



TRABAJO FINAL DE GRADO

“Motivos de Ingreso a la Facultad de Psicología de la Universidad de la República”

Modalidad: Artículo científico

Tutora: Karina Curione

Revisión: Daniela Díaz

Autor: Diego Lacueva Frontini

Cédula de identidad: 3062071-7

Fecha: 15 de febrero de 2017

1- Fundamentación y Antecedentes

El presente trabajo se propuso indagar acerca de los motivos que influyen en los estudiantes a la hora de optar por la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (UDELAR). La motivación constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento académico, por lo que profundizaren su estudio es importante.

Muchos son los factores que se interrelacionan al momento de elegir una carrera, como por ejemplo: el deseo personal, las opiniones de los familiares, la opinión de los pares, el lugar de origen, la oferta laboral, etc.

El momento evolutivo (adolescencia) también es tomado en consideración ya que en él se encuentra la gran mayoría de estudiantes que deben realizar una elección vocacional.

Tampoco es posible dejar de considerar las dificultades propias del tránsito del estudiante desde la Educación Media a la formación universitaria, sobre todo en un contexto donde la deserción, la repetición y el rezago son característicos sobre todo en el ingreso a la UDELAR, estos son temas que rozaremos en esta investigación sin abordarlos en su complejidad multicausal. Según Boado (2004), todos los consultados en su estudio sobre deserción (investigadores, docentes, estudiantes, profesionales, políticos, entrevistados, etc) entienden que la magnitud de este fenómeno –así como del rezago-, son consecuencia del carácter abierto y no limitativo de UDELAR. Y en ese sentido destacan que las tasas de deserción serían muy diferentes si las condiciones que distinguen a UDELAR cambiaran.

Se observa también en ese informe que, como es esperable, las facultades con mayor número de estudiantes son las que exhiben mayor titulación, y son también las que generan el mayor caudal de deserción.

Dado que nos enfocaremos en los motivos de ingreso de los estudiantes a una Facultad de la UDELAR consideramos central presentar el pero el marco en el que se encuentra inmerso nuestro servicio.

A nivel global la eficiencia de titulación en UDELAR ronda el 28%, promedio del período 1999-2003, y osciló según los años entre un 23% y un 34%. El restante 70% aproximadamente es un “mix” complejo de rezago, repetición y deserción. Como se trata de una institución pública, gratuita y sin limitaciones de acceso, los expertos reconocen que la no-titulación de muchos alumnos es un fenómeno esperable. Otro dato que aporta el informe es que no hay diferencias sustanciales por sexo en las tendencias “titulación” y sus complementos: “deserción” y “rezago”, si bien hay casi dos mujeres por cada hombre en el total de la población universitaria (Boado, 2004).

Situados en nuestra Facultad resulta central como antecedentes para esta investigación el “Informe Generación Ingreso 2016” realizado por Doccetti y Pequeño (2016) en el marco del PROREn (Programa de Renovación de la Enseñanza). El informe consta de tres objetivos principales: busca indagar en las características sociodemográficas de la población de ingreso a la licenciatura en 2016; conocer los diferentes perfiles de los estudiantes que ingresan; e indagar las motivaciones que hacen a los estudiantes optar por la Licenciatura en Psicología de la Udelar.

En cuanto a la población ingresante, se inscribieron en 2016, 2179 alumnos. Las características territoriales de la población de ingreso indican que un 74% reside en la capital mientras que el 26% lo hace en el interior. Las características demográficas muestran una clara predominancia femenina, que alcanza el 77%, en línea con la tendencia histórica de la facultad y la Udelar. En cuanto a las características étnicas, la gran mayoría de la población se identifica como de etnia blanca (88%), un 2,6% del estudiantado que ingreso en el 2016 se autodefine como afro o negro, seguido de un 2,7% que entiende que su principal ascendencia es indígena. Con respecto al estado civil de los estudiantes, la población total se concentra en la categoría “soltero/a” con un 82,8%, seguido de un 7,8% que son “casados/as”, y un 6,6% que ha respondido encontrarse en “unión libre”. Un 2,8% se hallan en la categoría “divorciado/a”. Respecto al lugar de nacimiento, un 58% de los estudiantes nacieron en la capital (este dato se mantiene respecto al año 2013), un 38% nació en el interior y una pequeña proporción (3,4%) nació en el exterior del país. Respecto a la residencia actual, existe una preponderancia de la población que reside en Montevideo (74%), mientras que el restante 26% reside en el interior. En cuanto a la ubicación de los estudiantes en los distintos estratos de Montevideo, es válido aclarar que el informe sigue la recodificación de barrios a estratos que se determinó según los cinco estratos de ingreso de la Encuesta Continua de Hogares (ECH 2015), y que son: Montevideo Bajo, Montevideo Medio Bajo, Montevideo Medio, Montevideo Medio Alto y Montevideo Alto.

Si se analiza a la población residente en Montevideo, destaca que casi la mitad de los estudiantes pertenecen al estrato Medio Alto; un 23,6% pertenecen al Estrato Medio, y un 10,2% al estrato Medio Bajo. En referencia a los extremos, en el estrato Alto se concentra un 13,7% de la población y en el Bajo solo un 4%.

Finalmente, se centraron en indagar las motivaciones que llevan a los estudiantes a optar por la licenciatura en Psicología de la Udelar. En primer lugar se observa que los principales estímulos están relacionados con el interés por el ejercicio de la profesión (24,8%), seguido por el desarrollo académico en términos generales (24%). Se destaca también el interés por ayudar a otros (19,1%) y la búsqueda del desarrollo personal (18,5%). Finalmente se destaca que las categorías menos seleccionadas por los

estudiantes refieren a la investigación/innovación (4,8%) y la formación complementaria (4,8%) (PROREn, 2016), cabe señalar que toman para esta caracterización datos del cuestionario que los estudiantes completan al ingreso a Facultad de Psicología, datos secundarios de este mismo cuestionario pero para la Generación 2015 son tomados como insumos para la elaboración del presente trabajo.

El informe elaborado por el PROREn termina con la siguiente síntesis:

Como ha quedado establecido en el presente informe, son notorias las distintas características, responsabilidades, trayectorias y motivaciones de los estudiantes que ingresan a la licenciatura de Psicología de la UdelaR. En este sentido, debemos considerar que también sus necesidades y requerimientos son disímiles, y es nuestro deber brindar igualdad de oportunidades para que a pesar de estas diferencias, todos los estudiantes puedan transitar por la carrera del mejor modo. (Informe Generación de Ingreso 2016, p.51)

La investigación “Características Deseables de la Formación del Estudiante al Ingreso a la Universidad” en el informe final señala que el crecimiento de la matrícula ha ido acompañado por un elevado índice de deserción en los primeros años de formación. El mismo revela que un 46% de los “ingresantes” entre 1994 y 1997 no había terminado el primer ciclo ni registraba actividad curricular transcurridos dos años de su ingreso (Cabezas, 1999).

Otra investigación de Casas, Cabezas, Sanromá y Plachot (2003) refiere al problema de la deserción asociado a la problemática de la numerosidad en los primeros años de la carrera, las autoras plantean que éste crecimiento de la matrícula ha ido acompañado por un elevado porcentaje de deserción en los primeros años de la formación.

Carbajal (2012) en su artículo “La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva” considera que el abandono que se produce en todos los servicios universitarios durante el primer año y en el pasaje del primero al segundo es un problema, y no solo para el joven, sino también para la universidad y para la sociedad en su conjunto.

“...se toma como tema de análisis la responsabilidad de la institución universitaria de colaborar para que el estudiante que ingresa a ella pueda permanecer. Partiendo de la alentadora constatación de que la matrícula estudiantil de ingreso a la universidad aumenta año a año, se hace foco en considerar la gran cantidad de estudiantes que dejan de asistir durante el primer

año o al comienzo del segundo. Se estima, a partir de información de los servicios universitarios, que entre 25 y 50 % de los estudiantes abandonan durante el primer año y en el pasaje al segundo” (Carabjal, 2012, p. 3)

Según datos de la División Estadística de la Dirección de Planeamiento de la UdelAR tomando el censo estudiantil 2007 (Censo, 2007), esta cuenta con 81 774 estudiantes (el número total de inscripciones es mayor, asciende a 101 990, considerando estudiantes que se inscriben en más de un servicio). En este período intercensal (1999-2007) la población estudiantil se incrementó en 23 %. Ricardo Martínez (2012) plantea que:

“...la precariedad de los empleos, la incertidumbre respecto a la sostenibilidad de los trabajos son derivaciones de la actual globalización que hace necesario que la personas incrementen sus años de escolarización como estrategia de sobrevivencia. Así globalización y sociedad del saber constituyen dos grandes motores que están impulsando la masificación de la educación superior en América latina” (p. 25).

Carbajal (2012) pretende hacer foco en el abandono estudiantil que se produce durante el primer año y en el pasaje del primero al segundo año para optimizar la posibilidad y la responsabilidad que tiene la institución de disminuir ese porcentaje de jóvenes procurando colaborar con la permanencia del estudiante, tarea colectiva de la universidad. Conocer y considerar la responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante se constituye en un imperativo para cumplir con los fines universitarios con relación a la democratización de la educación superior y al principio de equidad propuesto.

El doctor Rodrigo Arocena, ex rector de la UdelAR, en la segunda jornada extraordinaria del Consejo Directivo Central (CDC), el 15 de abril del año 2007, planteó:

“Corresponde hablar de desvinculación, puesto que deserción sugiere erróneamente que la responsabilidad cae sobre el estudiante que no logra continuar sus estudios». También observa que «según datos primarios se “inactivan” unos 10 000 estudiantes universitarios por año, entre 3500 y 4000 sin haber aprobado ni un curso” (Universidad de la República: CDC 15 de abril de 2007: p. 2, citado por Carbajal, 2012)

Deserción, abandono, desafiliación, desvinculación son términos que se utilizan para nominar el alejamiento del estudiante del centro educativo o del sistema educativo.

Arocena considera que el término *desvinculación* explica mejor la responsabilidad de ambos actores, estudiante e institución universitaria, en el alejamiento del joven.

Investigadores de trayectoria en nuestro país (Diconca, 2011; Fernández, 2010; Barszcs, Collazo y otros, 2005; Boado, 2004; Marrero, 1999) han estudiado el fenómeno. Fernández (2010) expone diferentes

enfoques teóricos que analizan la desafiliación. En todos los casos se considera que la decisión individual está determinada por diversos factores, algunos de los cuales no son individuales e incluyen a la institución educativa en su producción.

Según informe de la Comisión Sectorial de Enseñanza (Barszcs, 2005 en Carabajal, 2012), la UdelAR verifica todas las condiciones para ser categorizada como macroinstitución. Este tipo de instituciones se caracterizan por el aumento sostenido de la matrícula estudiantil, a lo cual denominan *masificación* en el plano institucional. El mismo informe analiza otro tipo de masificación que denomina *en el plano curricular*, definido desde el punto de vista operativo como la desproporción cuantitativa estudiante-docente (Barszcz, 2005, en Carabajal, 2012).

La masificación no favorece el encuentro entre los individuos, el conocimiento del otro, el reconocimiento de las diferencias. Por lo tanto la planificación institucional y docente para trabajar con grandes números de estudiantes debe incluir espacios y estrategias que tengan en consideración la necesidad de desarticular la masa.

La escasa formación de los jóvenes cuando ingresan, las diferencias entre las características del estudiante y las que la institución pretende que tenga, la numerosidad, no son problemas solamente del joven, por lo que la universidad debe considerar su aporte a la solución. Se requiere un esfuerzo colectivo para ligar las políticas específicas propuestas a una implementación precisa de estrategias si el objetivo es incrementar el ingreso y la permanencia del estudiante.

En el “Estudio exploratorio sobre los intereses profesionales en estudiantes de la carrera de psicología en la U. C. A.” (*Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” - El Salvador*)(2013) Douglas Arévalo y Susana Cano dicen al inicio:

Frederick Kuder y otros autores midieron los intereses para orientar profesiones, a partir de la Prueba de Intereses Vocacionales de Kuder. Siguiendo su propuesta, en este artículo de investigación, se propone identificar los intereses predominantes en un mismo grupo de estudiantes de Psicología, en 2010 y 2011, como base de trabajo para la formación de profesionales en el contexto salvadoreño (p. 1)

Se esperaría que el estudiante que cursa la carrera de Psicología esté motivado, inclinado, o con una actitud favorable, y focaliza su atención en la práctica psicológica. En este orden de ideas, los intereses profesionales se definen como la inclinación hacia ciertas áreas laborales cuyas características son compatibles con el estilo de vida de la persona.

En caso de la Psicología se busca evidencia que permita considerar si dichos intereses están presentes o no. Esta inquietud surge motivada por la identificación de varios problemas en las tutorías académicas, tales como la repetición y la falta de interés por la lectura y la investigación. En su investigación Arévalo y Cano presentan como principales objetivos de trabajo: a) conocer los intereses predominantes y b) establecer si hombres y mujeres presentan diferencias en sus intereses vocacionales.

El estudio busca indagar, en este marco, los intereses que predominan en los y las estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”, de manera que se conozca en qué medida los gustos o aficiones coinciden con la selección de esta carrera.

El estudio de Arévalo y Cano considera indispensable que los estudiantes que ingresen a la universidad, luego de su proceso de selección, se encuentren con los intereses que esperan para sus carreras. En el caso de Psicología, se busca en concreto recabar evidencia que permita considerar si estos intereses están presentes. La inquietud de conocer los intereses predominantes surgió a raíz de una serie de problemas en la carrera identificados en las tutorías académicas: hay estudiantes que repiten materias, algunas de ellas básicas; y también existe una falta de interés por la lectura y la investigación que demanda la carrera en la UCA.

El instrumento utilizado para medir intereses fue la Escala de Preferencias Vocacionales que Frederick Kuder desarrolló en 1939, en la versión revisada por Woyno & Oñoro (1962b), con la tipificación de Cáceres (1980), que se realizó en El Salvador. La prueba identifica 10 intereses, los cuales están vinculados a diversas áreas de trabajo, y que son: interés en actividades al aire libre, interés mecánico, interés para el cálculo, interés científico, interés persuasivo, interés artístico plástico, interés literario, interés musical, interés para el servicio social, e interés para el trabajo de oficina. Tanto la versión original como sus posteriores revisiones (Cáceres, 1980; Moreno Ruiz, 2005) han considerado siempre que los intereses científico y literario como propios de la profesión psicológica, así como la combinación científica y el servicio social, están asociados a la Psicología clínica.

Como resultados encontraron que los intereses predominantes en todo el grupo mediante la estimación del puntaje más frecuente fueron: el interés por el servicio social y el interés persuasivo, intereses aplicables a la carrera de Pedagogía o Trabajo Social, y no a Psicología.

En la segunda medición, los intereses más frecuentes fueron: el interés mecánico; el interés persuasivo; el interés literario; el interés para el servicio social y el interés en el trabajo de oficina. En esta segunda

medida, predominaron el interés literario y el servicio social propios de la carrera de Psicología, pero el interés científico no resultó predominante.

De acuerdo con los resultados obtenidos y las hipótesis planteadas, se ha encontrado que, en los estudiantes de Psicología, son más frecuentes el interés persuasivo y el interés por el servicio social. Esto implicaría que los estudiantes de nuevo ingreso no presentan los intereses asociados a la carrera de Psicología. Sin embargo, una vez se encuentran en el tercero y cuarto semestres, es decir, en su segundo año de estudios, se presenta el interés literario y servicio social, lo que puede indicar que la carrera estimula las actividades relacionadas con estos intereses. Los intereses científico y literario, que normalmente se asocian a la carrera de Psicología, están por debajo de percentil 40. Probablemente, ello es una manifestación del sistema educativo nacional, que motiva poco a la lectura y a la investigación en sus niveles básicos, al caracterizarse por ser más operativa que reflexiva. (Espinoza 2002).

En el trabajo “¿Qué metas se proponen los estudiantes al elegir la carrera de Psicología?” María Elisa Cattaneo y Raúl Ruiz (2005) se trazan el objetivo de indagar que papel cumplen las metas como agentes motivacionales en la elección de la carrera de psicología. Dicho estudio utilizó el test MOPI (Modelo pedagógico infantil), que es un instrumento que permite evaluar metas y motivos en la elección de la carrera de psicología, y en el que se rastrean diferentes temas relacionados con motivaciones de logro, de poder, de afiliación, problemas personales, búsqueda de conocimiento y motivaciones extrínsecas.

Los resultados muestran que las metas personales que más interesan a los estudiantes están relacionadas más con motivos afectivos y de prestigio social que con motivaciones intrínsecas relacionadas con el conocimiento. Los estudiantes eligen esta carrera porque con ella pretenden ser independientes, tener un trabajo con cierto prestigio pero además porque puede servirles para influir sobre los demás u obtener una posición dominante.

En particular, se describen los factores motivacionales que los estudiantes identifican como promotores de sus estados de motivación y explican, en parte, por qué eligen la carrera, qué esperan encontrar y qué metas pretenden satisfacer con estos estudios. En dicha investigación se encontró la existencia de metas y motivos no relacionados directamente con el aprendizaje académico, sino más con los llamados motivos extrínsecos.

Otra de las investigaciones que nos sirven como antecedente se titula “Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria. Un estudio comparativo entre Psicología, Derecho y Biología” de Gamez y

Marrero (2003). El objetivo de esta investigación era explorar las metas y los motivos de los estudiantes que inician sus estudios en la universidad. Se elaboró un cuestionario que incluía metas personales, metas y motivos sociales-interpersonales y metas de aprendizaje. El cuestionario se pasó a un grupo de 513 estudiantes de primer curso de derecho, biología y psicología, 170 hombres y 343 mujeres.

Sobre los datos recogidos se realizaron análisis factoriales para cada una de las carreras y para el conjunto de los estudiantes, cuyos resultados mostraron diferencias y semejanzas en los patrones de motivos según la carrera elegida y el género (Gamez y Marrero, 2003)

Existen alumnos que se mueven por la curiosidad, el conocimiento o el reto de aprender, cuando se trata de motivación intrínseca; y alumnos cuyo interés es la obtención de recompensas, alabanzas, buenas notas o la aprobación de sus profesores y padres, cuando se trata de motivación extrínseca.

En un estudio previo realizado con estudiantes de primero y segundo de la carrera de psicología, Gamez y Marrero (2000) exploraron el papel de las metas sociales como agentes motivadores de los estudiantes a la hora de hacer la elección de su carrera.

Las metas incluían Metas Interpersonales según la taxonomía de Ford (1992), que son Metas que implican la asertividad, en las que el estudiante busca sentirse libre, ser un individuo definido, con cierto grado de superioridad, con recursos económicos; Metas de Integración en el Grupo, como la búsqueda de amigos, la sensación de pertenencia, responsabilidad social, justicia, etc; y Metas Relacionadas con la Tarea, como ser creativo, ser un experto y evitar la ignorancia. En dicha investigación también se incluían metas y motivos de Logro, de Afiliación y de Poder. Como metas de Logro tenemos: emprender un camino y llegar al final o superar un reto importante; como Metas de Poder: tener influencia sobre las personas o ser un líder. (Gamez y Marrero, 2000)

Se incluyó además un tipo de metas relacionadas con la Superación de Problemas Personales, por lo de que muchos alumnos estudian psicología para intentar solucionar sus problemas personales.

Se han estudiado con cierta profundidad las diferencias entre hombres y mujeres en la motivación de logro llegando a algunas conclusiones como: a) existen diferencias de género en la concepción de logro, b) el logro, para los hombres, siempre incluye instrumentalidad y reconocimiento público, mientras que las mujeres valoran de forma intrínseca las cosas bien hechas, o el reconocimiento externo cuando se percibe la utilidad social del esfuerzo, c) existen estrategias distintas, entre hombres y mujeres, para conseguir dichas metas, y ciertas diferencias en las emociones positivas o negativas asociadas al éxito o al fracaso en su consecución (Gamez y Marrero, 2003)

El penúltimo de los trabajos que sirve como antecedente es el titulado: “¿Qué esperan encontrar los alumnos en los estudios de psicología?” compuesto conjuntamente por Elena Gamez, Hipólito Marrero, José Díaz y Mabel Urrutia (2015) se centra en el estudio de las metas que los estudiantes pretenden satisfacer cuando llegan a la universidad. Hay múltiples indicios sobre la influencia que tienen las metas sociales en la adaptación, el ajuste y el rendimiento académico. El foco de la investigación está en contribuir a la perspectiva del contenido de las metas, estudiando el papel de las metas sociales interpersonales en el primer año de los estudios de psicología. La primacía del factor de logro frente al resto de los factores encontrados no es extraña al considerar la importancia de esas metas en los estudiantes correlacionada con la presencia de metas extrínsecas como el dinero o una imagen popular.

Los estudiantes que se inclinan por las metas de poder buscan dinero, prestigio y “pasárselo bien”.

Las metas de superación de problemas afectivos se relacionan con muchas de las variables de manera negativa. Los estudiantes con estas metas solo mantienen metas espirituales. Se sienten infelices, con emociones negativas y sin satisfacer necesidades psicológicas como la autonomía, la vinculación y la competencia.

Finalmente, y como último antecedente para la presente investigación, pero no por menos relevante, tomamos la validación española de la *Échelle de Motivation en Éducation*, realizada por Nuñez, Martin-Albo y Navarro en el año 2004.

“En el contexto educativo se ha desarrollado en francés una escala de medida de la motivación basada en los principios de la teoría de la autodeterminación denominada *Échelle de Motivation en Éducation* (EME). El propósito de esta investigación ha sido traducir y validar al español la EME utilizando una muestra de estudiantes universitarios.” (Nuñez, Martin-Albo y Navarro, 2004, p. 1)

Vallerand meditó acerca de la falta de instrumentos para evaluar los distintos tipos de motivación dentro del continuo de la teoría de la autodeterminación, por lo que junto a Blais, Brière y Pelletier (1989) desarrollaron y validaron en francés la *Échelle de Motivation en Éducation* (EME). Dicha escala está formada por 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una que evalúan los tres tipos de MI, tres tipos de ME y la amotivación. (Nuñez, Martin-Albo y Navarro, 2004)

Luego la misma se tradujo al inglés, originando la versión llamada *Academic Motivation Scale* (AMS) que mostraba resultados muy parecidos a la versión original de la escala.

Y más recientemente, Cokley, Bernard, Cunningham y Motoike (2001) confirmaron la estructura factorial de la escala en una muestra de estudiantes universitarios estadounidenses. (Nuñez, Martin-Albo y Navarro, 2004)

“En definitiva, los objetivos que nos proponemos en este trabajo son cinco: (a) traducir la EME al español a través de procedimientos transculturales apropiados; (b) replicar la estructura de siete factores de la EME a través de análisis factorial confirmatorio; (c) evaluar la validez de constructo a partir de las correlaciones entre las siete subescalas de la Escala de Motivación Educativa en español (EME-E); (d) evaluar la fiabilidad de los siete factores, en concreto, la consistencia interna y la estabilidad temporal; y (e) evaluar las diferencias de género a partir de las medias obtenidas en cada uno de los factores.” (Nuñez, Martin-Albo y Navarro, 2004, p. 345)

Dicha escala ha sido de vital importancia y su validación en varios países nos habla de la necesidad que existía en el área de la motivación en educación de una herramienta de éste tipo, que fuera capaz de indagar qué es lo que motiva a los estudiantes a la hora de estudiar.

El presente trabajo se centra en los motivos de ingreso de los estudiantes de Facultad de Psicología de la Udelar, considerando que la motivación como vimos en la presentación de los antecedentes es una variable relevante en la elección de carrera y la posterior permanencia. Se presentarán datos secundarios que surgen del Formulario Estadístico que los estudiantes ingresantes completan al comenzar la Licenciatura en Psicología, dicho formulario fue construido por la Comisión de Evaluación y Monitoreo del PELP (Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología) 2013 a partir de la adaptación del formulario estadístico que la Udelar aplica a todos sus ingresantes.

El formulario que los estudiantes de Psicología completan a comienzo de la carrera, contiene un bloque que indaga los *motivos de ingreso*, a partir de un formato de respuesta de tipo múltiple opción, donde los estudiantes pueden elegir hasta tres opciones (de modo simultáneo) que da cuenta de lo que los motivó a elegir Psicología, dicho bloque contiene una opción “OTROS” que, de ser elegida, despliega un campo abierto donde puede expresar ese motivo que no queda contemplado en las opciones dadas. En este trabajo se presentará una sistematización y análisis de esa categoría “OTROS” donde de modo abierto los estudiantes desplegaron motivos para la elección de la carrera, tratándose de datos secundarios generados por los estudiantes que ingresaron en el año 2015 a la Licenciatura en Psicología, se analizarán estos datos desde la psicología de la motivación.

2- Referentes Teóricos

Todos necesitamos estar motivados para experimentar la vida. Nunca dejamos de aprender, y eso se debe principalmente a dos razones: necesitamos aprender para poder adaptarnos y modificar nuestro entorno; pero también aprendemos porque queremos, porque queremos conocer, porque nos gusta hacerlo. Sin embargo, al trasladar esa necesidad natural a los entornos de la educación institucionalizada esa motivación no se manifiesta con la misma intensidad. Pintrich y Schunk (2006) definen la motivación como lo que nos dirige hacia los objetivos o metas de una actividad, y que la mantiene. Por lo tanto es un proceso que implica la existencia de metas, que requiere de cierta actividad (física o mental) y es una actividad decidida y sostenida. (Boza y Méndez, 2013)

En Psicología, la motivación implica estados internos que dirigen nuestro comportamiento hacia fines determinados; son los impulsos que movilizan a las personas a llevar a cabo las acciones y persistir en ellas para su culminación.

Pero alcanzar una definición precisa del término “motivación” no es una tarea sencilla. Y esto es así por la amplia variedad de marcos de referencia que coexisten en el campo de estudio de la motivación humana. En este escenario, diversos autores como Huertas (1997), Schunk (2000), Pintrich (2000) y Elliot (2005) han insistido en la necesidad de una mayor claridad y especificación conceptual en las definiciones sobre los constructos motivacionales. Este constructo pretende describir y predecir el conjunto de procesos que nos llevan a encauzar nuestra energía en la consecución de propósitos. El necesario nivel de definición presenta a la motivación como un proceso que nos dirige hacia los objetivos (o metas), dichas metas dan ímpetu y dirección a la acción. Estos motivos suelen dividirse en primarios (o fisiológicos) y secundarios (o sociales) (Curione y Huertas, 2016)

Es durante la década de 1970 que comienzan a instalarse las denominadas por Reeve (2003) miniteorías de la motivación, que hasta la fecha continúan desarrollándose en forma paralela:

Al contrario de las grandes teorías que intentan explicar todo el campo de la motivación, las miniteorías limitan su atención a fenómenos motivacionales específicos.... Una miniteoría explica alguno, más no todo el comportamiento motivado.... (p..40)

El estudio contemporáneo de la motivación se caracteriza por contar con miniteorías, enriquecedoras desde un punto de vista teórico y práctico, las cuales de manera colectiva han recuperado el estudio de la motivación y lo han convertido en un campo de estudio muy aceptado. Las grandes teorías han

caducado. Ninguna teoría individual va a ser lo suficientemente general como para abarcar todas las fuentes de la motivación humana, incluyendo las genéticas, fisiológicas, biológicas, cognitivas, emocionales y socio-culturales. Lo que ha surgido como sustituto es un grupo de investigadores que tienen 3 cosas en común: 1) preguntas centrales (qué causa el movimiento energético y dirigido); 2) constructos centrales (necesidades, cogniciones, emociones y eventos externos); y 3) una historia compartida. (Reeve, 2007)

La motivación es uno de los temas que más preocupa a aquellas personas interesadas en mejorar la calidad de la enseñanza (Kempa y Martin, 1989). Pero la motivación también es un proceso central a la hora de explicar la disposición hacia el tratamiento en el ámbito de la psicología clínica; es uno de factores cruciales en el clima laboral y uno de los elementos que inciden en el rendimiento deportivo, por poner ejemplos de las grandes áreas de aplicación práctica de la psicología (Curione y Huertas, 2016).

Antes de presentar la miniteoría sobre la que construiremos nuestra investigación, expondré algunas definiciones de motivación generales para evitar problemas de consenso:

La motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene.... La motivación implica la existencia de unas metas que dan ímpetu y dirección a la acción... (Pintrich y Schunk, 2006, p.5)

El estudio de la motivación se relaciona con procesos que proporcionan energía y dirección a la conducta. La energía implica que el comportamiento tiene fortaleza: es fuerte, intenso y persistente. La dirección implica que el comportamiento tiene un propósito: que está encaminado hacia el logro de una meta particular. Los procesos que dan energía emanan de la fuerza del individuo y del ambiente.... (Reeve, 2003, p. 5)

Una de esas miniteorías centrales que integra el campo cognitivo y sociocognitivo, y en la que basaremos nuestra investigación, es la teoría de la autodeterminación.

TEORIA DE LA AUTODETERMINACIÓN

La motivación ha sido uno de los conceptos más estudiados en el contexto educativo. Una de las perspectivas que ha tratado de estudiar la motivación en la educación es la teoría de la autodeterminación, que propone diferentes tipos de motivación sobre la base de la interacción entre las

necesidades psicológicas del individuo (necesidad de competencia, de autonomía, de relacionamiento) y el ambiente: motivación interna, motivación externa y amotivación (Deci & Ryan 1985, 1991, 2000).

La teoría de la autodeterminación sugiere que la motivación NO puede ser entendida desde un punto de vista UNIDIMENSIONAL; ya que la conducta puede estar:

- Intrínsecamente motivada (M. I.)
- Extrínsecamente motivada (M. E.)
- Amotivada

Estas dimensiones se sitúan a lo largo de un *continuo* que va desde la Autodeterminación hasta la falta absoluta de control.

La autodeterminación es el componente principal de la motivación intrínseca, partiendo del supuesto de que el sentimiento de autodeterminación es fundamental para el ser humano. Cuando uno se siente autodeterminado se generan sentimientos positivos, vinculados con el placer y el interés. (Curione, Huertas, 2016). Es más, se defiende que la autodeterminación representa la fuerza principal que nos impulsa a la felicidad, y que da vitalidad a nuestra vida (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993 en Curione y Huertas 2016).

La teoría de Deci y Ryan (1985) postula además la necesidad de competencia, que no es otra cosa que la necesidad psicológica de eficacia en las interacciones con el ambiente, la cual se ve reflejada en el deseo de ejercer las propias capacidades y habilidades, de buscar y lograr dominar los desafíos de modo óptimo....Los autores conciben la competencia no como una habilidad o capacidad, sino como una sensación de confianza que tiene efectos en la acción (Deci y Ryan, 2002). La idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta. De este modo nos estamos refiriendo a la sensación de tener percepciones de competencia, más que a la competencia en sí... Desde este punto de vista se defiende que la percepción de competencia aumenta la motivación intrínseca y que, al contrario, la falta de esta, la reduce (Curione y Huertas, 2016, p. 6-7)

Desde esta perspectiva teórica se ha otorgado un papel importante al entorno o al clima afectivo en el que se desenvuelve el sujeto. Las personas necesitan sentirse conectadas con los otros y respetadas con ellos, la satisfacción de esta necesidad al igual que las anteriormente mencionadas, se relaciona con la

motivación autodeterminada y con el bienestar psicológico (Deci y Ryan, 2000 en Curione y Huertas, 2016).

Habitualmente se ha hecho la diferencia entre motivación extrínseca e intrínseca. La motivación extrínseca es la que lleva a la realización de una tarea como un medio para la obtención de un fin. Por lo tanto, depende de incentivos externos. Estos incentivos, extrínsecos, proporcionan satisfacción independientemente de la actividad desarrollada. Por otro lado, la motivación intrínseca no depende de incentivos externos, sino que la satisfacción es inherente a la propia actividad. Las actividades motivadas intrínsecamente son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno. Pero no son dos polos opuestos, están vinculadas a un momento y un contexto. (Pintrich y Schunk, 2006 en Boza y Mendez, 2013).

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

La motivación intrínseca implica pues hacer algo porque es inherentemente interesante o disfrutable (Ryan y Deci, 2000) por el placer que conlleva dicha actividad. Este tipo de motivación lleva a implicarse en la tarea por su propio valor y no como un fin para lograr otra cosa. (Curione y Huertas, 2016)

La motivación intrínseca es entendida como un signo de competencia y autodeterminación, y se considera un constructo global, en el que pueden ser diferenciados tres tipos:

- Motivación hacia el conocimiento (curiosidad)
- Motivación hacia el logro (compromiso)
- Motivación hacia las experiencias estimulantes (actividades para divertirse)

La motivación intrínseca hacia el conocimiento hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprenden nuevas cosas. La motivación intrínseca hacia el logro puede ser definida como el compromiso en una actividad por la satisfacción que se experimentan cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel. Finalmente, la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para experimentar sensaciones estimulantes y positivas intelectuales o físicas. (Núñez, J., Albo, J., Navarro, J. y Grijalvo, F., 2006). Estudiada desde los años 70, la motivación intrínseca podría definirse como el autodeseo de buscar cosas nuevas, nuevos retos, para analizar la capacidad de uno mismo, observar y adquirir más conocimiento. Está impulsada por el placer por la actividad en sí misma, y reside en el individuo en lugar

de depender de presiones externas, o el anhelo de una recompensa. La motivación intrínseca es una tendencia natural, y un elemento fundamental en el desarrollo físico, social y cognitivo.

Los estudiantes que están motivados intrínsecamente participan de la tarea de buen grado, y trabajan para mejorar sus habilidades. Los estudiantes tienen más probabilidad de estar motivados intrínsecamente si: atribuyen sus resultados académicos a factores que están bajo su control, también conocido como Autonomía; o si están interesados en dominar un tema y no solo por conseguir buenas notas; o si creen tener las habilidades para ser eficaces en el logro de los objetivos deseados, también conocido como creencia de Autosuficiencia.

La motivación intrínseca emerge de manera espontánea de las necesidades psicológicas orgánicas, la curiosidad personal y los empeños innatos por crecer y desarrollarse. Las personas cuentan con los medios para experimentar satisfacciones espontáneas inherentes al comprometerse en actividades interesantes... De manera funcional, la motivación intrínseca proporciona la motivación innata para perseguir intereses personales y exhibir el esfuerzo necesario para ejercitar y desarrollar habilidades y capacidades. (Reeve, 2007)

Como ventaja, la motivación intrínseca puede ser de larga duración y auto-sostenible. Y como desventaja, la motivación intrínseca puede ser considerada “lenta” para afectar el comportamiento.

La motivación intrínseca hacia el conocimiento se ha relacionado con conceptos como curiosidad o motivación para aprender (Gottfried, 1985 en Nuñez, Martin-Albo y Navarro, 2004) y hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprende, se explora o se intenta comprender algo nuevo (Vallerand et al., 1992 en Nuñez, Martin-Albo y Navarro, 2004). La motivación intrínseca hacia el logro puede ser definida como el compromiso en una actividad por el placer y satisfacción que se experimentan cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel. Finalmente, la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia dedicación a la actividad (Vallerand et al., 1992 en Nuñez, Martin-Albo y Navarro, 2004).

Por último, la motivación intrínseca representa el prototipo de motivación completamente autodeterminada. Cuando está motivado intrínsecamente, la persona confía no en los incentivos y consecuencias extrínsecas, sino que es el interés y el placer los que satisfacen la necesidad orgánica que implica la participación en la actividad.

En cuanto al rendimiento académico, Reeve (2002) llevó a cabo la revisión de numerosas investigaciones previas que habían descrito la relación entre motivación intrínseca y rendimiento académico, llegando a dos conclusiones: los alumnos intrínsecamente motivados tienen más éxito en el ámbito educativo, y los estudiantes se benefician de los profesores que apoyan la autonomía y la motivación intrínseca. (Mas Tout y Medina, 2007)

MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

La motivación extrínseca surge a partir de incentivos y consecuencias ambientales. Siempre actuamos para obtener un mayor grado académico, ganar un trofeo o terminar algo antes de un plazo, nuestra conducta es extrínsecamente motivada (es decir, la motivación debe su origen a sucesos presentes en el ambiente). La motivación externa significa un medio para un fin: el medio es la conducta y el fin es alguna consecuencia. (Reeve, 2007)

Siguiendo a Reeve (2007) vemos que la motivación extrínseca es la participación en una actividad para conseguir recompensas. La conducta adquiere significado porque está dirigida a un fin. Al igual que la motivación intrínseca, la motivación extrínseca se define como un constructo multidimensional, en el que se distinguen 4 tipos (ordenadas de menor a mayor grado de AUTODETERMINACION), y que son:

- Regulación externa
- Regulación Introyectada
- Regulación Identificada
- Regulación Integrada

La regulación externa (no autodeterminada) evidencia el menor grado de autonomía. Es el tipo más representativo de motivación extrínseca y se refiere a participar en una actividad para conseguir recompensas o evitar castigos; además, la conducta, es el resultado de experimentar presiones externas o internas.

En la regulación introyectada (en cierta medida autodeterminada) existe aprobación de la tarea por parte de uno mismo y de los otros. Aunque la conducta está regulada por exigencias o demandas, el individuo comienza a internalizar las razones de su acción pero no está todavía AUTODETERMINADA. Puede implicar coerción o presión para llevar a cabo algo, lo que impide al individuo tomar decisiones sobre su propia conducta.

En la regulación identificada (en su mayor parte autodeterminada) el sujeto se identifica con la importancia de realizar la tarea o con la utilidad que la misma supone. El sujeto atribuye un valor personal a su conducta porque cree que es importante y la actividad es percibida como una elección del propio sujeto.

Por último, la regulación integrada (por completo autodeterminada) es el tipo de motivación extrínseca más AUTODETERMINADA, y ocurre cuando la consecuencia de la conducta es congruente con los valores y necesidades personales. El compromiso ante una actividad es percibido como una elección del propio individuo, aunque se considera motivación extrínseca porque la conducta es un instrumento para conseguir algo (se busca un resultado concreto-externo).

En todos los casos la lógica es la misma: los incentivos extrínsecos y las recompensas pueden controlar la conducta, pues ejercen un efecto intenso y seguro para cambiar el comportamiento de la gente.

Prácticamente todo ambiente en el que nos encontramos discrimina entre conductas deseables e indeseables. Casi todo ambiente recompensa los comportamientos deseables y castiga los comportamientos indeseables. Como resultado, a menudo seguimos nuestras tendencias “hedonistas” (acercamiento al placer y alejamiento del dolor) y nos involucramos en aquellos cursos de acción que creemos producirán recompensas y evitarán castigos. (Reeve, 2007)

Las motivaciones extrínsecas más comunes son las recompensas por mostrar el comportamiento deseado, y la amenaza de castigo por una mala conducta. El aplauso del público y el deseo de ganar un trofeo también son incentivos extrínsecos. La competición es una motivación extrínseca porque fomenta el ganar, el vencer a los demás, no solo para disfrutar de las recompensas intrínsecas de la actividad.

La motivación extrínseca es opuesta a la Motivación Intrínseca, y se refiere al desempeño de una actividad para conseguir un resultado deseado. La Motivación extrínseca se genera por influencias externas al individuo, y generalmente se utiliza para lograr los resultados que una persona no podría obtener con la motivación intrínseca.

Algunos ejemplos de sucesos externos que crean motivación extrínseca incluyen el dinero, las calificaciones, el elogio, la aprobación de los otros, las influencias publicitarias, las costumbres sociales, las leyes y sus consecuencias (Reeve, 2007)

Con frecuencia las conductas motivadas intrínseca y extrínsecamente parecen ser iguales. Por lo tanto es difícil con solo observar a alguien saber si su motivación por realizar una tarea es intrínseca o

extrínseca. La diferencia esencial entre los dos tipos de motivación reside en la fuente que energiza y dirige la conducta.... Con la conducta motivada intrínsecamente, la motivación emana de necesidades internas y la satisfacción espontánea que la actividad proporciona; con la conducta motivada extrínsecamente, la motivación surge de incentivos y consecuencias que se hacen contingentes en el comportamiento observado.

El principal objetivo de las investigaciones sobre la teoría de la autodeterminación ha sido el bienestar de los individuos, independientemente de si son estudiantes en aulas, pacientes en clínicas, deportistas en el campo de juego o empleados en sus puestos de trabajo (Curione y Huertas, 2016, p. 17)

AMOTIVACIÓN

La tercera dimensión que postula la Teoría de la Autodeterminación es la AMOTIVACION. Tiene lugar cuando no se perciben contingencias entre las acciones y sus consecuencias. El individuo no está ni extrínseca ni intrínsecamente motivado. La amotivación se sitúa en el nivel más bajo de Autonomía en el *continuo* de los distintos tipos de motivación y tiene lugar cuando no se perciben contingencias entre las acciones y sus consecuencias. El individuo se siente incompetente e incapaz de obtener el resultado deseado. (Ryan y Deci, 2000, Vallerand y Bissonnette, 1992, en Reeve 2007)

Podría verse esta amotivación en nuestra investigación en el ítem “NO SE” de las opciones de respuestas cerradas, ya que dichos estudiantes no saben el porqué de su decisión.

ADOLESCENCIA

Como mencionamos anteriormente, creemos oportuno describir brevemente la etapa vital por la que atraviesan, si bien en su etapa final, la mayoría de nuestros sujetos encuestados.

Según la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es el periodo comprendido entre 10 y 19 años, es una etapa compleja de la vida, marca la transición de la infancia al estado adulto, con ella se producen cambios físicos, psicológicos, biológicos, intelectuales y sociales(Borrás, 2014).

En 1992, Sebald precisa que el significado del término de adolescencia es complicado, las definiciones de este período evolutivo son múltiples y responden a distintos enfoques disciplinarios. Existen distintas definiciones de esta fase evolutiva del ser humano: sociológica, psicológica, fisiológica, legislativa, económica, tradicional, cognitiva, cronológica, etc.

En el informe “The State of the World’s Children 2011”² se expresa que resulta difícil definir a la adolescencia por diversas razones. Primero, porque las experiencias individuales en este período son diferentes, en relación con las variaciones físicas, la maduración emocional y cognitiva, entre otras eventualidades. El segundo factor que complica la definición de adolescencia es la gran variación en relación con las leyes en distintas naciones relacionadas con la minoría y la mayoría de edad, incluyendo actividades como: contraer matrimonio y el comienzo del consumo de bebidas alcohólicas. El tercer factor se refiere a que no se respeta lo establecido legalmente para los niños, los adolescentes y los adultos y se permite que los primeros asuman actividades que no les corresponden (Borrás, 2014).

El desarrollo cognitivo en la adolescencia es una de las áreas menos visibles para los observadores. No hay signos externos para evidenciar lo que está sucediendo, como ocurre con el desarrollo físico. Estos cambios hacen posible el paso hacia la independencia del pensamiento y la acción, y permite desarrollar en el joven una perspectiva temporal que incluye al futuro.

El trabajo de Jean Piaget es el punto de partida obvio para una consideración del desarrollo cognitivo durante los años de la adolescencia.

La distinción crucial es la que Piaget traza entre las operaciones concretas y las formales... con la aparición de las operaciones formales el joven pasa a tener a su disposición varias capacidades importantes. Quizás la más relevante sea la capacidad de pensamiento hipotético deductivo para la resolución de problemas y para la comprensión de la lógica proposicional. También permite al individuo pensar en los constructos mentales como objetos que se pueden manipular, y aceptar las nociones de probabilidad y creencia (Coleman y Hendry, 2003)

Los individuos que han llegado a esta etapa de razonamiento ya no están atados a ejemplos concretos y específicos para la resolución de sus problemas. Ya pueden abstraer y, por su mayor habilidad para descentrar, pueden considerar varias soluciones alternativas al mismo tiempo. (Mc Kinney, Fitzgerald y Strommen, 1982)

3- Método

Participantes

El presente estudio estuvo compuesto por una muestra de 992 estudiantes de primer año de la Facultad de Psicología de la UdelaR. De los cuales el 77.5% son mujeres (769) y 21.7% son varones (215). Ocho estudiantes marcaron la opción otr@s (0.8%). La media de edad es de 23 años, con un desvío estándar de 6.97.

Instrumento

El instrumento utilizado fue el Formulario Estadístico que indaga los motivos por los que los nuevos estudiantes optaban por la Licenciatura en Psicología de la UdelaR. Trabajamos sobre datos pre-existentes ya que dicho formulario se aplicó en el año 2015 a los estudiantes a través de la plataforma EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje) de Facultad de Psicología. El mismo contiene un bloque de preguntas que indagan los *motivos de ingreso* a partir de un formato de respuestas múltiple opción, donde los estudiantes pueden elegir de modo simultáneo hasta tres opciones que dan cuenta de que los llevó a elegir esta licenciatura. En dicho bloque está la opción “OTROS” que despliega un campo abierto donde el ingresante puede expresar el motivo que no fue contemplado en las opciones cerradas. Los estudiantes podían seleccionar hasta tres motivos de un total de seis opciones posibles.

- Obtener habilitación para el ejercicio profesional como psicólogo/a
- Desarrollo personal
- Desarrollo académico
- Obtener formación complementaria a la profesión que ya ejerzo
- Otros
- No sé

Procedimiento

Se trabajó con datos secundarios que surgieron del Formulario Estadístico que los nuevos estudiantes respondieron al iniciar la Licenciatura en Psicología en el año 2015.

Al poder elegir simultáneamente más de una opción, el número de respuestas recogidas, entre las opciones cerradas y abiertas de respuesta, llega a 1980. Y es sobre esas casi dos mil respuestas que se elaboró este trabajo sobre los motivos de ingreso de los estudiantes de Psicología, con base en la teoría de la autodeterminación. Ese número de respuestas fue a su vez desglosado entre “respuestas cerradas” (1944) y “respuestas abiertas” (36).

Basados en las respuestas de los estudiantes, se llevó a cabo un proceso de categorización de las respuestas cerradas y abiertas, dependiendo de las características de la motivación inferidas de las mismas. Para las opciones cerradas agrupamos las respuestas, según su ubicación en el continuo de autodeterminación, en intrínseca y extrínsecamente motivadas, o amotivadas. De esta manera las respuestas “para desarrollarme académicamente” y “para mi desarrollo personal” fueron consideradas intrínsecas ya que se infiere de ellas que lo que se busca es la satisfacción personal más que obtención de alguna recompensa externa. Mientras que las respuestas “para obtener habilitación para el ejercicio de la profesión de psicólogo/a” y “para obtener formación complementaria a la profesión que ya ejerzo” fueron consideradas extrínsecas ya que, y siguiendo los mismos conceptos, inferimos que lo que mueve o motiva dichas acciones son la futura obtención de “algo”, de una “recompensa”, y que no es por la satisfacción de realizar la tarea en sí misma. Como ejemplo de conductas amotivadas tomamos la opción cerrada “No sé”, dado que el estudiante señala no conocer los motivos que lo llevaron a ingresar a Facultad de Psicología. También se analizó en las opciones cerradas los tipos de motivación intrínseca y extrínseca presente, y se categorizó como motivación intrínseca al logro (“Para desarrollarme académicamente”) al conocimiento (“Para mi desarrollo personal”); también se categorizaron las respuestas en motivación extrínseca regulada externamente (“Para obtener habilitación para el ejercicio profesional como psicólogo/a”) y también regulada por identificación (“Para obtener formación complementaria a la profesión que ya ejerzo”).

Luego, y dentro de esa categorización, se creó una subcategoría para la opción “Otros” –los estudiantes que marcaron esta opción tenían la posibilidad de plantear por escrito de modo abierto sus motivos que consideraron no contemplados en las opciones de respuesta cerrada-. Se realizó la siguiente categorización, siguiendo los criterios antes mencionados: como motivación intrínseca fueron consideradas las respuestas “me gusta”, “ayudar a otros”, “curiosidad”, “investigar”, “autorrealización” y “solucionar problemas personales”; y como motivación extrínseca las respuestas “ser psicólogo/a”, “progresar económicamente” y “créditos para otras carreras”. Y analizamos las mismas para ver los diferentes tipos de motivación intrínseca y extrínseca existentes. Vimos que se halla presente la

motivación intrínseca orientada hacia experiencias estimulantes (“me gusta”, “ayudar a otros” y “autorrealización”), orientada hacia logro (“solucionar problemas personales”), y orientadas al conocimiento (“curiosidad”, “investigar”). También observamos motivación extrínseca integrada (“créditos para otras carreras”) y motivación extrínseca regulada externamente (“ser psicólogo/a” y “progresar económicamente”).

La categorización dependió de decisiones que se tomaron con fines de análisis y siempre guiados por la teoría de la autodeterminación, así fue que caracterizamos las respuestas en intrínsecamente motivadas, extrínsecamente motivadas y amotivadas; y dentro de esas categorías profundizamos el análisis hacia los tipos de motivación intrínseca y extrínseca existentes y que fueron inferidos de las respuestas de los estudiantes. Es de ese proceso de categorización que se desprenden los siguientes resultados.

4- Resultados

El total de encuestados ascendió al número de 992, los mismos podían elegir dentro de las opciones de respuestas “cerradas” hasta tres de manera simultánea. Los resultados son los siguientes:

Tabla1. *Formulario estadístico. Generación de ingreso 2015.*

Para obtener habilitación para el ejercicio profesional como psicólogo/a	652
Para mi desarrollo personal	631
Para desarrollarme académicamente	585
No se	12
Otros	36
Para obtener formación complementaria a la profesión que ya ejerzo	64
TOTAL	1980

Así el TOTAL de respuestas obtenidas fue de 1980.

Una de esas opciones de respuesta era la categoría “OTROS”, que, al ser seleccionada, se abre un panel para que los estudiantes describan esa razón no contemplada entre las respuestas “cerradas”.

De esos datos surge el siguiente gráfico:

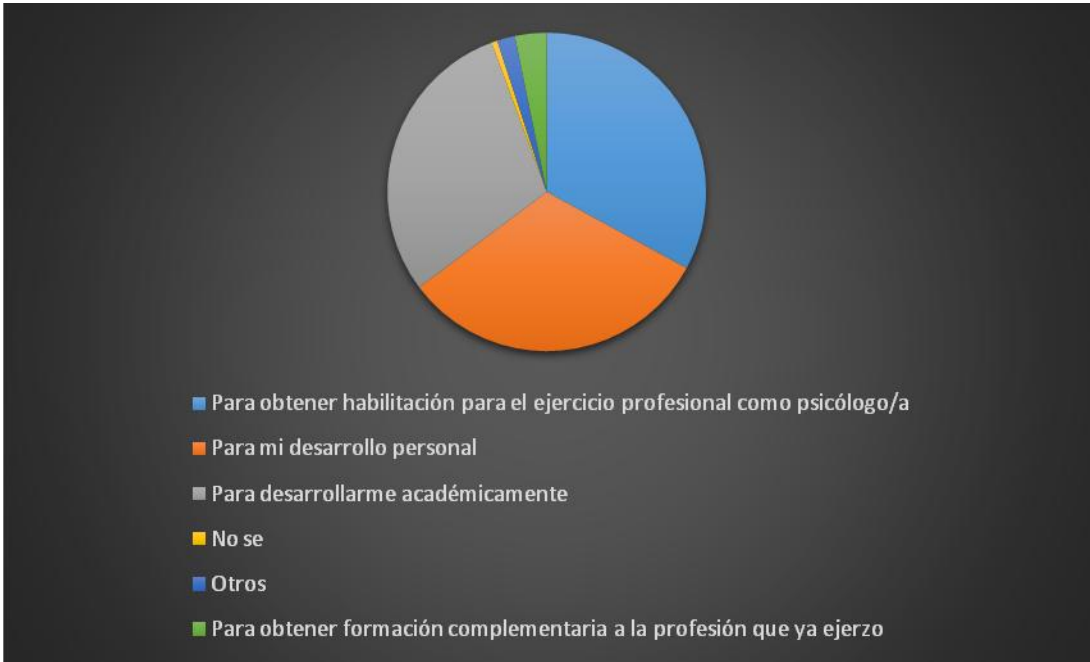
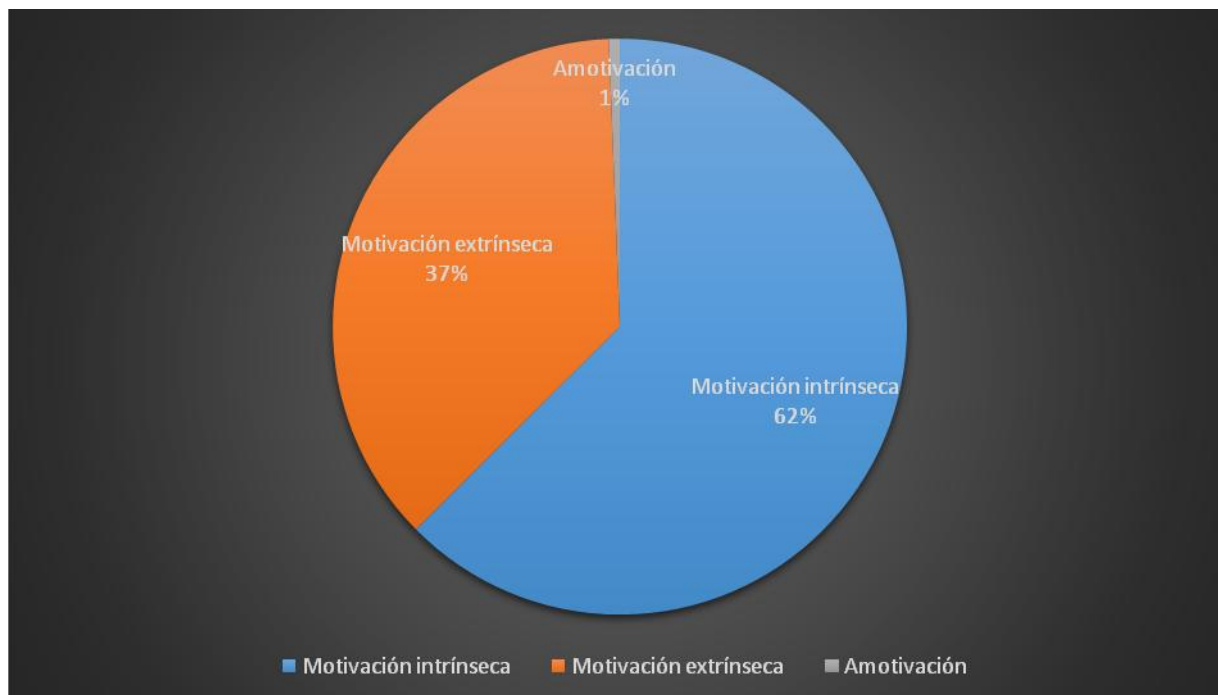


Gráfico1. Formulario estadístico. Generación de ingreso 2015.

En cuanto a los tipos de motivación encontrados, los resultados fueron lo que se observa en la tabla y el gráfico subsiguientes:

Tabla2. Tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y amotivación.

Motivación intrínseca	1216
Motivación extrínseca	716
Amotivación	12
TOTAL	1944



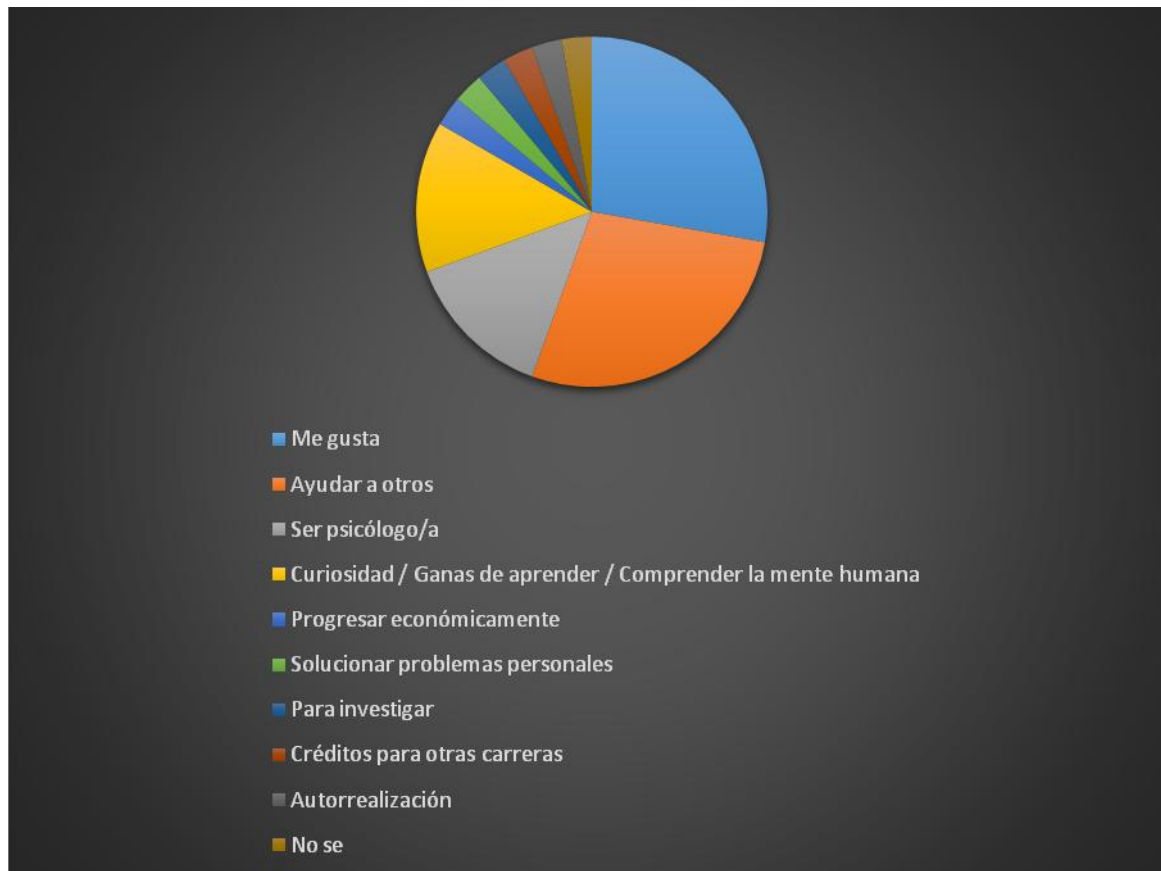
Gráfica 2. *Tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y amotivación.*

De los 1980 respuestas recogidas, 36 de ellas (1,82%) eligieron entre sus tres opciones de respuesta la categoría “OTROS”. Se detalla (o desglosa) a continuación ese ítem, en el que vemos lo siguiente:

Tabla 3. *Categorización realizada a partir de las respuestas abiertas brindadas por los estudiantes.*

Me gusta	10
Ayudar a otros	10
Ser psicólogo/a	5
Curiosidad / Ganas de aprender / Comprender la mente humana	5
Progresar económicamente	1
Solucionar problemas personales	1
Para investigar	1
Créditos para otras carreras	1
Autorrealización	1
No sé	1
TOTAL	36

Valores que graficados se presentan de la siguiente manera:



Gràfico3. Categorización realizada a partir de las respuestas abiertas brindadas por los estudiantes.

Al indagar acerca de los tipos de motivación encontrados en este ítem "OTROS" vemos los resultados que arroja la siguiente tabla:

Tabla 4. Tipos de motivación de la categoría "Otros"

Motivación intrínseca	28
Motivación extrínseca	7
Amotivación	1
TOTAL	36

Y que son graficados del siguiente modo:

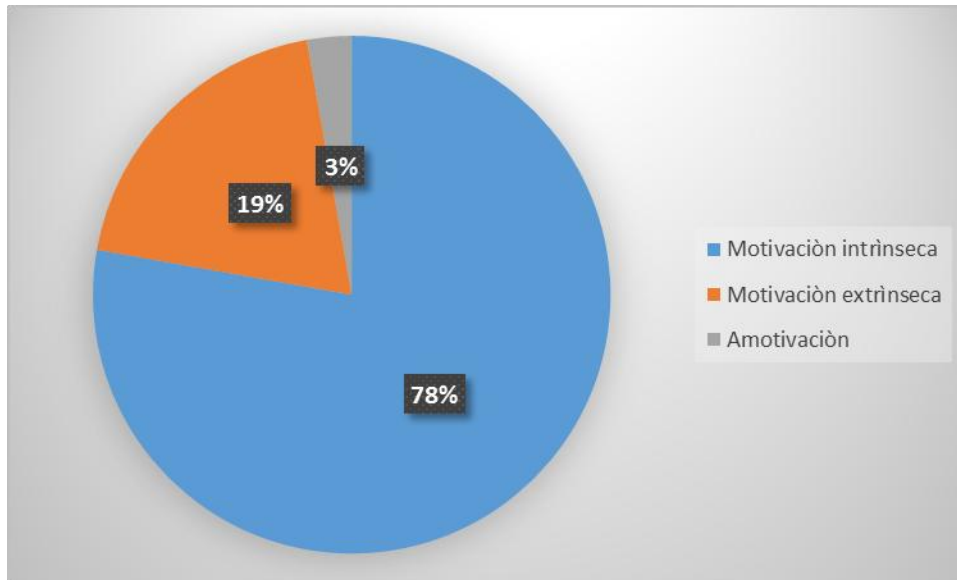


Gráfico 4. *Tipos de motivación de la categoría "Otros"*

Los mismos datos, de la categoría "OTROS", se desglosan entre los tipos de motivación intrínseca y extrínseca presente, y se detallan en la siguiente tabla y gráfico:

Tabla 5. *Tipos de motivación intrínseca. Categoría "Otros"*

Motivación hacia experiencias estimulantes	21
Motivación al conocimiento	6
Motivación al logro	1
TOTAL	28

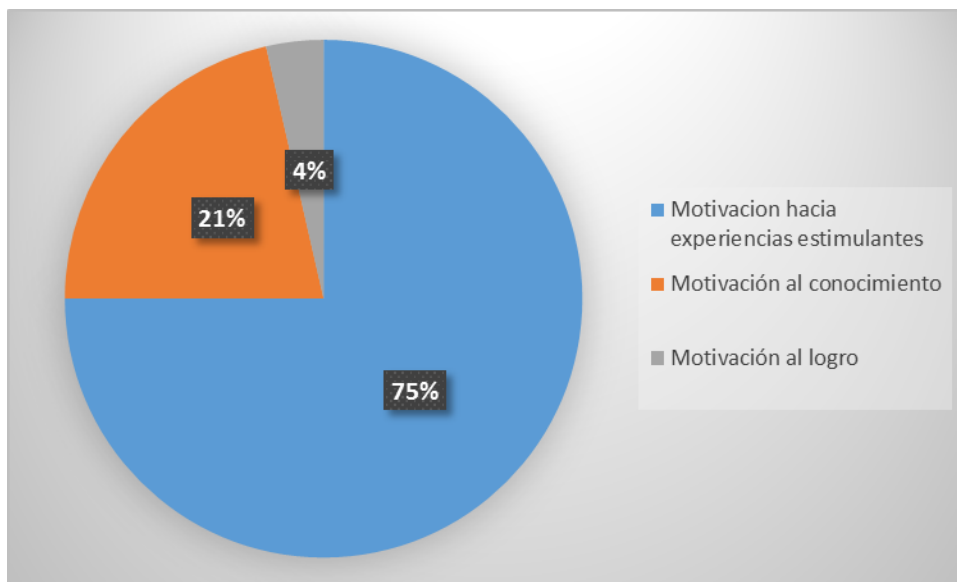


Gráfico 5. Tipos de motivación intrínseca. Categoría "Otros"

Tabla 6. Tipos de motivación extrínseca. Categoría "Otros".

Regulación externa	6
Regulación introyectada	1
TOTAL	7

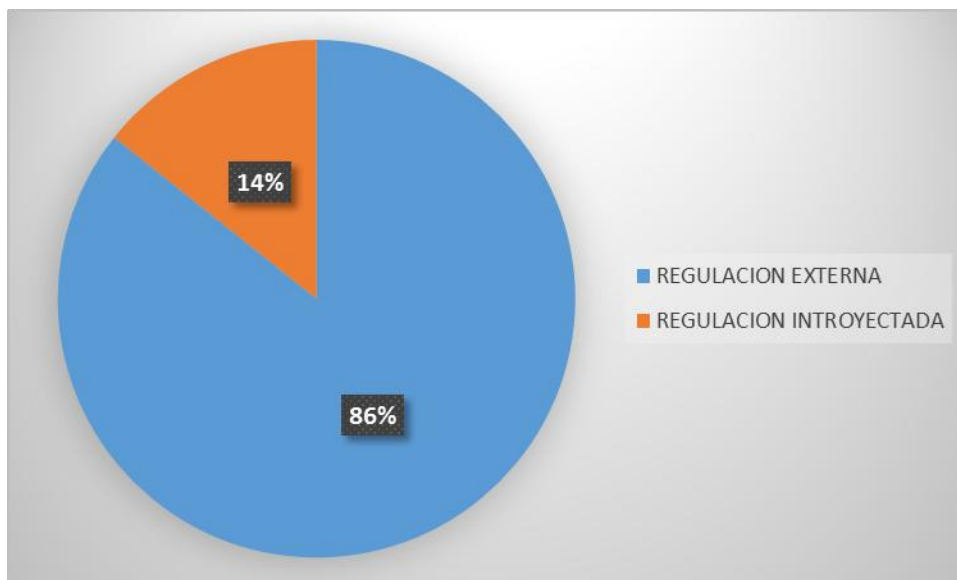


Gráfico 6. Tipos de motivación extrínseca. Categoría "Otros".

5- Análisis y discusión

El objetivo de este trabajo fue indagar cuales eran los motivos de ingreso de los estudiantes de Psicología tomando como marco de referencia teórico la teoría de la Autodeterminación. De las 1980 respuestas obtenidas, se analizaron en primera instancia 1944, ya que las 36 respuestas de la opción “Otros”, donde los estudiantes desarrollan sus respuestas sobre su motivo de ingreso, son analizadas de manera diferencial.

De las 1944 respuestas cerradas de los estudiantes lo que aparece en primer lugar es “Para obtener habilitación para el ejercicio profesional como psicólogo/a”, que fue seleccionada por 652 sujetos, que representan el 33.54%. En segundo lugar encontramos la opción “Para mi desarrollo personal”, elegida por 631 sujetos, que representan el 32.46%. Y en tercer lugar se ubicó la opción “Para desarrollarme académicamente”, que fue marcada por 585 sujetos, que representan el 30.1%.

Llama la atención la gran paridad entre estos tres motivos, y que representan más del 96% de los casos. De las 1944 respuestas obtenidas, de los 992 sujetos a los que se les aplicó el Formulario Estadístico, 1868 forman parte de alguna de esas tres categorías.

De estas tres respuestas más frecuentes, y a efectos de análisis, dos fueron categorizadas dentro de motivación intrínseca, es decir aquella que lleva a implicarse en la tarea por su propio valor y no como un fin para otra cosa. Estas dos son las opciones “Para mi desarrollo personal” y “Para desarrollarme académicamente”. Una de ellas fue categorizada como motivación extrínseca, es decir que busca externas premios o recompensas, y ella fue “Para obtener habilitación para el ejercicio profesional como psicólogo/a”.

A partir de este trabajo no podemos afirmar la orientación motivacional que presentan los estudiantes – dado que no hemos utilizado un instrumento de evaluación motivacional que permita este tipo de caracterización- pero podemos inferir de los datos analizados que la mayoría de las respuestas sobre motivos de ingreso dadas por los estudiantes pueden ser categorizadas como asociadas a la motivación intrínseca, considerando las respuestas cerradas.

La opción de respuesta cerrada “Para desarrollarme académicamente” fue categorizada dentro de motivación intrínseca, ya que esta investigación interpreta que los sujetos poseen el interés de superarse a nivel académico, de este modo se interpretó además como motivación intrínseca orientada hacia el logro. Ante la ausencia de más información que permita fundamentar que el desarrollo

académico está asociado a lo intrínseco, debemos tomar esta categorización con cautela, dado que es posible que para algunos estudiantes el desarrollo académico pueda ser entendido como un medio para otro fin –ejemplo obtener un empleo bien remunerado- pero entendimos que en este caso el estudiante hubiera marcado la opción cerrada “Para obtener habilitación para el ejercicio profesional como psicólogo/a”.

La teoría de la autodeterminación, propone diferentes tipos de motivación sobre la base de la interacción entre las necesidades psicológicas del individuo (necesidad de competencia, de autonomía, de relacionamiento) y el ambiente: motivación interna, motivación externa y amotivación, sugiere que la motivación NO puede ser entendida desde un punto de vista UNIDIMENSIONAL; ya que la conducta puede estar:

- Intrínsecamente motivada
- Extrínsecamente motivada
- Amotivada

Estas dimensiones se sitúan a lo largo de un *continuo* que va desde la Autodeterminación hasta la falta absoluta de control.

Habitualmente se ha diferenciado la motivación extrínseca e intrínseca. La motivación extrínseca es la que lleva a la realización de una tarea como un medio para la obtención de un fin. Por lo tanto, depende de incentivos externos. Estos incentivos, extrínsecos, proporcionan satisfacción independientemente de la actividad desarrollada. Por otro lado, la motivación intrínseca no depende de incentivos externos, sino que la satisfacción es inherente a la propia actividad. Las actividades motivadas intrínsecamente son interesantes por sí mismas. Pero no son dos polos opuestos, están vinculadas a un momento y un contexto (Pintrich y Schunk, 2006 en Boza y Mendez, 2013).

De los datos analizados se observa que la mayoría de las respuestas (62.55%) sobre los motivos de ingreso dadas por los nuevos estudiantes pueden ser categorizadas como motivación intrínseca para optar por la Licenciatura en Psicología, considerando las respuestas cerradas, mientras que un 36.83% dan respuestas que se categorizaron dentro de la motivación extrínseca, como por ejemplo la búsqueda de la obtención del título de grado para ejercer la tarea de psicólogo/a, que puede ser entendida como una recompensa externa. El resto está dentro de la categoría “Amotivación”, siendo una ínfima minoría que no llega al 1% (0.62%).

Las 36 respuestas abiertas fueron categorizadas siguiendo el mismo criterio del continuo de la teoría de autodeterminación, donde se agruparon las respuestas “curiosidad”, “autorrealización” y “conocer la mente” como una sola categoría que se halla motivada intrínsecamente, ya que el objetivo de las tres es similar (interesantes por sí mismas, donde la satisfacción es inherente a la actividad).

Luego y dentro de la categoría “Otros” se infirió de las respuestas “me gusta”, “ayudar a otros”, “curiosidad”, “investigar”, “auto-realización” y “solución de problemas personales” como intrínsecamente motivadas por sus características que parecen remitir a motivos internos como los causantes de la acción.

Mientras que respuestas tales como “ser psicólogo”, “progresar económicamente” y “créditos para otras carreras” fueron interpretadas como extrínsecamente motivadas, ya que la acción en estos casos se interpretó como un medio para otros fines.

Luego, profundizando el análisis, se categorizaron las respuestas abiertas para ver qué tipo de motivación intrínseca y qué tipo de motivación extrínseca se hallaba presente en las respuestas de los estudiantes.

Recordando que la motivación intrínseca hacia el conocimiento hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprenden nuevas cosas. La motivación intrínseca hacia el logro puede ser definida como el compromiso en una actividad por la satisfacción que se experimentan cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel. Finalmente, la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para experimentar sensaciones estimulantes y positivas intelectuales o físicas.

De esa manera, las respuestas “ayudar a otros”, “me gusta” y “autorrealización” son categorizadas como de motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes; mientras que de las respuestas “curiosidad” e “investigar” fue inferida una motivación intrínseca orientada al conocimiento; por último, la respuesta “solucionar problemas personales” es interpretada, de acuerdo a la teoría de , como motivación intrínseca orientada al logro.

Dentro de lo intrínseco lo que predomina en las respuestas es la motivación intrínseca orientada hacia las experiencias estimulantes, seguida por motivación intrínseca al conocimiento y al logro en menor medida. Esto nos resultó muy interesante ya que creemos que ver más representada la motivación hacia

las experiencias estimulantes que la motivación al conocimiento, entre las respuestas de los estudiantes, nos habla de un tipo de perfil del ingresante a la Facultad de Psicología, y de su momento evolutivo.

Las respuestas “ser psicólogo” y “progresar económicamente” fueron categorizadas dentro de motivación extrínseca externa, el punto más cercano, para la teoría de la autodeterminación, a la falta absoluta de control, o la menos autorregulada de los cuatro tipos de motivación extrínseca posibles. En el continuo de la autodeterminación, el orden de los cuatro tipos de motivación extrínseca, desde la menos autorregulada a la más autorregulada, sería este: externa – introyectada – identificada – integrada, siendo esta última, la regulación integrada, el tipo de motivación extrínseca más autodeterminada, y ocurre cuando la consecuencia de la conducta es congruente con los valores y necesidades personales. El compromiso ante una actividad es percibido como una elección del propio individuo, aunque se considera motivación extrínseca porque la conducta es un instrumento para conseguir algo (se busca un resultado concreto-externo). Y como ejemplo tenemos la respuesta “créditos para otras carreras”, de la que inferimos una motivación extrínseca de este tipo.

De esta manera dentro de lo extrínseco lo que predomina es la motivación extrínseca regulada externamente, seguida por la motivación extrínseca identificada.

En el trabajo “¿Qué metas se proponen los estudiantes al elegir la carrera de Psicología?” los investigadores Cattaneo y Ruiz (2005) llegaron a una conclusión opuesta a la recogida aquí. Ellos trabajaron en la Universidad de Buenos Aires, y su estudio determinó que los estudiantes se mueven mayoritariamente por motivaciones extrínsecas, como por ejemplo motivos afectivos (búsqueda de aprobación de los otros relevantes, docentes, padres, pares, etc) y búsqueda de prestigio social, mientras que en nuestro trabajo la gran mayoría puede caracterizarse por estar motivados intrínsecamente, en un 62.55% de los casos, y más específicamente, dentro de lo “intrínseco”, la “motivación hacia experiencias estimulantes” (involucrarse en actividades para experimentar sensaciones positivas y estimulantes, físicas o intelectuales), que alcanza un 77.78%.

Pero, ¿qué significa lo extrínseco y lo intrínseco al ingreso en una institución de Educación Superior? Como vimos en la introducción a este trabajo, nuestra Universidad presenta características diferenciales con respecto a otras universidades internacionales y latinoamericanas, se trata de una macro-institución de libre acceso y gratuita, con las características que eso conlleva (numerosidad, abandono, rezago, etc.). El abandono tampoco es igual en universidades de características diversas –públicas/privadas, de libre acceso/con examen de ingreso-. En una Universidad gratuita y de libre ingreso como la nuestra el

abandono, la repetición, la desafiliación y el rezago son mucho más importante que en una universidad con otras características. Muchos de los estudios realizados sobre el tema motivación en ámbitos educativos, por ejemplo en España, Colombia y México, provienen de Universidades privadas y es por ello que no debe de extrañarnos que lleguen a conclusiones distintas. Pues el perfil del estudiante de ingreso es también distinto, un estudiante que puede acceder a una institución privada con examen de ingreso presenta un perfil socio-económico que lo diferencia de un estudiante que accede a la Educación Superior pública en nuestro país. Otra de las diferencias existentes entre la UdelaR y otras universidades internacionales son las relativas a la búsqueda de prestigio social; en nuestro país las “carreras” están asociadas a niveles de prestigio social, y no es lo mismo estudiar Medicina que Psicología por ejemplo.

La investigación que los autores Gamez y Marrero (2000) llevaron a cabo acerca de las metas que se quieren conseguir con la elección de determinada carrera universitaria, y que son mayormente tres: metas de logro, metas de poder y metas relacionadas con la superación de problemas, que sí se manifestaron en este trabajo entre los motivos señalados por los ingresantes.

Este tema de la motivación orientada hacia el logro es también estudiado en el trabajo de Gamez, Marrero, Díaz y Urrutia (2015) “¿Qué esperan encontrar los alumnos en los estudios de Psicología”.

Por las características de esta investigación, no pudimos ratificar o rectificar la hipótesis de los investigadores Gamez y Marrero (2000) en cuánto a que existen algunas diferencias de género a considerar entre los estudiantes en cuanto a las metas que pretenden obtener. Pero si sabemos que de los estudiantes que completaron el formulario estadístico más de un 77% son mujeres, y solo algo más del 21% son varones –pero a partir de los datos secundarios con los que se trabajó no fue posible asociar las respuestas al género de los ingresantes-. Los autores afirman que las mujeres están más motivadas u orientadas hacia el logro, mientras que a los hombres los mueve más, los incita más las metas orientadas al poder.

La amotivación podríamos verla en la categoría “NO SE” (1.21%), dónde si bien los estudiantes ingresaron a la Facultad de Psicología, no saben qué razón los llevo a tomar esa decisión. Si tomamos en cuenta el tipo de ítems que la *Echelle de Motivation en Education* (E. M. E.) propone para evaluar la amotivación, encontramos por ejemplo respuestas como: “No lo sé; no consigo entender qué hago en la Universidad” o “Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la

Universidad”, que reflejan también lo hallado por nosotros. Una de las respuestas abiertas decía textualmente:

Todavía no tengo mucha idea de lo que me gusta. En el 2014 comencé Derecho y dejé porque no me gustaba. Mi otra opción era Psicología y quiero ver que me parece la carrera. No me veo trabajando de la profesión, pero a lo largo de la carrera seguramente por algo me interese.

Como puede observarse la opción de respuesta “No sé” va en la misma dirección al indagar la ausencia de motivos para la elección de la carrera. Los porcentajes bajos de amotivación, ese estado en que la persona no se siente agente de lo que le está pasando, en que parece que ni el sujeto ni lo externo gobiernan su acción, en ambas categorizaciones (respuestas cerradas y abiertas) son consistentes con lo esperado ya que el estudiante, de alguna manera, vino a anotarse y llenó el formulario estadístico, si está desmotivado no llega a la universidad. Es consistente decimos porque el sujeto puede elegir, y siempre que la persona tiene posibilidad de elegir se ve incrementada su motivación intrínseca.

6- Conclusiones, limitaciones y perspectivas futuras

El objetivo de este trabajo era indagar cuáles eran los motivos de ingreso de los estudiantes de Psicología basados en la teoría de la autodeterminación.

Los resultados presentados nos permiten afirmar que el motivo de ingreso que los estudiantes señalan de modo más predominante -tanto en sus respuestas cerradas como abiertas- pueden ser categorizados dentro de la motivación intrínseca,. Las respuestas cerradas “Para desarrollarme académicamente” y “Desarrollo personal” son amplia mayoría, como las respuestas “me gusta” y “ayudar a otros” obtenidas de manera abierta.

En las respuestas con características de motivación extrínseca (“Para obtener la habilitación para ejercer la profesión de psicólogo/a” por ejemplo), lo que se observa es una predominancia de la regulación externa, lo menos autodeterminado del continuo que va de la autodeterminación a la falta absoluta de control.

En la categoría “Otros” se apreció también una predominancia de factores vinculados a la motivación intrínseca, y dentro de ella a la orientada hacia las experiencias estimulantes; mientras que en las respuestas de los estudiantes con factores vinculados a la motivación extrínseca como “ser psicólogo”,

están mayormente reguladas por factores externos, siendo como en las respuestas cerradas, la menos determinada de las motivaciones de carácter extrínseco.

Como limitaciones para la investigación que desarrollamos cabe mencionar que los datos utilizados no fueron recolectados por nosotros, por lo que trabajamos con datos secundarios. No trabajamos con nuestro propio sistema de recolección y evaluación de las muestras, sino que nos adaptamos a datos e información preexistente.

Otra limitación puede ser el no contar con estudios previos sobre motivos de ingreso en universidades de similares características a la UDELAR, una macro-universidad pública de libre acceso, es decir estudios que permitieran comparar los motivos de ingreso en contextos comparables.

Como perspectivas a futuro considero que una de las cosas que realizaría aportes más significativos al tema en cuestión sería una validación para Uruguay de la *Échelle de Motivation en Éducation* (EME) como ya lo han realizado países como España (Núñez, J., Albo, J. y Navarro, J., 2005) o Paraguay (Núñez, J., Albo, J., Navarro, J. y Grijalvo, F., 2006) de la versión original francesa. Sabemos que el camino hacia una validación nacional de esta escala de motivación educativa es un proceso de largo aliento pero sumamente necesario. Se requerirá realizar una traducción desde el original al español –utilizando preferentemente el proceso de traducción directa e inversa–, en la que al menos dos traductores independientes traducen la *E. M. E.* al español, y luego otros dos traductores, que desconocen el trabajo de traducción anterior, traducen nuevamente la escala a su lengua de origen, en este caso la francesa. Y esto sería el paso inicial en el proceso de adaptación cultura y validación de este instrumento para nuestro contexto. Sabemos que no será una tarea sencilla, pero este proceso permitirá contar con un instrumento válido para evaluar la motivación al ingreso a la UDELAR, esto puede enriquecer los diagnósticos sobre la población ingresante y aportar al estudio de otros fenómenos relevantes como la desvinculación, en rendimiento académico, el rezago, etc., sobre todo en el ingreso a la Universidad.

Otra perspectiva a futuro sería la realización de un estudio sobre los motivos de ingreso a la Facultad de Psicología utilizando la EME validada para nuestro país. También sería de interés llevar adelante un estudio comparativo sobre los motivos de ingreso de los estudiantes de la UDELAR y otra macro-universidad latinoamericana de similares características (pública y de libre acceso).

7- Referencias

- Amorín, D. (2005). *Adolescencia y sexualidad. Significados, discursos y acciones en el Uruguay. Un estudio retrospectivo 1995 – 2004*. Montevideo.
- Arévalo, D. y Cano, S. (2013) “*Estudio exploratorio sobre los intereses profesionales en estudiantes de la carrera de psicología de la U.C.A.*”
- Borrás, T. (2014). *Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad*. *Correo Científico Médico*, 18(1), 05-07. Recuperado en 09 de febrero de 2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100002&lng=es&tlng=pt.
- Boza, A., Méndez, J. (2013). *Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala*. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 331-347. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.163581>
- Carabajal, S. (2012). *La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva*. En: InterCambios, nº 1, 2012. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>.
- Casullo, M., Cayssials, A. (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Cattaneo, M. y Ruiz, R. (2005). *¿Qué metas se proponen los estudiantes al elegir la carrera de Psicología? XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Coleman, J. y Hendry, L. (2003) *Psicología de la adolescencia*. Madrid, Ed. Morata.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (s.f.). *Modelo pedagógico – Fundamentación*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/tiempo-completo-modelo-pedagogico-fundamentacion>
<http://sifp1.psico.edu.uy/informes-realizados-por-la-comisi%C3%B3n-de-evaluaci%C3%B3n-y-monitoreo-del-pelp-2013>
http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/CSE_Resumen_Ejecutivo_Boado.pdf
- Curione, K. y Huertas, J. (2016). *Teorías Cognitivas de la Motivación Humana*. En Vásquez Echeverría, A. (Ed.), *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva*. Montevideo:UdelaR
- D' Angelo, O. (2002) *Proyecto de vida y desarrollo integral humano*. La Habana: Cuba. Recuperable en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf>

- Doccetti, S. y Pequeño, I. (2016). *Informe general de ingreso 2016 a la Licenciatura en Psicología, Udelar*. Programa de Renovación de la Enseñanza (PROREn) Montevideo, Uruguay.
- Fierro, A. (2006) *La identidad personal*. En Pérez Olvera, M. Desarrollo De Los Adolescentes III Identidad y Relaciones Sociales. pp. 21- 28. Recuperable en: http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libros_Adolescencia.pdf
- Figuerola, E. (1993). *La Elección de Carrera: Una decisión de gran trascendencia*. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056955.pdf>
- Gámez, E., Marrero, H., Díaz, J. (2003). *¿Qué esperan encontrar los alumnos en los estudios de Psicología ? Metas y motivos personales de los estudiantes en su primer año en la universidad*. Anales de Psicología, 31(2), pp. 589-599. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/12-19_1.pdf
- Gámez, E. y Marrero, H. (2000). *Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, vol.3, n1 5-6, pp. 1- 22. En línea. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/agomee1071912100/texto.html>
- Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, L. (2004). *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Barcelona: Paidós
- Klein, A. (2004). *Adolescencia. Un puzzle sin modelo para armar*. Montevideo: Psicolibros
- Laule, E., Godard, A., Birraux, A., Konicheckis, A., Marty, F., Ouvry, O., Pommier, F. y Tassel, A. (2004). *Pensar la adolescencia*. Montevideo, Ed. Trilce
- Maslow, A. (1991) *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Mas Tous, C. y Medinas, M. (2007). *Motivaciones para el estudio en universitarios*. Anales de psicología 2007, 23(1), 17-24
- Mc Clelland, D. (1989). *Estudios de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Mc Kinney, J., Fitzgerald, H. y Strommen, E. (1982). *Psicología del Desarrollo. Edad adolescente*. Ciudad de México: El Manual Moderno.
- Núñez, J., Albo, J. y Navarro, J. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Psicothema 2005. Vol. 17, nº 2, pp. 344-349. www.psicothema.com Copyright © 2005 Psicothema
- Núñez, J., Albo, J., Navarro, J. y Grijalvo, F. (2006). *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - 2006, Vol. 40, Num. 3 pp. 391-398*. Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción* (Orig. Inglés: Understanding motivation and emotion. HBJ, 1992).
Madrid: Mc Graw-Hill

Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.