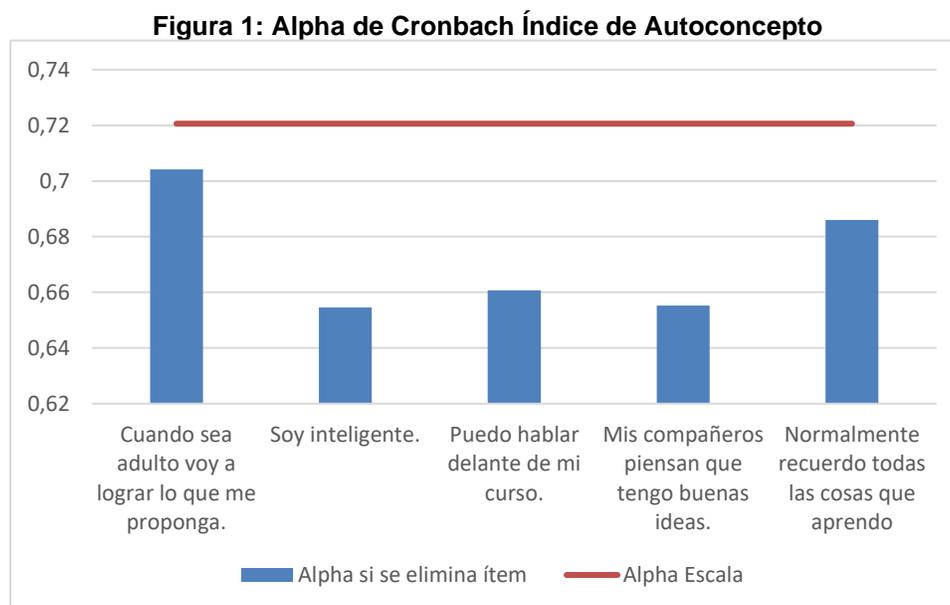
Estas cinco preguntas tienen como respuesta una escala Likert de 1 a 4, donde 1 es muy de acuerdo y 4 muy en desacuerdo. Las respuestas de cada estudiante fueron promediadas y transformadas a una escala entre 0 y 100, donde un mayor valor corresponde a un mayor autoconcepto del estudiante.

Cabe destacar que, de acuerdo a la Agencia de Calidad de la Educación, en sus Indicadores de Desarrollo Personal y Social, el indicador evaluado es la autoestima académica, la cual a su vez puede desagregarse en autopercepción y autovaloración académica, donde la primera corresponde a las percepciones sobre aptitudes, habilidades y posibilidades de superarse, mientras que la segunda corresponde a la valoración del estudiante en el ámbito académico, considerando las distintas disciplinas de los planes y programas de estudio. (Agencia de la calidad de la Educación, 2006)

En el caso de esta investigación, el foco se tomará en la autopercepción, toda vez que la construcción de un índice de autovaloración implica dar distintos pesos a distintas disciplinas para ver su influencia dentro de un concepto amplio de autovaloración, con dimensiones que pueden ir en sentidos opuestos (por ejemplo, alta valoración en matemática puede ser contraria a una alta valoración en lectura). Asimismo, y en línea con lo mencionado en el marco teórico del presente documento, la denominación que se utilizará para esta dimensión es el de autoconcepto.

Utilizando el Alpha de Cronbach, se analizó la confiabilidad de la escala para ver la estabilidad de la medida y sus errores de medición. De acuerdo a la literatura, el mínimo aceptable para el coeficiente de Alpha es de 0,7, aunque podría tolerarse hasta un 0,6 (Oviedo & Campos-Arias, 2005).

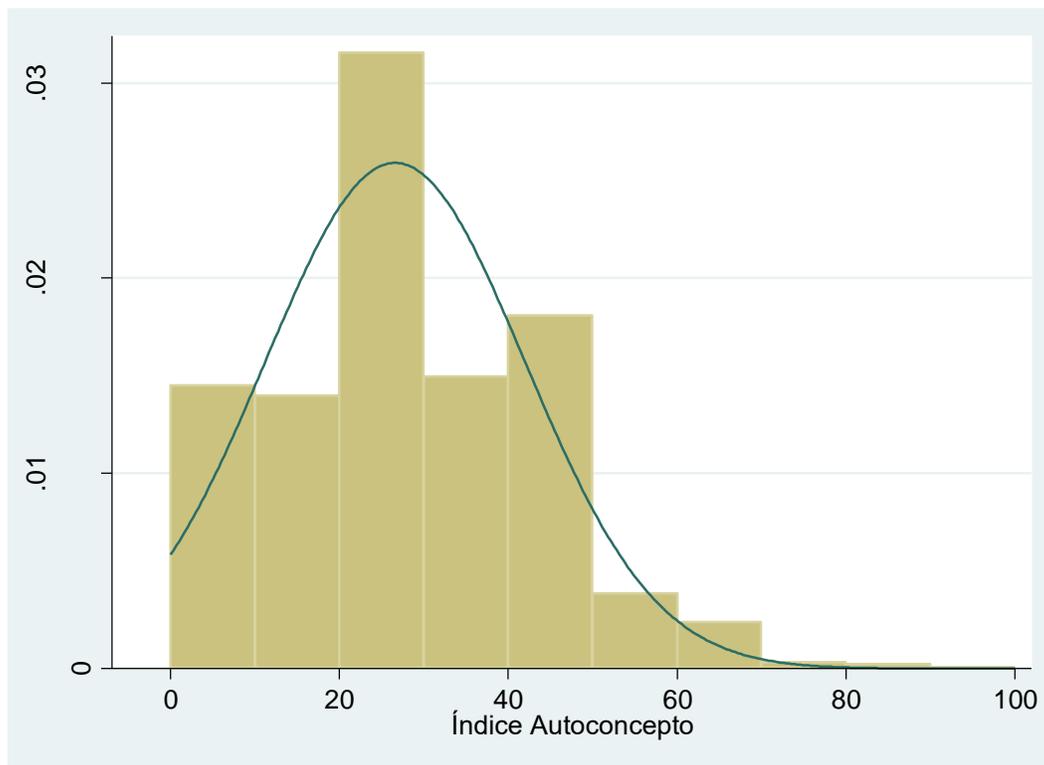
El Alpha de la escala de autoestima es de 0,72, por lo que se encuentra dentro de los límites aceptables para una escala. Asimismo, la eliminación de cualquier ítem disminuiría su valor por debajo del umbral aceptado, por lo que podría decirse que cada ítem colabora en la consistencia interna de la escala. Lo anterior se presenta en la Figura 1.



Fuente: Elaboración Propia

La Figura 2 muestra la distribución del Índice de Autoconcepto, en la cual se observa una mayor concentración en torno a los 30 puntos, lo que es coherente con los 27 puntos promedios del indicador. Destaca también, que la distribución tiene una tendencia hacia la cola izquierda, con mayor presencia de valores inferiores.

Figura 2: Histograma Índice de Autoconcepto



Fuente: Elaboración Propia

Índice de Motivación Escolar

Al igual que en el Índice de Autoconcepto, la fuente de información para la construcción de un Índice de Motivación Escolar es el cuestionario para estudiantes del SIMCE segundo medio. Esto es consistente con la metodología de cálculo utilizada por la Agencia de Calidad para la Educación, para la estimación de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social.

En particular, se utilizaron las siguientes preguntas para el análisis:

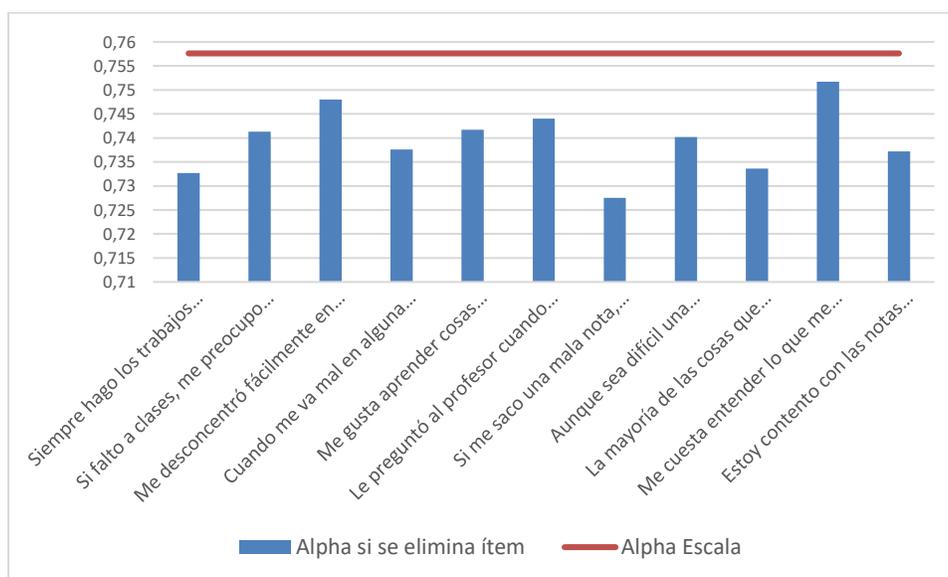
1. Siempre hago los trabajos aunque me resulten difíciles.
2. Si faltó a clases, me preocupo de completar mis cuadernos.
3. Me desconcentró fácilmente en clases.
4. Cuando me va mal en alguna asignatura, me doy por vencido rápidamente.
5. Me gusta aprender cosas nuevas en clases.
6. Le preguntó al profesor cuando explica algo en clases y no lo entiendo.

7. Si me saco una mala nota, estudio más para la próxima prueba.
8. Aunque sea difícil una asignatura, con estudio creo que puedo entenderla.
9. La mayoría de las cosas que hago en el establecimiento me resultan bien.
10. Me cuesta entender lo que me enseñan en clases.
11. Estoy contento con las notas que logro sacarme.

Todas las alternativas asociadas a las preguntas anteriores responden a un formato Likert de 1 a 4, donde 1 es muy de acuerdo y 0 muy en desacuerdo. Para el análisis de la escala, los ítems 3, 4 y 10 fueron considerados de manera inversa, pues su redacción resalta lo negativo, yendo en sentido contrario a las otras preguntas. Luego, los datos fueron transformados en una escala de 0 a 100, donde un mayor valor corresponde a una mayor motivación.

Para la estimación del índice se estimó el promedio simple por estudiante de las 11 preguntas mencionadas anteriormente. El Alpha de Cronbach de la escala fue de 0,76, superior al umbral del 0,7 especificado en las secciones anteriores.

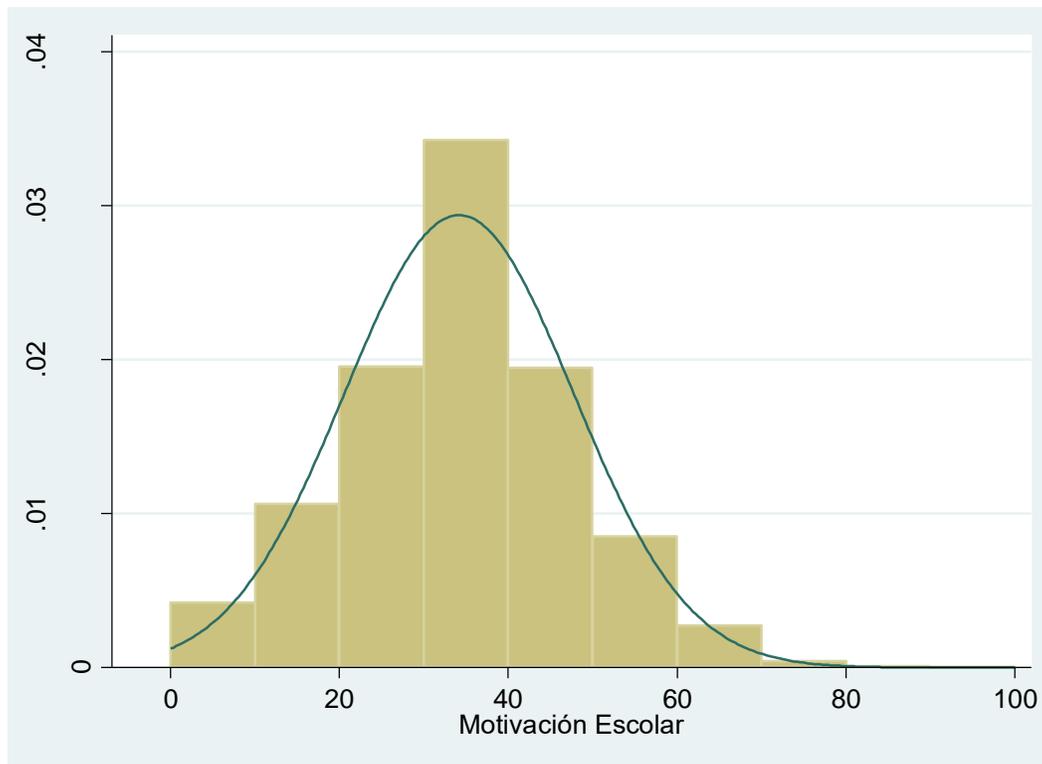
Figura 3; Alpha de Cronbach Índice de Motivación Escolar



Fuente: Elaboración Propia

La distribución de los datos muestra una concentración en el centro, con colas menores hacia la derecha e izquierda. Esto se muestra en la Figura 4, la cual evidencia una distribución normal de los datos.

Figura 4: Histograma Índice de Motivación Escolar



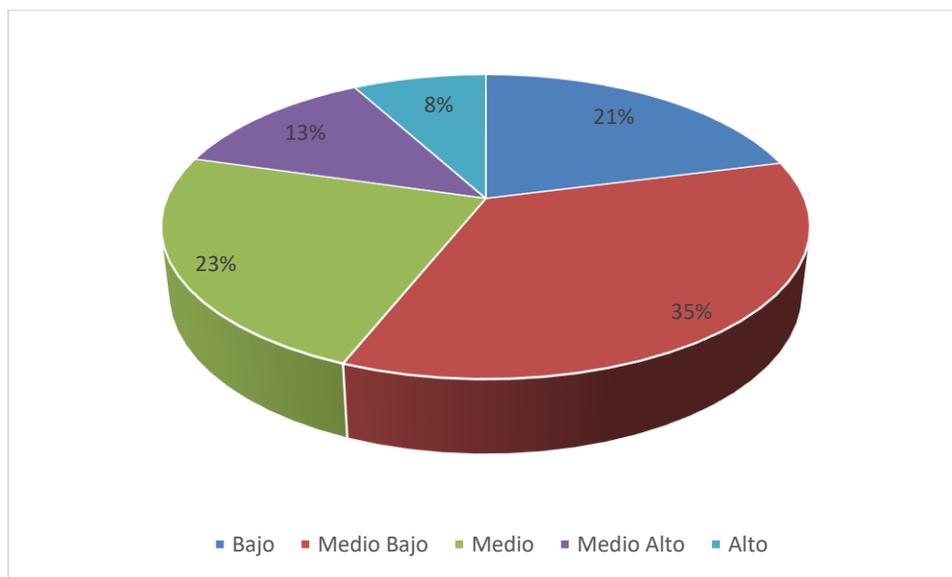
Fuente: Elaboración Propia

Variables de control

Adicional a las variables de autoestima académica y motivación escolar, se utilizaron un conjunto de variables de control, que se presentan a continuación.

- Sexo del estudiante. La muestra presenta un 49,9% de hombres y 50,1% de mujeres.
- Promedio General de Segundo Medio. La muestra analizada presenta una media de 5,4.
- Asistencia Anual de Segundo Medio. El conjunto de estudiantes analizados, presenta, el año 2013, una asistencia promedio de 87%.
- Grupo Socioeconómico del curso. La siguiente figura muestra la distribución por nivel socioeconómico del grupo de estudiantes. Esta información fue sacada, de acuerdo a la caracterización realizada por la Agencia de Calidad para la Educación. En la figura se observa que hay una mayor proporción de estudiantes que se ubican en un nivel socioeconómico medio-bajo, mientras que el nivel alto es el que presenta menor concentración, lo que es consistente con la realidad nacional.

Figura 5: Distribución de la muestra según Grupo Socioeconómico



Fuente: Elaboración Propia

- Dependencia administrativa. En este sentido, la muestra analizada se dividió en un 41% de matrícula pública (municipal o administración delegada), 51% de particulares subvencionados y 8% de particulares pagados. En este sentido, es importante destacar que esta proporción refleja exactamente la situación a nivel nacional para segundo medio.
- Promedio SIMCE curso. Se usó esta variable para controlar por el rendimiento del establecimiento. Se crearon cuartiles de resultados por prueba, para luego ser promediados.
- Región. Se agruparon las regiones distintas a la Metropolitana en un solo grupo. El 39% de la muestra proviene de la RM, mientras que el 61% proviene de otras zonas geográficas del país.

Muestra

La investigación aquí presentada utiliza al universo de estudiantes de segundo medio que rindieron SIMCE en el año 2013 y que respondieron la encuesta para estudiantes. Esto da un total de 174.733 personas, lo que corresponde al 73% del total de estudiantes que cursaron segundo medio en modalidad para jóvenes durante ese año.

A este conjunto de jóvenes se les hizo seguimiento, a través de bases de datos oficiales del Ministerio de Educación, hasta el año 2017, analizando sus trayectorias y principales resultados.

Si bien podría existir sesgo de selección por la muestra que contestó el cuestionario para estudiantes, el tamaño de muestra permite extraer conclusiones y hacer inferencia estadística, cautelando prevenir por el posible sesgo presentado.

Definición de Variables

La aproximación general al objeto de investigación será cuantitativa. De esta forma, las fuentes de datos utilizadas para el estudio corresponderán especialmente a los registros administrativos del Ministerio de Educación y de la Agencia de Calidad para la Educación. Estas bases entregan información para el universo de estudiantes del sistema, por lo que permite estimaciones para el sistema en su conjunto. Adicionalmente, es importante mencionar que las bases presentadas tienen identificador único a nivel a alumno, lo que permite construir el panel requerido para el análisis. El detalle de la información utilizada se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1: Datos utilizados y fuentes de información

Base de datos	Años	Descripción	Fuente
Rendimiento de educación escolar	2013-2015	Base de datos a nivel de estudiantes que contiene información sobre el rendimiento de los estudiantes del sistema escolar. Algunas de las variables que contiene la base son: establecimiento, nivel educativo, promedio general y asistencia anual.	Ministerio de Educación
SIMCE y cuestionarios relacionados Segundo Medio	2013	Conjunto de bases de datos, específicamente: a) Puntajes SIMCE a nivel de alumno; b) Cuestionario para alumnos, con información relacionada a	Agencia para la Calidad de la Educación

		percepciones y actitudes de los estudiantes; c) Resultados a nivel de curso, que entrega información relativa a puntajes promedio en pruebas y nivel socioeconómico del grupo de estudiantes.	
Matrícula de Educación Superior	2016-2017	Base de datos del sistema de educación superior, que contiene información a nivel de estudiante relativa al programa de estudio, institución, tipo de institución, año cursado, entre otras.	Ministerio de Educación

Fuente: Elaboración Propia

VI. Análisis y Resultados

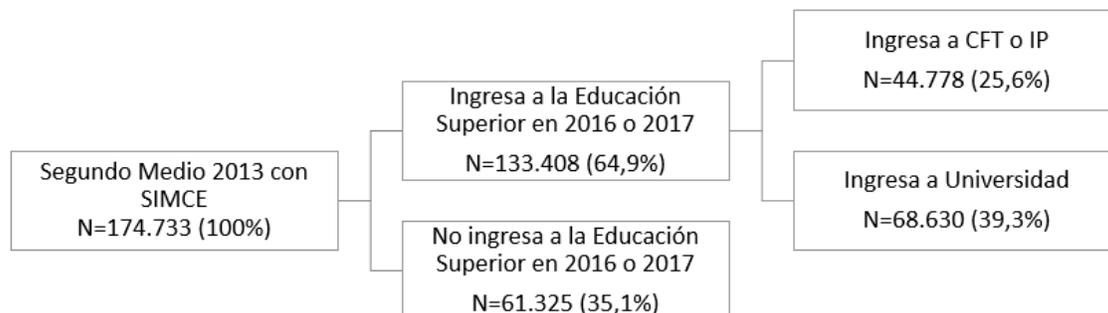
En esta sección se presentan los principales resultados y análisis derivados de la información obtenida del estudio longitudinal de estudiantes. En una primera parte se analizarán los principales resultados descriptivos, para continuar con el modelo de regresión logística multinomial.

Análisis Descriptivo

De acuerdo a lo establecido en el marco metodológico de la presente investigación, el estudio considera la creación de tres tipologías de estudiantes, según su trayectoria en educación superior. Para esto, se tomó a los estudiantes de segundo medio que tenían información en SIMCE 2013, y se crearon tres tipologías: (1) quienes no ingresaron a la educación superior en este periodo, (2) quienes ingresaron a la educación superior técnica-profesional (CFT o IP) y (3) quienes ingresaron a la educación superior universitaria.

La Figura 6 muestra las tipologías anteriores, y la cantidad de estudiantes en cada una de ellas. Inicialmente, se tiene que hay un total de 174.733 estudiantes en segundo medio con información SIMCE, de éstos, un 35,1% no ingresó a la educación superior en el periodo 2016-2017. Del 65% que sí ingresó, 44.778 lo hicieron a CFT o IP y 68.630 lo hicieron a universidades. Así, la tipología 1 quedó compuesta por el 35,1% de las observaciones, la tipología 2 por el 25,6% y la tipología 3 por el 39,3%.

Figura 6: Cantidad de estudiantes por tipo de ingreso a la educación superior



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación

En cuanto a los índices de motivación escolar y autoconcepto, la Tabla 2 muestra los promedios por cada dimensión, de acuerdo a la tipología de ingreso a la educación superior.

Los datos muestran, en primer lugar, que la variable de autoconcepto es, en promedio, más baja que la motivación escolar, con 27 puntos promedio para la primera y 34 para la segunda, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. Luego, se tiene que no hay diferencias estadísticamente significativas cuando se comparan los valores promedio de cada índice por la tipología de ingreso a la educación superior, lo cual entrega primeras ideas con respecto a la pregunta de investigación inicialmente planteada.

Tabla 2: Promedio Índices de Motivación Escolar y Autoconcepto, según tipo de ingreso a la educación superior

	Motivación Escolar	Autoconcepto
No ingresa a la Ed. Superior	34,1	26,5
Ingresa a CFT e IP	34,3	26,6
Ingresa a Universidad	34,1	26,6
Total	34,2	26,6

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación y de la Agencia de Educación para la Calidad

No obstante, comparar resultados sin controlar por factores que pueden modificar la probabilidad de ingreso a la educación superior, puede llevar a conclusiones erróneas al no aislar los efectos para analizar causalidad, considerando solo correlaciones matemáticas.

Por lo mismo, en la siguiente sección se analiza el modelo de regresión logística multinomial y sus resultados asociados.

Resultados del Modelo

Para estimar los resultados del modelo de regresión, se utilizó, como categoría base, la primera tipología, es decir, el grupo de estudiantes que no asistió a la educación superior entre el 2016 y 2017. La Tabla 3 muestra los coeficientes y el valor z asociado a cada variable del modelo.

Tabla 3: Resultados Modelo de Regresión Logística Multinomial

	Tipología 2		Tipología 3	
	Coeficiente	Valor z	Coeficiente	Valor z
Motivación Escolar	0,001	0,96	-0,001	-1,82
Autoconcepto	0,000	1,04	0,001 (*)	2,58
Sexo Alumno (Mujer=1)	0,139 (**)	10,42	0,212 (**)	14,11
Promedio de Notas	0,059 (**)	42,68	0,223 (**)	138,64
Tasa de Asistencia	0,019 (**)	24,63	0,015 (**)	15,27
Grupo Socioeconómico	0,309 (**)	29,94	0,921 (**)	80,29
Establecimiento Dependencia (Público=0)				
Privado	0,104 (**)	6,97	0,018 (*)	1,06
Promedio SIMCE Establecimiento	0,153 (**)	7,73	1,047 (**)	49,88
Región (RM=1)	0,141 (**)	9,85	-0,219 (**)	-13,57
Constante	-6,147 (**)	-68,91	-17,277 (**)	-146,07

*Significativo al 10%; ** Significativo al 5%

Fuente: Elaboración Propia en base a Datos arrojados en Simce 2013

La motivación escolar no es estadísticamente significativa, lo que se refleja en que el coeficiente presentado en la tabla anterior es cercano a 0 para ambas tipologías, y que el nivel de significancia es superior al 10%, es decir, si se selecciona una serie de muestras aleatorias, en menos del 90% de los casos el coeficiente sería distinto de 0. De lo anterior se puede decir que, de acuerdo con el modelo presentado, no existe una correlación entre la motivación escolar y el ingreso a la educación superior, aún controlando por otros factores como nivel socioeconómico o sexo.

En el caso del autoconcepto, las conclusiones son similares a las de la motivación escolar, sin encontrar una diferencia estadísticamente significativa. La principal diferencia radica en que esta variable es significativa en el ingreso a la educación universitaria (tipología 3), sin embargo, el valor es muy pequeño, por lo que el efecto encontrado sería marginal.

A continuación, se presenta el listado de variables incorporadas como control en el modelo, con las principales conclusiones arrojadas en el análisis:

- Sexo, la variable sexo fue construida con valor 1 si la persona es mujer y 0 si es hombre. En particular, los resultados de la tipología 2 arrojan un coeficiente de 0,139, lo que significa que hay una relación positiva entre ser mujer e ingresar a la educación técnica (IP o CFT). Asimismo, en el caso de la probabilidad de ingreso a la universidad (tipología 3), este coeficiente es de 0,212, lo que confirma que, manteniendo constante el resto de las variables del modelo, se mantiene la correlación positiva entre el sexo mujer y el ingreso a la educación superior.
No obstante los resultados anteriores, es importante destacar que en el modelo presentado se toman los promedios de cada variable, sin diferenciar, por ejemplo, por área de estudio o características de las instituciones de educación superior. Esto abre una posible interrogante con respecto a las diferencias de género en el ingreso a ciertas carreras o áreas, lo que podría ser materia de investigaciones futuras.
- Promedio de notas, esta variable tiene una relación positiva y estadísticamente significativa con la probabilidad de ingreso a la educación superior. Cuando se analiza la diferencia entre la probabilidad de ingreso a CFT o IP, el coeficiente es de 0,059, siendo significativa al 5%. En el caso de la educación universitaria, el efecto de las notas es aún mayor, con un coeficiente de 0,223. Lo principal de estos análisis es que el promedio de notas es más relevante para el ingreso a la educación universitaria que para la técnica. En parte, esto podría ser explicado porque las notas de enseñanza media constituyen parte del puntaje PSU para ingresar a las universidades del Consejo de Rectores, por lo que habría una relación directa entre ambas variables.
- Tasa de asistencia, la asistencia anual tiene un efecto positivo y estadísticamente significativa. El coeficiente asociado al ingreso a la educación técnica es 0,019, mientras que para la educación universitaria este valor es de 0,015. En ambos casos el coeficiente es estadísticamente significativo al 5%, es decir, al extraer muestras

aleatorias, hay, al menos, un 95% de probabilidad de que el efecto encontrado sea positivo.

- Grupo socioeconómico, como se mostró en secciones anteriores, el nivel socioeconómico es un factor relevante en el ingreso a la educación superior. Los datos obtenidos del modelo confirman estos resultados, con una mayor probabilidad de ingreso para los estudiantes que provienen de un nivel socioeconómico mayor. Cabe destacar, que el nivel socioeconómico tiene un efecto mayor en el ingreso a la educación universitaria que a la técnica, con un coeficiente de 0,921 para el primer caso, versus un 0,309 para la educación técnica.

Tal como en los casos anteriores, es importante recordar que el modelo considera los promedios de las variables y al sistema en su conjunto, por lo que líneas de investigación podrían apuntar hacia el tipo de institución a la que se accede de acuerdo con el nivel socioeconómico y la segregación que podría existir en estos espacios.

- Dependencia del establecimiento. Los resultados del modelo muestran que asistir a un establecimiento particular aumenta la probabilidad de ingresar a la educación superior, manteniendo todas las demás variables constantes. En el caso del acceso a la educación técnica, el coeficiente que arroja el modelo es de 0,104, siendo estadísticamente significativa. Asimismo, el coeficiente asociado al ingreso a la universidad es de 0,018, siendo también estadísticamente significativa, pero con un menor nivel que el caso de CFT e IP.

Es importante destacar que si bien la dependencia del establecimiento influye en la probabilidad de ingreso a la universidad (tipología 3), el coeficiente es bastante bajo, cercano a 0, por lo que el efecto es menor. Lo anterior se explica porque el análisis se realiza controlando por nivel socioeconómico (todas las demás variables se mantienen constantes), lo que implica que el establecimiento no es el que haría la diferencia, sino el origen socioeconómico del estudiante, siendo una posible línea de investigación para futuro.

- Promedio SIMCE del establecimiento. Esta variable fue utilizada para controlar por un proxy de resultados de cada establecimiento. Tanto para la educación técnica como para la universitaria, el coeficiente es estadísticamente significativo, con una mayor probabilidad de ingreso a la educación superior para aquellos estudiantes que provienen de colegios con mayores resultados.

Una conclusión relevante en este aspecto es que el coeficiente es mayor en el caso del acceso a la educación universitaria, lo que indicaría que el rendimiento global de los establecimientos influye, con más fuerza, en el acceso a la universidad que a CFT o IP.

- Región. Los resultados asociados a la región de origen arrojan resultados diferentes según tipo de educación (universitaria o técnica). En el caso de los CFT o IP, vivir en la Región Metropolitana aumenta la probabilidad de acceso, mientras que en el caso de la educación universitaria, el vivir en la Región Metropolitana disminuye la probabilidad de ingreso (manteniendo todo lo demás constante). Si bien no se plantea una hipótesis clara al respecto, abre un espacio de investigación que permita indagar más sobre este efecto.

VII. Conclusiones

Durante las últimas décadas, el acceso a la educación superior en el país ha experimentado un importante aumento. Esto es relevante ya que genera efectos positivos, tanto a nivel personal, como a nivel de la sociedad. Sin embargo, las brechas de ingresos son aún altas, especialmente en los niveles socioeconómicos más bajos, lo que genera desafíos para la sociedad, pero también la interrogante acerca de qué diferencia a un estudiante que prosigue estudios superiores, frente a uno que no lo hace, particularmente cuando entre ellos tienen características similares.

Distintas investigaciones han determinado que dentro de los factores de ingreso a la educación superior, sea esta técnica o universitaria, están (1) los académicos, tales como el rendimiento escolar y PSU, y (2) los no académicos, como el autoconcepto de los estudiantes, la confianza, la motivación y expectativas. No obstante, estos factores deben ser entendidos dentro del contexto del joven y su familia, ya que características relacionadas, por ejemplo, al nivel socioeconómico, al entorno familiar o a la zona geográfica de origen, son determinantes significativos para los resultados académicos, y no académicos y, por ende, para el ingreso a la educación superior.

Los factores no académicos han sido menos estudiado que el resto de las variables, probablemente porque hasta hace algunas décadas éstos no eran considerados relevantes ni parte del concepto de calidad educativa. No obstante, dentro de las reformas educativas de la última década, surgen los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, como una ampliación del concepto de calidad, considerando variables como autoestima académica, motivación escolar, hábitos de vida saludable, convivencia escolar, entre otros. La cuantificación de estas dimensiones, a partir de escalas validadas, ha permitido realizar análisis que permiten tener una aproximación de la situación a nivel nacional que, si bien es incompleta, por cuanto las cifras esconden realidades individuales, entregan una visión panorámica de lo que pasa en el país en estas materias.

En esta investigación se indagó en ciertos factores no académicos que podrían estar afectando la probabilidad de ingreso a la educación superior. En particular, se analizó la relación entre el autoconcepto y la motivación que los estudiantes presentan en segundo medio, con la probabilidad de ingreso a la educación superior, controlando por factores académicos y de contexto.

Los resultados del modelo analizado, en primer lugar, evidenciaron que el autoconcepto es más bajo que la motivación escolar, siendo esto constante para todos los grupos socioeconómicos.

El autoconcepto presenta una relación pequeña, pero estadísticamente significativa, con el ingreso a la educación universitaria, no así con el ingreso a la educación técnica-profesional. Este resultado asume que las otras variables del modelo se mantienen constantes, es decir, que jóvenes con las mismas características socioeconómicas, rendimiento y contexto, no verían influido su acceso a la educación superior según el nivel de autoconcepto que manifiesten (o el efecto es muy pequeño).

El análisis de la motivación escolar presenta conclusiones similares, sin que ésta sea significativa en el acceso a la educación superior en cualquiera de sus tipos (universitaria o técnica), manteniendo constantes todos los demás factores.

Lo anterior es relevante, pues indica que ni la motivación ni el autoconcepto serían factores de ingreso a la educación superior, aun cuando se comparan estudiantes de similares características. De esto, surge la pregunta de cuáles serían los factores no académicos diferenciadores en el acceso a la educación superior, es decir, ¿qué hace que dos estudiantes similares tengan trayectorias distintas hacia la educación superior? Siendo ésta una pregunta para ser contestada en futuras investigaciones.

Por otro lado, el análisis presentado entregó resultados relevantes en cuando a la diferenciación en las características de acceso a la educación universitaria y a la técnica (CFT o IP). En este sentido, resulta llamativo que el rendimiento académico, tanto del estudiante como del establecimiento, tiene una relación considerablemente más fuerte con el ingreso a la universidad que a la educación técnica, aun cuando en ambos casos la relación es positiva y estadísticamente significativa.

El contexto socioeconómico (NSE), tal como lo indica literatura ya existente, es uno de los principales factores que inciden en el ingreso a la educación superior, con una mayor probabilidad de ingreso para estudiantes que provienen de establecimientos con un mayor nivel socioeconómico. Nuevamente se observa que esta relación es más fuerte para el ingreso a la universidad que para CFT o IP. Luego de controlar por NSE, las diferencias entre dependencia administrativa se vuelven muy pequeñas, especialmente en el acceso a la universidad, lo que indicaría que no son los establecimientos los que generan las

principales diferencias en el acceso, sino que esto estaría dado por el origen socioeconómico del estudiante.

Inmediato a lo anterior surge la pregunta de cómo disminuir las inequidades en el acceso a la educación superior. Si bien trabajar en el autoconcepto contribuye a aumentar la probabilidad de ingreso, esto será insuficiente si no se apunta hacia las desigualdades sociales que se reflejan fuertemente en el sistema escolar y superior de Chile, por lo que la solución requiere de una mirada multisectorial que aborde las distintas situaciones a las que se enfrentan niños, niñas y jóvenes, y que permiten que las brechas se hagan más grandes.

Es relevante entonces poder observar el fenómeno de la educación en el macrosistema que la sustenta, intervenir a nivel de sistema educativo, ya que los factores que mayor relación tienen con el ingreso o no a la educación superior no son los factores individuales, al contrario de lo que declaran los jóvenes que no acceden a la educación superior, en su mayoría se responsabiliza a sí mismo. No podemos establecer las responsabilidades en los particulares si no hay una base que sustente a estos particulares en sus decisiones y recorridos. En la actualidad la responsabilidad de la continuación de estudios recae en el individuo, como fue indicado, se asume de manera personal el no ingreso, como “problemas personales”, dejando de lado entonces factores claves como nivel socioeconómico que es el que tiene una mayor correlación con las probabilidades de ingreso a la educación superior, se obvia entonces los factores económicos, sociales y demográficos que tienen una clara incidencia.

Sería interesante, a modo de cierre, plantear algunas preguntas de investigación que surgen en este punto. ¿Qué factores diferencian a dos estudiantes, de características similares, pero con trayectorias educativas distintas?

Si los principales determinantes en el ingreso a la educación escolar tienen relación con el contexto socioeconómico ¿Es el mérito escolar un concepto medible y objetivo?

¿En qué medida el sistema escolar actúa como motor de la movilidad social en Chile?

Es necesario indicar que, a pesar de todo lo declarado anteriormente, la conclusión, en ningún caso, apunta a que trabajar aspectos como la motivación o el autoconcepto no tenga efecto, pues éstos son valores en sí mismos que favorecen el desarrollo integral de todo ser humano. Así, el desafío es ampliar el campo de estudio hacia otros factores de ingreso

a la educación terciaria y cómo éstos pueden ser complementados con aspectos de desarrollo personal y social.

VIII. Bibliografía

- Acuña, F., Arévalo, C., & Baeza, F. (2009). Acceso a la educación superior: el mérito y la (re) producción de la desigualdad. Santiago de Chile: Grupo de investigación CESSC-OPECH.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Capacidad predictiva de pruebas estandarizadas para acceso y permanencia en educación terciaria*. Santiago.
- Alex Veliz, A. D. (2016). Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile. *EDUCADI*, 97-109.
- Antivilo, A., Poblete, V., García, C., & Contreras, P. (2017). Factores individuales, sociodemográficos e institucionales en el acceso de los egresados de la educación media técnico profesiona a las instituciones de educación superior. *Calidad en la educación*, 96-132.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Baron, R., & Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson.
- Bernasconi, A., & Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Santiago: IESALC.
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>.
- Bracken, B. A. (1996). *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Cameron, C., & Trivedi, P. (2010). *Microeconometrics Using Stata*. Texas: Stata Press.
- Canales, A. (2016). Diferencias socioeconómicas en la postulación a las universidades chilenas: El rol de factores académicos y nó académicos. *Calidad en la educación*, 129-157.
- Celina, H., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 572-580.

- Centro de Estudios MINEDUC. (2018). *Indicadores de la educación en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- CIDE. (2012). *Encuesta a actores del sistema educacional*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Consejo Nacional de Educación. (2017). *Índices tendencias educación superior 2017*. Santiago: Departamento de Investigación Pública.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000) The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11:4, 227-268, DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Donoso, S., & Cancino, V. (2018). Caracterización Socioeconómica de los estudiantes de Educación Superior. *Calidad en la Educación*, 205-244.
- Espinoza, O., & González, L. (2007). Perfil socioeconómico del estudiantado que ingresa a la educación superior en Chile. *Estudios pedagógicos XXXIII*, 45-57.
- Farías, M., & Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico-profesional y humanista-científica en Chile. *Calidad en la educación*, 87-121.
- Feinstein, L., Sabates, R., Anderson, T. M., Sorhaindo, A., & Hammond, C. (2006, September). What are the effects of education on health. In *Proceedings of the Copenhagen Symposium" Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement*.
- Gajardo, L. (2006). Desigualdad en el acceso a la educación superior en Chile. *Revista Central de Sociología*, 11-29.
- Gatica, F. (2017). *Informe expectativas futuras de estudiantes secundarios*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- González, P., Arancibia, V., & Boyanova, D. (2017). Talento académico, vulnerabilidad escolar y resultados en la prueba de selección universitaria. *Estudios Pedagógicos XX, III*, 171-191.

- Lochner, L., & Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. *American economic review*, 155-189.
- Mauna, P., Quintela, G., Mizala, A., Lara, B., Fukushi, K., Ayala, M., . . . Moreno, K. (2013). *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidades*. Santiago: AEQUALIS.
- MINEDUC. (2017). *Estadísticas de la educación 2016*. Santiago: Centro de estudios MINEDUC.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2016). *Educación; síntesis de resultados CASEN 2015*. Santiago: Secretaría de Evaluación Social.
- Ministerio de Educación. (2014). *Otros indicadores de calidad educativa*. Santiago: Unidad de Curriculum y Evaluación.
- Molina, W. (2013). Sentido de futuro en estudiantes secundarios: Paradojas de equidad y calidad desde su experiencia escolar. *Estudios pedagógicos xxxix*, 143-164.
- Morris, C. G., & Maisto, A. A. (1999). *Psychology: An introduction (10th Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall
- National Advisory Mental Health Council. (1995). Basic behavioral science research for mental health: A national investment emotion and motivation. *American psychologist*, 50(10), 838-845.
- Noel, M., Elizalde, L., & Rolando, R. (2015). *Acceso a la Educación Superior de los Estudiantes Secundarios en Chile*. Servicio de Información de Educación Superior.
- Pilar Galleguillos, T. H. (2016). *Reforma a la educación superior: Financiamiento actual y proyecciones*. Santiago: Dirección de Presupuestos.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Sepúlveda, L. (2013). Más jóvenes en la educación superior, ¿mayores esperanzas de igualdad social?: una reflexión sobre las aspiraciones de futuro de los estudiantes secundarios chilenos. *Cuaderno de educación N°51*, 1-9.
- Servicio de Información de Educación Superior. (2018). *Informe matrícula 2018 en educación superior en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-44
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 334-349. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.90.2.334>
- Urzúa, S. (2012). La rentabilidad de la educación superior en Chile. *Centro de Estudios Públicos*, 1-52.
- Valdebenito, M. J. (2015). Proyecto post egreso de la enseñanza media de jóvenes chilenos: Aspiraciones, expectativas y configuración de sentido. *Cuaderno de educación N° 66*, 1-10.
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V., & Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos XLI*, 351-361.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Watkins, D., & Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4, 555-562