

INVESTIGACIONES

Análisis de factores cognitivo-motivacionales en estudiantes universitarios del sur de Chile: Motivaciones de ingreso, permanencia y diferencias sociodemográficas

Analysis of cognitive-motivational factors in university students from southern Chile:
Motivations for enrollment, persistence, and sociodemographic differences

Neli Escandón-Nagel^a

Ricardo García-Hormazábal^b

Valeria Infante-Villagrán^c

Félix Rojo-Mendoza^d

^a Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Temuco, Chile.
nescandon@uct.cl

^b Departamento de Educación e Innovación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.
rgarcia@uct.cl

^c Unidad de Simulación e Innovación en Salud (SIMUSS), Universidad San Sebastián. Santiago, Chile.
valeria.infante@uss.cl

^d Profesor Asociado, Departamento Sociología, Ciencia Política y Administración Pública.
Universidad Católica de Temuco, Chile.
frojo@uct.cl

RESUMEN

La masificación del acceso a la educación superior ha traído consigo el desafío de incorporar a estudiantes con distintas motivaciones y expectativas respecto a su paso por la universidad, aspectos que influyen en el ingreso y en la permanencia en la educación superior. El objetivo de este estudio es analizar las motivaciones, expectativas y autoeficacia académica de estudiantes universitarios, considerando sexo, nivel socioeconómico y pertenencia a pueblos originarios. Se administraron instrumentos a 209 estudiantes del sur de Chile, observándose que los tres principales motivos para la decisión de ir a la universidad son: por vocación, por motivos económicos y por continuidad natural de estudios. Se encontraron diferencias según sexo y pertenencia a pueblo originario, pero no en relación al nivel socioeconómico. La autoeficacia académica y las expectativas de bienestar personal, académicas y familiares predicen la motivación. Es importante tener en cuenta estos aspectos para favorecer la permanencia en la educación superior.

Palabras clave: motivaciones académicas, autoeficacia académica, expectativas, Educación Superior.

ABSTRACT

The massification of access to higher education has brought with it the challenge of incorporating students with different motivations and expectations regarding their university experience, aspects that influence both entry and retention in higher education. The objective of this study is to analyze the motivations, expectations, and academic self-efficacy of university students, considering gender, socioeconomic level, and belonging to indigenous peoples. Instruments were administered to 209 students from southern Chile, revealing that the three main reasons for the decision to go to university are: vocation, economic reasons, and the natural continuation of studies. Differences were found based on gender and belonging to indigenous peoples, but not in relation

to socioeconomic level. Academic self-efficacy and expectations of personal, academic, and family well-being predict motivation. It is important to consider these aspects in order to promote retention in higher education.

Keywords: Academic Motivations, Academic Self-Efficacy, Expectations, Higher Education.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LOS BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los beneficios de la educación superior en las sociedades contemporáneas son incuestionables. Entre ellos, destaca su papel como motor de la movilidad social ascendente, especialmente en contextos marcados por altos niveles de desigualdad. En teoría, el acceso a la universidad incrementa el estatus en el sistema económico y el capital cultural asociado a las personas. Con estos antecedentes y buscando mejorar las condiciones de movilidad social, distintos estados han implementado políticas para masificar el acceso a la educación superior (Cantwell et al., 2018). Uno de estos estados es Chile, que amplió la cobertura de educación superior a partir de fines de la década de los ochenta, utilizando diversas modalidades de masificación (Espinoza et al., 2022). Entre estas políticas, destaca la gratuidad para los estudiantes más vulnerables desde el año 2016 (Rodrigo y Oyarzo, 2021).

Sin embargo, parte de la evidencia internacional tiende a ser más cauta al establecer una relación beneficiosa entre educación superior y movilidad social ascendente (Marginson, 2018; Mok y Neubauer, 2016). En primer lugar, algunos plantean que la masificación de la educación superior ha disminuido los retornos económicos en el mercado laboral (Mok y Qian, 2018). Como resultado de este menor impacto de la educación terciaria en el futuro, muchos jóvenes no aspiran a ingresar a la universidad debido a las bajas expectativas laborales y salariales tras obtener un título (Cook, Watson y Webb, 2019). En segundo lugar, el éxito posterior al paso por la educación superior sigue estando mediado por el origen familiar de los estudiantes universitarios. Esto último se agrava cuando se observa que, independientemente de las políticas de financiamiento a la demanda de educación superior, los sectores más vulnerables no acceden a universidades de mayor estatus, y los jóvenes de origen más acomodado tienden a elegir carreras altamente rentables en comparación con los sectores más pobres (Oh y Kim, 2020; Finger, 2016).

En Chile, la conexión entre la movilidad social y el acceso de las clases bajas al sistema universitario también muestra signos de agotamiento. A pesar de que más de la mitad de los nuevos estudiantes universitarios son los primeros en sus familias en acceder a la educación terciaria (Aguirre y Matta, 2022), la movilidad social entre las clases más desfavorecidas parece haberse estancado (Celhay et al., 2010; Rodrigo y Oyarzo, 2021). En este contexto, surge la pregunta: ¿Qué motiva a un estudiante de origen social desfavorecido a ingresar y permanecer en la universidad? El presente artículo tiene por objetivo analizar las motivaciones, expectativas y autoeficacia académica de estudiantes universitarios, considerando sexo, nivel socioeconómico y pertenencia a pueblos originarios.

1.2. EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

La matrícula en la Educación Superior ha mostrado un aumento sostenido en los últimos años alcanzando 1.385.828 matriculados en instituciones de pregrado chilenas para el año

2024, cifra que representa un incremento del 3,3% respecto del año anterior (SIES, 2024). Este aumento en la matrícula ha traído consigo un aumento en la diversificación de los perfiles de ingreso, generando nuevas expectativas, motivaciones y necesidades por parte de las y los estudiantes. Esta diversificación deja al descubierto desafíos en términos de adaptabilidad y la generación de condiciones para el éxito académico por parte de las instituciones de educación superior.

En este sentido, los cambios del sistema universitario han traído consigo cambios sustantivos en el funcionamiento e idea de universidad durante los últimos años. De esta manera, temáticas referidas al financiamiento, al rol público y las necesidades de responder a los requerimientos de expansión para favorecer el acceso cada vez más demandante, han sido algunos de los cambios del sistema universitario, no sólo en Chile, sino que igualmente en Latinoamérica, complejizando un proceso de masividad y heterogeneidad permanente los últimos años (Labraña y Brunner, 2022). Lo anterior, se ha visto fuertemente influenciado por los cambios en el acceso a la educación superior en América Latina y que a pesar de las desigualdades existentes entre ingreso y acceso al sistema universitario (Gasparini, 2019), la tendencia de acceso creciente ha sido posible debido a que los niveles socioeconómicos desfavorecidos optan progresivamente a la educación superior (Ferreyra et al., 2017), en parte, mediante el financiamiento público (Pareja Pineda et al., 2021), así como por las políticas de desarrollo del pregrado y posgrado de los últimos años (Brunner y Labraña, 2020).

Respecto a la composición de las y los estudiantes que ingresan al sistema universitario, además de las variables socioeconómicas, demográficas u otras referidas a factores personales de tipo cognitivo o socio afectivas vinculadas y que se desarrollan seguidamente en esta investigación, corresponde a la variable género una importancia relevante dentro del acceso. De esta forma, en estudios comparados entre países de Latinoamérica se encontró que, junto a un aumento en las tasas de escolarización, la creciente participación de mujeres que ingresan a la educación superior tuvo un incremento de un 12% entre el 2006 y el 2017; lo que, sumado a un aumento del ingreso de estudiantes de primera generación, posiciona a Chile y otros países de la región, con un crecimiento sostenido y heterogéneo (García de Fanelli y Adrogué, 2021).

1.3. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y COGNITIVAS RELEVANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La apertura de las universidades al ingreso de estudiantes ha diversificado las vías de acceso y los procesos de gestión y eficiencia universitaria. Debido a las demandas actuales en el sistema universitario asociadas a la calidad del pregrado y progresión académica, ha cobrado importancia la consideración de variables sociodemográficas y cognitivas asociadas a la adaptabilidad y éxito académico (Álvarez-Pérez et al., 2020). Entre estas variables, destacan aquellas que influyen la decisión de seguir estudios postsecundarios, tales como la motivación, las expectativas y la autoeficacia, entre otras.

1.3.1. *Variables cognitivas*

La motivación ha sido definida como “el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Por tanto, es más un proceso que un producto, implica la existencia de unas metas, requiere cierta actividad (física o mental),

y es una actividad decidida y sostenida” (Boza et al., 2012, p. 126). La motivación está atribuida a la expectativa y al valor dado a una tarea determinada, pero sus implicancias son mucho mayores, generando efectos incluso en el bienestar y la salud mental de los estudiantes (Li and Wang, 2024). En este caso, a la expectativa y valor que pueden atribuir las y los estudiantes al ingreso a la Educación Superior.

Las expectativas, por su parte, son un constructo que se localiza en el presente, la cual surge cuando se logra llevar a cabo de manera efectiva una tarea específica, enfocándose en competencias futuras (Valenzuela et al., 2015). Esto quiere decir que las expectativas poseen una doble funcionalidad; desde posicionarse en las tareas actuales; así como sostener las creencias de logro sobre metas de largo plazo y, por tanto, impactar positivamente en el rendimiento académico (Malik, 2021).

Desde el punto de vista cognitivo-social la autoeficacia se relaciona con la capacidad percibida para realizar determinadas actividades y tomar decisiones sobre estas actividades (Ma et al., 2021). La autoeficacia estudiantil es esencial para el éxito académico, dado que se relaciona con el rendimiento en diversas áreas formativas durante el primer año académico y tiene implicaciones en la retención estudiantil universitaria e influencia en la elección de desafíos a través de las expectativas de éxito, lo cual puede afectar los esfuerzos que pondrá el individuo en realizar una determinada tarea (Bandura, 1977), por ejemplo, cursar una carrera universitaria.

La autoeficacia estudiantil, constituye uno de los tres factores personales básicos para el éxito académico (Alegre, 2014; González-Benito et al., 2021) existiendo evidencias de comportamiento diferenciado por género, referido a las disciplinas que estudian hombres y mujeres, así como la valoración que las estudiantes le confieren a los hábitos de estudio regulares durante el primer año universitario (Fokkens-Bruinsma et al., 2021). Por otro lado, una investigación realizada por Moussa (2023) reveló que existe una correlación positiva fuerte entre la autoeficacia y el rendimiento académico y se ha sugerido que la autoeficacia puede predecir el éxito académico, pero sin diferencias significativas de género.

La relación entre autoeficacia estudiantil y éxito académico es tan relevante que incluso, su opuesto; es decir, la falta de confianza académica, se relaciona con abandono estudiantil universitario (Willcoxson et al., 2011). Además, factores como la gestión del tiempo, la motivación autónoma y la participación extracurricular predicen el éxito académico medido en el promedio de calificaciones (Fokkens-Bruinsma et al., 2021).

La permanencia de las y los estudiantes en la universidad requiere de competencias iniciales, habilidades de tipo académicas o logísticas y del desarrollo de factores cognitivos como la motivación para el logro de los aprendizajes (Osmaa et al., 2015), y la atribución que los estudiantes hacen respecto de sus esfuerzos y éxitos en el proceso formativo (Zaccoletti et al., 2020). Esta relación entre trayectos formativos, éxitos y permanencia universitaria permite establecer que la motivación en el contexto académico adquiere un estado dinámico conforme a la percepción del propio estudiante respecto de si mismo (motivación intrínseca) y los desafíos académicos de su entorno (motivación extrínseca). Estos aspectos son esenciales para generar permanencia, bajo un enfoque continuo en la tarea y la búsqueda del éxito universitario (Norvilitis et al., 2022) a fin de lograr sus metas formativas; en donde el diseño de la enseñanza cobra especial relevancia en la medida en que posibilita el fortalecimiento de la motivación intrínseca de los estudiantes, el sentimiento de competencia y dominio de sus aprendizajes (Teixeira et al., 2020).

Precisando lo anterior, la motivación intrínseca se refiere a una fuente de motivación interna del estudiante y que alude a deseos, intereses o desafíos personales, que opera como intenciones personales, incluso frente a la ausencia de estímulos o recompensa externa (Kinicki y Kreitner, 2009), ya que su desempeño educativo se focaliza en la construcción autónoma de sus aprendizajes y lo que el estudiante espera de la universidad, en términos de las expectativas necesarias percibidas para su desarrollo profesional (Cunningham, 2013).

Por su parte, la motivación extrínseca está asociada al cumplimiento de metas, tareas y actividades percibidas desde el cumplimiento o consecución de los desafíos académicos. Esto quiere decir, que aspectos curriculares, de diseño de aprendizajes y sobre todo del sistema educativo universitario y sus respectivas cargas de trabajo académico del estudiante, conforme a las modalidades, tareas y complejidad actual de los programas formativos se transforman en variables claves para disponer actividades que desafíen la motivación extrínseca de los estudiantes y se encuentren directamente relacionados con el avance curricular y la calidad del aprendizaje (Giles, 2007; Kyndt et al., 2011).

Relacionado a lo anterior, las expectativas académicas se refieren a la atribución que los estudiantes hacen respecto de la cantidad de esfuerzo y su relación con los éxitos y fracasos en los procesos de aprendizaje. En este sentido, estas creencias o expectativas se asocian a la motivación intrínseca y son mediadas por la motivación extrínseca conforme a los resultados obtenidos en los procesos de aprendizaje; y en donde estas expectativas al verse sincronizadas con los resultados y el esfuerzo, permiten mayores niveles de autonomía por parte de los estudiantes (Blerkom, 2006), facilitando que ellos realicen procesos de ajuste conforme a sus propios desafíos y logros o fracasos formativos (Lynch, 2006; Petersen et al., 2009). Las expectativas académicas serían los elementos volitivos que permitirían que los estudiantes decidan acciones, definan procedimientos y elijan cambios en sus planes de aprendizaje conforme a su interés personal o de relevancia para el logro de sus tareas en los procesos formativos (Vanthournout et al., 2012).

1.3.2. Variables sociodemográficas

Respecto de las variables sociodemográficas que influyen en el ingreso, transición y trayecto formativo en la educación superior, se destaca la importancia de factores como la etnia, el género y el nivel socioeconómico. Se ha estudiado el capital aspiracional en estudiantes de etnia mapuche revelándose una fuerte influencia parental y de movilidad social. Los padres de estos estudiantes desempeñan un papel fundamental en la formación de aspiraciones universitarias, actuando como una fuerza impulsora hacia la educación superior. Esta influencia se basa en sus propias experiencias de vida en barrios marginales y su deseo de mejorar las condiciones de vida de sus hijos. Además, existen influencias identitarias y aspiraciones colectivas motivadas por el deseo de ayudar a la comunidad mapuche, lo que muestra cómo las expectativas familiares pueden moldear las elecciones educativas hacia objetivos comunitarios (Webb y Sepúlveda, 2020).

En cuanto a las perspectivas futuras, se ha encontrado que la formación personal genera expectativa y motivación en los estudiantes mapuches, quienes en sus relatos subrayan el aporte de la experiencia universitaria en sus vidas, especialmente en el desarrollo de nuevas habilidades sociales, hábitos de estudio y características personales. Este desarrollo se percibe como una forma de superar las dificultades y tensiones del sistema

social y educativo. Además, se proyectan integrados al mundo profesional, pero desde su perspectiva indígena mapuche como una forma de contribuir a sus propias comunidades (Ortiz-Velosa et al., 2022). Bajo la idea de una “cultura de la posibilidad” dentro de sistemas educativos desiguales, los estudiantes utilizan su educación para desafiar la injusticia social y transformar sus comunidades. La educación superior puede empoderar a los estudiantes mapuche, ayudándoles a desarrollar, tanto aspiraciones personales como comunitarias (Webb y Sepúlveda, 2020).

Por otro lado, la familia y el nivel socioeconómico también influyen en la elección de carrera, destacando especialmente el papel de los padres (Olmos-Gómez et al., 2021). En estudios más específicos, es posible observar que los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos tienden a tener menores expectativas académicas y una autoeficacia más baja en comparación con aquellos de niveles socioeconómicos más altos. Esto se debe a la menor disponibilidad de recursos educativos, apoyo familiar y modelos a seguir en el ámbito académico. Por ejemplo, un estudio realizado por Sucuoğlu (2018) encontró que la autoeficacia y el rendimiento académico están significativamente afectados por el estatus económico, siendo más favorable en estudiantes de mayores ingresos. Asimismo, la relación entre bajos niveles socioeconómicos y autoeficacia académica disminuida se relacionaría a una falta de recursos educativos y apoyo familiar (Pasha et al., 2024). Esta relación de estatus o nivel socioeconómico y los procesos de aprendizaje abarca incluso estudios de acceso económico de la familia y la estabilidad económica desde la infancia (Shah y Anwar, 2014); así como la disposición de un ambiente educativo rodeado de material para el aprendizaje y tecnología; generando una actitud positiva, educativa y de aprendizaje en el niño (Hanafi, 2008).

Conforme a la descripción de las principales variables cognitivo-motivacionales, contextuales y sociales de los estudiantes que ingresan y permanecen en la Universidad, es que este estudio se planteó como objetivo general, el analizar las motivaciones, expectativas y autoeficacia académica de estudiantes universitarios, considerando sexo, nivel socioeconómico y pertenencia a pueblos originarios.

Los objetivos específicos, en tanto, fueron los siguientes: 1) Identificar las razones que motivan a los universitarios a ingresar a la educación superior; 2) Analizar las diferencias según sexo, nivel socioeconómico y pertenencia a pueblos originarios de estudiantes universitarios respecto a motivaciones, expectativas y autoeficacia académica; 3) Analizar la relación entre expectativas de futuro, motivación y autoeficacia académica; y 4) Analizar en qué medida las expectativas de futuro y la autoeficacia académica permiten predecir la motivación.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. DISEÑO

Esta investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo desde un paradigma post-positivista. El diseño de investigación fue no experimental, transversal, de alcance correlacional (Ato, 2013). Las variables analizadas fueron: (1) motivaciones, (2) expectativas de futuro y (3) autoeficacia académica. Además, se consideraron las variables sociodemográficas: (1) sexo, (2) etnia y (3) nivel socioeconómico.

2.2. PARTICIPANTES

Por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia se accedió a una muestra de 209 estudiantes de una universidad de Temuco, Chile. El 45,5% (n = 95) cursaba primer año al momento del estudio y el 54,5% (n = 114) cursaba segundo año. En cuanto al sexo, 69,4% (n = 145) son mujeres, 29,2% (n = 61) son hombres y 1,4% (n = 3) prefiere no decir su sexo. Del total de estudiantes 34,4% (n = 72) se declara perteneciente a un pueblo originario.

En relación al nivel socioeconómico, 57,9% (n = 121) se autoadscribe a clase social baja, 38,8% (n = 81) a clase media y solo un 3,3% (n = 7) a clase alta. Además, se exploró en cuanto al nivel socioeconómico que se cree que se alcanzará al obtener el título profesional, en que el 26,8% (n = 56) se clasificó como bajo, el 55,5% (n = 116) medio y el 17,7% (n = 37) alto.

2.3. INSTRUMENTOS

Para este estudio se emplearon los siguientes instrumentos:

- Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA; Sánchez Sandoval y Verdugo, 2016): este instrumento se adaptó para los fines de la presente investigación, considerando el contexto universitario. Consta de 14 ítems formulados en escala Likert de 5 puntos, de “estoy seguro que no ocurrirá” a “estoy seguro de que ocurrirá”. Consta de 4 subescalas. Para el presente estudio el instrumento arrojó un alfa de Cronbach de 0,97; la escala de expectativas económico-laborales tuvo un alfa de 0,89; la escala de expectativas académicas un alfa de 0,63; la escala de expectativas de bienestar personal un alfa de 0,80; y la escala de expectativas familiares un alfa de 0,77.
- Subescala de Motivos personales de la Escala de Motivación para el Aprendizaje (Boza et al., 2012): esta subescala consta de 20 ítems, pero para el presente estudio se trabajó con 16 de ellos, obteniendo un adecuado alfa de Cronbach (0,89).
- Sub-escala de Autoeficacia Académica de la Escala de Autoconcepto Académico (EAA; Schmidt et al., 2008; versión chilena de Galvéz-Nieto et al., 2017): esta sub-escala está conformada por 7 ítems en escala Likert de 5 puntos, desde “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”. En el presente estudio obtuvo un alfa de Cronbach de 0,84.
- Razones de ingreso a la educación superior: se generó la siguiente pregunta: “Entre las razones por las cuales ingresé a la universidad, en primer lugar está:”. Luego se preguntó por el segundo y el tercer lugar. Se presentó una lista de 5 posibles motivos (además de la alternativa “otro”) entre los cuales el/la participante debía seleccionar las que correspondieren. Las 5 opciones eran: “para mejorar mis futuros ingresos económicos”, “para tener mayor estatus social”, “por exigencia de mi familia”, “por un tema vocacional relacionado a la carrera que estudio” y “porque es algo natural de continuar después de la enseñanza media”.

Además de lo anterior, se creó un cuestionario sociodemográfico ad hoc, a fin de recoger información referida a sexo, nivel socioeconómico, pertenencia a pueblo originario, etc.

2.4. PROCEDIMIENTO

El cuestionario se registró en la plataforma Google Forms y se administró de manera online. A fin de acceder a los participantes el estudio se difundió a través de los correos institucionales de los estudiantes.

2.5. ANÁLISIS DE DATOS

Se realizaron análisis de frecuencia a fin de describir los motivos de ingreso a la educación superior. Además, se utilizó t de Student para realizar comparaciones entre hombres y mujeres en las variables de interés y para comparar nivel socioeconómico autopercibido. En esta última variable sólo se consideraron para el análisis las categorías bajo y medio, excluyendo al nivel alto, debido a que solamente 7 personas del total de la muestra clasificaron en ese nivel.

Además, se consideró como indicador de tamaño el efecto, d de Cohen para t de Student, siendo los valores de referencia los siguientes (Cohen, 1998): d de Cohen: pequeño si el valor es menor a 0,49; medio si es entre 0,50 y 0,79; grande si es 0,80 o más.

Por otro lado, se realizaron análisis correlacionales entre las variables de motivación, expectativas y autoeficacia, por medio de r de Pearson. Finalmente, a fin de identificar predictores de motivación académica, se realizó un análisis de regresión múltiple por pasos.

El programa estadístico utilizado fue SPSS. V.25.

2.6. ASPECTOS ÉTICOS

En cuanto a los resguardos éticos es importante señalar que este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Católica de Temuco. Además, los participantes dieron su consentimiento informado previo a contestar el cuestionario. La información recopilada se analizó de manera confidencial y resguardando el anonimato de los participantes.

3. RESULTADOS

Como se observa en la Tabla 1, un porcentaje importante de los estudiantes encuestados tiene un origen familiar bajo en términos socioeconómicos. Más del 65% de las familias de estos estudiantes no supera los \$470.000 pesos de ingresos mensuales en el hogar, de los cuales el 40,7% tiene ingresos que están por debajo de los \$270.000 pesos mensuales. Se debe tener en cuenta que el sueldo mínimo en Chile al 1 de diciembre de 2020, periodo de aplicación de la encuesta, era de \$326.500. Es por este motivo que dentro de este último grupo más vulnerable la cobertura por gratuidad llega al 100% de los encuestados, bajando progresivamente estos valores en la medida que los ingresos familiares son mayores, llegando con ello a un 26,7% de acceso a este beneficio en estudiantes cuyos ingresos familiares superan los \$940.000 pesos.

Tabla 1. Características socioeconómicas generales de los estudiantes encuestados

Ingreso bruto familiar mensual (agrupado)	Origen familiar de los estudiantes	Estudia con gratuidad	
		No	Sí
Hasta \$270.000	40,7%	0%	100%
Entre \$271.000 y \$470.000	26,3%	9,1%	90,9%
Entre \$471.000 y \$939.000	24,0%	27,5%	72,5%
Más de \$940.000	9,0%	73,3%	26,7%
Total	100%	18,7%	81,3%
Nivel educacional más alto del padre o madre (agrupado)			
Menos que media completa	17,7%	0%	100%
Media completa	34,9%	12,3%	87,7%
Superior	26,3%	29,1%	70,9%
Sin información	21,1%	31,8%	68,2%
Total	100%	18,7%	81,3%

En cuanto a las razones para ingresar a la educación superior, como se observa en la Tabla 2, se identificó que las tres principales razones que motivan al estudiantado universitario son: (1) razones vocacionales, (2) para mejorar los ingresos económicos y (3) porque se considera un paso posterior luego de terminar la educación secundaria.

Tabla 2. Razones de ingreso a la Educación Superior

Razones reportadas	Primera razón	Segunda razón	Tercera razón
“Por un tema vocacional relacionado a la carrera que estudio”	51,7%	23%	18,2%
“Para mejorar mis futuros ingresos económicos”	27,8%	41,7%	24,9%
“Porque es algo natural de continuar después de la enseñanza media”	13,4%	20,6%	27,3%

En la Tabla 3 se muestran las diferencias según sexo, reportándose una diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres en las puntuaciones de motivación, autoeficacia y expectativas académicas, con un tamaño del efecto medio en cuanto a esta última variable y pequeño en relación a las dos primeras señaladas. Según los datos recogidos en este estudio las mujeres tienen puntuaciones más elevadas en estas variables. Por otro lado, en las demás variables no se observaron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 3. Comparación por sexos

Variable	Hombres M (DE)	Mujeres M (DE)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Motivación académica	3.90 (0.69)	4.16 (0.55)	-2.89	.004**	0.42
Autoeficacia académica	3.93 (0.72)	4.12 (0.57)	-2.01	.046*	0.29
Expectativas (Escala completa)	3.89 (0.73)	4.00 (0.65)	-1.00	.317	—
Expectativas académicas	3.95 (0.91)	4.35 (0.63)	-3.15	.002**	0.51
Expectativas de bienestar personal	4.01 (0.77)	4.04 (0.80)	-2.71	.786	—
Expectativas económico-laborales	3.88 (0.83)	4.11 (0.69)	-1.87	.064	—
Expectativas familiares	3.77 (0.93)	3.49 (0.99)	1.83	0.069	—

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

En cuanto al nivel socioeconómico, se comparó el nivel bajo con el medio, excluyéndose del análisis al nivel alto, puesto que solo un 3,3% ($n = 7$) se clasificó en esta categoría. De este modo, como se aprecia en la Tabla 4, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en ninguna de las variables estudiadas ($p > .05$).

Tabla 4. Comparación por nivel socioeconómico

Variable	Bajo M (DE)	Medio M (DE)	<i>t</i>	<i>p</i>
Motivación académica	4.07 (0.65)	4.06 (0.57)	0.21	.836
Autoeficacia académica	4.03 (0.59)	4.12 (0.68)	-1.04	.298
Expectativas (Escala completa)	3.89 (0.75)	4.00 (0.63)	-1.10	.271
Expectativas académicas	4.15 (0.76)	4.28 (0.74)	-1.16	.249
Expectativas de bienestar personal	3.95 (0.87)	4.10 (0.72)	-1.23	.219
Expectativas económico-laborales	3.95 (0.80)	4.10 (0.71)	-1.39	.165
Expectativas familiares	3.55 (1.05)	3.53 (0.94)	0.10	.920

En cuanto a la etnia, en la Tabla 5 se muestran las diferencias de acuerdo a la pertenencia a pueblos originarios. Se observa que aquellas personas que pertenecen a un pueblo originario presentan puntuaciones más altas en las expectativas de bienestar personal, económico-laboral, familiar y en la escala total con un tamaño del efecto pequeño. Por otro lado, en las expectativas académicas, motivación y autoeficacia académica no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre personas pertenecientes y no pertenecientes a un pueblo originario.

Tabla 5. Comparación por pertenencia a pueblo originario

Variable	Si pertenece M (DE)	No pertenece M (DE)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Motivación académica	4.17 (0.48)	4.02 (0.67)	-1.62	.106	-
Autoeficacia académica	4.06 (0.55)	4.08 (0.66)	0.18	.856	-
Expectativas (Escala completa)	4.11 (0.53)	3.86 (0.76)	-2.82	.005**	0.38
Expectativas académicas	4.27 (0.66)	4.19 (0.79)	-0.79	.431	-
Expectativas de bienestar personal	4.17 (0.71)	3.93 (0.85)	-2.05	.042*	0.31
Expectativas económico-laborales	4.19 (0.56)	3.93 (0.84)	-2.70	.008**	0.36
Expectativas familiares	3.79 (0.84)	3.42 (1.06)	-2.73	.007**	0.39

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tal como se observa en la tabla 6, existe una correlación positiva entre todas las variables, siendo la más fuerte la que se da entre motivación y expectativas total. Por otro lado, las correlaciones más bajas se dan respecto a la autoeficacia académica.

Tabla 6. Análisis correlacionales entre las variables de interés

	Autoeficacia	Expectativas totales	Expectativas económico-laboral	Expectativas académicas	Expectativas familiares	Expectativas bienestar personal
Motivación	0.471**	0.483**	0.386**	0.433**	0.403**	0.455**
Autoeficacia	--	0.259**	0.212**	0.297**	0.169*	0.251**

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

En cuanto a la regresión lineal múltiple, como se observa en la Tabla 7, la autoeficacia académica y las expectativas de bienestar personal, académicas y familiares predicen en un 37,9% (R^2 parcial = 0,379) la motivación de los estudiantes ($F = 32,70$; $p < 0,001$).

Tabla 7. Indicadores de regresión lineal múltiple para motivación académica

Predictor	Beta estandarizado	t	p
Autoeficacia académica	0,341	5,892	<0,001**
Expectativas de bienestar personal	0,182	2,416	0,017*
Expectativas académicas	0,194	3,099	0,002**
Expectativas familiares	0,158	2,190	0,030*

Nota. * p < 0,05; ** p < 0,01

4. DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo por objetivo general analizar las motivaciones, expectativas y autoeficacia académica de estudiantes universitarios, considerando sexo, nivel socioeconómico y pertenencia a pueblos originarios. Para lograrlo, se plantearon 4 objetivos específicos, cuyos resultados se discuten a continuación.

En cuanto al primer objetivo, referido a identificar las razones que motivan a los universitarios a ingresar a la educación superior, los resultados de esta investigación muestran que las tres principales razones son: 1) razones vocacionales, 2) búsqueda de mejoras económicas y 3) la continuidad natural de estudios después de la educación secundaria. Por una parte, estos resultados destacan la variedad de factores que influyen en la decisión de un individuo para seguir estudios de educación superior; a la vez que generan un desafío importante para la educación superior, respecto de las oportunidades y eventuales capacidades que desde la institución universitaria se consideran para otorgar escenarios favorecedores para que las y los estudiantes, por diversos que sean y que ante las características étnicas, demográficas, de estatus socioeconómico y eventuales discapacidades, puedan ser admitidos y desafiados a experimentar sus capacidades (Mahlangu, 2020).

Respecto al segundo objetivo específico dirigido a analizar las diferencias según sexo, nivel socioeconómico y pertenencia a pueblos originarios, se observó que las mujeres presentan puntuaciones más elevadas en motivación, autoeficacia y expectativas académicas en comparación con los hombres. Esto es consistente con estudios que establecen que las mujeres generan mayores niveles de persistencia a los desafíos académicos (Hernández et al., 2018), aun cuando la brecha entre hombres y mujeres comienza en el sistema escolar y avanza producto de un proceso de socialización donde pudieran aparecer elementos de fortalezas o debilidades de ambos sexos (Aragón y Navarro, 2016). Sin embargo, las puntuaciones elevadas en motivación, autoeficacia y expectativas académicas en mujeres, puede deberse a la perspectiva cognitivo-social, en donde los profesores estimulan mediante experiencias de aprendizaje activo basado en evidencias y considerando los estados afectivos de las y los estudiantes, instancias de aprendizaje que pueden desarrollar positivamente la motivación y autoeficacia en las estudiantes (Yasemin et al., 2020).

Por otro lado, quienes se declaran pertenecientes a pueblos originarios presentan puntuaciones más altas en las expectativas de bienestar personal, económico-laboral, familiar y en la escala total de expectativas. Estos hallazgos refuerzan la relevancia de

variables sociodemográficas, como la etnia, en el contexto de la educación superior, destacando la importancia de considerar factores sociodemográficos en el análisis de las motivaciones y cómo estas pueden variar entre diferentes grupos. La pertenencia a pueblos originarios parece estar asociada con mayores expectativas de bienestar en diversas dimensiones de la vida, lo que sugiere una percepción más optimista sobre el futuro personal y profesional. Esto puede estar vinculado a la fuerte influencia parental y la movilidad social observada en estudios previos sobre el capital aspiracional de estudiantes de etnia mapuche, en que los padres desempeñan un papel fundamental en la formación de aspiraciones universitarias, actuando como impulsores hacia la educación superior con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de sus hijos (Webb y Sepúlveda, 2020).

Sin embargo, en cuanto a las expectativas académicas, motivación y autoeficacia académica, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre personas pertenecientes y no pertenecientes a un pueblo originario. Estos resultados son consistentes con los hallazgos asociados a cómo las redes de pares que se establecen entre estudiantes de diversas razas y etnias, sin distinciones más que el establecimiento de redes de apoyo e interconexión (Lim et al., 2017) contribuye a desarrollar las capacidades cognitivas que permitan sortear las exigencias académicas (Ceglie & Settlage, 2016); incluso en los estudiantes de sectores de bajos ingresos durante los primeros años de formación (Ashtiani y Feliciano, 2018). Frente a esto último, es importante destacar el rol de la institucionalidad universitaria para que, entre otras cosas, promueva y fortalezca los programas de orientación o de conexión entre pares (Moosa & Aloka, 2023).

Por otro lado, a partir de los resultados de este estudio no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las variables analizadas según el nivel socioeconómico. Esto sugiere que, al menos en la muestra investigada, las motivaciones y las expectativas no están altamente influenciadas por el nivel socioeconómico, sin embargo, este resultado se debe considerar con cautela, puesto que puede depender de las características propias de la muestra, en que cerca de un 40% presenta un ingreso familiar inferior al sueldo mínimo y un poco más del 65% tiene un ingreso familiar inferior a \$470.000 (el salario mínimo a la fecha del estudio era de \$326.500). En investigaciones previas se ha observado que los estudiantes pertenecientes a niveles socioeconómicos más desfavorecidos presentan menores niveles de autoeficacia y rendimiento académico, en parte debido a la carencia de un ambiente educativo propicio para su desarrollo (Hanafi, 2008; Pasha et al., 2024; Sucuoğlu, 2018). La discrepancia entre lo señalado por la literatura y los hallazgos de este estudio, probablemente se deba a la falta de variabilidad en la muestra en cuanto al nivel socioeconómico, en que casi no hay estudiantes pertenecientes a niveles altos.

En relación al objetivo número 3 referido al análisis de la relación entre expectativas de futuro, motivación y autoeficacia académica y el objetivo 4, que analiza en qué medida las expectativas de futuro y la autoeficacia académica permiten predecir la motivación, se observó una relación entre las variables de interés, observándose que a mayor autoeficacia y expectativas académicas y de bienestar personal, existe mayor motivación. Además, la autoeficacia académica y las expectativas de bienestar personal, académico y familiar son predictores de la motivación, lo que indica que la percepción de la propia capacidad y las creencias sobre el futuro están estrechamente relacionadas con el nivel de motivación. Estos hallazgos están alineados con la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977, 1997), que sostiene que la motivación está influenciada por las creencias sobre la propia capacidad para realizar una tarea, lo que a su vez afecta los esfuerzos para alcanzar un objetivo.

Este estudio proporciona evidencia sobre las relaciones entre motivación, autoeficacia y expectativas, y cómo estas variables se relacionan con el género y la pertenencia a pueblos originarios. Destaca la importancia de considerar múltiples factores en el análisis de las motivaciones universitarias y sugiere que futuros estudios exploren cómo otros aspectos, como la calidad de los programas educativos o el apoyo institucional, pueden influir en las motivaciones y el rendimiento estudiantil. Estos resultados podrían contribuir al diseño de políticas y estrategias educativas que promuevan el éxito académico y la retención del estudiantado en la educación superior.

Sin embargo, el estudio presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta: (1) el tamaño y la composición de la muestra podrían no ser lo suficientemente diversos para generalizar los resultados; (2) el diseño transversal limita la capacidad de establecer relaciones causales entre las variables; (3) el uso de cuestionarios de autoinforme podría introducir sesgos de deseabilidad social; y (4) no se consideraron variables como el apoyo familiar, las experiencias académicas previas o el entorno institucional y pedagógico.

Es necesario continuar investigando teniendo en cuenta estas limitaciones, y además incorporar enfoques cualitativos para explorar en profundidad las razones detrás de las motivaciones y expectativas de los estudiantes. Esto es particularmente importante dado que las motivaciones y expectativas pueden variar en función de las normas culturales, los valores educativos y las estructuras sociales de diferentes regiones o países.

5. CONCLUSIONES

Existe evidencia que respalda la importancia de investigar los factores sociodemográficos y cognitivo-motivacionales vinculados a la continuidad de estudios superiores. Investigar estas variables permite establecer las bases para crear programas de intervención que favorezcan el aumento de las tasas de retención en la educación superior.

Como proyecciones es interesante analizar no solo desde la perspectiva de los estudiantes el acceso y sus trayectos formativos; sino que cada vez es más importante analizar la responsabilidad de las instituciones de educación superior para fomentar estos trayectos formativos desde la perspectiva de la participación estudiantil en sus procesos de formación profesional (Tight, 2020).

La pertenencia a pueblos originarios está asociada con expectativas de bienestar más altas en varias dimensiones, aunque no se observan diferencias en términos de expectativas académicas, motivación y autoeficacia académica. Estos hallazgos destacan la necesidad de políticas y programas específicos que aborden las particularidades de los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios bajo el alero de la justicia social y la restitución de derechos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J., & Matta, J. J. (2022). El aporte de la educación superior a la movilidad social en Chile: Un análisis descriptivo (Documento de Trabajo N° 4). Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Gobierno; Universidad Diego Portales, Facultad de Economía y Empresa. https://ocec_udp.cl/cms/wp-content/uploads/2022/01/Documento-de-Trabajo-4-VF.pdf?trk=public_post_comment-text

- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79–120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2020). Competencias de adaptabilidad y factores de éxito académico del alumnado universitario. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(32), 46-66. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.815>
- Aragón Mendízabal, E., y Navarro Guzmán, J. I. (2016). Exploración de diferencias de género en los predictores de dominio general y específico de las habilidades matemáticas tempranas. *Suma Psicológica*, 23(2), 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.04.001>
- Ashtiani, M., & Feliciano, C. (2018). Access and mobilization: How social capital relates to low-income youth's postsecondary educational attainment. *Youth & Society*, 50(4), 439–461. <https://doi.org/10.1177/0044118X15607163>
- Ato, Manuel, López, Juan J., & Benavente, Ana. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analeps.29.3.178511>
- Brunner, J. J., & Labraña, J. (2020). The transformation of higher education in Latin America: From elite access to massification and universalisation. En S. Schwartzman (Ed.), *Higher education in Latin America and the challenges of the 21st century* (pp. 51-72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7_3
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. [https://doi.org/10.1016/0033-295X\(77\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0033-295X(77)90002-4)
- _____. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Blerkom, D. L. V. (2006). *College study skills: Becoming a strategic learner* (5th ed.). Thomas Wadsworth.
- Boza Carreño, Á., & Toscano Cruz, M. de la O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 125–142. <https://hdl.handle.net/10481/22994>
- Cantwell, B., Marginson, S., & Smolentseva, A. (Eds.). (2018). *High participation systems of higher education*. Oxford University Press.
- Celhay, P., Sanhueza, C. and J. Zubizarreta. (2010). Intergenerational mobility of income and schooling: Chile 1996–2006. *Revista de Análisis Económico*, 25(2): 43–63. https://www.rae-ear.org/index.php/rae/article/view/art25_2
- Ceglie, R.J., & Settlage, J. (2016). College Student Persistence in Scientific Disciplines: Cultural and Social Capital as Contributing Factors. *Int J of Sci and Math Educ*, 14(Suppl 1), 169–186. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9592-3>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook, S., Watson, D., & Webb, R. (2019). ‘It’s just not worth a damn!’ Investigating perceptions of the value in attending university. *Studies in Higher Education*, 44(7), 1256-1267. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1434616>
- Cunningham, K. R. (2013). *The effect of motivation on student success in a first-year experience course* (Dissertation No. 41). Western Kentucky University. <https://digitalcommons.wku.edu/diss/41>
- Espinosa, O., González, L.E., Sandoval, L., McGinn, N., & Corradi, B. (2022). Reducing inequality in access to university in Chile: the relative contribution of cultural capital and financial aid. *Higher Education*, 83, 1355–1370. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00746-z>
- Ferreyyra, M. M., Avitabile, C., Álvarez, J. B., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). *At a crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean. Directions in Development, Human Development*. World Bank Group. <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Finger, C. (2016). Institutional constraints and the translation of college aspirations into intentions—Evidence from a factorial survey. *Research in Social Stratification and Mobility*, 46(B), 112-128. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.08.001>

- Fokkens-Bruinsma, M., Vermue, C., Deinum, J. F., & van Rooij, E. (2021). First-year academic achievement: the role of academic self-efficacy, self-regulated learning and beyond classroom engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(7), 1115-1126. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1845606>
- Gálvez-Nieto, J. L., Polanco, K., & Salvo, S. (2017). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto Académico (EAA) en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 43(1), 5-16. https://doi.org/10.21865/RIDEP43_5
- García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1), 85-114. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.339>
- Gasparini, L. (Diciembre 2019). La Desigualdad en su Laberinto: Hechos y Perspectivas sobre Desigualdad de Ingresos en América Latina. Documentos de Trabajo del CEDLAS N° 256, CEDLAS-Universidad Nacional de La Plata. https://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/doc_cedlas256.pdf
- Giles, L. (2007, December). *Communicating with students about their workload*. Paper presented at the New Zealand Communication Conference, Napier, New Zealand. <https://www.eit.ac.nz/research/communicating-with-students-about-their-workload/>
- González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., & Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *RELIEVE. Revista de Investigación Educativa*, 27(2), Article 2. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>
- Hanafi, Z. (2008). The relationship between aspects of socio-economic factors and academic achievement. *Jurnal Pendidikan*, 33, 95-105. <http://journalarticle.ukm.my/205/1/1.pdf>
- Hernandez, P. R., Bloodhart, B., Adams, A. S., Barns, R. T., Burt, M., Clinton, S.M., et al. (2018). Role modeling is a viable retention strategy for undergraduate women in the geosciences. *Geosphere*, 14(6), 2585-2593. https://researchrepository.wvu.edu/faculty_publications
- Kinicki, A., & Kreitner, R. (2009). *Organizational behavior: Key concepts, skills and best practices*. McGraw-Hill Companies.
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E. (2011). The perception of workload and task complexity and its influence on students' approaches to learning: A study in higher education. *European journal of psychology of education*, 26, 393-415. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0053-2>
- Labraña, J., & Brunner, J. J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de universidad. Del acceso elitista a la masificación y universalización del acceso. *Perfiles educativos*, 44(176), 138-151. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486197e.2022.176.60539>
- Li, J., & Wang, R. (2024). Determining the role of innovative teaching practices, sustainable learning, and the adoption of e-learning tools in leveraging academic motivation for students' mental well-being. *BMC psychology*, 12(1), 163. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01639-3>
- Lim, J. H., MacLeod, B. P., Tkacik, P. T., & Dika, S. L. (2017). Peer mentoring in engineering: (un)shared experience of undergraduate peer mentors and mentees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(4), 395-416. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1403628>
- Lynch, D. J. (2006). Motivational factors, learning strategies and resource management as predictors of course grades. *College Student Journal*, 40(2), 423-429. <https://psycnet.apa.org/record/2006-07935-023>
- Ma, K., Chutiyami, M., Zhang, Y., & Nicoll, S. (2021). Online teaching self-efficacy during COVID-19: Changes, its associated factors and moderators. *Education and information technologies*, 26(6), 6675-6697. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10486-3>
- Mahlangu, V. P. (2020). Rethinking student admission and access in higher education through the lens of capabilities approach. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 450-460. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0280>

- Malik, P. (2021). Parental expectations and academic achievement of adolescents. *International Journal of Education & Management Studies*, 11(1), 26–28.
- Marginson, S. (2018). Higher education, economic inequality and social mobility: Implications for emerging East Asia. *International Journal of Educational Development*, 63, 4-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.002>
- Mok, Ka Ho & Qian, J. (2018). Massification of higher education and youth transition: skills mismatch, informal sector Jobs and implications for China, *Journal of Education and Work*, 31(4), 339-352. <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1479838>
- Mok, Ka Ho & Neubauer, D. (2016). Higher education governance in crisis: a critical reflection on the massification of higher education, graduate employment and social mobility, *Journal of Education and Work*, 29(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1049023>
- Moosa, M., & Aloka, P. J. (2023). Motivational factors as a driver for success for first-year students at a selected public university in South Africa. *Student Success*, 14(1), 21-34. <https://doi.org/10.5204/ssj.2415>
- Moussa, N. M. (2023). Promoting academic achievement: The role of self-efficacy in predicting students' success in the higher education settings. *Psychological Science and Education*, 28(2), 18–29. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280202>
- Norvilitis, J. M., Reid, H. M., & O’Quin, K. (2022). Amotivation: A key predictor of college GPA, college match, and first-year retention. *International Journal of Educational Psychology*, 11(3), 314–338. <https://doi.org/10.17583/ijep.7309>
- Oh, B. & Kim, Ch. (2020). Broken promise of college? New educational sorting mechanisms for intergenerational association in the 21st century. *Social Science Research*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.102375>
- Olmos-Gómez, M. d. C., Luque-Suárez, M., Becerril-Ruiz, D., & Cuevas-Rincón, J. M. (2021). Gender and socioeconomic status as factors of individual differences in pre-university students' decision-making for careers, with a focus on family influence and psychosocial factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1344. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031344>
- Ortiz-Velosa, E. M., Riquelme-Mella, E., & Gutiérrez-Saldivia, X. (2022). Reflections on intercultural experiences of mapuche students at university: academic and affective dimensions in projection. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 275-296. <https://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/5370>
- Osma, I., Kemal, F. E., & Radid, M. (2015). Analysis of determinants and factors motivating students in higher education: Case of the students of chemistry at the Ben M’sik Faculty of Sciences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 286-291. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.138>
- Pareja Pineda, C., Mac-Clure, Ó., & Pérez Vásquez, C. (2021). Acceso a la educación universitaria y gratuidad: Movilidad educacional y movilidad territorial en una región no metropolitana de Chile. *Calidad en la Educación*, 55, 41–81. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1021>
- Pasha, R., Hermawan, Y., & Sartika, S. H. (2024). The Influence of Socio-Economic Status and Self-Efficacy on Students' Academic Achievement: The Intervening Role of Learning Interest. *Journal of Educational Analytics*, 3(2), 243-256. <https://doi.org/10.55927/jeda.v3i2.9500>
- Petersen, I. H., Louw, J., & Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educational psychology*, 29(1), 99-115. <https://doi.org/10.1080/01443410802521066>
- Rodrigo, L. M., & Oyarzo, M. (2021). Social Mobility in Chilean Youth and Their Parents. A Generational Analysis from the Perspective of Social Reproduction. *Latin American Perspectives*, 48(6), 120–142. <https://doi.org/10.1177/0094582X20939103>
- Sánchez-Sandoval, Y., & Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de Psicología*, 32(2), 545–554. <https://doi.org/10.6018/analeps.32.2.205661>

- Shah, M. A. A., & Anwar, M. (2014). Impact of parent's education and involvement on children performance in Southern Punjab Pakistan. *International Journal of Research*, 1(5), 173-180.
- Schmidt, V., Messoulam, N., & Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: Presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 25(1), 81-106.
- SIES. (2024). *Matrícula en Educación Superior en Chile*. Ministerio de Educación. <https://n9.cl/qi3u7>
- Sucuoğlu, E. (2018). Economic status, self-efficacy and academic achievement: the case study of undergraduate students. *Quality & Quantity*, 52(Suppl 1), 851-861. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0692-y>
- Teixeira, P. J., Marques, M. M., Silva, M. N., Brunet, J., Duda, J. L., Haerens, L., La Guardia, J., Lindwall, M., Lonsdale, C., & Markland, D. (2020). A classification of motivation and behavior change techniques used in self-determination theory-based interventions in health contexts. *Motivation Science*, 6(4), 438. <https://doi.org/10.1037/mot0000172>
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education, *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 689-704. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Valenzuela, J., Muñoz Valenzuela, C., Silva-Peña, I., Gómez Nocetti, V., & Precht Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 351-361. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>
- Vanthournout, G., Gijbels, D., Coertjens, L., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). Students' persistence and academic success in a first-year professional bachelor program: The influence of students' learning strategies and academic motivation. *Education Research International*. 2012(152747), 1-10. <https://doi.org/10.1155/2012/152747>
- Webb, A., & Sepúlveda, D. (2020). Re-signifying and negotiating indigenous identity in university spaces: A qualitative study from Chile. *Studies in Higher Education*, 45(2), 286-298. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1512568>
- Willingham, D. (2012). Why does family wealth affect learning? *American Educator*, 36(1), 33–39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971756.pdf>
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, 592670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>
- Yasemin, Z., Marshman, E., Schunn, C., Nokes-Malach, T., and Singh, Ch. (2020). Damage caused by women's lower self-efficacy on physics learning. *Phys. Rev. Phys. Educ. Res.* 16, 010118. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.16.010118>