

Integrando la motivación al estudio de los determinantes del desempeño académico a nivel universitario

KARINA CURIONE BULLA^I

NICOLÁS FIORI ROJIDO^{II}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v16i51.4235>

Resumen

El presente trabajo aborda la temática del desempeño académico desde una perspectiva integrada, incorporando el componente motivacional al estudio de los determinantes del desempeño académico. Se utilizó un diseño cuantitativo con un alcance descriptivo-explicativo, y se emplearon diversas técnicas de análisis multivariado. La muestra corresponde a una población de 1.942 estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República del año 2018. Se evalúa un instrumento de evaluación motivacional compuesto por dos dimensiones, una de motivación extrínseca y otra de expectativas, las cuales mostraron ser robustos predictores del desempeño académico. Mayores valores promedio de motivación extrínseca se asocian a peores desempeños académicos, mientras que en la dimensión expectativas se asocian a mejores desempeños.

Palabras clave: Educación Superior; Desempeño Académico; Desafiliación; Modelos Predictivos; Motivación.

Submetido em: 10/03/2023

Aprovado em: 16/05/2024

^I Universidade da República (UdelaR), Montevideo, Uruguai; <https://orcid.org/0000-0002-4069-5615>; e-mail: karina.curione@gmail.com.

^{II} Universidade da República (UdelaR), Montevideo, Uruguai; <https://orcid.org/0000-0003-0915-9440>; e-mail: nicolas.fiori@udelar.edu.uy.

Integrating motivation to the study of the determinants of academic performance at the university level

Abstract

This paper approaches the issues of academic performance from an integrated perspective, incorporating the motivational component into the study of the determinants of academic performance. A quantitative design with a descriptive-explanatory scope was used, and various multivariate analysis techniques were employed. The sample corresponds to a population of 1,942 first-year students of the Bachelor of Psychology program at the Universidad de la República in the year 2018. A motivational assessment instrument composed of two dimensions, one of extrinsic motivation and the other of expectations, which proved to be robust predictors of academic performance, was evaluated. Higher average values of extrinsic motivation are associated with worse academic performance, while in the expectations dimension they are associated with better performance.

Keywords: Higher Education; Academic Performance; Disaffiliation; Predictive Models; Motivation.

Integrando a motivação ao estudo dos determinantes do desempenho acadêmico a nível universitário

Resumo

Este artigo aborda o tema do desempenho acadêmico a partir de uma perspectiva integrada, incorporando o componente motivacional no estudo dos determinantes do desempenho acadêmico. Foi utilizado um projeto quantitativo com um escopo descritivo-explicativo, e diversas técnicas de análise multivariada foram empregadas. A amostra corresponde a uma população de 1.942 estudantes do primeiro ano do curso de Psicologia da Universidad de la República em 2018. Foi avaliado um instrumento de avaliação motivacional composto por duas dimensões, uma de motivação extrínseca e outra de expectativas, que provaram ser robustos preditores de desempenho acadêmico. Valores médios mais altos de motivação extrínseca estão associados a piores desempenhos acadêmicos, enquanto na dimensão de expectativas, estão associados a melhores desempenhos.

Palavras-chave: Educação Superior; Desempenho Acadêmico; Desafiliação; Modelos Preditivos; Motivação.

Introducción

La Educación Superior (ES) es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de nuestra región, partiendo de la concepción de la ES como bien público, derecho humano universal y deber del Estado. Estos principios se fundamentan en la convicción de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento constituyen un bien social, colectivo y estratégico, esencial para garantizar los derechos básicos en nuestro continente y la construcción de una ciudadanía plena (Informe [...], 2018). Es posible afirmar que la agenda sobre la igualdad de oportunidades educativas está, más que en ningún otro momento en la historia, en el tapete del debate público. En el caso de Uruguay, la no finalización de la Educación Media es uno de los principales escollos que el país enfrenta a nivel educativo. Otra problemática refiere a la selectividad en el acceso a la Educación Superior (ES) y la elevada incidencia de la no finalización de la misma (Fiori; Ramírez, 2014). La desafiliación, el rezago y el egreso tardío son tres problemáticas que enfrenta el sistema educativo uruguayo en su conjunto, principalmente, en sus niveles medio y universitario (Lizbona; Rumeau, 2013).

Entre las décadas del 70` y 80`, proliferaron estudios sobre los determinantes de la desafiliación educativa, desde un abordaje sociológico, que se volverían referencia (Spady, Tinto, Pascarella, Terenzini, Bean, Latiesa, Bourdieu, Passeron, entre otros). Desde la sociología, es posible afirmar que el modelo más influyente es el de Tinto (1975, 1989). Dicho modelo subraya el rol de la integración académica y social del estudiante en la institución universitaria como favorecedoras del compromiso con la culminación de los estudios. Desde esta perspectiva el abandono es visto como un fallo en la integración social y académica de los estudiantes en la universidad. En particular, señala la importancia de la interacción del estudiante con la institución en un plano vinculado al sistema académico (allí destaca las interacciones con los docentes y personal universitario) y el sistema social (donde cobran relevancia las actividades extracurriculares e interacciones entre pares). Identifica períodos críticos en el recorrido estudiantil en los que las interacciones entre la institución y los estudiantes pueden influir directamente en el abandono, identificando el primer semestre como uno de dichos períodos críticos.

En un estudio sobre desafiliación en la Universidad de la República (Udelar) en el período 2007-2012, Fiori y Ramírez (2014), a partir de la población censada en 2007, estimaron que la desafiliación a julio de 2012 para esa población se ubicaba en

34,3%. Entre las conclusiones del estudio se señala que la desafiliación no es independiente del grado de avance en las carreras, y se verifica que más del 50% de la desafiliación de la Udelar ocurre en las etapas iniciales de las trayectorias educativas de los estudiantes. Entre la diversidad de factores estudiados en la Udelar - vinculados a los fenómenos anteriormente señalados -, un componente que resulta relevante destacar refiere a la numerosidad y sus repercusiones en la desafiliación, particularmente en el primer año (Diconca, 2011; Carbajal, 2014). Buena parte de las probabilidades de alcanzar logros educativos se juegan en el desempeño e integración académica de los estudiantes al inicio de su vida universitaria.

Por su parte, la investigación a nivel internacional muestra que el rendimiento académico es uno de los factores con mayor incidencia en la permanencia de los estudiantes a nivel universitario (Baars; Arnold, 2014; Esteban; Bernardo; Tuero; Cervero; Casanova, 2017; Fonseca; García, 2016; Kahn; Nauta, 2001; Lenta, 2019). Es importante señalar que rendimiento académico se encuentra influido por múltiples factores, entre los que se encuentran aspectos cognitivos, meta cognitivos, motivacionales y contextuales (Winne; Nesbit, 2010).

Diversas revisiones sistemáticas (RS) han sintetizado los resultados de los estudios sobre el abandono y la permanencia a nivel universitario en nuestra región (Chiarino; Rodríguez Enríquez; Curione; Machado; Bonilla; Aspirot; Garófalo; Oliveira, 2024, Munizaga Mellado; Cienfuentes Orellana; Beltrán Gabrie, 2018, Schmitt; Santos, 2016). La mayoría de los estudios se han enfocado en el nivel sujeto, siendo las dimensiones socioeconómicas y sociodemográficas del estudiantado las más estudiadas en relación al abandono, seguidas de la dimensión académica - dentro de la cuál el rendimiento académico es la variable más estudiada - y por último la dimensión psicológica (donde predomina el estudio de la motivación y la orientación vocacional). La RS llevada adelante por Chiarino, Rodríguez Enríquez, Curione, Machado, Bonilla, Aspirot, Garófalo y Oliveira (2024) identificó 217 estudios sobre abandono y permanencia a nivel universitario en América Latina y el Caribe. En línea con las RS llevadas adelante previamente en la región encuentran que el nivel sujeto es el más estudiado, seguido del nivel institucional en el cual identificaron 115 estudios, 70% enfocados en abandono y 30% en permanencia. La dimensión más estudiada refiere a las condiciones de estudio, seguida de lo que sucede en la aulas, siendo las variables más relevantes la relación docente-estudiante y las estrategias didáctico-pedagógicas desplegadas por los docentes. Le siguen en importancia los

estudios enfocados en la dimensión referida a los planes de estudio. Por último, a nivel institucional destacan los estudios que muestran la importancia del relacionamiento entre pares, vinculándose a la permanencia el buen relacionamiento entre pares y la pertenencia a un grupo de estudio. En tanto, dificultades de integración o problemas en el vínculo entre pares se asocian al abandono.

Dicha revisión, identifica 44 estudios que analizan desde diferentes enfoques teóricos constructos vinculados con la motivación, pocos estudios utilizan medidas válidas de la motivación, por lo que los resultados son poco generalizables, sin embargo es posible identificar un conjunto de estudios que vinculan la motivación intrínseca con la permanencia a nivel universitario (Calamet, 2021; Díaz Mujica; Pérez Villalobos; Bernardo Gutiérrez; Fernández-Castañón; González-Pieda, 2019; López Dórame, 2022; Chalpatar Nasner; Fernández Guzmán; Bentancouth Zambrano; Gómez Delgado, 2022). La autoeficacia se analizó en 15 estudios, niveles bajos de autoeficacia se asocian al abandono a nivel universitario.

La mayoría de los estudios son de tipo cuantitativo primando aquellos con un alcance descriptivo y correlacional, pocos estudios han analizado de modo simultáneo las diversas variables y se identifican debilidades en el plano teórico y metodológico. Sobre esto último, Munizaga Mellado, Cienfuentes Orellana y Beltrán Gabriele (2018) señalan que pocos estudios que abordan variables latentes como la motivación utilizan instrumentos de evaluación validados.

Las debilidades metodológicas también se han identificado en la RS que llevaron adelante Behr, Giese, Kamdjou y Theune (2020) con foco en países europeos, afirman que los esfuerzos futuros deberían concentrarse en el desarrollo de modelos de predicción del abandono más precisos.

En la mencionada revisión analizaron los determinantes del abandono a partir de 35 investigaciones y los clasificaron según nivel correspondiente: individual, institucional u organización del sistema educativo nacional. Encontraron que la organización institucional de la educación media en asociación con la desigualdad socioeconómica y el origen geográfico del estudiantado son predictores del abandono universitario. Así mismo, el tipo de institución de ES, el área disciplinar de estudio, la calidad de la enseñanza, el entorno de aprendizaje, el tamaño de las clases y la relación entre estudiantes y docentes impactan en la probabilidad de abandono. También identifican factores individuales relacionados al estudio, de especial interés porque, en gran medida, pueden ser modificados. Estos incluyen

autoconfianza, organización del estudio, estrategias de aprendizaje, integración social en la universidad, condiciones de estudio y motivación. Sobre esta última se concluye que la motivación hacia el aprendizaje (intrínseca) es un prerrequisito para la graduación y está negativamente relacionada con el abandono a nivel universitario (Behr; Giese; Kamdjou; Theune, 2020).

Un estudio metaanalítico reciente enfocado en 30 años de evaluación motivacional ha aportado sólida evidencia que vincula la motivación intrínseca y el rendimiento académico (Howard; Chong; Bureau, 2020). La motivación ha sido señalada como un factor clave para explicar el avance exitoso de los estudiantes en sus carreras (Lent; Taveira; Pinto; Silva; Blanco; Faria; Gonçalves, 2014). Por su parte, diversas investigaciones previas a nivel nacional e internacional han mostrado que los componentes motivacionales se relacionan con el rendimiento académico a nivel universitario (Curione Bulla, 2018; Míguez, 2008; Nota; Soresi; Zimmerman, 2004; Pintrich, 2000; Pintrich; De Groot, 1990; Pokay; Blumenfeld, 1990).

Entre las teorías motivacionales contemporáneas es posible distinguir aquellas que integran los constructos de *expectativa* y *valor*, siendo la Teoría de la Expectativa-Valor-TEV- (Eccles; Wigfield, 2002) la principal referencia en esa tradición. Para dicho marco teórico, el valor subjetivo otorgado a una tarea predice la conducta de elección, el rendimiento y la persistencia ante dicha tarea, el valor subjetivo de una tarea por su parte, incluye cuatro componentes: a) *valor intrínseco* refiere al disfrute que la persona experimenta al trabajar en una tarea y el interés que la misma despierta, constructo vinculado con el de motivación intrínseca desde la perspectiva de Ryan y Deci (2000) o Harter (1981). El valor intrínseco se vincula positivamente con el esfuerzo, la persistencia (Renninger; Ewen; Lasher, 2002; Schunk; Zimmerman, 2006, Fan; Wolters, 2014) y el rendimiento académico de los estudiantes (Howard; Chong; Bureau, 2020; Renninger; Ewen; Lasher, 2002; Robbins; Lauver; Le; Davis; Langley; Carlstrom, 2004). Un estudio reciente que adopta el marco de la TEV mostró que durante el primer año universitario el valor intrínseco predijo la intención de continuar estudiando la carrera elegida (Bargmann; Thiele; Kauffeld, 2022).

b) *valor de logro (attainment value)* se define como la importancia de comprometerse en un tarea; c) *valor de utilidad* refiere a cómo una tarea puede ser útil para los planes futuros de una persona; captura las razones más extrínsecas para comprometerse en una actividad, hacer una tarea no por la tarea en sí misma sino para alcanzar un estado final deseado (por ejemplo aprobar una materia). En ese

sentido, teóricamente se vincula con el concepto de motivación extrínseca de Ryan y Deci (2000); d) *valor de costo* es el valor negativo asociado a trabajar en una tarea, por ejemplo, hacer la tarea limita la posibilidad de visitar a los amigos (Wigfield; Eccles, 2002).

Por su parte, las *expectativas* se definen como las creencias que tiene una persona sobre la probabilidad de éxito en una tarea o actividad próxima y al igual que el valor otorgado a las tareas se forman desde las influencias sociales que incluyen expectativas y conductas de agentes socializadores claves, como padres y docentes, metas personales, creencias sobre la habilidad y el recuerdo de eventos previos vinculados con situaciones de logro (Putwain; Nicholson; Pekrun; Becker; Symes, 2019).

Otra línea de antecedentes se han enfocado en el estudio de las *expectativas* sin teorizar las mismas desde una perspectiva motivacional. Desde dicha línea se han desarrollado instrumentos de evaluación e investigación empírica a nivel universitario. En ese conjunto de estudios las expectativas se definen como lo que los estudiantes esperan de la universidad antes de ingresar a la misma. En algunos de dichos estudios las expectativas de los estudiantes constituyen una dimensión que se integra a los modelos de satisfacción estudiantil en la universidad (Alves; Raposo, 2004, 2007a, 2007b, 2009). En ese marco, se ha construido el instrumento AR63 que ha sido adaptado en contexto universitario uruguayo, arribando a una versión reducida AR26 (Vernazza Mañán, 2016).

Una serie de investigaciones se han enfocado en las expectativas de los estudiantes que ingresan a la universidad por primera vez y el impacto de la falta de ajuste entre dichas expectativas y la realidad universitaria, mostrando la relevancia de que las expectativas previas logren alinearse con las prácticas universitarias y que las universidades logren brindar a los estudiantes herramientas para afrontar las dificultades propias del primer año universitario (Crisp; Palmer; Turnbull; Nettelbeck; Ward; Lecouteur; Sarris; Strelan; Schneider, 2009; Kuh, 2007).

El trabajo aquí presentado busca integrar distintas tradiciones y perspectivas teórico/metodológicas al estudio del desempeño académico, particularmente desde la economía, la sociología y la psicología. Se procuró desarrollar modelos predictivos del desempeño académico en el primer año de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar). El aporte diferencial de nuestro estudio es evaluar la integración de variables motivacionales - en particular desde una

perspectiva socio-cognitiva - al estudio de las distintas dimensiones asociadas a las trayectorias educativas que han prevalecido desde los estudios sociológicos y económicos. De este modo, se aborda la temática del desempeño académico desde una perspectiva integrada, evaluando la incorporación del componente motivacional a los estudios sobre los determinantes del desempeño académico. Asimismo, se analizan la validez y la confiabilidad del instrumento de evaluación motivacional utilizado, buscando superar de este modo, las limitaciones identificadas en las RS que muestran que en nuestra región los estudios que incorporan una perspectiva motivacional escasamente utilizan instrumentos de evaluación validados para nuestro contexto.

Metodología

La investigación corresponde a un estudio de caso, y se realizó con fines descriptivos-explicativos, desarrollándose bajo un diseño cuantitativo. El alcance que se define busca atender, en primer lugar, a la necesidad de describir en forma general los procesos de desempeño educativo durante el primer año en la Licenciatura en Psicología de la Udelar, y en segundo término se busca determinar el impacto de las dimensiones de motivación extrínseca y expectativas de aprendizaje y relacionamiento de los estudiantes sobre el desempeño académico, bajo el control de un set de covariables.

Participantes

El universo de estudio corresponde a la generación de ingreso del año 2018 de la Facultad de Psicología de la Udelar, abarcando a la totalidad de la cohorte (1.942 estudiantes de nuevo ingreso). El perfil de los estudiantes que ingresan a la carrera Psicología tiene ciertas particularidades que lo diferencian al perfil promedio de los estudiantes de nuevo ingreso de la Udelar. En particular se destaca una estructura etaria más adulta, y un estado más avanzado en los hitos de transición a la vida adulta. El promedio de edad de la cohorte 2018 de de Psicología es de 24,77 años ($DT= 8.73$), y su distribución por sexo marca una fuerte feminización, con un 74% de mujeres. El 80% se encontraba soltero al momento del ingreso, un 13% declaró tener hijo/s, a la vez que 44% se encontraba emancipado de su hogar de origen (ya no convive con ninguno de sus padres). Respecto al lugar de procedencia, se destaca que casi un 20% cambiaron su lugar de residencia (departamento geográfico) al

ingresar a la Udelar. Respecto al tipo de institución educativa de procedencia, el 82% de los estudiantes finalizaron la enseñanza media superior (EMS) en centros públicos, y el tiempo promedio del tránsito de ingreso a la Udelar (desde la finalización de la EMS) es de 4,6 años ($DT= 6,7$). La condición de actividad económica de esta población es otra de las características que refuerza el perfil adulto de los estudiantes de Psicología, ya que al momento del ingreso el 44% se encontraba ocupado, un 27% desocupado y un 29% inactivo. En cuanto el origen social de los estudiantes, se destaca que el 55% son la primera generación de universitarios en sus familias (es decir ninguno de sus padres alcanzó el nivel educativo terciario y/o universitario aunque sea de forma incompleta). Por último, y asociado a las condiciones de apoyo económico para el cursado de la carrera, un 7% de los estudiantes ingresaron con beca de apoyo (en su inmensa mayoría se trata de becas económicas).

Instrumento

Las dimensiones de motivación extrínseca y expectativas de aprendizaje y relacionamiento de los estudiantes fueron analizadas a partir de los módulos específicos que los estudiantes respondieron a instancias de completar un formulario estadístico al momento del ingreso. Para el componente *motivacional*, el estudiante debe señalar la importancia otorgada a una serie de variables a la hora de elegir la carrera a la que está ingresando, en este caso Psicología. Este componente recupera algunos ítems de cuestionarios desarrollados previamente por investigadores de la Universidad de Antioquia y Granada, cuyas referencias más próximas corresponden a Cano Celestino (2008) y Gámez y Marrero (2003).

La pregunta es: *¿Qué importancia le atribuyó a los siguientes ítems a la hora de elegir esta carrera?*

1. Vocación
2. Salida Profesional
3. Tradición Familiar
4. Prestigio Social
5. Profesión bien remunerada
6. Aptitudes

Se responde utilizando una escala de tipo Likert del 1 al 5 (de nada importante a muy importante).

La dimensión *expectativas* se construye mayormente a partir del AR26 (Vernazza Mañán, 2016). Presenta la siguiente formulación:

En relación a esta carrera, señale sus expectativas respecto a:

1. Calidad global de la enseñanza
2. La capacidad y conocimiento de los docentes
3. El contenido de la carrera
4. El ambiente social y relacionamiento con otros estudiantes

Se utiliza una escala de tipo Likert del 1 al 5 (de muy reducidas a muy elevadas).

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron fuentes de datos secundarias, que se componen por dos tipos de registros: uno de tipo administrativo, que informa sobre la trayectoria académica curricular de los estudiantes en la Udelar; y otro de tipo estadístico que surge de procesos de captura de datos mediante formularios estadísticos que la propia institución realiza de forma continua.

Los registros administrativos se extraen de los sistemas de gestión administrativa de la Udelar, principalmente del Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza (SGAE), sistema en el que las bedelías de los servicios universitarios registran, de forma continua y obligatoria, todos los trámites y actividades académicas de los estudiantes. Este sistema, que fue desarrollado por el Servicio Central de Informática de la Udelar (SeCIU), posee un lenguaje de consulta estructurado (SQL), lo que brindó la posibilidad de realizar consultas a medida y extracciones de tablas de datos específicas, referentes a los eventos (actividades) educativos que se requieran, identificando fecha de incidencia de cada actividad, identificador del estudiante, y carrera a la que corresponde dicho registro.

Los datos extraídos del SGAE para esta investigación refieren a actividades de inscripción a carreras, cursos, y exámenes, así como resultados parciales y finales de cursos y exámenes, y escolaridade (promedio de notas). En resumen, este conjunto de datos administrativos permite representar el "curso de vida" académica de los estudiantes a lo largo del tiempo.

Por su parte, los datos estadísticos refieren principalmente a los relevamientos que realiza la Dirección General de Planeamiento (DGPlan) a todos los estudiantes de la Udelar mediante el sistema de relevamiento continuo de estudiantes "FormA-

Estudiantes", con el cual se relevan las características socio-demográficas, origen socio-educativo, ascendencia educativa, situación ocupacional, discapacidad, ascendencia étnico racial, becas, entre otros. A su vez se indaga sobre los motivos y expectativas respecto al cursado de la carrera, al momento del ingreso.

Este sistema posee un diseño de tipo longitudinal, operando como un panel mediante el registro anual y obligatorio de todos los estudiantes de la Udelar. La tasa de respuesta del relevamiento estadístico para la cohorte 2018 de la Facultad de Psicología fue del 87%.

El conjunto de datos utilizado para esta investigación permitió, previo proceso de transformación de los datos (*data cleaning*, consistencia y validación), la construcción de una única base de datos relacional, ya que todas las fuentes antes mencionadas utilizan una misma clave primaria para la vinculación de los datos.

Hipótesis

El presente trabajo parte de las siguientes hipótesis:

H1_ Las variables motivacionales serán predictores robustos del desempeño académico en el primer año.

H2_ Mayores valores promedio de motivación extrínseca se asociarán a peores desempeños académicos en el primer año de la Licenciatura en Psicología.

H3_ Mayores valores promedio de expectativas de aprendizaje y relacionamiento se asociarán a mejores desempeños académicos en el primer año de la Licenciatura en Psicología.

Técnicas para el análisis de datos

En primera instancia, se procedió a realizar un estudio psicométrico de las dimensiones de motivación y expectativas mencionadas anteriormente, para lo cual se tomó como referencia a Carretero-Dios y Pérez (2005). Se realizó un análisis de los ítems, para verificar si se ajustaban adecuadamente a la escala. Para estudiar la dimensionalidad de la escala se condujo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), utilizando la técnica de extracción por Componentes Principales, rotación Varimax. En ese proceso se eliminaron ítems con cargas factoriales bajas (menores a .40) e ítems solapados en las dos dimensiones. Para analizar la consistencia interna de la escala se obtuvieron los coeficientes alfa de Cronbach para las dimensiones.

Para el estudio de los determinantes del rendimiento se utilizaron técnicas propias de la estadística descriptiva. En segundo lugar, se utilizaron técnicas de análisis multivariado, lo cual es central para despejar posibles relaciones espurias y aproximarse de forma robusta al entendimiento del impacto de cada una de las dimensiones en el desempeño académico.

Para ello se realizaron estimaciones lineales por Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) y la estimación de modelos Probit para el caso de variables binarias. En el caso de los modelos MCO, la ecuación a estimar queda definida de la siguiente forma:

$$y_i = \beta_0 + \beta_1 M_i + \beta_2 E_i + \beta_3 x_i + \epsilon_i \quad (i = 1, \dots, n)$$

Donde y_i es la variable de resultado que se quiere estudiar para el individuo i

β_0 es una constante a estimar

β_1 es un coeficiente a estimar que captura el efecto Motivación sobre la variable de resultado

M_i es una variable que indica el valor medio del índice Motivación del individuo i

β_2 es un coeficiente a estimar que captura el efecto Expectativa sobre la variable de resultado

E_i es una variable que indica el valor medio del índice Expectativa del individuo i

β_3 es un vector de coeficientes a estimar que capturan el efecto de todas las variables por las cuales se controla

x_i es un vector con las características del individuo por las cuales se controla

ϵ_i es un término de error

El interés en particular es estimar el efecto de los coeficientes β_1 y β_2 (motivación y expectativa) sobre la variable de resultado.

En los casos en que la variable dependiente es binaria (desafiliación), se estimaron modelos no lineales de probabilidad. En este caso la ecuación a estimar queda definida de la siguiente forma:

$$Pr[y = 1 | x] = \Phi(\beta_0 + \beta_1 M_i + \beta_2 E_i + \beta_3 x_i)$$

Donde $\Phi(\cdot)$ es la distribución de probabilidad normal.

En ambos modelos las variables de control fueron seleccionadas en función de su relevancia teórica en el estudio sobre desempeño académico de los estudiantes. En particular se consideraron características socio-demográficas y socio-económicas del estudiante (sexo, edad, región de residencia, condición de actividad económica); características de su hogar (nivel educativo parental, tipo de hogar, tenencia de hijos); las trayectorias previas al ingreso a la carrera de inscripción (considerando el centro educativo donde el estudiante realizó sus estudios de enseñanza media y si se trata de la primera inscripción a la Udelar o no).

La evaluación del comportamiento predictivo de estos factores sobre el desempeño académico de los estudiantes durante el primer año de carrera, fue realizada sobre las dimensiones de desafiliación (no actividad académica), grado de avance (número de materias aprobadas), y promedio de calificaciones.

La estrategia de análisis econométrico consistió en especificar una serie de modelos anidados para cada uno de los *outcomes* considerados, siendo el primer bloque un modelo restringido que toma como únicas variables independientes los componentes de motivación extrínseca y expectativas, y como segundo bloque se incorporan el set de controles definidos teórica/empíricamente en los análisis sobre desempeño académico.

Cuadro 1 - Variables de resultados sobre las que se realiza el análisis

Variables de resultado	Descripción
Desafiliación	Binaria que indica si el estudiante estuvo inactivo (sin rendir cursos ni examen) durante el primer año de carrera.
Materias aprobadas	Recuento del número de materias aprobadas al cabo del primer año de carrera.
Promedio notas	Promedio de notas de las materias aprobadas al cabo del primer año de carrera.

Fuente: Los autores (2024).

Cuadro 2 - Variables de control utilizadas en el análisis

Variables de control	Descripción
Sexo	Sexo biológico del estudiante.
Edad	Edad al ingreso a la carrera Psicología.

Continua

Conclusão

Variables de control	Descripción
Presencia de padre y/o madre en el hogar	Binaria que indica si vive con padre y/o madre.
Tenencia de hijos	Binaria que indica si tiene hijos/as.
Tipo de institución pre-universitaria	Binaria que indica si proviene de una institución de educación media superior pública o privada.
Trabaja	Binaria que indica si el estudiante se encuentra ocupado al momento del ingreso a la carrera Psicología.
Padres universitarios	Binaria que indica si al menos uno de sus padres alcanzó la formación terciaria/universitaria.
Tránsito de ingreso a la Udelar	Años transcurridos entre la finalización de la enseñanza media superior y el ingreso a la carrera Psicología.
Beca	Binaria que indica si el estudiante cuenta con una beca de apoyo para el cursado de la carrera Psicología.
Soltero	Binaria que indica si el estado conyugal del estudiantes es soltero.
Migrante	Binaria que indica si el estudiante experimentó un cambio de su lugar de residencia (departamento geográfico) para ingresar a la carrera Psicología.

Fuente: Los autores (2024).

Resultados

Análisis de dimensionalidad del instrumento de evaluación motivacional

En primer lugar, se procedió a calcular la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) para comprobar si los valores muestrales permitían o no la aplicación del análisis factorial, el estadístico KMO varía entre 0 y 1, valores menores de 0.5 indican que no deben realizarse el análisis factorial (Pardo Merino; Ruiz Diaz, 2002), la medida KMO fue .76, por lo cual se procedió a realizar el AFE. La prueba de esfericidad de Bartlett contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es un matriz de identidad, si el nivel crítico es mayor a 0.05 no es posible rechazar la hipótesis nula de esfericidad, lo cual no permite asegurar que el modelo factorial sea adecuado para explicar los datos (Pardo Merino; Ruiz Diaz, 2002). La hipótesis nula fue rechazada, por lo cual fue posible aplicar el AFE. A nivel psicométrico se arribó a un instrumento con dos dimensiones, en el proceso se eliminaron ítems con baja carga factorial y solapados (*salida profesional, aptitudes y vocación*).

Se obtuvo un primer factor al que se denominó *expectativas de aprendizaje y relacionamiento* ($\alpha = 0.76$). El mismo agrupa aquellos ítems que dan cuenta del interés por el contenido de la carrera, las expectativas sobre la calidad de la enseñanza y las expectativas sobre el ambiente de relacionamiento en la institución educativa. El segundo factor *motivación extrínseca* ($\alpha = 0.63$) agrupó aquellos ítems cuyo contenido alude a la elección de carrera vinculada a motivos externos, como la obtención de una buena remuneración, el logro del reconocimiento social o la presión externa que supone la tradición familiar. Se procedió a calcular la media de cada factor hallándose un valor de 3,99 ($DT = 0,70$) para el factor expectativas de aprendizaje y relacionamiento, y un valor medio de 1,86 ($DT = 0,76$) en el factor motivación extrínseca. Entre ambos factores existe un bajo grado de correlación parcial (0,07), siendo el mismo estadísticamente significativo al $p=0,05$.

Tabla 1 - Estructura Factorial

	Componente	
	Motivación Extrínseca	Expectativas
Tradición Familiar	0,68	
Prestigio Social	0,84	
Remuneración	0,72	
Calidad_enseñanza		0,82
Capacidad_docentes		0,84
Contenido_carrera		0,81
Ambiente_relacionamiento		0,57

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales; método de rotación: normalización varimax con Kaiser.

Fuente: Los autores (2024).

Análisis del impacto en el desempeño académico

Respecto a las dimensiones de desempeño académico evaluadas, el primer *outcome* refiere a la desafiliación, la cual alcanza al 22,1% de la muestra estudiada. El segundo corresponde al grado de avance (medido por cantidad de materias aprobadas), el cual presenta un valor promedio de 4,5 materias al cabo del primer año de carrera. Por último, se analizó el promedio de calificaciones (medidas en una escala de notas de aprobación de 3 a 12), el cual presenta un valor medio de 4,12.

En la tabla 2 se presentan algunas descriptivas de los *outcomes* considerados, según las variables de control especificadas en los modelos. En las tablas 3 y 4 se encuentran las salidas de los modelos lineales por MCO y de variable dependiente limitada probit.

Tabla 2 - Descriptivas de los *outcomes* según variables de control

Variables de control	Categorías	Desafiliación (Valor medio: 22,1%)	Promedio Notas (Valor medio: 4,12)	Nº Materias aprobadas (Valor medio: 4,5)
Sexo	Mujer	21,4	4,16	4,6
	Varón	24,1	4,0	4,2
Edad	Hasta 20 años	20,7	4,18	5,6
	21 años y más	23,2	4,1	3,6
Ascendencia étnica-racial	Afro	25,3	3,6	3,6
	Asiática	14,3	4,0	5,5
	Blanca	21,6	4,2	4,6
	Indígena	31,0	3,3	3,7
	Ninguna	21,4	3,6	4,5
Presencia de padre y/o madre en el hogar	Si	22,3	4,3	5,0
	No	21,8	3,9	3,9
Tenencia de hijos	Si	25,5	3,9	3,2
	No	21,6	4,2	4,7
Tipo de institución pre-universitaria	Pública	22,2	4,0	4,4
	Privada	21,0	4,9	5,1
Condición de actividad económica	Ocupado	24,6	4,1	3,4
	Desocupado	22,7	3,9	4,8
	Inactivo	17,7	4,4	5,9
Padres universitarios	Si	21,0	4,5	4,8
	No	22,9	3,9	4,3
Rezago al ingreso a la Udelar	Si	19,02	4,1	3,7
Beca	No	24,9	4,1	5,4
	Si	12,2	4,1	6,1
	No	22,9	4,2	4,4

Continúa

Conclusão

Variables de control	Categorías	Desafiliación (Valor medio: 22,1%)	Promedio Notas (Valor medio: 4,12)	Nº Materias aprobadas (Valor medio: 4,5)
Soltero	Si	22,0	4,1	4,7
	No	22,3	4,3	3,6
Migrante	Si	17,9	3,7	4,8
	No	23,1	4,2	4,4

Fuente: Los autores (2024).

Tabla 3 - Estimación por Mínimos Cuadrados Ordinarios

	(1)	(2)	(3)	(4)
VARIABLES	Materias	Materias	Notas	Notas
Motiv_extrínseca	-0.4897154*** (0.1221512)	-0.3893816*** (0.1210945)	-0.3067166*** (0.0822025)	-0.2769978*** (0.0811085)
Expectativas	0.5266318*** (0.142151)	0.5850032*** (0.140664)	0.0552594 (0.0890919)	0.090687 (0.086699)
Variables de control	NO	SI	NO	SI
Constant	3.314332*** (0.5955094)	7.282747*** (1.359814)	4.474674*** (0.3850225)	4.512482*** (0.8304242)
Observations	1,942	1,942	1,942	1,942
Prob > F	0.0000	0.0000	0.0009	0.0000
R-squared	0.0128	0.0802	0.0084	0.0580

Errores estándar robusto en paréntesis, *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: Los autores (2024).

Tabla 4 - Estimación por Probit (Efectos Marginales)

	(1)	(2)
VARIABLES	Desafiliación	Desafiliación
Motiv_extrínseca	0.042397*** (0.01208)	0.1286652*** (0.0458384)
Expectativas	- 0.0299257** (0.01322)	-0.1034304** (0.4524359)
Variables de control	NO	SI
Observations	1,942	1,942
Prob > chi2	0.0003	0.0001

Errores estándar robusto en paréntesis, *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: Los autores (2024).

Ambos factores (*expectativas de aprendizaje y relacionamiento* y *motivación extrínseca*) resultaron ser estadísticamente significativos (considerando un *alfa* de 0,05) en la especificación del primer bloque de los modelos anidados en el análisis de la desafiliación y avance en la carrera (número de materias aprobadas). En tanto, para el *outcome* promedio de notas de las materias aprobadas, el factor *expectativas* no resultó ser estadísticamente significativo, lo cual sí ocurre con el factor de motivación extrínseca. En cuanto al signo de los coeficientes, se halló, que para el análisis de la probabilidad de desafiliación los mismos son positivos en el caso de la motivación extrínseca, y negativos en el caso de las *expectativas*. En tanto en el estudio del grado de avance y el promedio de calificaciones, los signos fueron persistentemente negativos en el caso de la motivación extrínseca, y positivos en el caso de las *expectativas*.

Para el segundo bloque de los modelos anidados, donde se controló el comportamiento de los factores mediante un set de co-variables seleccionadas, se encuentra que para todos los modelos ambos factores mantuvieron invariado tanto su nivel de significación estadística como el signo de sus coeficientes en las distintas dimensiones analizadas. Esto es indicativo tanto de la importancia analítica como de la robustez estadística que ambos factores lograron obtener como predictores del desempeño académico durante el primer año.

Discusión

Sobre la interpretación de los resultados, se encuentra que mayores valores promedio de motivación extrínseca se asocian a peores desempeños académicos en el primer año de la Licenciatura en Psicología, en las tres dimensiones evaluadas (desafiliación, cantidad de materias aprobadas y promedio de nota). Es decir que aumenta la probabilidad de desafiliación durante el primer año, al tiempo que ejerce un efecto negativo promedio sobre el grado de avance y el promedio de calificaciones. Estos resultados están en línea con los antecedentes teóricos y empíricos reseñados. En particular, se vinculan con el componente *valor de utilidad* de la Teoría de la Expectativa-Valor-TEV- (Eccles; Wigfield, 2002), donde en nuestro caso la finalidad de aquellos estudiantes con mayores niveles de motivación extrínseca para el cursado la carrera de Psicología no está en sí misma en el interés o vocación por la carrera, sino que se asocia a la persecución de otros fines, tales como

la obtención de una buena remuneración, el logro del reconocimiento social o la presión externa que supone la tradición familiar.

En el caso del factor expectativas, se encuentra que valores promedios más altos se asocian a mejores desempeños académicos, determinando menores probabilidades de desafiliación, y mayor grado de avance y promedio de calificaciones en las notas obtenidas (en todos los casos controlado por un set de co-variables evaluadas en su valor medio de referencia). Estos resultados también se corresponden con los hallazgos de los estudios antecedentes reseñados, verificando la importancia de lo que los estudiantes esperan de la carrera al momento de ingresar a la misma. Las expectativas de aprendizaje e integración con el medio universitario, resultan ser agentes decisivos para las trayectorias de los estudiantes. Al parecer, y en línea con lo planteado por el modelo de Tinto, actúan como favorecedoras del compromiso de los estudiantes en el desempeño de sus estudios.

Es decir que para el caso de estudio analizado, se encuentra evidencia sobre el comportamiento predictivo que los factores de expectativa y motivación poseen a la hora de analizar los determinantes del desempeño académico durante el primer año de los estudiantes de Psicología de la Udelar.

Respecto al análisis de dimensionalidad del instrumento de evaluación motivacional, se destaca que la confiabilidad del componente motivación extrínseca es baja ($\alpha = 0.63$), por lo cual se proyecta seguir trabajando en la mejora de dicha dimensión, fortaleciéndolas desde el punto de vista de sus propiedades psicométricas.

Conclusiones

El trabajo aquí presentado procuró evaluar la integración del componente motivacional al estudio de los determinantes del desempeño académico de estudiantes universitarios de primer ingreso. En primer lugar, y para la evaluación de dicho componente se efectuó un análisis de dimensionalidad del instrumento aplicado a la muestra de estudiantes que participaron de este estudio. Se presentó un instrumento que a nivel psicométrico tiene un primer factor de *expectativas de aprendizaje y relacionamiento*, que agrupa aquellos ítems que dan cuenta del interés de los estudiantes por el contenido de la carrera y sus las expectativas sobre la calidad de la enseñanza y del ambiente de relacionamiento en la institución educativa. El segundo factor de *motivación extrínseca* agrupó aquellos ítems cuyo

contenido alude a la elección de la carrera vinculada a motivos externos, como la obtención de una buena remuneración, el logro del reconocimiento social o la presión externa que supone la tradición familiar.

Considerando ambos factores se ajustaron una serie de modelos predictivos del desempeño académico de los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicología, avanzando en la integración de una perspectiva motivacional en el estudio de las distintas dimensiones asociadas a las trayectorias educativas que han prevalecido desde los estudios sociológicos y económicos.

Entre los principales resultados se encuentra que mayores valores promedios de motivación extrínseca se asocian a un peor desempeño académico en el primer año de la Licenciatura en Psicología. Aquellos estudiantes motivados extrínsecamente al inicio de la carrera presentan mayor probabilidad de desafilarse durante el primer año, la motivación extrínseca también mostró ejercer un efecto negativo sobre el grado de avance y sobre el promedio de calificaciones obtenidas por los estudiantes.

Por el contrario, aquellos estudiantes con mayores expectativas de aprendizaje y relacionamiento en su carrera (valores promedios más altos en dicho componente) obtienen mejores desempeños académicos durante su primer año de formación universitaria, presentando menores probabilidades de desafilación y un mayor promedio de calificaciones.

En síntesis, las variables motivacionales incluidas en este estudio han mostrado ser predictores robustos del desempeño académico en el primer año de la formación universitaria en psicología, aportándose evidencia de caso respecto a la importancia de su integración al estudio de los determinantes de las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios.

A modo de extensión, y a la luz de los resultados, los autores identificamos necesario continuar con los estudios que analicen la integración de la tradición de la psicología a los estudios de las trayectorias y desempeños académicos de los estudiantes.

Entre las limitaciones del presente estudio se encuentran no haber podido ampliar el conjunto de dimensiones consideradas, incorporando aspectos tales como la autoeficacia, las estrategias de aprendizaje autorregulado, la satisfacción académica, el clima de clase, el sentido de pertenencia, entre otros. A su vez, nuestro estudio se limitó a una única carrera universitaria, entendemos necesario ampliar el

universo de estudio a otras carreras de la Universidad de la República, y extender la ventana temporal del análisis más allá del primer año de cursada para verificar efectos de mediano y largo plazo.

Referencias

- ALVES, H. M. B.; RAPOSO, M. L. B. Conceptual model of student satisfaction in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, Londres, v. 18, n. 5, p. 571-588, 2007a. DOI: 10.1080/14783360601074315. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14783360601074315>. Acceso en: 1 mar. 2023.
- ALVES, H. M. B.; RAPOSO, M. L. B. La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: el ejemplo de la universidade da Beira Interior. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 73-88, 2004.
- ALVES, H. M. B.; RAPOSO, M. L. B. Student satisfaction index in portuguese public higher education. *The Service Industries Journal*, [S. l.], v. 27, n. 6, p. 795-808, 2007b. DOI: <https://doi.org/10.1080/02642060701453288>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02642060701453288>. Acceso en: 1 mar. 2023.
- ALVES, H. M. B.; RAPOSO, M. L. B. The measurement of the construct satisfaction in higher education. *The Service Industries Journal*, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 203-218, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/02642060802294995>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02642060802294995>. Acceso en: 27 mayo 2024.
- BAARS, G. J. A.; ARNOLD, I. J. M. Early identification and characterization of students who drop out in the first year at university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 95-109, 2014. DOI: <https://doi.org/10.2190/CS.16.1.e>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/CS.16.1.e>. Acceso en: 2 mar. 2023.
- BARGMANN, C; THIELE, L.; KAUFFELD, S. Motivation matters: predicting students' career decidedness and intention to drop out after the first year in higher education. *Higher Education*, Amsterdã, v. 83, p. 845-861, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00707-6>. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-021-00707-6>. Acceso en: 2 mayo 2024.
- BEHR, A.; GIESE, M.; KAMDJOU, H. D. T.; THEUNE, K. Dropping out of university: a literature review. *Review of Education*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 614-652, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/rev3.3202>. Disponible en: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rev3.3202>. Acceso en: 2 mayo 2024.
- CALAMET, F. A. Bases para un modelo «pro-persistencia» estudiantil en educación superior aplicable en contextos socio-académicos desfavorable. *South Florida Journal of Development*, Miami, v. 2, n. 4, p. 5296-5312, 2021. DOI: <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n4-026>. Disponible en: <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/691>. Acceso en: 2 mayo 2024.

CANO CELESTINO, M. A. Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, México, v. 5, n. 13, p. 6-9, 2008.

CARBAJAL, S. La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República: una construcción colectiva. *InterCambios*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 72-81, 2014.

CARRETERO-DIOS, H.; PÉREZ, C. Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 521-551, 2005. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/337/33705307.pdf>. Acceso en: 2 marzo 2023.

CHALPATAR NASNER, L. T. M.; FERNÁNDEZ GUZMÁN, A. M.; BENTANCOUTH ZAMBRANO, S.; GÓMEZ DELGADO, Y. A. Deserción en la población estudiantil universitaria durante la pandemia, una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, Medellín, n. 66, p. 37-62, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a3>. Disponible en: <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1383>. Acceso en: 2 mayo 2024.

CHIARINO, N.; ROGRÍGUEZ ENRÍQUEZ, C.; CURIONE, K.; MACHADO, A.; BONILLA, M.; ASPIROT, L.; GARÓFALO, L.; OLIVEIRA, B. Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: una revisión sistemática mixta. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, San José, v. 24, n. 2, p. 1-37, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57306>. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/57306>. Acceso en: 6 mayo 2024.

CRISP, G.; PALMER, E. J.; TURNBULL, D.; NETTELBECK, T.; WARD, L.; LECOUTEUR, A.; SARRIS, A.; STRELAN, P.; SCHNEIDER, L. First year student expectations: results from a university-wide student survey. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 16-32, 2009. DOI: <https://doi.org/10.53761/1.6.1.3>. Disponible en: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol6/iss1/3/>. Acceso en: 6 mayo 2024.

CURIONE BULLA, K. *Motivación, autorregulación y rendimiento académico en estudiantes de psicología*. Tutores: Juan Antonio Huertas, Daniel Trías 2018. 203 p. Tesis (Doctorado en Psicología) - Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, 2018.

DÍAZ MUJICA, A.; PÉREZ VILLALOBOS, M. V.; BERNARDO GUTIÉRREZ, A. B.; FERNÁNDEZ-CASTAÑÓN, A. C.; GONZÁLEZ-PIEDA, J. A. Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema*, Oviedo, v. 31, n. 4, p. 429-436, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698154730>. Disponible en: <https://www.psicothema.com/pi?pii=4561>. Acceso en: 6 mayo 2024.

DICONCA, B. (coord.). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Montevideo: CSE, 2011.

ECCLES, J.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, [S. l.], v. 53, p. 109-132, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>. Disponible en:

<https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>. Acceso en: 24 mayo 2024.

ESTEBAN, M.; BERNARDO, A.; TUERO, E.; CERVERO, A.; CASANOVA, J. Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 75- 81, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003>. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888899217300132?via%3Dihub>. Acceso en: 2 mar. 2023.

FAN, W.; WOLTERS, C. School motivation and high school dropout: the mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, Leicester, v. 84, n. 1, p. 22-39, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12002>. Disponible en: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12002>. Acceso en: 1 mar. 2023.

FIORI, N.; RAMÍREZ, R. Desafiliación en la Udelar 2007-2012: trayectorias y perfiles. *Revista InterCambios*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 79-88, 2014. Disponible en: https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2019/02/Desafiliaci%C3%B3n-en-la-UdelaR-2007-2012_-trayectorias-y-perfiles.pdf. Acceso en: 2 mar. 2023.

FONSECA, G.; GARCÍA, F. Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, Benito Juárez, v. 45, n. 179, p. 25-39, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v45n179/0185-2760-resu-45-179-00025.pdf>. Acceso en: 2 mar. 2023.

GÁMEZ, E.; MARRERO, H. Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología*, Murcia, v. 19, n. 1, p. 121-131, 2003.

HARTER, S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, Washington, v., 17, n. 3, p. 300-312, 1981. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.17.3.300>. Acceso en: 27 mayo 2024.

HOWARD, J. L.; CHONG, J. X. Y.; BUREAU, J. S. The tripartite model of intrinsic motivation in education: a 30-year retrospective and meta-analysis. *Journal of Personality*, Durham, v. 88, n. 6, p. 1268-1285, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/jopy.12570>. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jopy.12570>. Acceso en: 2 mar. 2023.

INFORME general de la CRES 2018. *Iesalc.Unesco*, 2018. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2018/12/13/informe-general-de-la-cres-2018/>. Acceso en: 27 mayo 2024

KAHN, J. H.; NAUTA, M. M. Social-cognitive predictors of first-year college persistence: the importance of proximal assessment. *Research in Higher Education*, Nova York, v. 42, p. 633–652, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1012225510213>. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1012225510213#article-info>. Acceso en: 27 mayo 2024.

KUH, G. D. What student engagement data tell us about college readiness. *Peer Review*, Washington, v. 9, n. 1, p. 4-8, 2007.

LENT, R. W.; TAVEIRA, M. C.; PINTO, J. C.; SILVA, A. D.; BLANCO, Á.; FARIA, S.; GONÇALVES, A. M. Social cognitive predictors of well-being in African college students. *Journal of Vocational Behavior*, Orlando, v. 84, n. 3, p. 266-272, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.01.007>. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879114000207?via%3Di> hub. Acceso en: 27 mayo 2024.

LENTA, R. M. ¿Qué hay tras la permanencia universitaria? Los cambios más específicos en el acompañamiento académico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945190724>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XfS3NyZ8Snpw9CyX3Yp8tKD/?lang=es#>. Acceso en: 6 mayo 2024.

LIZBONA, A.; RUMEAU, D. *La educación universitaria en el Uruguay: continuidades, cambios y desafíos (1960-2012)*. Montevideo: INEEEd, 2013. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/la-educacion-universitaria-uruguay.pdf>. Acceso en: 2 marzo 2024.

LOPÉZ DÓRAME, D. Factores asociados a la permanencia estudiantil de la Universidad de Sonora: análisis factorial confirmatorio. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, [S. l.], v. 11, n. 26, p. 70-96, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v11i26.19072>. Disponible en: <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/19072>. Acceso en: 6 mayo 2024.

MÍGUEZ, M. *Análisis de las relaciones entre proceso motivacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del área científico-tecnológica de la Universidad de la República*. Tutores: Hugo Cerecetto; Adriana Marrero. 2008. 395 f. Tesis (Doctorado en Química) - Universidad de la República, 2008.

MUNIZAGA MELLADO, F. R.; CIENFUENTES ORELLANA, M. B.; BELTRÁN GABRIE, A. J. Student retention and dropout in higher education in Latin America and the Caribbean: a systematic review. *Education Policy Analysis Archives*, [S. l.], v. 26, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348>. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3348>. Acceso en: 6 mayo 2024.

NOTA, L.; SORESI, S.; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, Oxford, v. 41, n. 3, p. 198-215, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>. Disponible en:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035505000443?via%3Di> hub. Acceso en: 2 mar. 2023.

PARDO MERINO, A.; RUIZ DIAZ, M. *SPSS 11: guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill, 2002.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (ed.). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 2000. p. 451-502. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780121098902500433>. Acceso en: 2 mar. 2023.

PINTRICH, P. R.; DE GROOT, E. V. Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 82, n. 1, p. 33-40, 1990. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.33>. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/record/1990-21075-001>. Acceso en: 2 mar. 2023.

POKAY, P.; BLUMENFELD, P. C. Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 82, n. 1, p. 41-50, 1990. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.41>. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.82.1.41>. Acceso en: 2 mar. 2022.

PUTWAIN, D. W.; NICHOLSON, L. J.; PEKRUN, R.; BECKER, S.; SYMES, W. Expectancy of success, attainment value, engagement, and achievement: a moderated mediation analysis. *Learning & Instruction*, Oxford, v. 60, p. 117-125, 2019. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2018.11.005](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.005). Disponible en: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.learninstruc.2018.11.005>. Acceso en: 27 mayo 2024.

RENNINGER, K. A.; EWEN, L.; LASHER, A. K. Individual interest as context in exploratory text and mathematical word problems. *Learning and Instruction*, Oxford, v. 12, n. 4, p. 467-491, 2002. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00012-3](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00012-3). Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475201000123>. Acceso en: 2 mar. 2023.

ROBBINS, S. B.; LAUVER, K.; LE, H.; DAVIS, D.; LANGLEY, R.; CARLSTROM, A. Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 130, n. 2, p. 261-288, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-2909.130.2.261>. Acceso en: 2 mar. 2023.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, San Diego, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>. Disponible en: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>. Acceso en: 27 mayo 2024.

SCHMITT, R. E.; SANTOS, B. S. Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior: una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 3., 2016, Ciudad de México. Anais [...]. Ciudad de Mexico: Universidad Tecnológica de Panamá, 2016. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/890>. Acceso en: 6 mayo 2024.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Competence and control beliefs: distinguishing the means and ends. In: ALEXANDER, P. A.; WINNE, P. H. (ed.). *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 349-367.

TINTO, V. Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. *Revista de la Educación Superior*, Ciudad de México, n. 71, p. 1-9, 1989.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543045001089>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543045001089>. Acceso en: 2 mar. 2023.

VERNAZZA MAÑÁN, E. *Análisis multivariante de la estructura del cuestionario AR63 para el estudio de la satisfacción estudiantil: una propuesta de simplificación*. Tutores: María Purificación Galindo Villardón; Mercedes Sánchez Barba. 2016. 119 f. Disertación (Máster en Análisis de Datos Multivariantes) - Universidad de Salamanca, Salamanca, 2016.

WINNE, P. H.; NESBIT, J. C. The psychology of academic achievement. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 61, p. 653-678, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100348>. Disponible en: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.psych.093008.100348>. Acceso en: 2 mar. 2023.