

# EL SIGNIFICADO DEL ESTUDIO Y LA MOTIVACIÓN ESCOLAR DE JÓVENES QUE ASISTEN A CIRCUITOS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS SOCIOECONÓMICAMENTE

THE MEANING OF THE STUDY AND THE SCHOOL MOTIVATION OF YOUNG PEOPLE WHO BELONG TO EDUCATIONAL CIRCUITS SOCIO-ECONOMICALLY DIFFERENTIATED

Aisenson, Gabriela<sup>1</sup>; Valenzuela, Viviana<sup>2</sup>; Celeiro, Romina<sup>3</sup>; Bailac, Karina<sup>4</sup>; Legaspi, Leandro<sup>5</sup>

## RESUMEN

Este artículo se centra en el análisis de las representaciones de estudio de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socio-económicamente. Se analiza el significado del estudio, la motivación escolar, la autopercepción de competencias para el estudio, la percepción del prestigio de la escuela y los proyectos futuros. Los resultados obtenidos permiten observar la importancia que tiene el estudio para los jóvenes, como un medio para el desarrollo personal y para lograr inserciones laborales de calidad. Los jóvenes del circuito educativo más carenciado puntúan más alto en todas las dimensiones referidas a la motivación escolar, asimismo en la dimensión de desmotivación. Entre estos jóvenes predominan las altas expectativas en el estudio, que se combinan con mayores dificultades para sostenerlos. Naturalización y esfuerzo se manifiestan como las principales diferencias con respecto a las representaciones respecto del estudio entre ambos circuitos educativos.

## Palabras clave:

Significado del estudio - Motivación académica - Circuito educativo - Jóvenes

## ABSTRACT

This article focuses on the representations of the study of youths who belong to educational circuits socio-economically differentiated. It analyzes the meaning of study, school motivation, self-perception of studying competence, the perception of their school's prestige and the future projects. The results obtained show the importance of the study for young people as a mean of personal development and to apply for more qualified jobs. Young people who belong to the low educational circuit get the highest scores in all the dimensions related to academic motivation, including the dimension of demotivation. Among these youths, high expectations in the study predominate, combined with major difficulties to support them. Naturalization and making effort appear to be the main differences in the representations of study between both educational circuits.

## Key words:

Meaning of study - Academic motivation - Educational circuits - Youth

<sup>1</sup>Doctora en Psicología. Profesora Adjunta a cargo de la Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta Práctica Profesional Orientación Vocacional y Ocupacional, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Directora de la Investigación "Representaciones Sociales del trabajo y del estudio en jóvenes de distintos niveles de escolaridad de la Escuela Media" (Programación Científica 2008-2010. UBACyT). E-mail: gabriela.aisenson@gmail.com

<sup>2</sup>Licenciada en Psicología. Docente de la Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional. Facultad de Psicología, UBA. Miembro del equipo de investigaciones en Psicología de la Orientación. E-mail: vivianavalenzuela@gmail.com

<sup>3</sup>Idem 2. E-mail: rominaceleiro@hotmail.com

<sup>4</sup>Idem 2. E-mail: soledadbailac@gmail.com

<sup>5</sup>Licenciado y Magister en Psicología. Profesor Adjunto Práctica Profesional Orientación Vocacional y Ocupacional de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Jefe de Trabajos Prácticos Asignatura Orientación Vocacional y Ocupacional, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Codirector de la Investigación "Representaciones Sociales del trabajo y del estudio en jóvenes de distintos niveles de escolaridad de la Escuela Media". E-mail: lplegaspi@fibertel.com.ar

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos resultados parciales del proyecto de investigación "Representaciones Sociales del trabajo y del estudio en jóvenes de distintos niveles de escolaridad de la Escuela Media" (Programación Científica 2008-2010 UBACyT). Su objetivo es describir las representaciones sociales del trabajo y del estudio de jóvenes que cursan distintos niveles de escolaridad en escuelas públicas de Nivel de Educación Media de la Ciudad de Buenos Aires, explorando cómo se van configurando dichas representaciones en función de las trayectorias escolares y sociales. Consideramos que estas representaciones inciden en la elaboración de sus proyectos y en la manera en que afrontan las transiciones, por medio de las cuales irán construyendo sus trayectorias de vida, de estudio y trabajo y su identidad. En este artículo nos enfocamos en el análisis de las representaciones del estudio que tienen los jóvenes que asisten a circuitos educativos contrastados socioeconómicamente. Complementando estudios realizados por investigaciones recientes en nuestro medio (Aisenson et al, 2007a, 2007b, 2008; Aisenson, 2009; Legaspi & Aisenson, 2005), hemos ampliado la modalidad de abordaje para el análisis de las representaciones de estudio incluyendo también las experiencias cotidianas que los jóvenes vivencian en el marco de la institución escolar.

## CONTEXTO CONCEPTUAL

En las sociedades occidentales actuales, en las que predomina una concepción individualista, las personas se enfrentan a la difícil tarea de ir construyendo sus trayectorias de vida y elaborar su identidad en un contexto incierto, cambiante y de riesgo (Bauman, 1999; Beck, 1994; Giddens, 1991; Guichard, 2005). La Psicología de la Orientación se interesa en el problema de la construcción del proyecto de vida y su relación con la complejidad y transformación constante que plantea el mundo de hoy. Su objeto de estudio se refiere a personas que se desarrollan en interacción con los contextos. Su objetivo es promover intervenciones que ayuden a contrarrestar la "naturalización" de las injusticias sociales y a prevenir la marginación social. Para ello, se interesa en comprender la interacción entre los procesos subjetivos y las dinámicas sociales, y su incidencia en la construcción de los itinerarios de vida, estudio y trabajo.

En las últimas décadas, como consecuencia de las profundas transformaciones producidas por la globalización de la economía y los avances científicos y tecnológicos, signados por fuertes crisis económicas y sociales, la sociedad argentina ha sufrido una profunda fragmentación social, fuertemente asociada con el fenómeno de la desigualdad y la exclusión socioeconómica. Esta fragmentación se manifiesta en diversos ámbitos de la vida social e individual -por ejemplo: la

segmentación del mercado laboral y del sistema educativo, la segregación urbana- siendo los jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa uno de los grupos más afectados, tanto en sus condiciones de vida actuales como sus posibilidades de desarrollo futuro. Esta situación no afecta solamente las condiciones materiales de vida, sino que también afecta la conformación de la subjetividad y de la identidad. En este contexto, el sistema educativo argentino también ha sufrido un profundo proceso de fragmentación, afectando su equidad y calidad, aumentando el desequilibrio socioeducativo en desmedro de los sectores más vulnerables. Distintos autores dan cuenta de la existencia de circuitos socioeducativos que brindan una educación de calidad diferencial según el origen socioeconómico de los estudiantes, y por lo tanto, propiciando una distribución desigual de oportunidades de inserciones educativas y laborales posteriores (Aisenson et al, 2002; Aisenson, 2008; Aisenson, 2009; Filmus et al, 2001; Filmus & Braslavsky, 1987; Jacinto, 2006; Legaspi & Aisenson, 2005; Salvia & Miranda, 2003). En la categorización de las escuelas se combinan distintos elementos, entre ellos: la ubicación geográfica, características socioeconómicas de su población, -con su consecuente impacto en las condiciones de vida y problemáticas sociales a las que se encuentran expuestos jóvenes que concurren a las mismas-, calidad de los aprendizajes, percepción con respecto al nivel de exigencia, entre otras. En esta investigación, contrastamos un Circuito Educativo Bajo (CEB), definido como aquel al que asiste una población relativamente homogénea de jóvenes provenientes de hogares pobres, cuyos padres alcanzaron bajos niveles de estudios, y con un alto porcentaje de jóvenes con trayectorias educativas caracterizadas por la repitencia y la deserción. Generalmente se trata de centros educativos ubicados en zonas periféricas, que cuentan con menores recursos y en los que el nivel de exigencia académica es relativamente bajo. Por su parte, el Circuito Educativo Alto (CEA), se distingue por tener una población relativamente homogénea de jóvenes provenientes de sectores sociales medios y acomodados, cuyos padres alcanzaron niveles educativos medios y altos. Los índices de abandono o repitencia son muy bajos y el nivel de exigencia académica es más alto. Históricamente la educación fue una institución que promovía mecanismos fundamentales para la integración, la inserción laboral y la movilidad social. Distintos estudios dan cuenta que a pesar de la fragmentación escolar por sectores sociales, todavía existe esta idea en el imaginario social: las familias de sectores vulnerables siguen considerando que la escuela es el ámbito privilegiado para acceder al conocimiento y lograr mejores condiciones de vida o bien, para evitar la exclusión social (Aisenson, 2008; Aisenson et al., 2008; Tiramonti, 2004). Sin embargo, para estos jóvenes, la permanencia en el siste-

ma educativo resulta más frágil e incierta, presentando altos porcentajes de repitencia y/o abandono. Esto hace que resulte relevante comprender cómo las condiciones sociales y educativas de los jóvenes pueden propiciar la existencia de recorridos escolares probables para los alumnos que concurren a establecimientos educativos desiguales en cuanto a condiciones sociales y educativas. Estas situaciones de vulnerabilidad, también afectan fuertemente sus subjetividades y por lo tanto, la construcción de una identidad valorada, pudiendo incidir en sus proyecciones de futuro. En este sentido, nos interesamos en comprender los procesos subjetivos que pueden incidir en esta diferenciación. Pensamos que si bien el sistema educativo no es el único ámbito de socialización, el mismo constituye un espacio privilegiado para la construcción de las subjetividades.

Numerosos estudios resaltaron el rol de la escuela en la construcción de las representaciones del estudio y en las expectativas e intenciones de futuro (Aisenson y otros, 2007a, 2007b; Blanchard et al., 1997; Duschatzky & Corea, 2002; Duru-Bellat, 1991; Filmus & Braslavsky, 1988; Guichard, 1995; Guichard et al., 1994; Tenti Fanfani, 2000). Según Guichard (1995), la organización escolar es un dispositivo de socialización que lleva a los jóvenes a construir representaciones estructuradas de una cierta manera, que va a variar según sus distintas experiencias en función de sus inserciones sociales. Desde esta perspectiva, podemos pensar que los jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados en cuanto a calidad y prestigio van a configurar representaciones y expectativas diferentes, que pueden favorecer la conformación de trayectorias desiguales que tiendan a reproducir las desigualdades sociales de origen (Aisenson, 2009; Sendon, 2005).

Expuesto este contexto general, desde la particularidad de nuestra investigación, analizamos las representaciones del estudio que tienen los jóvenes, es decir, la valoración y las expectativas puestas en la educación y el sentido que tiene para ellos ir a la escuela, focalizando en las diferencias que puedan existir en función del circuito educativo frecuentado. Optamos por el estudio de las Representaciones Sociales (RS), pues pensamos que ellas permiten aproximarnos a la interpretación que del objeto social "Estudio" tienen los jóvenes que asisten a circuitos educativos contrastados. Se define a la representación social como una forma de conocimiento práctico conformada por un conjunto de ideas, creencias, actitudes, teorías relativas a objetos sociales, construido por los grupos a partir del contexto social, cultural y económico y el sistema de valores propios de ese contexto de ese momento histórico (Jodelet, 1989). Se considera práctico en un doble sentido: porque se construye a partir de las experiencias socialmente estructuradas y porque tiene finalidades prácticas: la construcción de una realidad común que facilite la comunicación; definir y

afirmar una identidad social; orientar el comportamiento y las conductas. Para Moscovici (1961), las representaciones sociales deben ser analizadas a partir del estudio de: su contenido (opiniones, creencias, imágenes, entre otras), su estructura (la red de relaciones significativas entre los contenidos) y las actitudes que promueve (se trata del componente evaluativo, que conlleva una carga afectiva). Para abordar este objeto de estudio complejo -las representaciones de estudio-, nos interesó analizar: el significado que tiene el estudio, la centralidad que tiene en sus vidas, la motivación para ir a la escuela, el autoconcepto académico y los proyectos futuros. Nos interesa comprender el impacto que tienen las experiencias cotidianas que los jóvenes vivencian en la institución escolar en la conformación de estas representaciones. Investigaciones realizadas en diversos contextos muestran la relación entre la motivación académica y las expectativas, la persistencia en la tarea, rendimiento y autoconcepto académico. (Núñez Alonso et al., 2006; Manassero Mas & Vázquez Alonso, 2000). A su vez, se observa que el tipo de escuela, la estructura del aula, y el tipo de actividades escolares, influyen en el desarrollo de la motivación académica, principalmente en la de logro (Matthews, 1991; Sénecal et al., 1992). En nuestro medio, Cattáneo (2007) ha estudiado la motivación en jóvenes escolarizados de diferentes niveles socio-culturales y de diferente rendimiento y ha encontrado que los jóvenes del sector medio, de distintos niveles de rendimiento presentan patrones de motivación internos, aunque no vinculados a los aprendizajes escolares, y que los jóvenes de sectores bajos presentan patrones de motivación más extrínseca.

## METODOLOGÍA

Se trata de un estudio observacional, transversal, descriptivo y correlacional, en el que se utilizaron técnicas cuantitativas de recolección de datos. La muestra está conformada por 1247 jóvenes cursantes de 1° a 5° año del nivel medio de cuatro Escuelas Públicas de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2009, distribuidos homogéneamente por año escolar y pertenecientes a dos circuitos educativos diferenciados (CEB y CEA). Se aplicó un cuestionario autoadministrado que incluyó una encuesta socio-demográfica (Legaspi et al., 2006), escalas y preguntas de pruebas ya existentes y utilizadas en estudios anteriores (Aisenson et al., 2002, Aisenson et al., 2007 a, b, y 2008; MOW, 1987; Salanova et al., 1993; Villa, 1985). Algunas de ellas fueron adaptadas al lenguaje de nuestro medio, en función de la población destinataria. El formato de la mayor parte de las preguntas es de tipo Lickert de cinco opciones de respuesta, donde 1 significa "nada"/ "nada de acuerdo"/ "nada importante"/ y 5 "totalmente"/ "totalmente de acuerdo"/ "muy importante".

A continuación se detallan las escalas y preguntas que indagan las representaciones del estudio que serán

objeto de esta presentación.

**1. Significado del estudio.** Su finalidad es indagar el significado que tiene el estudio para los jóvenes. Está compuesta por quince ítems referidos a distintas afirmaciones sobre lo que significa el estudio para ellos.

**2. Centralidad del estudio.** El objetivo es indagar qué lugar ocupa esa actividad en la vida de los jóvenes. Para la confección de esta pregunta se tomó como base uno de los procedimientos de medida de la escala "Work Centrality" del MOW-International Research Group (1987), que evalúa la centralidad "absoluta", es decir, sin relacionarla con otras esferas de la vida. El procedimiento de medida consiste en una escala de un solo ítem de siete puntos sobre la pregunta "¿qué importante y significativo es el estudio en tu vida? Las alternativas de respuesta van desde "es una de las cosas menos importantes" hasta "es una de las cosas más importantes".

**3. Autopercepción de competencias para el estudio.** Está compuesta por 7 ítems referidos a distintas afirmaciones acerca de la percepción que tienen sobre su inteligencia, capacidad de aprender cosas nuevas, sacarse buenas notas, esforzarse y comprender temas nuevos.

**4. Escala de Motivación Académica (EMA, Valierand et al., 1989).** Consta de 30 ítems que presentan diferentes razones que justifican la asistencia a la escuela. Se buscan respuestas a la pregunta "¿Por qué vas a la escuela?". Las razones presentadas se agrupan en tres variables: Motivación intrínseca (MI), que comprende Motivación intrínseca para conocer, para rendir o realizar cosas y para experimentar estimulación, Motivación extrínseca (ME), que engloba regulación externa, regulación interna (introyección) e identificación, y Desmotivación. Además, se ha definido una variable denominada Total que es la suma de las puntuaciones de motivación intrínseca y extrínseca. Se excluyó un ítem y se incluyeron cinco nuevos, tomados de una encuesta administrada por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

**5. Prestigio de su institución educativa:** Se trata de una pregunta a fin de conocer la percepción que poseen respecto al prestigio de su escuela, en comparación con otras instituciones.

**6. Proyectos futuros:** Se pregunta acerca de los proyectos para el año próximo: si tienen intenciones solamente de estudiar o trabajar, de estudiar y trabajar a la vez o si todavía no lo han decidido. Se indaga también acerca de las expectativas de continuar estudiando una vez finalizada la escuela media.

## ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se realizaron los siguientes análisis estadísticos:

**Confiabilidad de los ítems:** mediante el Coeficiente Alpha de Cronbach. **Análisis descriptivos,** que permitieron conocer la tendencia central y la dispersión de los datos para cada una de las pruebas administradas.

Por medio del **análisis de componentes principales (factor analysis)** con rotación mediante el **método Varimax**, se buscó identificar dimensiones subyacentes o factores que expliquen el patrón de correlaciones dentro de un grupo de variables observadas. Previamente, se llevó a cabo la Medida de Adecuación Muestral de Kaiser-Meyer -Olkin (KMO), que dio valores significativos. Para evaluar la presencia de diferencias significativas entre los grupos definidos según el circuito educativo frecuentado en la valoración de las dimensiones obtenidas, se calculó la **prueba t de Student para muestras independientes** fijando un nivel de riesgo menor o igual a 5%. Para analizar las diferencias en los proyectos de estudio, se combinaron las categorías nivel de escolaridad y circuito educativo y se realizó un **análisis comparativo** entre los diferentes grupos utilizando el **test de Chi cuadrado (cross tabulation)**. Se consideró significativo el resultado con  $p < 0,05$ .

## RESULTADOS

### Descripción de la muestra

Se analizaron los datos de 1247 cuestionarios de alumnos pertenecientes a cuatro escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires, en los turnos mañana y tarde, con orientación bachiller y comercial. En un rango de edades entre 12 y 20 años, la media de la muestra es de 15,3 años (DS: 1,63). La variable género se distribuye equitativamente mitad hombres y mitad mujeres. Tres de las escuelas dependen del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y una de la Universidad de Buenos Aires. Dos de ellas son representativas del circuito educativo de baja calidad (CEB), y constituyen el 47,1% ( $n = 587$ ) de la muestra. Otras dos pertenecen al circuito educativo de alta calidad (CEA) y conforman el 52,9% ( $n = 660$ ). Comparando la composición de la población por circuito educativo frecuentado, se observaron las siguientes diferencias estadísticamente significativas ( $p \geq .05$ ): las medias de edad por circuito educativo difieren. Para el CEA es de 14,98 (DS= 1,48) y para el CEB es de 15,72 (DS= 1,71). En relación a la *trayectoria educativa*, más de la mitad de los jóvenes (56,9 %,  $n = 323$ ) del CEB manifestaron haber dejado o repetido algún año a lo largo de su escolaridad. Esto ocurre sólo en el 3,7 % ( $n = 24$ ) de los casos del CEA. De los jóvenes repetidores del CEB, el 40 % experimentó esa situación dos o más veces, y de los del CEA, el 17,6%. En relación al *nivel educativo de las familias de origen*, los padres de los jóvenes que concurren al CEA alcanzan altos niveles de formación ya que el 81,6% ( $n = 535$ ) ha logrado estudios superiores (terciarios y universitarios incompletos y completos) y sólo el 5,2 % ( $n = 33$ ) no completó estudios secundarios. En cambio, en el CEB el 64,7% ( $n = 326$ ) no completó estudios secundarios, y sólo el 8,8 % ( $n = 49$ ) realizó estudios superiores. El 12% de los jóvenes del CEB perciben un plan social, mientras que esto ocurre sólo en el 0,8 % del CEA. Respecto a la

nacionalidad de los alumnos, observamos que el 19,4% (n= 114) de los que concurren al CEB son extranjeros provenientes de Bolivia, Paraguay y Perú. Mientras que en el CEA sólo el 1,8% (n= 9) son extranjeros que provienen de Brasil, Uruguay, China, Francia, España, EEUU e Israel. El 39,8% (n= 228) de los que concurren al CEB ha tenido alguna experiencia vinculada con el trabajo, en contraste con el 28,2% (n= 185) de los del CEA.

### 1. Significado del estudio

#### Análisis descriptivos

La mayor parte de los jóvenes consideró que el estudio está vinculado a “un futuro mejor” (89,3%, M= 4,48; DS= .750); “mejores trabajos” (83,3% M= 4,34; DS= .858); “tener más conocimientos” (82,8%; M= 4,28; DS=.813); “tener un título” (79,2%; M= 4,25; DS= 1,04); A su vez, el 92% (M= 1,14; DS= .774) estaba poco o nada de acuerdo en que el estudio significa “una pérdida de tiempo”; el 91,5% (M= 1,33; DS= .708) “algo que no me importa” y el 74,8% (M= 1,92; DS= 1.05) en que es “poco interesante”. Sobre los otros ítems, se observó una mayor dispersión de las respuestas.

#### Análisis factorial

El ajuste de adecuación muestral (KMO) para esta pregunta es de 0,84.

Al realizar el análisis de componentes principales con Rotación Varimax hemos obtenido tres factores que explican conjuntamente el 50,35% de la varianza.

El **primer factor** (Alfa de Cronbach 0.753), al que hemos denominado “**el estudio como medio para el desarrollo personal y social**”, explica el 21 % de la varianza. Los ítems que más sedimentan son: “llegar a ser alguien importante” (.732); “ser mejor persona” (.699); “tener un título” (.665); “conseguir un trabajo estable” (.608); “ser útil a la sociedad”; “trabajar en lo que uno quiere” (.541). El **segundo factor** □□ (Alfa de Cronbach 0.719), al que hemos denominado “**aspectos negativos del estudio**”, explica el 16,6% de la varianza. □□ Los ítems que más sedimentan son: “algo aburrido” (.762); “algo poco interesante” (.691); “algo cansador” (.666); “algo que no me importa” (.650); “una pérdida de tiempo” (.647). El **tercer factor** (Alfa de Cronbach 0.649), al que hemos denominado “**el estudio como medio de obtener estatus**”, explica el 12,7% de la varianza total. Los ítems que más sedimentan son: “un futuro mejor” (.573); “tener más conocimientos” (.562); “mejores trabajos” (.561); “progreso económico” (.534).

#### Análisis de los factores en las categorías definidas según circuito educativo frecuentado

La prueba t muestra que hay diferencias significativas entre los grupos en los tres factores (Ver tabla 1). Las mayores diferencias se observan en el primer factor: El estudio como facilitador del desarrollo personal y social fue más valorado por los jóvenes del CEB que por los del CEA (t= 17,047; p< .000). En el mismo sentido, se observaron diferencias en cuanto a la valoración del

estudio como medio de adquirir estatus (t= 4,227; p< .000). Por su parte, si bien las medias de ambos grupos son bajas, son los jóvenes del CEA los que más describen al estudio por medio de sus aspectos negativos (t= 6.413; p< .000).

### 2. Centralidad del estudio

La media para esta pregunta fue de 5,64 y la DS de 1,091. El estudio posee para los jóvenes una centralidad absoluta alta. La mayor parte de la muestra considera que el estudio es entre “muy importante” y “una de las cosas más importantes de su vida” (60,2%). Se observan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la centralidad absoluta del estudio según el circuito educativo de procedencia. Los jóvenes de circuito educativo bajo obtienen una media más elevada que los del circuito alto (M=5,83, DS=1,176 y M=5,47, DS=0,982 respectivamente; p<0.000).

### 3. Autopercepción de competencias para el estudio

#### Análisis Factorial

Se obtiene un valor de adecuación muestral (KMO) de 0,857. Al realizar el análisis de componentes principales con rotación Varimax, se extrajeron dos factores que en conjunto explican el 62,89 % del total de la variación.

El primer factor, que hemos denominado **autoconcepto positivo** explica el 42,34% de la variación, incluye los ítems: “puedo entender temas difíciles en la escuela” (.796), “puedo aprender rápidamente nuevas ideas en la escuela” (.771), “la escuela es fácil para mí” (.751), “soy inteligente en la escuela” (.661), “soy bueno aprendiendo cosas nuevas” (.615) “soy capaz de sacarme muy buenas notas” (.596). El segundo factor, denominado **autoconcepto ligado al esfuerzo** explica el 20,54% de la variación e incluye un solo ítem “me esfuerzo mucho en la escuela” (.903).

#### Análisis de los factores en las categorías definidas según circuito educativo frecuentado

Se observaron diferencias significativas. Los jóvenes de circuito alto obtienen una media más alta en el factor 1, referido al autoconcepto positivo (t= 5,108; p< .000), en cambio los jóvenes de circuito bajo obtienen una media más elevada en el factor 2, referido al esfuerzo (t= 4,020; p< .000).

### 4. Motivación Académica

#### Análisis descriptivos

Con respecto a los motivos para asistir a la escuela, los jóvenes muestran acuerdo con los siguientes ítems: “elegir un trabajo que me guste, relacionado con mis intereses” (80,5%, M= 4.35; DS= .877), “para llevar una vida más cómoda más adelante” (80,9%, M= 4.17; DS= .998 ), “lo que aprendo me prepara mejor para seguir estudiando después” (78,5%, M= 4.09; DS= .935), “me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profe-

sión (estudio o trabajo)" (75,1%, M= 4.07; DS= .987), "para tener después un trabajo de más prestigio y categoría" (73,5%, M= 4.03; DS= 1.12). Por otro lado, se encuentran en desacuerdo con los siguientes ítems: "no se, no llego a entender que estoy haciendo en la escuela" (90,7%, M=1.35; DS= .811); "no sé bien porque vengo a la escuela y la verdad que no me importa" (90,9%; M= 1.36, DS= .821); "sinceramente no lo sé, tengo la sensación de perder el tiempo" (87,7%; M=1.49, DS= .868); "sino vengo a la escuela me mandan a trabajar" (82,8%; M= 1.58, DS= 1.12), "para no estar tanto en casa" (73%; M= 1.92, DS= 1.14), "para no estar tanto en la calle" (76,5%; M= 1.78, DS=1.23)

### **Análisis factorial**

Se obtiene un valor de adecuación muestral (KMO) altamente recomendable para realizar análisis factorial (0,934). Al realizar el análisis de Componentes principales con rotación Varimax, se extrajeron cuatro factores que en conjunto explican el 52,69 % del total de la variación.

El **primer factor** (Alfa de Cronbach 0.891) que explica el 17,26% de la varianza, agrupa 10 ítems que refieren a la **motivación intrínseca por el aprendizaje y las experiencias**. Los ítems que más sedimentan en este factor son: "por el placer que me produce saber más sobre más sobre temas que me gustan" (.774), "por el placer que tengo cuando aprendo cosas nuevas, desconocidas para mí" (.773), "por el placer que me da leer sobre temas interesantes" (.743), "me da satisfacción en aprender cosas nuevas" (.727), "los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan" (.672), "me permite comunicar mis ideas a los otros, y eso me gusta" (.637), "me gusta ver que voy mejorando en mis estudios" (.623), "me gusta sentirme totalmente interesado por lo que escribieron algunos autores" (.615), "porque me gusta realizar actividades escolares difíciles" (.540), "me hace sentir bien darme cuenta que puedo hacer cosas que antes no podía" (.508).

El **segundo factor** (Alfa de Cronbach 0.868) que explica el 12,87% de la varianza, consta de 5 ítems y se refiere a la relación existente entre **logro académico y autoestima**. Incluye los siguientes ítems: "quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios" (.734), "que me vaya bien y aprobar las materias me hace sentir importante" (.700), "demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente" (.691), "para demostrarme a mí mismo que puedo terminar el secundario y obtener el título" (.636), "porque me pone bien cuando intento sacar buenas notas en mis estudios" (.623)

El **tercer factor** (Alfa de Cronbach 0.837) que explica el 11,84% de la varianza, refiere a la **motivación extrínseca**, consta de 8 ítems: "para ganar un sueldo mejor en el futuro" (.698), "para tener después un trabajo de más prestigio y categoría" (.664), " para llevar una vida más cómoda más adelante" (.653), "creo que más años

de estudio aumentan mi preparación para el trabajo" (.647), "elegir un trabajo que me guste, relacionado con mis intereses" (.616), "me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión (estudio o trabajo)" (.610) "sin título no encontraré trabajo bien pago" (.528), "lo que aprendo me prepara mejor para seguir estudiando después" (.484)

El **cuarto factor** (Alfa de Cronbach 0.753) explica el 10,69% de la varianza y refiere a la **desmotivación**. Sedimentan los 8 ítems: "no sé, no llego a entender que estoy haciendo en la escuela" (.766), "no sé bien porque vengo a la escuela y la verdad que no me importa" (.742), "sinceramente no lo sé, tengo la sensación de perder el tiempo" (.713), "antes venía con ganas, pero ahora me pregunto si debo seguir viniendo" (.701), "si no vengo a la escuela me mandan a trabajar" (.555), "para no estar tanto en casa" (.526), "en mi casa me obligan a venir" (.476), "para no estar tanto en la calle" (.433)

### **Análisis de los factores en las categorías definidas según circuito educativo frecuentado**

Se observan diferencias significativas entre los grupos en los cuatro factores, siendo los jóvenes del circuito educativo bajo los que obtienen las medias más altas (Ver tabla 2). Esto significa que los jóvenes del CEB valoran más que los del CEA, el aprendizaje y las experiencias que les brinda la escuela ( $t= 7,488$ ;  $p\leq .000$ ), consideran los logros académicos como fuente de autoestima ( $t= 15,001$ ;  $p\leq .000$ ) y valoran las posibilidades que les brinda para lograr mejores inserciones laborales futuras ( $t= 7,488$ ;  $p\leq .000$ ). Pero al mismo tiempo, en el factor referido a la desmotivación para ir a la escuela, son también los alumnos del CEB los que obtienen puntuaciones más elevadas ( $t= 15,001$ ;  $p\leq .000$ ). Para una mayor comprensión de las diferencias encontradas entre los grupos, comparamos los perfiles diferenciales de los ítems que conforman este factor. Los que presentan mayores diferencias estadísticamente significativas ( $p\leq .000$ ) son: "para no estar tanto en la calle" (41,2% de los jóvenes del CEB y el 8,4% de los del CEA están entre medianamente y muy de acuerdo); "antes venía con ganas, pero ahora me pregunto si debo seguir viniendo" (35,3% de los jóvenes del CEB y 13,6% de los del CEA están entre medianamente y muy de acuerdo); "si no vengo, me mandan a trabajar" (25,7% del CEB y 9,5% del CEA están entre medianamente y muy de acuerdo)

### **5. Prestigio de su institución educativa**

El 66% de los jóvenes están bastante y muy de acuerdo con que "en comparación con otras, esta es una buena escuela". Se observan diferencias significativas considerando el circuito educativo, siendo los jóvenes de CEA los que obtienen una media más alta (M= 4,31; DS= .811 y M=3,32; DS= 1,179 respectivamente). Mientras que el 85,4% de los jóvenes del CEA están bastan-

te o muy de acuerdo con esta afirmación, en el CEB sólo lo está el 43,8%.

## 6. Proyectos futuros

### 6.1. Para el año próximo

Para analizar las intenciones de estudio y trabajo para el año próximo, comparamos las respuestas de los jóvenes de los dos circuitos educativos por el nivel de escolaridad. Se observaron diferencias en todos los grupos (Ver tabla 3). En todos los niveles es bastante mayor el porcentaje de jóvenes del CEA que piensan estudiar solamente y mayor el porcentaje de los del CEB que piensan estudiar y trabajar. En el último año, las diferencias entre los jóvenes de ambos circuitos educativos que piensan estudiar y trabajar, disminuyen.

### 6.2. Intenciones de seguir estudiando al finalizar la escuela

El 77,7% (n= 967) de los jóvenes manifestó tener expectativas de estudiar una vez finalizada la escuela. Sólo el 4,2% (n= 52) cree que no va a seguir estudiando y el 18,1% (n= 225) no lo ha decidido. Se observan diferencias estadísticamente significativas según el circuito educativo de procedencia ( $\chi^2= 200,303$ ;  $p \leq .000$ ). Es mayor el porcentaje de jóvenes del CEA (93,3%) que del CEB (60,1%) que manifestaron intenciones de seguir estudiando. Por su parte, es mayor el porcentaje de los del CEB (31,5%) que del CEA (6,2%) que manifestaron no estar seguros. Mientras que el 8,4% de los que asistían al CEB consideraron que no van a seguir estudiando, sólo lo hicieron el 0,5% del CEA. Al comparar las respuestas de los jóvenes de los dos circuitos educativos según el nivel de escolaridad, se obtuvieron diferencias significativas entre todos los grupos. Si bien éstas son mayores en los dos primeros años, en todos los casos es mayor el porcentaje de los jóvenes del CEA que cree que va a seguir estudiando cuando finalice la escuela y mayor el porcentaje de los del CEB que no está seguro de seguir estudiando. Aunque el porcentaje de los que creen que no van a seguir estudiando es bajo en ambos circuitos, a partir de segundo año, ningún joven que asiste al CEA optó por esta respuesta.

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Hemos buscado comprender cuál es el **significado que tiene el estudio y la motivación para ir a la escuela** en jóvenes de circuitos educativos contrastados. Como se observa en los resultados, una gran mayoría de jóvenes, independientemente del circuito educativo frecuentado, otorga una gran importancia al estudio, valorando principalmente los aspectos instrumentales del mismo es decir, aquellos vinculados con la posibilidad de lograr un mejor desarrollo profesional, reconociendo la importancia que tiene la obtención del diploma, así como las posibilidades de desarrollo personal y social. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones

argentinas (Aisenso et al., 2007; 2008). Según Aisenso, (2007, p. 64) “el estudio y el trabajo ofrecen marcos identificatorios socialmente reconocidos y subjetivamente significativos, en los cuales los jóvenes irán consolidando su identidad personal y social”.

Si observamos la composición de los factores referidos al **significado que tiene el estudio**, vemos que se diferencian claramente tres dimensiones principales que organizan el sentido que tiene el estudio para los jóvenes de la muestra: una es más general, y se centra en la importancia otorgada a las **posibilidades de desarrollo personal y social** que brinda el estudio, más valorada por los jóvenes del circuito educativo bajo que por los del circuito educativo alto. Se caracteriza por la valoración tanto de aspectos intrínsecos -como por ejemplo, ser mejor persona y llegar a ser alguien importante, trabajar en lo que uno quiera- como instrumentales -conseguir un título, un trabajo estable y la finalidad social. El estudio es percibido como un medio que permite el aprendizaje de roles adultos, que brinda herramientas para la construcción de una identidad personal y social positiva. Se reconoce al título como una condición necesaria para la inserción laboral estable. Otra dimensión, más valorada por los jóvenes del circuito educativo bajo que por los del circuito educativo alto, remite al estudio como forma de adquirir las competencias necesarias para acceder a un **desarrollo profesional de calidad**, principalmente en cuanto al estatus y reconocimiento social. Otra dimensión se caracteriza por referirse a **aspectos del estudio que tienen una connotación negativa**, como por ejemplo, el aburrimiento y el desinterés. Un alto puntaje en este componente podría asociarse con la desmotivación para estudiar. Si bien se observó una media baja entre los jóvenes de ambos circuitos educativos, los del CEA obtuvieron puntajes más altos que los del CEB.

En la composición de los factores referidos a la **motivación escolar**, observamos cuatro dimensiones que organizan las razones por las cuales los jóvenes asisten a la escuela. Una refiere a una **motivación intrínseca por el aprendizaje y las experiencias**, vinculada a lo placentero y estimulante del aprendizaje, al interés por aprender cosas nuevas e interesantes y progresar en el estudio como una actividad con finalidad en sí misma. Otra dimensión, vinculada al **logro académico y la autoestima**, refiere a la relación entre ambas, en el sentido que la escuela brinda al joven evidencia de su eficacia en las tareas escolares. El aprobar, el sacar buenas notas otorga al joven seguridad acerca de su capacidad, y así, poder demostrarse a sí mismo que es una persona inteligente. Al pensar en los motivos por los cuales asiste a la escuela, privilegiaría el sentirse capaz y eficaz. Una tercera dimensión, vinculada a la **motivación externa**, refiere a beneficios de progreso social y económico y la asociación del estudio con el trabajo. Incluye ítems que refieren a mejorar la elección

de una profesión, ganar mejor sueldo y llevar una vida más cómoda, así como progresar. También es percibido como un medio para poder realizar su vocación. Se consideraría a la escuela como un medio que permitirá un mejor trabajo, un mejor pasar en el futuro. Por último, la dimensión referida a la **desmotivación**, se refiere a no conocer los motivos por los que se concurre a la escuela o, en su defecto, concurrir a la misma para evitar estar en la calle o la casa. Según esta dimensión los jóvenes no se encuentran motivados para asistir a la escuela, ni por razones internas, vinculadas a la satisfacción o la autoestima, ni a razones externas, porque la misma pueda brindarles posibilidades futuras. Los jóvenes del CEB puntúan más alto en todas las dimensiones, asimismo en la dimensión de desmotivación.

En la composición de los factores referidos a la **autopercepción de competencias para el estudio**, observamos dos dimensiones principales. Una dimensión se refiere al **autoconcepto positivo**, e indicaría que los jóvenes se perciben como inteligentes y poseedores de las competencias necesarias para tener éxito en el estudio. Los jóvenes del CEA obtuvieron puntajes más altos en esta dimensión. La otra dimensión relaciona el autoconcepto con el **esfuerzo personal**, es decir, valora la capacidad de esforzarse como forma de obtener éxito en el estudio. Los jóvenes del CEB obtuvieron puntajes más altos en esta dimensión. De esta manera, mientras que los jóvenes del CEA dan cuenta de una internalización de recursos y capital cultural que les permite apropiarse del proceso educativo de manera naturalizada, entre los jóvenes del CEB aparece en forma predominante el registro consciente del esfuerzo necesario requerido para atravesar la experiencia escolar. Naturalización y esfuerzo manifiestan las principales diferencias con respecto a sus representaciones en este punto.

En cuanto a las **intenciones de futuro** para el año próximo, es mayor el porcentaje de los que piensan "estudiar solamente" en el CEA, y de los que se proponen estudiar y trabajar entre los del CEB. Particularmente, el 30% de alumnos de 1° año y el 40% de 2° año del CEB se proponen estudiar y trabajar, mientras que en el CEA, el porcentaje no supera el 8%. La mayoría de los que asisten al CEA refieren su intención de seguir estudiando al egreso, mientras que entre los del CEB, las expectativas son menores, si bien aumentan con los años de escolaridad. Dentro de este circuito, son mayores las intenciones de seguir estudiando entre los que no presentan situaciones de repitencia o abandono escolar.

Los jóvenes del CEB perciben que su escuela es menos reconocida socialmente que otras. Posiblemente esta percepción incida en el valor que otorguen al título obtenido y también a las competencias adquiridas en su escuela a la hora de pensar en sus posibilidades de inserciones futuras. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones (Filmus & Sendon, 2001; Jacinto et al., 2005), quienes destacan que a pesar

de que el certificado obtenido al finalizar la escuela media posee desde lo formal un valor análogo, existe una importante inequidad en las oportunidades de inserciones educativas y laborales de los jóvenes, en función del origen socioeconómico y la calidad del circuito educativo de procedencia. Esto nos permite destacar el peso que tiene el circuito educativo y la trayectoria educativa en la construcción de las intenciones de futuro.

Observamos que los jóvenes que asisten al CEB son los que más valoran explícitamente lo que la escuela les brinda, ya que reconocen que puede facilitarles mejores inserciones laborales y sociales. Para ellos, el estudio aparece como un medio valorado para la construcción de su identidad personal y social. Es posible que la mayor valoración del estudio por parte de estos jóvenes -que en la mayor parte de los casos superaron el nivel educativo de sus padres- se deba a expectativas de movilidad social ascendente. Poseer estudios simboliza la posibilidad de insertarse en trabajos de calidad y acceder a posiciones de mayor prestigio social. Probablemente, para una gran mayoría de jóvenes del CEA, estudiar e insertarse en el mercado laboral de calidad resulta "más natural" a su medio familiar y social. Pero si bien entre los alumnos del CEB predominan las altas expectativas en los estudios, éstas se combinan con mayores dificultades para sostenerlos. Dentro de sus proyectos a corto plazo se incluye la necesidad de trabajar, aún en los alumnos de los primeros años y haciéndolo por lo general en condiciones de inestabilidad y precariedad. A su vez, tienen un autoconcepto más relacionado con el esfuerzo que realizan que con su capacidad para obtener logros. Los jóvenes consideran que se esfuerzan en sus estudios. Son los que más valoran la posibilidad de ir obteniendo logros académicos, y pareciera ser que tienen un objetivo más a corto plazo: obtener un título que les permita asegurarse mejores condiciones laborales. Pero a diferencia de los jóvenes del CEA, este destino no parece ser vivido como natural. Es posible que en sus trayectorias escolares tengan que ir continuamente ajustando sus expectativas, por un lado, a partir de la necesidad de insertarse tempranamente en el mercado laboral para ayudar a la familia, y por otro, en función de sus logros académicos.

Los resultados presentados intentan profundizar y enriquecer la comprensión de esta problemática social, con el fin de brindar algunos aportes que favorezcan la elaboración de políticas públicas de prevención dirigidas a jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Consideramos que a pesar de la creciente fragmentación del sistema educativo argentino, para los sectores más vulnerables, la escuela sigue implicando la oportunidad de insertarse socialmente en un futuro, ampliando su horizonte de posibilidades, adquiriendo experiencias que les permitan seguir construyendo su identidad y posibilitar su ingreso al mundo adulto con mayores recursos. (Aisenson et al., 2008).



**Tabla N° 1.**

Prueba t-test Igualdad de medias de los tres factores sobre significado del estudio, según circuito educativo

Circuito educativo	Factor 1 Desarrollo personal y social						Factor 2 Aspectos negativos del estudio						Factor 3 Estatus social					
	N	M	DS	gl	t	Sig.	N	M	DS	gl	t	Sig.	N	M	DS	gl	t	Sig.
Bajo	497	4,1932	,62255	1120	17,047	,000	504	1,8813	,70531	1130	-6,413	,000	541	4,3244	,62111	1184	4,227	,000
Alto	625	3,4955	,72404				628	2,1385	,64145				645	4,1756	,58918			

**Tabla N° 2.**

Prueba t-test Igualdad de medias los cuatro factores sobre motivación escolar según circuito educativo

Circuito educ.	Factor 1 Motivación intrínseca por el aprendizaje y las experiencias					Factor 2 Logro académico y autoestima				Factor 3 Motivación extrínseca				Factor 4 Desmotivación				
	GI	M	DS	t	Sig.	M	DS	T	Sig.	M	DS	t	Sig.	M	DS	t	sig	
Bajo (n = 479)	1086		,125	,987	3,691	,000	,467	,778	15,00	,000	,250	,790	7,488	,000	,288	-,368	8,696	,000
Alto (n - 609)			-,099	,999			-,367	1,00			-,196	1,10			-,226	,289		

**Tabla N° 3.**

Prueba chi2 Intenciones futuras según circuito educativo, por año de escolaridad

AÑO DE ESCOLARIDAD	CIRCUITO	INTENCIONES				CHI2	Sig.
		ESTUDIAR SOLAMENTE	TRABAJAR SOLAMENTE	ESTUDIAR Y TRABAJAR	AÚN NO LO SE		
1	CEB	49,2%	--	30,3%	20,5%	18,926	,000
	CEA	76%	--	10%	14%		
2	CEB	43,9%	1,5%	40,9%	13,6%	51,345	,000
	CEA	78,8%	,0%	5,8%	15,3%		
3	CEB	41,1%	1,1%	47,8%	10,0%	21,846	,000
	CEA	68,6%	,0%	17,6%	13,7%		
4	CEB	23,5%	2,0%	68,4%	6,1%	40,895	,000
	CEA	59,4%	,0%	29,4%	11,2%		
5	CEB	14,4%	9,0%	67,6%	9,0%	23,835	,000
	CEA	36,5%	,0%	55,6%	7,9%		

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenson, G. (2009). *Representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de los jóvenes que finalizan la escuela media*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Buenos Aires, Conservatoire National des Arts et Métiers. Buenos Aires, Argentina.
- Aisenson, D. (2008). El sentido de la experiencia escolar para los jóvenes en la sociedad actual. Construcción identitaria y procesos de inclusión/marginación social. *Dossier de Revista del Colegio Profesional de Psicólogos de Salta*. Diciembre de 2008, pp. 6-12.
- Aisenson, D.; Aisenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Polastri, G. & Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. *Anuario de Investigaciones*, Volumen XV. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, 71-80.
- Aisenson, D.; Aisenson, G.; Batlle, S.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Polastri, G.; Sanabria, R. & Duro, L. (2007a). Representaciones de jóvenes que finalizan la escuela media sobre la escuela, el trabajo y el apoyo social. *En Memorias de las Jornadas de Investigación en Psicología y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Volumen XIV. Universidad de Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología, 205-208.
- Aisenson, D.; Aisenson, G.; Legaspi, L.; Batlle, S.; Valenzuela, V. & Polastri, G. (2007b). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media. *Anuario de Investigaciones*, Volumen XIV. Universidad de Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología, 71-82.
- Aisenson & Equipo de Investigación en Psicología de la Orientación (2002). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica
- Beck, U. (1994). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona. Paidós.
- Blanchard, S.; Vrignaud, P.; Lallemand, N.; Dosnon, O.; Wach, M. (1997). Validation de l'échelle de motivation en éducation auprès de lycéens français. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 26 N° 1, 33-56.
- Cattaneo, M.E. (2007). *La motivación para el aprendizaje, un estudio desde la perspectiva de los estudiantes de nivel medio*. PubliFadecs. Río Negro, Argentina.
- Dawson, E. (2003). *Approche interculturelle d'une représentation sociale: l'Education*. Thèse dirigée par Jean Guichard. France : INETOP. CNAM.
- Duru-Bellat, M. (1991). La raison des files: choix d'orientation ou stratégies de compromis? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 3, 257-267.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Caminos de la subjetividad en el declive de las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Filmus, D. & Sendón, M.A. (2001). A la deriva: trayectorias de los egresados de la escuela media en la transición hacia la inserción laboral. *Ponencia presentada en el 5to Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET).
- Filmus, D.; Kaplan, K.; Miranda, A. & Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. La escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires. Santillana.
- Filmus, D. y Braslavsky, C. (1987). Último año del colegio secundario y discriminación educativa. *En Cuadernos FLACSO (3)*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península, Barcelona .
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guichard, J. (1995) *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Barcelona: Alertes S.A. Primera Ed.
- Guichard, J.; Devos, P.; Bernard, H.; Chevalier, G.; Devaux, M.; Faure, A.; et al. (1994). Diversité et similarité des représentations professionnelles d'adolescents scolarisés dans des formations différentes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 409-437
- Jacinto, C. (2006). Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria. *Anales de la educación común. Educación y trabajo*. Tercer siglo, 2, (5). Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Jacinto, C.; Wolf, M.; Bessega, C. & Longo, M. E. (2005). Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. *Ponencia presentada en el 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Nuevos escenarios en el mundo del trabajo: rupturas y continuidades*. Buenos Aires. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET).
- Jodelet, D. (1989) *Représentations sociales: un domaine en expansion*. En D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF
- Legaspi, L. & Aisenson, D. (2005). Juventud y Pobreza: Las Representaciones Sociales sobre Formación y Trabajo, en *Nelson Varas Díaz e Irma Serrano-García (editores), Psicología Comunitaria: Reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos*. (pp. 169-215). Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas Editores.
- Legaspi, L.; Batlle, S.; Aisenson, G.; Vidondo, M.; Valenzuela, V.; Nicotra, D.; Davidzon S.; Ruiz de Isaac, A.; Polastri, G.; Alonso, D y Aisenson, D. (2006). Construcción de un instrumento desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. *En Memorias de las Jornadas de Investigación en Psicología y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Volumen XIII. Buenos Aires. Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA. 274-276.
- Manassero Mas, A.M. y Vázquez Alonso, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol 3 Número 5-6 Universidad de las Islas Baleares, España. <http://redie.uabc.mx>
- Matthews, D. B. (1991). The Effects of School Environment of Intrinsic Motivation of Middleschool Children. *Journal of Humanistic Education and Development*, N° 30, 30-36
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public. Etude sur la représentation sociale de la Psychanalyse*, Paris : PUF (2eme édition, 1976)
- MOW International Research Team (1987). *The meaning of working*. London, U.K. Academic Press.
- Núñez Alonso, J.; Albo Lucas, J.; Navarro Izquierdo, J. y Grijalvo Lobera, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay, en *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 40, N° 3, 391-398
- Salanova, M.; Prieto, F.; Peiró, J. M. et al. (1993) *Los jóvenes ante el primer empleo. El significado del trabajo y su medida*. Valencia: Nau llibres.

- Salvia A. y A. Miranda (2003). ¿Trabajar, estudiar o dejar pasar el tiempo? Cambios en las condiciones de vida de los jóvenes del Gran Buenos Aires, Villena, Sergio y Makowski, Sara (co-ord.) en *Documentos de Trabajo. Serie Jóvenes Investigadores-1*. FLACSO, México.
- Sendon, M. A. (2005). Los egresados de la escuela media en una sociedad mutada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (24), 191-219.
- Sénécal, C.; Pelletier, L.G. & Vallerand, R.J. (1992). Les effets du type de programme universitaire et du sexe de l'étudiant sur la motivation académique. *Revue des sciences de l'éducation*, 18, 375-388.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. La trama de la desigualdad educativa. Tiramonti, G. (Comp.). *Mutaciones recientes en la escuela media*. FLACSO/Manantial. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Vallerand, R.J.; Blais, M.; Brière, N. y Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.
- Villa Sanchez, A. (1985). Un modelo de profesor ideal. "Escala de autoconcepto reducida", Madrid: MEC, Cide. 201-202.

Fecha de recepción: 28 de marzo de 2010

Fecha de aceptación: 30 de septiembre de 2010