



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

 Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Maestría en Psicología y Educación

Tesis de Maestría presentada, para optar por el título de Magíster en Psicología y Educación.

Motivos vinculados a la elección de la Licenciatura en Psicología: Ingresar en tiempos de pandemia.

Autor: Manuel Alejandro Cavia Castillo

Directora de Tesis: Karina Curione

Directora académica: Rossana Blanco

Montevideo, Uruguay

Marzo de 2023

La elaboración de la tesis contó con el apoyo de la Comisión Académica de Posgrado de la UdelaR, mediante la Beca de Apoyo para la Finalización de Estudios de Posgrado.

Agradecimientos

A mis padres, **Patricia** y **Marcelo**. Soporte de toda la vida, en cada uno de los objetivos propuestos.

A mi hermano, mi amigo, **Martín**. Cabeza, y oídos siempre que se lo necesita. Siempre con afecto y apoyo, el 5 que todo equipo necesita.

A mi compañera de vida, **Victoria**. Siempre ha estado, haciéndome ver que las locuras también son posibles. Paciencia, escucha, y amor por sobre todas las cosas. El ancla del proceso.

A **Maribel**. Una persona tremenda que, con su apoyo, interés presente, y sus preguntas, siempre permitió visualizar y pensar los puntos alcanzados.

A **Karina Curione**, tutora de este proceso. Receptiva y consejera desde un primer momento, permitiendo creer que un proyecto podía ser más que ello. Puntal durante las distintas etapas del proceso, recomendando, corrigiendo y proyectando posibilidades que permitieron que esto sea posible.

A **Rossana Blanco**, directora académica de esta tesis. El agradecimiento eterno por apostar en un pre proyecto, que termina siendo más que eso. El acompañamiento brindado, fue la base de lo alcanzado.

A **Raquel** y **María José**, amigas encontradas en el camino compartido. Muchos momentos vividos, mucho apoyo recibido, en las buenas, y en las no tan buenas. Mates y galletitas, muchas charlas, y familia, más que un taxi al final de la jornada. Afecto que quedará más allá del tiempo.

A **Irene**, par en este camino recorrido. Compartir el trayecto desde el asesoramiento, el intercambio, pero por sobre todas las cosas, la experiencia y el sentir de esta vivencia, ha sido de una gran valía.

A cada uno de los participantes en el Programa de Renovación de la Enseñanza (PROREn), por habilitar y acompañar la participación durante el Curso Introductorio para realizar el trabajo de campo. Con el diario del lunes, se valora aún más la apertura aquel 7 de marzo de 2020.

A la Comisión Académica de Posgrado, por apoyar esta investigación, y posibilitar que hoy sea un objetivo alcanzado.

A cada uno de los estudiantes que participaron de esta investigación. Sin ellos, nada hubiera sido posible. Gracias por la disposición, pero, sobre todo, gracias a aquellos que habilitaron una experiencia de intercambio, con apertura y confianza. Un inmenso agradecimiento.

Por último, a la Facultad de Psicología, por siempre abrirme sus puertas.

Cada logro comienza con la decisión de intentarlo.

Gail Devers.

RESUMEN

La presente investigación, se propuso conocer los motivos que guían la elección por la Licenciatura en Psicología (Universidad de la República, Uruguay), que realizan los estudiantes en edad teórica de ingreso (17-19 años).

Además, se realiza una aproximación hacia percepciones que presentan sobre la carrera, como también la existencia de posibles vínculos entre el proceso de elección y la construcción de un proyecto de vida.

Se trata de un estudio con una metodología mixta, con un diseño secuencial que se valió de técnicas cuantitativas y cualitativas, a modo de explicar las diferentes motivaciones, y las características subjetivas del proceso de elección en los estudiantes ingresantes a la Facultad de Psicología de la UdelaR. Para evaluar la motivación de los estudiantes al ingreso a la Licenciatura en Psicología, se aplicó la Escala de Motivación Educativa (EME- E, Vallerand et al., 1989), en su versión validada al español (Núñez et al., 2006), sustentada en la Teoría de la Autodeterminación. También se aplicó el Cuestionario de Motivación para estudiar Psicología, MOPI (Gámez y Marrero, 2000), evaluando motivos desde la Teoría de Motivación de Logro.

Durante la etapa cualitativa del estudio, se realizaron entrevistas en profundidad, para interiorizar en los aspectos personales referentes a la motivación.

Los estudiantes considerados, son pertenecientes a la Generación de Ingreso 2020. El ingreso universitario, para esta generación, conllevó la transición desde la educación secundaria hacia la formación terciaria; pero también la vivencia de la pandemia por el COVID- 19, y consecuentemente, la enseñanza remota de emergencia. Por esto, se analizan las experiencias del ingreso universitario, tanto académicas como sociales, los vínculos con pares y docentes, la experiencia presencial del Curso Introductorio, y el tránsito por el primer semestre del Ciclo Inicial.

El proyecto, aporta información sobre los procesos de elección, acerca de cómo éstos son percibidos por los estudiantes, y de qué manera se confrontan las diferentes expectativas previas hacia la carrera una vez iniciado el primer semestre de estudios.

Palabras Clave: Elección de Carrera. Motivación. Psicología. Pandemia.

ABSTRACT

The purpose of the following research is to know the reasons that guide the student's choice in theoretical entry age (17 to 19 years old) in degree in psychology (Universidad de la República, Uruguay).

Besides, it is done an approach towards insights about the career, as well as the existences of possible linkages in the election process with a construction of a life project.

It is a research with a mixed methodology, with a sequential design taken with quantitatives and qualitatives techniques, by way of explaining different motivations and the subjectives characteristics in the process of election in the entry students in the Facultad de Psicología (UdelaR). To asses the student's motivation upon entering in degree in psychology, it was applied the Educational Motivation Scale (EME-E, Vallerand et al., 1989), in its validated version to Spanish (Núñez et al., 2006), supported by Self Determination Theory. Also it was applied the Motivational Questionnaire to study Psychology, MOPI (Gámez y Marrero, 2000), assessing reasons since Achievement Motivation Theory.

During the qualitative part of the research, interviews were made in deep, to internalize in personal aspects referring to motivation.

The considered students are belonging to income Generation 2020. The university admission, for this generation, involve the transition from secondary education to tertiary education; but also, the experience of covid 19 pandemic, and consequently the remote emergency teaching. For this, the experiences of university income are analyzed, as academics as socials, the bonds between pairs and teachers, the presential experience of the Introductory Course and the passage for the first term of Initial Cycle.

The project, contribute with information about election process, about these are apprehend by students, and in what way are confronted the different previous expectancy towards the career when the first term of studies is started.

Keywords: Choice of Career. Motivation. Psychology. Pandemic.

Lista de siglas

- UdelaR** Universidad de la República 1
- COVID-19** Coronavirus 2
- ERT** Emergency Remote Teaching 3
- CI** Curso Introductorio 4
- PROREn** Programa de Renovación de la Enseñanza 5
- EVA** Entorno Virtual de Aprendizaje 6
- UCO** Unidad Curricular Obligatoria 7
- MOPI** Cuestionario Motivación para Estudiar Psicología 8
- SDT** Self-Determination Theory 9
- T.A.T** Test de Apercepción Temática 10
- EME- E** Escala de Motivación Escolar 11
- INAU** Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay 12

Índice

Lista de siglas	vi
Introducción	1
1. Capítulo 1: Fundamentación y Antecedentes	9
2. Capítulo 2: Planteamiento del Problema y Preguntas de Investigación	21
2.1. Objetivo General	22
2.2. Objetivos Específicos	22
3. Capítulo 3: Marco Referencial Teórico	22
3.1. Adolescencia, Identidad, y Autonomía	23
3.2. Elección y Proyecto de Vida	26
3.3. Motivación	28
3.4. Aprendizaje Autorregulado	33
4. Capítulo 4: Metodología	35
4.1. Instrumentos	36
4.2. Muestra	37
4.3. Procedimiento	38
4.4. Consideraciones Éticas	40
5. Capítulo 5: Presentación de los Resultados	41
5.1. Resultados Cuantitativos	41
5.1.1. <i>Análisis de Fiabilidad para la Aplicación Piloto</i>	41
5.1.2. <i>Análisis de Fiabilidad de los Instrumentos aplicados a Estudiantes de Ingreso</i>	42
2020	42
5.1.3. <i>Análisis de Correlación de Dimensiones</i>	44
5.1.4. <i>Resultados Estadísticos Descriptivos</i>	47

5.1.5. <i>Identificación de Motivos Presentados por los Estudiantes al Ingreso de la Carrera</i>	49
5.2. Resultados Cualitativos	55
5.2.1. <i>Condiciones de Llegada al Entorno Universitario</i>	55
5.2.2. <i>Ingreso a Facultad</i>	58
5.2.3. <i>Adaptación y Afrontamiento en Pandemia</i>	69
5.2.4. <i>Motivación y Proceso de Elección de la Psicología</i>	79
5.2.5. <i>La Experiencia Universitaria</i>	91
5.2.6. <i>Proyecciones y Representaciones sobre el Perfil Profesional</i>	105
5.2.7. <i>Expectativas sobre la Continuidad en Facultad de Psicología</i>	113
6. Capítulo 6: Discusión y Conclusiones Finales	115
6.1. Objetivo 1: Caracterización de los motivos de estudiantes en edad teórica de ingreso, vinculados a la elección de la Licenciatura en Psicología	116
6.2. Objetivo 2: Conocimiento de puntos de vista de los estudiantes, sobre motivos que los llevaron a elegir la Licenciatura en Psicología	116
6.3. Objetivo 3: Aproximación al proceso de elección de la carrera, y los posibles sentidos que los estudiantes atribuyen en relación a su proyecto de vida	117
6.4. Objetivo 4: Aproximación a las experiencias de los estudiantes respecto a su motivación, una vez iniciado su tránsito por el primer semestre de la Licenciatura en Psicología	118
7. Limitaciones y Perspectivas a Futuro	120
8. Referencias Bibliográficas	123
9. Anexos	133

Introducción

La investigación titulada “*Motivos vinculados a la elección de la Licenciatura en Psicología: Ingresar en tiempos de pandemia*”, propone conocer los motivos que guían la elección de la Licenciatura en Psicología (Universidad de la República, Uruguay). La Facultad de Psicología, considerando datos estadísticos publicados por la UdelaR¹, no solo fue hasta 2018 el servicio del área salud que recibió más estudiantes, sino que desde 2007 a 2015, fue la que registró mayor porcentaje de ingresos a nivel general. Mientras que, en el año 2012, fueron 1.268 estudiantes los que optaron por psicología, en 2018 ingresaron 2.341 estudiantes. En el año 2019, se registró una cantidad de 2.180 estudiantes ingresantes (Dirección General de Planeamiento, 2020).

Los resultados publicados, respecto a ingresos en el año 2020, presentaron nuevamente a la Facultad de Psicología como el servicio del Área Ciencias de la Salud con mayor cantidad de ingresantes, recibiendo a 2256 nuevos estudiantes. Los últimos datos corresponden al año 2021, donde ingresaron 3066 estudiantes, siendo la mayor cantidad que registra hasta el momento, pero, además, siendo la tercera carrera con mayor ingreso en toda la UdelaR, por debajo de Ciencias Económicas y de Administración; y Derecho (Dirección General de Planeamiento, 2022).

El 13 de marzo de 2020, la Universidad de la República resolvió la suspensión de clases y actividades académicas, ante el reconocimiento de los cuatro primeros casos confirmados de SARS-CoV-2 (COVID-19²) en Uruguay. La respuesta para sostener el dictado de cursos, apuntando a mitigar el impacto de la pandemia sobre la enseñanza, conllevó la aparición de la enseñanza remota de emergencia.

Según Hodges et al., (2020), la enseñanza remota de emergencia se distingue del aprendizaje en línea, ya que este último, es producto de un diseño y planificación, que tiene un impacto en la calidad de la instrucción. La planificación para el aprendizaje en línea no

contempla únicamente la identificación del contenido a cubrir, sino también el cuidado y apoyo hacia las diferentes formas de interacción en el proceso de aprendizaje.

Es por ello, que se considera el concepto de enseñanza remota de emergencia (ERT³), ya que es un cambio temporal, que presenta un formato de instrucción alternativo frente a la crisis presente. Conlleva el uso inmediato y total, de soluciones remotas para una educación que, en condiciones normales, sería impartida por medio de formatos de enseñanza tradicionales.

El objetivo principal, es proporcionar acceso temporal a la educación, y un apoyo rápido de instrucción en circunstancias de emergencia, el cual irá disminuyendo en la medida que la crisis o emergencia sea controlada. La enseñanza remota de emergencia, se diferencia y evidencia por el escaso tiempo de respuesta que demanda, imposibilitando que profesores cuenten con el debido periodo de preparación, como también con el apoyo institucional requerido; conllevando la improvisación de posibles soluciones, y la experiencia de un proceso estresante para todos los actores institucionales (profesores, estudiantes, personal institucional) (Hodges et al., 2020).

La Generación 2020, hasta el momento en que se declaró la emergencia sanitaria y se suspendieron las clases, tuvieron un único contacto con la institución; en el marco del dispositivo denominado Curso Introductorio (CI), que se dictó de modo presencial en el mes de marzo. El CI⁴ es una actividad orientada hacia la nueva generación de estudiantes ingresantes, la cual contribuye en la inserción a la Facultad de Psicología, posibilitando un primer contacto con la institución, a través del intercambio con docentes y funcionarios. Además, apunta a contribuir en la inserción del estudiante ingresante a su vida universitaria, generando un espacio de participación donde se problematiza y piensa la experiencia universitaria en general, como también la particularidad de ser estudiante en la Facultad de Psicología (PROREn⁵, 2019).

Según Tinto (1975), la integración social de los estudiantes, se produce principalmente a través de relaciones vinculares informales en grupos de pares, semiformales, pero también por las actividades extracurriculares y por la interacción con la facultad, y el personal administrativo dentro de la universidad. La integración social, en condiciones normales, permite aumentar la probabilidad de que el estudiante permanezca en los estudios terciarios.

En este sentido, el Curso Introdutorio toma mayor valor, ya que se presenta como una actividad introductoria para los estudiantes ingresantes, en lo que refiere a la vida universitaria, entendiéndose que conlleva una etapa de adaptación, modificación y ajuste a esta nueva realidad académica y social.

El Curso Introdutorio, se considera institucionalmente como una instancia para brindarle información al estudiante ingresante sobre el Plan de Estudios vigente y el lugar donde el plan los posiciona. Además, se ayuda al estudiante en su ingreso y el quehacer de la vida universitaria, acercándolo a información vinculada a la Universidad de la República, a programas de apoyo para estudiantes como becas de apoyo económico; y a la Facultad de Psicología en lo que refiere a su funcionamiento, su organización, las actividades de investigación y extensión, su plan de estudios y malla curricular.

Pero, además, se profundiza en el uso de recursos académicos, como lo es Bedelía, la biblioteca, y fundamentalmente el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA⁶), quien fue el apoyo institucional para sostener la actividad institucional durante la pandemia.

Los estudiantes, tienen la posibilidad de participar en esta actividad, donde se apunta a la discusión, el diálogo y el intercambio con actores institucionales y entre estudiantes. Para ello, los estudiantes participan, interactúan y reflexionan entre ellos y con coordinadores, tanto en sesiones plenarias como en actividades grupales (PROREn, 2019).

Se desarrolla durante cinco días, previo al inicio de las clases curriculares. En estos días, se combinan las actividades entre sesiones plenarias y actividades grupales de profundización. Los grupos, están a cargo tanto de docentes como de estudiantes avanzados,

que actúan como referentes, facilitando la participación e integración de los ingresantes. También, se ofrecen charlas generales, de acuerdo a las temáticas planteadas para cada día del curso, que permiten el intercambio con egresados, posibilitando la escucha de las experiencias profesionales desde otro lugar. Como instancia final, se realiza una prueba diagnóstica (PROREn, 2019).

El año 2020, en el cual se llevó adelante el presente estudio, la propuesta pudo realizarse de forma presencial. Sin embargo, tanto en el año 2021 como 2022, a partir de la emergencia sanitaria declarada el 13 de marzo de 2020, la propuesta se llevó a cabo a través del formato de curso a distancia, con actividades asincrónicas y sincrónicas, utilizándose EVA, y la herramienta Zoom. La finalización del estado de emergencia nacional sanitaria, como consecuencia de la pandemia originada por el SARS-CoV2, supuso para la Generación 2023 el retorno a la presencialidad.

Eccles y Wigfield (2020), desarrollan en la Teoría de Expectativa-Valor, un modelo que comprende las expectativas individuales de éxito; entendiéndose como las creencias de los individuos sobre qué tan bien se desempeñarán en una próxima tarea, y la influencia de ello en su toma de decisiones, y comportamientos asociados. Los valores subjetivos de la tarea, hacen referencia al valor personal que le atribuye el individuo a determinada tarea, ya sea si lo considera importante, interesante, o de utilidad; o considera que es pesada, una pérdida de tiempo, o poco relevante en el desarrollo académico.

Pero el modelo, comprende un lado enfocado más en el mundo, en el que los individuos se desarrollan a partir de la historia propia y de experiencias sociales, que sientan diferencias en los individuos y entre ellos, en aspectos cognitivos, afectivos, y componentes conductuales.

Además, cualquier situación de elección dada, está condicionada por la experiencia previa y por los valores, normas y características culturales que rodean a los individuos a

medida que maduran y se mueven a través del tiempo y espacio. Es decir, la expectativa/valor es a la vez específica de la situación y vinculada culturalmente (Eccles y Wigfield, 2020).

Respecto al ingreso, y lo que refiere a metas u objetivos personales de los estudiantes, estos pueden modificarse durante el tránsito de la carrera, ya sea producto de una mayor madurez, o a partir de la experiencia universitaria.

Los estudiantes que ingresan a la universidad, presentan generalmente una idea poco clara respecto a las razones de su elección, y no han reflexionado seriamente sobre la elección institucional de formación. El proceso de elección hacia la universidad, puede encontrarse condicionado por información previa insuficiente.

El proceso de clarificación de objetivos y metas, puede conducir a la deserción o cambio de formación hacia otras instituciones. Por esto, es importante que la institución pueda brindar recursos adecuados para la orientación académica de los estudiantes (Tinto, 1989).

El rendimiento académico, como también la persistencia educativa, dependen tanto de la capacidad de aptitud cognitiva, como de las variables motivacionales. Los juicios cognitivos, y más precisamente los juicios de satisfacción, son fundamentales en la dirección de determinadas conductas; permitiéndose la organización al definir la importancia de energía y recursos aplicados hacia determinados comportamientos, o la conveniencia de redirección sobre los mismos. (Flores Kanter et al., 2017).

Las expectativas de los estudiantes, pueden no necesariamente alinearse con las realidades de las prácticas universitarias. Al brindar oportunidades para que los estudiantes articulen sus expectativas, la institución puede habilitar un diálogo constructivo, y trabajar hacia una alineación positiva entre las expectativas percibidas, y los niveles de satisfacción de los estudiantes con su experiencia. Estas expectativas, pueden requerir diferentes niveles de apoyo de la universidad, la familia y los pares (Crisp et al., 2009).

La transición entre la educación media y la universidad, en el primer semestre puede presentar grandes dificultades; principalmente por el tránsito de los estudiantes, desde un

ambiente conocido como la educación secundaria, donde en muchos casos conviven con sus familiares, al mundo universitario, donde se genera una mayor independencia. La rapidez y el nivel de la transición se presenta como un problema para los ingresantes, por tanto, las medidas institucionales pueden producir efectos inmediatos y duraderos, que permiten ayudar a los estudiantes en su adaptación a la vida universitaria (Tinto, 1989).

Puede existir una diferencia significativa entre las expectativas de los estudiantes, y la experiencia que las instituciones están preparadas para ofrecer. Esto puede ser porque los estudiantes tienen expectativas poco realistas de lo que sucederá durante su tiempo en la universidad. Reconociendo que la transición de la secundaria a la universidad, es un gran desafío para los estudiantes, la mayoría de las universidades implementan programas de transición específicos para los nuevos estudiantes en la institución (Crisp et al., 2009).

Según Lent et al., (2007); los estudiantes con altos niveles de satisfacción académica, perciben encontrarse logrando un progreso en sus metas académicas, y presentan expectativas positivas respecto al ser estudiante universitario.

La Satisfacción Académica, puede ser entendida como un juicio cognitivo, subjetivo y global, que realizan los estudiantes al evaluar sus experiencias de aprendizaje en la universidad. De esta manera, los juicios de Satisfacción Académica provendrían de la comparación que realizan los estudiantes entre sus expectativas y su experiencia académica percibida (Medrano, 2015).

Los juicios de Satisfacción Académica son importantes, porque son componentes claves en la satisfacción vital de los estudiantes universitarios.

Además, este modelo comprueba que las expectativas de resultado y el apoyo social percibido, inciden de forma indirecta sobre la satisfacción académica, a través de la percepción de progreso en las metas propuestas.

El plan de estudios de la Licenciatura en Psicología, fue diseñado para desarrollarse de manera presencial, tanto con cursos reglamentados como libres. La pandemia mundial

producto del COVID-19, trajo la imposición de la modalidad de clases virtuales. Esto, trastocó tanto la planificación curricular de la Facultad, como también las expectativas de ingreso que presentaban los estudiantes, más aún al haber podido transitar presencialmente, la semana previa a la resolución de suspensión y posterior enseñanza remota de emergencia.

La mayoría de las propuestas de cursos a distancia, consistieron en la generación de actividades y aporte de lecturas por medio de la plataforma EVA, y en los encuentros sincrónicos por medio de las plataformas Zoom o Webex.

La determinación de la cursada remota de emergencia, intentó contrarrestar las posibles consecuencias en los procesos educativos de los estudiantes, evitando el retraso de las etapas de aprendizaje, o la desvinculación de lo universitario. Con la educación a distancia como mecanismo para sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje, se fueron presentando dificultades en la población estudiantil, vinculadas al acceso a clases en línea, tanto por falta de dispositivos adecuados, o problemas de conectividad (Correa et al., 2022).

En las condiciones previamente mencionadas, es que los estudiantes de la generación de ingreso 2020, cursaron las materias correspondientes al Ciclo Inicial de la Licenciatura en Psicología. El 30 de marzo de 2020 comenzó la enseñanza remota de emergencia, donde cada Unidad Curricular Obligatoria (UCO⁷), trajo consigo diversas modalidades de dictado, como también de respuesta hacia los estudiantes. Igualmente, cada una de ellas centralizó su actividad en el espacio designado en plataforma EVA. Sin dudas, que esto también implicó una adaptación importante tanto para estudiantes como para docentes, ya que se presentaba una nueva realidad donde debían adaptarse a una experiencia de aprendizaje mediada por las tecnologías digitales (Pequeño et al., 2020).

Dentro de las UCO, se distingue en particular Inicio a la Formación Universitaria, la cual, se presenta como un espacio que busca acompañar los procesos de pertenencia, referencia, y permanencia a la formación del estudiante en su ingreso a la universidad.

Para lograr esto, propone introducir al estudiante en el conocimiento de la UdelaR, y especialmente de la Facultad de Psicología, en lo que refiere a su estructura académica, a su especificidad disciplinar, y la diversidad de prácticas profesionales, a modo que el estudiante pueda incorporarse a una lógica institucional, que demanda comprender la institución y la formación en Psicología.

El Plan de Estudios de la Facultad de Psicología, tiene módulos que definen los trayectos formativos, acompañando el proceso de formación. Esta UCO, perteneciente al Módulo Referencial, se orienta a habilitar en el primer semestre un espacio crítico de formación para los estudiantes, centrado en las estrategias socioafectivas y cognitivas, tanto para la vida universitaria como para la formación en psicología, profundizando en objetivos que brinden la capacidad de reflexionar sobre las elecciones de formación y el ingreso a la Universidad de la República, y la construcción de los hábitos educativos propios del ser universitario, en el tránsito del estudiante por la universidad pública.

Para esto, se apunta a que puedan adquirir herramientas propias del estudiante universitario, orientadas a la apropiación al modelo de formación de la Universidad de la República; que integren herramientas que contribuyan al desarrollo autónomo, a una participación activa, y una actitud crítico-reflexiva; que desarrollen competencias para el trabajo en equipo, incorporando estrategias para la producción y el intercambio con otros; que conozcan la estructura académica de la facultad y la especificidad formativa de cada instituto comprendido en el diseño del Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología 2013; como también, posibilitar la aproximación a la diversidad de prácticas profesionales contempladas en la psicología, y el quehacer del psicólogo en el ejercicio de la profesión.

Articulando el proceso de ingreso, a partir de las condiciones impuestas producto del COVID-19, y el recorrido por los espacios académicos que posibilitan al estudiante aproximarse a las diversas prácticas y experiencias profesionales que la psicología comprende, es que se

intentará avanzar en la comprensión de los motivos, que llevan a un número tan importante de estudiantes, a optar por formarse en Psicología.

Capítulo 1: Fundamentación y Antecedentes

La presente investigación, buscó conocer los motivos que llevaron a los estudiantes ingresantes a elegir la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (UdelaR). Dicho conocimiento, posibilitó el aporte de caracterizaciones sobre estos estudiantes, en relación a los diversos perfiles motivacionales que puedan reconocerse. Resultó de interés, conocer las expectativas que tuvieron los estudiantes al momento de realizar la elección de esta Licenciatura, conocer sus experiencias tanto al momento de haberla iniciado, como también en el tránsito por el Ciclo Inicial. Se buscó de esta manera, comprender la motivación que conlleva a la elección por la carrera de Psicología, y en este caso, de qué manera se reconocen por el estudiante al haber transcurrido cierto periodo dentro de la institución.

La UdelaR presenta una realidad que es muy particular, si se compara con las universidades de la región. Como menciona Carabajal (2014), esta Universidad presenta una propuesta político-pedagógica que se establece desde la democratización de la educación, siendo pública e independiente, además de inclusiva y amplia respecto a las opciones que presenta de carreras. El simple hecho de finalizar los estudios secundarios, habilita al libre acceso del estudiante a dicha Universidad. Esta democratización, no solo se refleja según Ruiz (2017), en el acceso a la institución universitaria, sino que también en la descentralización y regionalización, en la diversificación de los planes de estudio de acuerdo a los territorios. Por tal situación, es importante conocer de qué manera esta elección puede vincularse con las posibles construcciones de un proyecto de vida, sosteniéndose esto en el acceso universitario y en los motivos que impulsaron a dicha elección. Carabajal (2014), considera la importancia de pensar la situación del adolescente, considerando que presenta determinadas características

sociales e individuales, las cuales pueden propiciar “dificultades para adaptarse a la numerosidad y al ambiente académico propuesto, dificultades para definir su vocación, dificultades con relación a la escasa formación previa que ha recibido, dificultades en torno a su autonomía, dificultades en función de su estrato socioeconómico.” (p. 76).

En un artículo referente a la población estudiantil censada en 2007 (Fiori y Ramírez, 2014), se reconoció en la UdelaR una población principalmente joven, encontrándose un porcentaje mayor de estudiantes menores a 25 años de edad. Del total de esta población, la mitad convivía aún con sus padres, implicando esto que no finalizarían aun el tránsito adolescencia-adulthood. Además, el 88% de los estudiantes no transitaron estudios terciarios o universitarios previamente, sumándole a esto que, un 60% del total proviene de la enseñanza pública. Estos datos, son mencionados, ya que la investigación se enfocará en estudiantes comprendidos entre 17 y 19 años, los cuales se denominan población ingresante en edad teórica para el ingreso según el Programa de Renovación de la Enseñanza (PROREn), considerando que transitan la adolescencia como etapa biológica y social, y esto atraviesa su proceso de elección e ingreso universitario. El contexto específico donde el presente estudio se desarrolla, es la Facultad de Psicología de la Udelar, por la realidad poblacional que ésta vive en la actualidad, siendo uno de los servicios que registra mayor población de ingreso en la Universidad de la República, según los datos aportados por la Dirección General de Planeamiento (2022).

Considerando datos estadísticos publicados por la UdelaR en el año 2016, el resultado de los censos indica que la cantidad de ingresantes a la Facultad de Psicología de la UdelaR en el año 2008 fue de 1.178 estudiantes. En 2012, los estudiantes que optaron por la carrera fueron 1.268 estudiantes. En el año 2013, se incrementa notoriamente el ingreso, inscribiéndose 1.730 estudiantes a la carrera de psicología en la UdelaR. Los registros aportados para el año 2014, marcan que fueron 2.025 estudiantes los que optaron por estudiar Psicología en la UdelaR.

Estudios realizados por la Dirección General de Planeamiento de la UdelaR, sostienen a partir de esta información, que desde 2007 a 2015 la Facultad de Psicología fue la que registró mayor crecimiento en sus ingresos, aumentando más de un 60%.

Hasta 2018, la Facultad de Psicología fue el servicio del Área Ciencias de la Salud que recibió más estudiantes, ingresando 2.341 estudiantes (Dirección General de Planeamiento, 2020).

En el año 2021, como se mencionó anteriormente, fueron 3066 nuevos estudiantes los que optaron por ingresar a la Facultad de Psicología, siendo además el mayor ingreso registrado en la carrera hasta el momento (Dirección General de Planeamiento, 2022).

Estos datos, presentan una sostenida elección en los últimos años hacia la formación en Psicología, aun así, son pocos los antecedentes de investigaciones que pretenden conocer el porqué del aumento en el número de estudiantes que se inscriben a la Licenciatura en Psicología, y por ende, de la preferencia por sobre las demás carreras. A partir de esto, se piensa que esta investigación puede aportar conocimiento sobre los motivos que inciden en la elección, como así también sobre la percepción que se tiene de la carrera y la profesión al momento de elegir, intentando a través de los insumos obtenidos, entender la significativa preferencia que existe hacia la Licenciatura en Psicología.

La búsqueda de investigaciones que aborden los motivos de elección de carrera en estudiantes universitarios, más allá de la Facultad de Psicología de la UdelaR, presenta como complejidad la escasez de estudios publicados respecto a la temática en nuestro país. Esto, responde positivamente al interés de abordar dicha problemática, considerando para esto, investigaciones tanto a nivel regional como internacional, sobre las motivaciones de estudiantes universitarios de ingreso, y en algunos casos, pertenecientes a la carrera de Psicología.

La investigación titulada *Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro* (Valle Arias et al., 2010), llevada adelante con 1924 estudiantes pertenecientes a dieciséis titulaciones, de cinco distintas universidades españolas, buscó

reconocer el perfil motivacional de estudiantes universitarios, con base teórica fundamentada en la orientación de metas, considerando si la presentación de diferentes metas propicia o no el crecimiento del estudiante y de su perfil motivacional en el ámbito educativo. La muestra fue elegida aleatoriamente con estratificación por titulación, en la cual fue aplicado el Cuestionario de Metas Académicas creado por Skaalvik en 1997. Para evaluar los perfiles motivacionales se utilizó también parte del *Motivated Strategies For Learning Questionnaire* (MSLQ), instrumento elaborado por Pintrich y De Groot en 1990, que permite evaluar la motivación y las estrategias de aprendizaje. Los resultados fueron categorizados en seis grupos, en los cuales se lograron reconocer perfiles motivacionales que presentan predominantemente una única meta, como también perfiles motivacionales en los que se reconocen varias metas. Cada grupo, además, demostró diferentes patrones de aprendizaje, acorde a la meta que presentaron más fuerte. El primer grupo demostró baja motivación generalizada, el segundo una motivación orientada a la evitación de una mala imagen para los demás, el tercero, motivación orientada al aprendizaje, el cuarto una presencia de aprendizaje y evitación de una mala imagen, el quinto grupo presentó motivación orientada al aprendizaje y a mejores resultados académicos, y el sexto, una alta motivación generalizada. Este último grupo, que presentó una mayor presencia de metas, se reconoce que está motivado para aprender, para conseguir mejores resultados que los demás, y también para evitar una mala imagen, presentando así un mejor rendimiento académico y considerando, desde su perspectiva, tener un nivel más alto de conocimientos, dentro de sus respectivas cursadas. El perfil motivacional orientado al aprendizaje, presenta una valoración más alta de las tareas, siendo además quienes tienen un mayor grado de control sobre el proceso de aprendizaje. Por otro lado, tanto el grupo con baja motivación generalizada, como el grupo con un perfil orientado a evitar una mala imagen ante los demás, presentan una baja creencia de autoeficacia. Este último grupo, presenta como característica el temor al fracaso, preocupándose por no parecer incompetentes frente a los demás. Esto

conlleva consecuencias negativas referentes a la implicación y al compromiso del estudiante con su accionar académico.

Buscando conocer la motivación presentada en el ámbito universitario, se llevó adelante una investigación en Brasil titulada *Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia* (Araújo et al., 2014), sobre los estudiantes de psicología y sus motivaciones relacionadas al aprendizaje. Este vínculo, fue abordado desde la Teoría de Autodeterminación de Deci y Ryan, considerando que los individuos autorregulan sus actividades en base a las necesidades básicas de competencia, autonomía y afinidad. Para alcanzar sus necesidades, presentarían un determinado tipo de motivación, que puede ser extrínseca, intrínseca, o bien puede presentarse amotivado frente a la actividad. Se llevó adelante en una institución de enseñanza de San Pablo, siendo la población 20 estudiantes universitarios de Psicología, con una media de 22 años de edad, encontrándose algunos transitando el segundo semestre, y otros, el octavo semestre. Esto, con motivo de comparar como la motivación varía en los diferentes tramos de la carrera. La metodología presentó un carácter cualitativo, desarrollando entrevistas semiestructuradas como técnica, las cuales permitieron conocer la concepción de los estudiantes sobre sus motivaciones por aprender, como también la evaluación y descripción de dichos estados motivacionales. Los discursos fueron categorizados en 10 categorías, con respectivas subcategorías. A partir de los datos, se interpreta que, a nivel general, manifiestan la posibilidad de desarrollarse y desempeñarse en su área de formación, convertirse en buenos profesionales, y seguir especializándose dentro de las diferentes áreas de interés. Los autores, coinciden en una posible presencia de motivaciones vinculadas a la formación, más precisamente de una motivación extrínseca regulada, comprendiendo que el aprendizaje dentro de la carrera les permitirá un mayor grado de formación para el futuro desempeño profesional, más allá de que no se genere necesariamente un vínculo total de afecto para con la formación. La autodeterminación, es reconocida en el discurso de los participantes a partir de la importancia y reconocimiento atribuido al aprendizaje educativo. Desde lo extrínseco, se

desprende la influencia de factores socio ambientales, como el apoyo de pares, de la familia, y estructura curricular. Dentro de esto, aparece la imagen del docente como motivador, a partir de su capacidad de escucha, del acercamiento a la experiencia profesional, pudiendo generar espacios de reflexión e integración de lo teórico con lo práctico, manteniendo de esta manera un contacto con la realidad de la profesión.

La siguiente investigación, titulada *Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso* (García-Ripa et al., 2018) fue realizada en la Universidad Católica Argentina, con la finalidad de analizar los motivos de elección de estudios y los perfiles motivacionales, de los estudiantes de ingreso a dicha Universidad. Esta investigación, se fundamenta también en la Teoría de Autodeterminación de Deci y Ryan, reconociendo la presencia de motivación tanto intrínseca como extrínseca, complementando además la posible participación de los vínculos familiares y sociales en dicha elección. A partir de un estudio de carácter descriptivo, exploratorio e inferencial, se aplica el *Cuestionario de Motivos de Elección de Carrera* (CMEC), el cual cuenta con 20 ítems valorados en escala Likert, y que se estructuran en relación a motivación intrínseca y extrínseca. Dicho cuestionario fue aplicado a 1156 estudiantes de ingreso a la Universidad Católica Argentina en el periodo 2013-2014, siendo de diferentes áreas disciplinares. La investigación, arrojó como resultado una agrupación de estudiantes, acorde a la orientación de carrera y motivos que se presentaron al ingreso. Estudiantes de orientaciones como Ingeniería y Derecho, valoran de igual manera tanto los motivos intrínsecos de búsqueda de desarrollo personal y de evitación, como también los motivos extrínsecos de búsqueda de prestigio y solvencia económica. El grupo de estudiantes orientados al área Social y de Humanidades, prioriza los motivos de desarrollo personal y altruismo, con presencia también de motivos extrínsecos hacia la búsqueda de prestigio y solvencia económica. Se reconoce una mayor motivación intrínseca considerando el carácter humanístico de las orientaciones. El tercer grupo, de estudiantes de Economía, presenta una alta valoración tanto de motivos de superación personal y altruismo,

como de búsqueda de prestigio y solvencia económica. Se comprende que presentan un equilibrio tanto de motivación intrínseca de desarrollo personal, como extrínsecas de reconocimiento externo y bienestar económico. El cuarto grupo, con estudiantes de Ciencias Sociales, valoran altamente los motivos de superación personal y altruismo, presentándose una idea más clara de sus objetivos en el desarrollo personal y formación universitaria. Un quinto grupo integrado por estudiantes de Derecho y Ciencias, Ingeniería y Técnicas, valoran principalmente los motivos de superación personal y altruismo. Si bien este grupo coincide en lo disciplinar con el primero, presenta una diferencia de edad que podría explicar la prioridad por los motivos intrínsecos apuntados a un desarrollo personal, sin consideración de motivos extrínsecos o de evitación en igual medida. El estudio reconoce, a nivel general, que las áreas disciplinares marcan diferencias en la presencia de los motivos, como también en casos, pueden hacerlo la edad o el sexo. Principalmente, es importante destacar la presencia prioritaria de motivación intrínseca hacia la elección de carrera, en estudiantes orientados hacia las Humanidades.

El estudio titulado *Academic motivation scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students* (Stover et al., 2012), se planteó como objetivo la validación y adaptación en Argentina, de la *Escala de Motivación Académica (AMS)*, elaborada a fin de reconocer motivación en contextos educativos, principalmente, a partir de la Teoría de Autodeterminación de Deci y Ryan. De igual manera que en investigaciones anteriores, la autodeterminación podría presentarse desde tres tipos de motivación en el continuo de autodeterminación, como lo son la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación. El instrumento, elaborado para su aplicación tanto a adolescentes como adultos, presenta 28 ítems, distribuidos en siete subescalas que responden a las categorías motivacionales que determina la Teoría de la Autodeterminación. Dentro de los objetivos, se validaría tanto en población de secundaria como universitaria, comprendiendo un total de 723 estudiantes, de los cuales, 330 fueron del ámbito universitario. Estos, comprendidos entre los

17 y 35 años, corresponden a carreras como psicología, medicina, veterinaria, ingeniería, química y departamentos de literatura. El instrumento utilizado fue la versión del AMS en español, para el cual, posterior a la traducción desde el inglés, se aplicó una prueba piloto con 25 estudiantes universitarios, permitiéndose la adaptación de algunos términos para su correcta interpretación. Principalmente, se logró también la adaptación de ítems, ya que, referido a la motivación extrínseca por ejemplo, gran parte de estos respondían a la motivación orientada al ego, mientras que respecto a la motivación intrínseca, algunos elementos hacían referencia únicamente a las instancias de aprendizaje a través de la lectura. A nivel de resultados, se permitió a partir de esta validación, la eliminación de factores de poco valor en relación a lo que pretendía medir, como por ejemplo, el valor 27 que refería a una subescala de regulación externa. Los análisis psicométricos verificaron cualidades aceptables para el instrumento tanto en la población universitaria como la de secundaria, presentando además, valores de consistencia interna similares a los ya reconocidos para este instrumento. Además de validado, se permitió reconocer como resultado que los estudiantes universitarios presentan puntuaciones más elevadas, y una fuerte prevalencia hacia las subescalas de motivación intrínseca. Comparándose con secundaria, donde se presentaba mayormente tanto la motivación extrínseca como la amotivación, se entiende que puede darse por la obligatoriedad de los estudios secundarios, mientras que lo universitario presenta un carácter de elección personal.

En el año 2000, Gámez y Marrero realizaron una primera investigación titulada *Metas y motivos en la elección de la carrera de Psicología*; en la Universidad de la Laguna, España. Se propusieron conocer el porqué de estudiar psicología, que esperaban los estudiantes encontrar en la Facultad, y las metas propuestas por ellos en la elección de esta carrera. Dichas metas, podían presentarse orientadas al logro, a la afiliación, o al poder, teniendo un punto de encuentro entre la motivación trabajada por Dweck y Elliot en la Teoría de Orientación de Metas, y por McClelland en la Teoría de Motivación de Logro. Como muestra se consideraron

303 estudiantes, quienes se encontraban entre su primer y segundo año de cursada. La investigación fue de carácter cuantitativa, aplicándose el cuestionario elaborado por los investigadores, denominado *Cuestionario de Motivación para estudiar Psicología* (MOPI). Dicho instrumento explora los motivos y metas al elegir la carrera de Psicología. Se considera relevante esta investigación, particularmente, por su enfoque hacia la población de estudiantes de Psicología. Entre los resultados, la justificación de elección se inclina a problemas afectivos, los cuales se buscan solucionar por medio de la formación; las metas de logro, como el prestigio y el posicionamiento social, como así también la curiosidad y la búsqueda de conocimiento.

En el año 2015, realizan otra investigación titulada *¿Qué esperan encontrar los alumnos en los estudios de Psicología? Metas y motivos personales de los estudiantes en su primer año en la universidad* (Gámez et al., 2015). Esta investigación se planteó conocer si los motivos y metas de los estudiantes de psicología de la Universidad de la Laguna, eran similares al de los estudios anteriormente mencionados. Para esto se proyectó una metodología cuantitativa, aplicando nuevamente el cuestionario MOPI⁸, el cual fue reaplicado seis meses después para comprobar la estabilidad de las metas. Como segunda técnica se aplicó un cuestionario abierto en donde se debía mencionar 6 objetivos o metas a cumplir al estudiar psicología. La muestra tomada fueron 610 estudiantes de Psicología, quienes cursaban su primer año en la Universidad de la Laguna. Los resultados indican que los motivos de los estudiantes se encuentran agrupados en metas de logro, de poder, de afiliación, y de superación de problemas. La motivación predominante es de logro, asociada a estabilidad económica o de imagen frente a los otros, sin embargo, con cierta conexión intrínseca vinculada al crecimiento personal, la participación en la comunidad y vínculos interpersonales. La aplicación del cuestionario fue repetida, a partir del mecanismo test-retest a una submuestra, permitiéndose confirmar la estabilidad de estos motivos transcurridos seis meses de la primera aplicación.

El estudio *Motivación para estudiar psicología, estilos de aprendizaje y depresión en universitarios* (Guzmán y Mejía, 2016), presentó como objetivo determinar la relación entre la motivación, los estilos de aprendizaje y la depresión. El estudio fue realizado en 270 estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Fueron aplicados instrumentos adaptados de diversos autores, entre ellos el MOPI (Gámez y Marrero). Entre los principales resultados, se reconoce que las preferencias de los estudiantes se inclinan hacia los motivos de logro y afiliación, mientras que la superación de problemas presentó la menor mediana, por lo cual, entre los diferentes motivos para estudiar la carrera de psicología, el factor de superación de problemas no representa un motivo de interés para los estudiantes de ingreso a la carrera de psicología.

La investigación *Identificación de los motivos para estudiar psicología en estudiantes de primer año de la Corporación Universitaria de Investigación y Desarrollo -UDI* (Villamizar y Delgado, 2017); propuso conocer los motivos que llevaron a personas de una institución de educación superior colombiana a estudiar psicología. Para ello, se consideró una muestra de 198 estudiantes, matriculados en primer y segundo semestre de psicología en el año 2015; sobre la cual se aplicó voluntariamente el MOPI, creado por Gámez y Marrero. De acuerdo a los resultados obtenidos, los motivos afiliativos se reconocieron como los predominantes al momento de elegir esta carrera profesional, seguido por motivos de logro y prestigio; luego con motivación intrínseca de conocimiento, motivos de poder, y en último orden los correspondientes a superación de problemas afectivos.

La investigación *Motivación y satisfacción con la profesión elegida en estudiantes de psicología* (Peña Loaiza et al., 2022), planteó como objetivo determinar si existe relación entre los tipos de motivación y la satisfacción con la profesión elegida, además de establecer diferencia entre los niveles de estudio y género. La muestra considerada, fue de 213 estudiantes comprendidos en ocho de los semestres que componen la Carrera de Psicología Clínica, de la Universidad Técnica de Machala; sobre los cuales fueron aplicados vía online la

Escala de Satisfacción con la Profesión Elegida, y el *Cuestionario de Motivación para Estudiar Psicología* (MOPI). En lo que refiere a resultados, el cuestionario MOPI, indicó que, de los cinco factores calculados, la motivación intrínseca de conocimiento fue el que mayor valor presentó en comparación al resto de factores, mientras que los motivos afiliativos presentaron el segundo puntaje más elevado; en tanto logro y prestigio se encontró en el tercer lugar. Los motivos de poder y superación de problemas, fueron quienes presentaron los extremos más bajos. Además, los resultados evidenciaron que no existe una relación significativa entre los tipos de motivación y los niveles de satisfacción que presentan los estudiantes, y que no hay diferencias significativas entre las motivaciones según el género ni los niveles de estudio.

El estudio *Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic* (Chiu, 2021); se dispuso investigar los efectos en las tres necesidades psicológicas formuladas por la Teoría de la Autodeterminación, la autonomía, la competencia y el relacionamiento; en la participación de los estudiantes en el aprendizaje en línea, durante la pandemia de COVID-19, utilizando cuestionarios completados previos y posteriores. Para esto, fueron consideradas seis instituciones educativas de Hong Kong, y 1201 estudiantes participantes de los grados 8 y 9, dentro de 6 semanas de participación en el aprendizaje en línea. Los participantes se encontraron comprendidos entre los 13 y 16 años, con una media de edad de 14,1 años. Además de datos demográficos, los cuestionarios previos y posteriores incluyeron siete variables en dos categorías: satisfacción de necesidades y participación de los estudiantes.

Los resultados sugirieron que las estrategias de apoyo digital, puede satisfacer mejor las necesidades de autonomía, competencia y relacionamiento en el aprendizaje en línea. Esto, implica que las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes en las aulas pueden ser las mismas que en el aprendizaje a distancia, aún con la falta de interacción física.

Además, en general, la autonomía, el relacionamiento y la competencia percibida son predictores significativos del compromiso de los estudiantes. La relación percibida es el

predicador más importante del compromiso conductual, y del agente emocional, mientras que la competencia percibida es el predicador más importante del compromiso cognitivo.

El metaanálisis titulado *Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations* (Bureau et al., 2022); se dispuso revisar las vías hacia la motivación de los estudiantes, para verificar cómo se clasifican las necesidades psicológicas y qué necesidad psicológica es la predictora más fuerte de la motivación autodeterminada; y qué proveedores de apoyo a la autonomía (padres o profesores) son los más relevantes para la satisfacción de necesidades psicológicas; apuntando a comprender las diferentes vías en las que, tanto los maestros como los padres pueden afectar la satisfacción de las necesidades psicológicas y la motivación autodeterminada de los estudiantes.

Este metaanálisis, consideró 144 investigaciones (98 publicadas, 47 no publicadas) y más de 79000 estudiantes, utilizando tres criterios de inclusión durante la recopilación de datos: los datos considerados se basaron en estudiantes comprendidos desde escuela primaria hasta la universidad inclusive; los investigaciones debieron haber reportado al menos una correlación entre un tipo de motivación y una variable de satisfacción de necesidades o apoyo a la autonomía; y los datos debieron apoyarse en escalas validadas que miden los tipos de motivación, debiendo hacer referencia a una validación o presentar estadísticas de confiabilidad, como así también, evaluar los diferentes tipos de motivación extrínseca.

Los resultados, demostraron que los comportamientos de apoyo a la autonomía de los maestros y padres, y las necesidades individuales, se relacionan de manera similar con los tipos de motivación, aunque el apoyo a la autonomía del maestro, predice la satisfacción de las necesidades de los estudiantes y la motivación autodeterminada con más fuerza que el apoyo a la autonomía de los padres. Respecto a las necesidades y la motivación, la competencia parece ser el factor impulsor en la predicción de la motivación intrínseca, la regulación identificada y la desmotivación, concordando con otros estudios, que ubican la necesidad de

competencia como la necesidad central y más importante para los estudiantes, mientras que la autonomía, aparece en un segundo orden en lo que refiere a motivación académica.

Aunque la necesidad de autonomía no es el factor impulsor más fuerte para predecir la motivación académica autodeterminada, los maestros y padres que generaron un entorno que apoyaba la autonomía de los estudiantes, contribuyeron positivamente a la experiencia de la motivación académica autodeterminada.

Capítulo 2: Planteamiento del Problema y Preguntas de Investigación

La presente investigación, pretendió conocer los motivos que llevan a los estudiantes, en edad teórica de ingreso, a optar por la Licenciatura en Psicología de la UdelaR.

Considerando como problemática la falta de conocimiento sobre las diferentes motivaciones que presentan estos estudiantes respecto a su elección de carrera, se pensó importante lograr un acercamiento a ellas. Además, fue considerado el contexto educativo que presenta dicha Facultad, a partir de sus características de educación pública, como también la importante cifra de ingresantes que presenta. Esto puede incidir en la condición de estas motivaciones, en la adaptación y cambio dinámico durante el contacto con la Universidad. Dentro de este proceso de elección, comprender además las expectativas previas y futuras presentadas por el estudiante.

La investigación, se acercó a la imagen que el estudiante presenta sobre la Licenciatura en Psicología, en instancias previas al ingreso, como también al iniciar el año curricular universitario. A partir de esto, se consideraron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué motivos se vinculan con la elección de la Licenciatura en Psicología?
- ¿Existen vínculos entre la elección de carrera y la construcción de un proyecto de vida?

- Al haber iniciado el primer semestre universitario, ¿Cómo perciben estos motivos, y de qué forma se vinculan con las expectativas previas al ingreso sobre la carrera?

2.1 Objetivo General

- Aportar conocimiento sobre los motivos que inciden en la elección de la carrera de los estudiantes ingresantes a la Facultad de Psicología de la UdelaR.

2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar los motivos de estudiantes en edad teórica de ingreso, vinculados a la elección de la Licenciatura en Psicología.

- Conocer desde el punto de vista de los estudiantes, aquellos motivos que los llevaron a elegir la Licenciatura en Psicología.

- Aproximarse al proceso de elección de la carrera, y los posibles sentidos que los estudiantes atribuyen en relación a su proyecto de vida.

- Aproximarse a las experiencias de los estudiantes respecto a su motivación, una vez iniciado su tránsito por el primer semestre de la Licenciatura en Psicología.

Capítulo 3: Marco Referencial Teórico

En el siguiente capítulo, se estructurará una base teórica que, aportando conceptos que se vinculan a los estudios previamente mencionados, permitirá pensar desde una perspectiva multidimensional la problemática que se pretende investigar. De esta manera, se iniciará conceptualizando teóricamente la adolescencia, considerando que la población de estudio se encuentra dentro de esta etapa, tanto evolutiva como socialmente. Esto, desarrollado conjunto al proceso de construcción de identidad, lo cual teóricamente, nos dará una noción más precisa sobre las características que propician el proceso de elección. Desde una perspectiva teórica

conceptual se acercará la noción de construcción de proyecto de vida, lo cual permitirá entender si los individuos presentan un sentido hacia la carrera, con incidencia en las realidades pasadas, presentes, como también futuras de su vida. Al finalizar, se desarrolla la noción de motivación y las teorías vinculadas a la finalidad de esta investigación, a modo de entender como el proceso motivacional incide o no en el direccionamiento de la elección hacia determinada carrera. Además, permitirá pensar si se pueden sostener o varían en el contacto con dicha carrera, acorde a las características del perfil motivacional presentado.

3.1 Adolescencia, Identidad, y Autonomía

La adolescencia es el período comprendido entre la infancia y la adultez. Desde su etimología, se desprende la concepción de crecer, esto es porque el individuo experimenta un crecimiento de carácter biológico, psicológico y social (Amorín, 2008). La adolescencia en general, implica un proceso de construcción, en la cual el individuo se desprende de su familia, iniciando vínculos sociales directos, buscando herramientas que le permitan la construcción de su rol y que le brinden una perspectiva de vida en relación a lo que la sociedad demanda (Krauskopf, 2011).

“Un desafío importante es hacer coincidir los elementos identitarios asumidos con acciones que promuevan el desarrollo y con la adquisición de instrumentos que favorezcan la consolidación de roles satisfactorios.” (Krauskopf, 2011, p.5).

La principal premisa para el individuo, en la adolescencia, es saber quién es, cuál es su quehacer en el mundo. A partir de este conocimiento, tiene la posibilidad de estructurar su personalidad y así plantearse un proyecto de vida. Este proyecto expone las potencialidades del individuo, pone en juego sus necesidades, sentimientos, valores y actitudes actuales en un proceso que apunta a futuro, el cual involucra a sí mismo y a los demás (Krauskopf, 2007).

Según Pineda y Aliño (2002) entre los 15 y 24 años priman los procesos de transformación psicológica y social. Las interacciones sociales pasan a primer plano y

aparecen las responsabilidades junto con una mejor definición de lo identitario. Según estos autores, esta etapa se encuentra comprendida dentro de lo que es la juventud, una categoría de carácter social que puede ser variable dependiendo de cada sociedad. Es en la etapa de la adolescencia, cuando el individuo se encuentra preparado para adquirir las herramientas necesarias, a fin de poder adaptarse a una sociedad adulta. Se le encarga la función de tomar los valores e ideales que ésta le otorga, para que así logre su inserción en un primer momento, y luego, considerado adulto, sea capaz de retransmitirlo hacia los adolescentes de ese momento histórico-social. El adolescente cumple la función de nexo entre generaciones (Freire de Garbarino, 1963).

Erikson (1968) presenta a la adolescencia, dentro de uno de los estadios en los que divide el ciclo vital, considerándola como un período establecido y consciente. El individuo debe confrontar una crisis respecto a su identidad pasada, a fin de iniciar la elaboración de su identidad final. La identidad es el reconocimiento del Yo, en donde el individuo puede relacionarse consigo mismo y con los demás, al incorporar aspectos que lo logren definir como único. Aquí se presenta la mayor confusión del adolescente, iniciando la búsqueda de aprobación por parte de los demás y del rol ocupacional que desempeñará dentro de la sociedad, además de la indecisión sobre su camino a seguir, condicionada por el miedo al fracaso. A partir de esto, buscará asociarse con otras imágenes ya definidas de otros individuos, y así cimentará su construcción identitaria. Para que el individuo logre definir su confusión de identidad, le es permitido un período denominado moratoria psicosocial, en el cual se pretende que logre la debida maduración sexual y cognitiva. El adolescente podrá tener la libertad de experimentar los diferentes roles que considere, para así, una vez definido, se lo pueda insertar y comprometerlo definitivamente con la estructura social (Erikson, 2011).

La adolescencia implica logros y fracasos, avanzar y volver a retroceder para elegir en base a experiencias pasadas. En esta etapa vital se producen transformaciones desde el punto de vista corporal, emocional y social, cayendo la responsabilidad sobre el individuo de lograr

tramitarlas en forma correcta y evitar así caer en el fracaso (Viñar, 2009). Como etapa, le permite al individuo el conocimiento de sí mismo, como integrar sus capacidades, intereses y valores en planes a corto y largo plazo, dentro de un proyecto de vida.

Según Deci y Ryan, (2013), y desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación (SDT⁹), las personas presentan una tendencia de crecimiento inherente, desarrollándose de forma natural hacia niveles más altos de madurez psicosocial en la medida que envejecen.

Para que se desarrolle el proceso de crecimiento, las personas necesitan experimentar la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación. La frustración de estas necesidades, impide el desarrollo y condiciona los procesos de adaptación (Deci y Ryan, 2013).

Además, se identifica una fuerte orientación social, con el deseo innato a construir relaciones recíprocas, útiles y de confianza con los demás. Es así, que los individuos podrán desarrollar un claro sentido sobre sí mismos, en lo que refiere a preferencias, intereses y valores; iniciando la formación de una base coherente y auténtica que apunte a la búsqueda autónoma de objetivos, un saludable desarrollo de la identidad, y la toma de decisiones en la cotidianeidad. En la medida que los individuos se desarrollan hacia niveles crecientes de autonomía, se vuelven más capaces de enfrentar los desafíos de la vida, y de construir una base organizada para la búsqueda de objetivos.

La experiencia fenomenológica de autorregulación autónoma, implica ratificar reflexivamente acciones propias, y sentir un sentido de voluntad y elección acerca de lo que se va a hacer. La elección, mejora la motivación intrínseca y la autonomía, principalmente cuando realmente le permite al individuo perseguir una actividad valorada y sentir voluntad de realizarla (Deci y Ryan, 2013).

El desarrollo de la organización, permite una mayor integración y armonía interna, siendo un proceso continuo de por vida, que siempre se está elaborando, ajustando, y transformando experiencias, procesos, y estructuras cognitivas y psicológicas.

El apoyo contextual de las figuras de socialización (padres, maestros y compañeros), y de las relaciones cercanas (pares, relaciones afectivas), es fundamental para la satisfacción de las necesidades en las fases de transición, principalmente las transiciones educativas, para sobrellevar de manera óptima los desafíos, y habilitar el aprendizaje y un desarrollo saludable en los procesos de vida (Deci y Ryan, 2013).

3.2 Elección y Proyecto de Vida

Según López Bonelli (1989), el adolescente se encuentra dentro de un proceso en el que se desarrolla su identidad, donde de forma consciente e inconsciente al mismo tiempo, se definirá su elección vocacional. Esta elección presenta dificultades por la crisis que vive el individuo, ya que, al elegir una opción se encontrará renunciando a otra, contextualizándose dentro del duelo adolescente por la forma de tramitar las pérdidas. El adolescente, en este proceso de elección, tramita su duelo frente al abandono de la educación secundaria, de los compañeros, y de las diferentes opciones que maneje al momento de decidirse. La elección de una carrera, se dictamina a partir del nivel de aspiraciones en una persona, y de la imagen que haya logrado construir sobre sí mismo en este trayecto de la adolescencia. Será una elección enfatizada en la autoestima y las expectativas propias (López Bonelli, 1989).

Elegir qué carrera seguir, es parte de una inspiración individual, que surge al realizarse la evaluación personal donde se contemplan los gustos, intereses, las habilidades y las características del desarrollo personal. Se considera que la elección forma parte de una práctica social, en la cual, se pretende que las decisiones de carácter profesional, tomadas por el individuo, sean conscientes, responsables y satisfactorias para sí mismo. Desde lo individual, elegir una carrera se convierte en un plan de vida, un proyecto, que permitirá la autorrealización del individuo (Montero Mendoza, 2000).

Dentro de la identidad, se diferencian dos tipos de identidades, las cuales se expresan en términos de roles ocupacionales, siendo estos, la conducta esperada de un individuo en función a su profesión.

La identidad vocacional representa el porqué y el para qué de la elección del individuo hacia un determinado rol, mientras que la identidad ocupacional se presenta como la autopercepción del rol ocupacional a lo largo del tiempo, lo cual sería qué se quiere hacer, la manera de hacerlo y el estilo por el cual se logrará (López Bonelli, 1989).

Durante esta etapa, el individuo es capaz de revisar sus decisiones pasadas, comprender la importancia de la elección de una carrera y del problema que conlleva el elegir una y desechar otras. Posteriormente, es capaz de articular su búsqueda, en relación a los factores propios que influyen en la elección, dejando de explorar para formular sus planes a futuro. Estos aspectos se encuentran comprendidos dentro de la etapa de elección realista, la cual inicia a partir de los 17 y 18 años (López Bonelli, 1989).

“El proyecto de vida es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales” (D' Angelo, 2002, p.3).

La construcción de un proyecto de vida, se encuentra vinculada a la identidad ocupacional, ya que se formula a partir de las percepciones subjetivas del individuo sobre lo que genera prestigio social, o por ejemplo, éxito económico. Comprende la autopercepción del individuo sobre su inserción en el terreno laboral, sin excluir sus cuestiones de identidad. El proyecto de vida, forma parte del proceso de maduración del individuo, tanto a nivel afectivo como intelectual (Casullo, 1994).

Un proyecto de vida, permite la posibilidad de anticipar una situación a partir de la identidad ocupacional, la cual incorpora aspectos positivos y negativos de cada persona. Para que un proyecto de vida pueda ser iniciado, se requiere de la elaboración y consolidación de esta identidad. El proyecto se elabora a partir de tres variables, la coherencia personal de la

integración individual, las imágenes ideológicas de una época determinada, y la historia de vida de la persona, en función de la realidad socio-histórica a la cual pertenece (Casullo, 1994).

La elección hacia una carrera surge, a partir de un proceso complejo, en el que factores de importancia influyen interviniendo en la decisión sobre un determinado rol ocupacional. A partir de su autoconcepto, la persona podrá reconocer sus debilidades y fortalezas, realizando juicios sobre su propia capacidad, y a partir de esto reconocerá también sus motivaciones, las cuales serán determinantes al condicionar, según el tipo de ellas, la elección de una carrera u otra (Schmidt, 2010).

3.3 Motivación

La motivación según Pintrich y Schunk (2006), “es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene.” (p.5) Es entendida como proceso, en el sentido que se reconoce a través de diferentes conductas frente a la elección de determinadas tareas, como por ejemplo la persistencia que se presente ante ellas, los esfuerzos, como también la manifestación propia del individuo. Dicha motivación, implica en el individuo una determinada actividad, la cual además de física puede ser mental. Desde lo mental, se comprende desde la planificación, ensayos mentales, organización, supervisión, toma de decisiones, evaluación y resolución tanto de problemas como de progresos frente a la actividad. Además, la motivación presenta como características ser instigada y sostenida. Esto, implicará cierto grado de expectativas, atribuciones y afectividad, permitiendo así sostener la actividad (Pintrich y Schunk, 2006).

El proceso cuenta con una determinada energía y determinación; entendiendo la energía como la persistencia y fuerza que le inviste el sujeto a la conducta; y la determinación como el propósito que direcciona el camino a seguir para lograr determinado objetivo (Reeve, 2007).

En la fase motivacional, ocurren los procesos relacionados a la anticipación de los deseos, surgen los motivos y se plantean las metas, analizándose tanto sus pro y sus contras, como también las expectativas de alcance (Huertas, 1997).

Huertas (1997) define un motivo como “un conjunto de pautas para la acción, emocionalmente cargadas, que implican la anticipación de una meta u objetivo preferido” (p.76). El conjunto de motivos propicia la eficacia de logro hacia las acciones que se pretenden.

El proceso de desarrollo teórico que ha llevado adelante el estudio de la motivación, ha permitido la aparición de distintas teorías que enfocan su conceptualización y perspectiva hacia diferentes componentes de ésta, que inciden en los individuos. En este caso, dado las características de la investigación, se desarrollarán tanto la Teoría de Motivación Intrínseca o de Autodeterminación de Deci y Ryan, como también la Teoría Clásica de Motivación de Logro de McClelland y Atkinson.

Para Ryan y Deci (2000), la motivación implica encontrarse impulsado, inspirado, movido a hacer algo. Se postulan tres necesidades psicológicas innatas; competencia, autonomía y relación, las cuales, cuando se satisfacen, mejoran la automotivación y la salud mental, mientras que, cuando se frustran, generan una disminución de la motivación y el bienestar.

La Teoría de la Autodeterminación es un enfoque de la motivación y la personalidad humana, que destaca la importancia de los recursos internos evolucionados de los seres humanos, para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación del comportamiento. También, se han examinado los factores ambientales que dificultan la automotivación, el funcionamiento social y el bienestar personal.

A partir de ella, es posible identificar distintos tipos de motivación, cada una de ellas presenta consecuencias especificables para el aprendizaje, el rendimiento, la experiencia personal y el bienestar (Ryan y Deci, 2000).

A partir de esto, es que, en la Teoría de la Autodeterminación, se reconocen principalmente motivaciones intrínsecas y extrínsecas, dependiendo de su orientación. La motivación intrínseca implica la realización de metas fundamentada en la autodeterminación y la competencia del individuo, otorgándole a éste la satisfacción de realizar determinada tarea a partir de la elección, siendo responsable de sus acciones. Aparece en la persona la curiosidad, el desafío, la exploración, el control y el aprendizaje dentro del proceso de alcance de la meta. El grado de competencia, determinará las exigencias y aspiraciones en la persona, como también la dedicación hacia la tarea. Por parte del entorno, la generación de desafíos óptimos, los comentarios favorables orientados a la eficacia, y la ausencia de evaluaciones degradantes, se identifican como facilitadores para la motivación intrínseca. Mientras tanto, el reconocimiento de los sentimientos, la elección, y las oportunidades para la autodirección, mejoran la motivación intrínseca ya que generan en las personas mayor sentimiento de autonomía. Los entornos sociales, pueden facilitar o impedir la motivación intrínseca, dependiendo del apoyo brindado hacia las necesidades psicológicas innatas de la persona (Ryan y Deci, 2000).

La motivación extrínseca se presenta cuando la finalidad de una acción o meta, se fundamenta en un beneficio externo, el cual es tangible para el individuo. La tarea se llevará a cabo por un determinado valor instrumental y no por el interés que puede generar (Ryan y Deci, 2000). Ésta, se rige a partir de los conceptos de refuerzo e incentivo, el primero apareciendo en términos de recompensa o castigo, y el incentivo, como un objeto al que previo a la acción se le da un valor, funcionando como instigador de la conducta. Ese valor dependerá de la interpretación que le otorgue el individuo (Huertas, 1997).

Una de las subteorías que comprende la Teoría de la Autodeterminación, es la Teoría de la Integración Organísmica, en la cual se desarrollan los distintos tipos de motivación, ordenados en un continuo de izquierda a derecha, en relación al grado de autodeterminación presente en la motivación. En el extremo izquierdo del continuo de autodeterminación está la amotivación, identificada como la no acción o falta de intención a actuar (Ryan y Deci, 2000).

La amotivación, es resultado de la no valoración hacia una actividad determinada, del no sentirse competente, o del no esperar que genere un resultado deseado.

A la derecha de la amotivación, se identifican cinco clasificaciones de comportamiento motivado. El extremo derecho del continuo representa el estado de motivación intrínseca, o sea, la realización de una actividad por satisfacciones inherentes, siendo autónomo y representando la autodeterminación.

Los comportamientos motivados extrínsecamente, cubren el continuo entre la desmotivación y la motivación intrínseca, pero además, varían en el carácter de autonomía de su regulación.

Los comportamientos extrínsecamente motivados, que son menos autónomos, se definen como regulación externa. Las acciones llevadas a cabo, apuntan a satisfacer una demanda externa o contingencia de recompensa.

El segundo tipo de motivación extrínseca, se denomina regulación introyectada. La introyección, conlleva la aceptación de una regulación, pero también el no aceptarla totalmente como propia. Los comportamientos, se realizan para evitar la culpa o ansiedad, o para alcanzar mejoras en el ego, motivados por demostrar capacidad, o evitar el fracaso, a fin de sostener sentimientos de valía.

El tercer tipo de motivación extrínseca, más autónoma o autodeterminada, es la regulación identificada. La identificación, presenta una valoración consciente de un comportamiento o meta, de esta forma, la acción es aceptada o apropiada como importante.

Por último, la forma más autónoma de motivación extrínseca es la regulación integrada. La integración se da cuando las regulaciones son completamente asimiladas al yo, habiendo sido evaluadas con los valores y necesidades propias (Ryan y Deci, 2000).

En lo que respecta a motivos, la Teoría de Motivación de Logro desarrollada por McClelland (1985), reconoce tres tipos de motivos sociales, los cuales se clasifican en motivos de logro, motivos de afiliación y motivos de poder. Estos motivos, se reconocían en principio

por la aplicación del instrumento T.A.T¹⁰, el cual permite reconocer un valor n para cada uno de estos motivos, y dependiendo de qué tan alto o bajo fuera, sería el grado de motivación que presentará la persona frente a la actividad realizada. Esta teoría continúa la línea de lo desarrollado por Murray en 1938, comprendiendo en tres diferentes motivos las necesidades a las cuales responde la conducta humana. Estos motivos, los cuales impulsan, orientan y seleccionan la conducta, son pensados por el autor como conscientes e inconscientes, siendo los primeros los que parten del reconocimiento de la acción en el aquí y ahora, motivando esto su realización. Los otros propósitos, con una base psicoanalítica, se basan en motivos que se encuentran inconscientemente internalizados, los cuales movilizan nuestras acciones cotidianas sin reconocimiento del individuo (McClelland, 1985).

Los motivos de logro se consideran como el interés presentado por el individuo hacia la excelencia, pudiendo tener tendencia de aproximación al éxito, cuando afectivamente el individuo siente orgullo por el éxito originado a partir de un resultado positivo, o tendencia de aproximación al fracaso cuando se siente vergüenza al no conseguir el éxito deseado. Las características de estos motivos radican en la mediana dificultad de las tareas elegidas y en el nivel de rendimiento dependiente la moderación de la tarea. En los motivos de afiliación radica el interés por establecer, restaurar, o mantener relaciones afectivas con las personas, demostrando la necesidad de ser aceptado por cierto grupo. Se presenta la búsqueda de aprobación por parte de la sociedad, como así también la preocupación por lo que piensan los demás sobre la persona. Los motivos de poder, presentan un interés por parte de la persona en ejercer de alguna forma impacto u influencia sobre una o varias personas, intentando controlar lo que la rodea. Consiste en saber posicionarse frente a los demás, en la búsqueda de prestigio, reputación, liderazgo; aplicando estrategias a fin de ser eficaz en lo que se pretende (McClelland, 1985).

3.4 Aprendizaje Autorregulado

La autorregulación de la cognición y el comportamiento, es un importante aspecto del aprendizaje de los estudiantes y el rendimiento académico en contexto de aula.

El aprendizaje autorregulado, comprende el conocimiento cognitivo real de estrategias utilizadas por los estudiantes para aprender, recordar y comprender los materiales de estudios. Las estrategias cognitivas, incluyen pensamientos o comportamientos que ayuden a adquirir información e integrarla al conocimiento ya existente, así como recuperar la información disponible.

Diferentes estrategias cognitivas como es el ensayo, la elaboración y estrategias organizativas, fomentan el compromiso cognitivo activo en el aprendizaje y dan como resultado mayores niveles de rendimiento. Además, se identifican en el aprendizaje autorregulado, las estrategias metacognitivas, que posibilitan a los estudiantes planificar, monitorear y modificar su cognición (Pintrich y de Groot, 1990).

El modelo de Aprendizaje Autorregulado, sostiene que el estudiante debe estar motivado para utilizar sus estrategias de aprendizaje de forma eficaz. Presenta tres componentes, los cuales son sumamente importantes para el desempeño en el aula. El Bloque de Estrategias de Aprendizaje Autorregulado, comprende por un lado las estrategias cognitivas y metacognitivas, las cuales, incluyen por ejemplo las dimensiones de repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico; y, por otro lado, la gestión de recursos, que involucra la gestión del tiempo, el ambiente de estudio, la regulación del esfuerzo y aprendizaje entre pares, y la búsqueda de ayuda.

Primero, el aprendizaje autorregulado incluye las estrategias metacognitivas de los estudiantes, para planificar, monitorear y regular su cognición. Planificar las actividades, contribuye en la activación de aspectos relevantes del conocimiento previo, que posibilitan la organización y comprensión del material de forma más fácil. El control de las actividades,

conlleva evaluar la atención y habilitar el cuestionamiento durante la lectura, mientras que, la regulación de las actividades, implica el ajuste permanente de las acciones cognitivas realizadas en función del control previo.

La gestión de los estudiantes respecto a sus recursos, y el control de su esfuerzo en las tareas académicas, es el segundo componente del aprendizaje autorregulado. Incluye, la organización del tiempo y ambiente de estudio; la regulación del esfuerzo, el aprendizaje entre pares, y la búsqueda de ayuda. El manejo del tiempo, implica la programación y planificación de las instancias de estudio, mientras que el manejo del ambiente, refiere a la identificación de los espacios de estudio, donde el estudiante puede concentrarse en las tareas. La regulación del esfuerzo, refiere a las habilidades del estudiante para persistir en la tarea, más allá de posibles distractores o falta de interés; implicando un compromiso con las actividades y las tareas propuestas. El aprendizaje entre pares, como también la búsqueda de ayuda, aluden a la disposición de los estudiantes para evaluar la búsqueda de apoyo, incluyendo tanto a compañeros como a docentes (Pintrich et al., 1993).

El tercer aspecto del aprendizaje autorregulado, es el conocimiento cognitivo de estrategias que utilizan los estudiantes para aprender, recordar y comprender el material. Diferentes estrategias cognitivas como el repaso, la elaboración, y estrategias organizativas, han sido identificadas para fomentar el compromiso cognitivo activo en el aprendizaje, y dan como resultado mayores niveles de rendimiento. Las estrategias de repaso, inciden sobre la atención y los procesos de codificación, permitiendo un procesamiento superficial de la información. Las estrategias de elaboración, al igual que las de organización, posibilitan un procesamiento más profundo de los materiales de estudio. El pensamiento crítico, también considerado como una estrategia cognitiva, apunta a un modo más profundo, crítico y reflexivo de los estudiantes, en relación al material de estudio.

Según Steel (2007), un fallo en la autorregulación se identifica como procrastinación, la cual, es considerada como la demora persistente e irracional para concluir una tarea. Conlleva

la postergación de determinadas tareas académicas, principalmente aquellas que requieren planificación y monitoreo.

La procrastinación se define como el hecho de posponer responsabilidades, y decisiones de manera habitual. Cuando esta demora irracional, acontece en contextos educativos, se denomina como procrastinación académica, la cual se presenta con mayor incidencia en el estudiante universitario (Moreta-Herrera y Durán-Rodríguez, 2018).

Es en este ámbito educativo, donde el aprendizaje autorregulado adquiere un lugar fundamental, ya que, el estudiante es sujeto activo en su aprendizaje, y responsable de la organización y adquisición de las distintas competencias, pero también del manejo de sus tiempos. Esto, lo exige a establecer sus objetivos, y tomar decisiones sobre la planificación, evaluación, y la regulación de la experiencia de aprendizaje (Escolano et al., 2017).

Capítulo 4: Metodología

En relación a los objetivos previamente planteados y de las preguntas de investigación que se pretenden contestar, se consideró el abordaje a partir de una metodología mixta de investigación.

Los métodos mixtos implican, según Sampieri:

Un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

(Hernández Sampieri y Mendoza, 2008, citado por Hernández et al., 2010).

Al elegir esta metodología, se intenta llegar a una mayor comprensión de los fenómenos de estudio, ya que aporta una perspectiva más amplia y profunda al complementar métodos

cuantitativos y cualitativos. Utilizar una metodología mixta permite el enriquecimiento de la muestra, una mayor fidelidad del instrumento, integridad en la intervención y la optimización de los significados en relación a los datos obtenidos. (Collins et al., 2006, citado por Hernández et al., 2010).

La investigación presenta un diseño secuencial explicativo, a fin de intentar caracterizar los elementos de interés identificados dentro de los objetivos.

4.1 Instrumentos

El presente estudio, se valió de técnicas cuantitativas y cualitativas, recolectando y analizándose datos de carácter cuantitativos en la primera etapa.

Para evaluar la motivación de los estudiantes al ingreso a la Licenciatura en Psicología, se aplicó la Escala de Motivación Educativa (EME- E, Vallerand et al., 1989), en su versión validada al español (Núñez et al., 2006). Dicho instrumento se conforma de 28 ítems, los cuales se distribuyen en siete subescalas de cuatro ítems cada una, las cuales evalúan motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación; permitiendo conocer la motivación de los estudiantes al ingreso a la universidad, sustentado en la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000).

Los estudios de validación (Vallerand et al., 1989) revelaron que la EME- E¹¹ presentó niveles satisfactorios de consistencia interna, con una media del alfa de Cronbach de .80. Respecto a la validación de sus subescalas (Núñez et al., 2005), se identifica una buena consistencia interna, a excepción de Regulación Identificada, presentando los siguientes valores alfa de Cronbach: Amotivación (.76), Regulación Externa (.80), Regulación Introyectada (.84), Regulación Identificada (.67), Motivación Intrínseca al Conocimiento (.82), Motivación Intrínseca al Logro (.82), Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes (.81).

También se aplicó el Cuestionario Motivación para estudiar Psicología, MOPI (Gámez y Marrero, 2000), el cual presenta 45 ítems, que se responden utilizando una escala de tipo Likert

de 5 puntos, la cual representa el grado de identificación del estudiante con la afirmación, siendo desde 1 = **Nada** a 5=**Mucho**, y evalúa motivos desde la Teoría de Motivación de Logro (McClelland, 1985).

En el caso de este instrumento, los alfa de Cronbach correspondientes a cada dimensión, no se encuentran reportados por los autores en el artículo donde se lo presenta.

En la segunda etapa, se recolectaron y evaluaron datos cualitativos, los cuales fueron recabados por medio de la técnica de entrevista en profundidad, optando por ella a partir de su flexibilidad y dinamismo. Las entrevistas en profundidad implican “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

En la primera etapa se identificaron las motivaciones y motivos vinculados a la elección de la Licenciatura en Psicología, mientras que la segunda etapa, se procuró profundizar los motivos del estudiante, apuntando a identificar vínculos posibles con la construcción de proyectos de vida.

Dentro de los objetivos iniciales, se incorporó la posibilidad de reconocer en dichas instancias, la vivencia y la incidencia de la enseñanza remota de emergencia en pandemia, como también las experiencias en el ingreso universitario, tanto académicas como sociales. La posibilidad de establecer vínculo tanto con pares como con docentes, la experiencia presencial del Curso Introductorio, y la UCO Inicio a la Formación en Psicología, son aspectos que se abordaron, y que serán considerados en los resultados.

4.2 Muestra

Los instrumentos, fueron aplicados sobre una muestra no probabilística, elegida de forma intencional en relación a los objetivos y características de la investigación, siendo un muestreo por conveniencia.

Ambos instrumentos cuantitativos, fueron aplicados de forma presencial a 471 estudiantes pertenecientes a la generación de ingreso 2020, a inicios del mes de marzo de dicho año y previo a las medidas aplicadas en función de la emergencia sanitaria, durante el Curso Introductorio. De esta población, fue conformada una muestra de 264 estudiantes ingresantes, que cumplieron la condición de inclusión (primera experiencia universitaria y edad teórica de ingreso entre 17 y 19 años).

Los parámetros seleccionados, se toman considerando que el/la estudiante ha tenido un primer contacto con la carrera, por lo que pueden aparecer motivos nuevos, como también mantener presentes los motivos previos al ingreso.

Para la etapa cualitativa del estudio, se realizaron 20 entrevistas en profundidad, con estudiantes que además de cumplir con las condiciones anteriormente mencionadas, cursaron Unidades Curriculares Obligatorias del primer semestre del Ciclo Inicial. Las entrevistas, se realizaron durante el mes de julio de 2020, una vez finalizado el primer semestre de cursado virtual. El objetivo inicial de las mismas, fue intentar comprender la motivación que los estudiantes atribuyen a su elección, además de otros factores que pueden haber incidido en ésta.

4.3 Procedimiento

Inicialmente, se llevó a cabo un estudio piloto de validación del instrumento MOPI, en febrero de 2020, donde fueron invitados a participar de forma voluntaria 17 participantes de ambos sexos, cursantes de una capacitación en administración, con edades comprendidas entre los 18 y 24 años.

Se realizó lectura de la hoja de información, explicando los motivos de la investigación, como también de la aplicación del cuestionario en esta instancia como piloto. Previo a la aplicación de dicho cuestionario, se informó acerca de la forma de evaluación y los motivos que

comprende, como también, se especificó la calidad de anonimato sobre la información brindada.

Esta aplicación, la cual contó con pocos datos, permitió una recategorización de los ítems, a partir de lo que se entiende buscan reconocer, además, a partir del espacio de discusión grupal con los participantes, se consideraron adaptaciones gramaticales en los mismos, a partir de diversas complejidades que se presentaron en el entendimiento.

La aplicación de los instrumentos MOPI y EME- E, se llevó a cabo el día sábado 7 de marzo de 2020, en la última instancia del Curso Introductorio, y en el marco de la Evaluación Diagnóstica para los estudiantes de ingreso de la Generación 2020. Fue realizada en los salones A y B de la Facultad de Psicología; contando con el apoyo de Irene Alonso, maestranda de la Maestría en Psicología y Educación; Karina Curione, directora de tesis; el equipo del Programa de Renovación de la Enseñanza (PROREn); y estudiantes enmarcados en la propuesta de Cooperación Institucional como Co-Coordenadores del Curso Introductorio 2020.

Fue brindado a cada uno de los estudiantes un librito, el cual comprendió primariamente el consentimiento informado, del cual se dispuso lectura previa, además de los dos instrumentos anteriormente mencionados.

Los análisis descriptivos y correlacionales de datos obtenidos de los instrumentos, fueron llevados a cabo por medio del paquete estadístico SPSS, versión 26.

Respecto a la etapa cualitativa, en una primera instancia, se encontraba previsto realizar entrevistas de manera presencial. En relación consecuente a la situación de emergencia sanitaria producto del COVID-19, esto se vio imposibilitado, debiéndose realizar ajustes en el desarrollo del trabajo de campo, vinculados a la recolección de información.

A partir del análisis de la situación presentada, y notificándose al Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología, se resolvió la posibilidad de instrumentar las entrevistas en modalidad virtual, a modo de poder dar continuidad al estudio.

La concreción de esta etapa, supuso la realización de entrevistas en aquellos estudiantes, que en la etapa previa de investigación (aplicación de cuestionarios sobre motivación al ingreso) manifestaron su interés, en apartado específico del Consentimiento Informado, a ser contactados para participar de una entrevista.

Así, fueron considerados e invitados a participar en entrevistas individuales, los estudiantes que optaron por ello, y además, brindaron un medio de contacto (correo electrónico, número telefónico).

Dichas entrevistas, fueron realizadas por medio de la plataforma Zoom durante el mes de julio, e inicios del mes de agosto del año 2020, previo al inicio del segundo semestre del Ciclo Inicial, y grabadas con el consentimiento de los participantes, a modo de ser posteriormente desgrabadas. Para el análisis de las mismas, fue utilizado el software AtlasTi, en su versión 8, el cual se especializa en análisis cualitativo de esta técnica, al permitir agrupar diferente información en relación al interés de investigación.

4.4 Consideraciones Éticas

En lo que concierne a las consideraciones éticas de esta investigación, se ha regido por el Decreto N° 379/008 promovido por el Ministerio de Salud Pública en el año 2008, a fin de generar garantías al recolectar y analizar datos de seres humanos. A la hora de recolectar información por medio de las técnicas aplicadas, esta investigación contempló y se ajustó a lo avalado por el Comité de Ética, lo cual protege a quienes son parte de la investigación. La información fue recolectada preservando la confidencialidad, a fin de respetar el bienestar de quienes participaron. Fue brindado como primer paso, el respectivo consentimiento informado, en el cual se presentó de forma clara los objetivos de la investigación. Este consentimiento fue firmado de forma voluntaria por la persona, previo al inicio de la recolección de datos. Se brindó el derecho a ser revocado por la persona en el momento de la investigación que lo considere, respetando su principio de autonomía. La investigación se limitó específicamente a recabar y

utilizar información que contemple los objetivos previamente estipulados. Además de esto, se aclaró que toda información aportada permanecerá como parte de la investigación, preservando siempre la identidad de quien la ha brindado. Los nombres citados a continuación, en los fragmentos de entrevistas utilizados para la presentación de resultados, han sido modificados, siendo de carácter ficticio, a modo de preservar la identidad de los participantes.

Capítulo 5: Presentación de los Resultados

5.1 Resultados Cuantitativos

5.1.1 Análisis de Fiabilidad para la Aplicación Piloto

A nivel de datos, se lograron reconocer aspectos preliminares del instrumento, como datos estadísticos descriptivos de los ítems, así como también valorar el funcionamiento de las dimensiones. Los resultados presentaron dos dimensiones que funcionaron correctamente, mientras que en las demás, la confiabilidad fue baja.

En el análisis de fiabilidad para la muestra de este estudio, las dimensiones que alcanzaron valores de Alfa de Cronbach satisfactorios fueron: Superación de Problemas afectivos (.80); y Poder (.80); mientras que las dimensiones que no presentaron valores satisfactorios fueron: Logro y Prestigio (.56); Motivos Afiliativos (.49); y Motivación Intrínseca al Conocimiento (.51).

Los Alfa de Cronbach originales de cada dimensión, no se encuentran reportados en el artículo que presenta el instrumento. Sin embargo, en la investigación realizada por Gámez et al., (2015), donde se utilizan cuatro de las cinco dimensiones originales, se identifica que los valores de las dimensiones: Logro (.87), y Afiliación (.74), fueron significativamente mayores que los reportados en el análisis de la aplicación piloto. La dimensión Poder (.83), si bien presentó un valor mayor, es cercano a lo reportado por la aplicación piloto; mientras que la

dimensión Superación de Problemas (.72), presentó un valor menor en la investigación mencionada.

5.1.2 Análisis de Fiabilidad de los Instrumentos aplicados a Estudiantes de Ingreso 2020.

La versión del cuestionario MOPI, se aplicó con sus 45 ítems distribuidos, y una escala de respuesta Likert: (1=Nada) hasta (5=Mucho). Para el análisis de confiabilidad de esta versión, en lo que refiere a consistencia interna y correlación de sus ítems, fue calculado el Coeficiente Alfa de Cronbach.

Según Oviedo y Campo-Arias (2005), el valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0,70; por debajo de ese valor, la consistencia interna de la escala utilizada es baja. Por otra parte, el valor máximo esperado es 0,90.

El grado de confiabilidad para los 45 ítems del Cuestionario de Motivación para estudiar Psicología, presentó un valor de 0.91 de alfa de Cronbach.

Tabla 1

Alfa de Cronbach de Cuestionario de Motivación para estudiar Psicología, (MOPI).

Alfa de Cronbach	N de elementos
,910	45

En tanto, la Escala de Motivación Educativa, presento un alfa de Cronbach de 0.89. En ambos instrumentos, se identifica una alta fiabilidad en la correlación de sus ítems.

Tabla 2

Alfa de Cronbach de la Escala de Motivación Educativa (EME- E).

Alfa de Cronbach	N de elementos
,888	28

Respecto a la consistencia interna de las dimensiones o subescalas que componen a los instrumentos; todas las dimensiones del Cuestionario MOPI, a excepción de *Motivación Intrínseca al Conocimiento*, funcionaron correctamente, presentando adecuados niveles de fiabilidad. En la escala EME- E, como se observa en la *tabla 4*, todas las subescalas presentaron niveles correctos de fiabilidad.

Tabla 3

Alfa de Cronbach de dimensiones que componen el Cuestionario de Motivación para estudiar Psicología, (MOPI).

	α de Cronbach	α si se elimina el elemento	
		Min.	Max.
Factor 1 Superación de Problemas Afectivos	.83	.79 (v35)	.83 (v42)
Factor 2 Logro y Prestigio	.78	.74 (v19)	.79 (v10)
Factor 3 Motivos Afiliativos	.71	.67 (v18)	.72 (v45)
Factor 4 Poder	.81	.78 (v39)	.80 (v29)
Factor 5 Motivación Intrínseca al Conocimiento	.50	.37 (v41)	.50 (v17)

Tabla 4

Alfa de Cronbach para dimensiones de la Escala de Motivación Educativa (EME- E).

	α de Cronbach	α si se elimina el elemento	
		Min.	Max.
Factor 1 Amotivación	.75	.65 (v19)	.73 (v12)

Factor 2 Regulación Externa	.79	.68 (v22)	.82 (v1)
Factor 3 Regulación Introyectada	.81	.74 (v28)	.80 (v14)
Factor 4 Regulación Identificada	.68	.58 (v24)	.66 (v27)
Factor 5 Motivación Intrínseca al Conocimiento	.73	.65 (v16)	.70 (v9)
Factor 6 Motivación Intrínseca al Logro	.77	.68 (v13)	.79 (v27)
Factor 7 Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes	.70	.54 (v18)	.78 (v4)

5.1.3 Análisis de Correlación de Dimensiones

Para la evaluación de validez convergente, se analizaron las correlaciones mediante el coeficiente *r de Pearson*, entre las diferentes dimensiones correspondientes a Motivación Intrínseca.

Según Cheung y Wang (2017), este tipo de validez hace referencia al grado de certeza que se tiene en que, los indicadores propuestos, miden una misma variable latente o factor. Al preguntar si un modelo de medida posee validez convergente, se pretende averiguar si el constructo es adecuadamente medido por los indicadores propuestos.

La validez convergente, se obtiene a partir de la relación entre dos instrumentos de medida, más precisamente, en la existencia de relación entre dos instrumentos que evalúan lo mismo. Para brindar evidencia de validez convergente, se llevó a cabo el análisis de correlaciones entre la dimensión Motivación Intrínseca al Conocimiento (MOPI), Motivación

Intrínseca al Conocimiento, Motivación Intrínseca al Logro y Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes (EME-E).

Para clasificar la fuerza de correlación entre las dimensiones, se consideran valores entre 0,10 y 0,39 como correlación débil, entre 0,40 a 0,69 como moderada, entre 0,70 y 0,89 como una fuerte correlación, y una correlación muy fuerte en valores entre 0,90 y 1,00. (Schober et al., 2018).

Tabla 5

Correlaciones bivariadas (r de Pearson) entre la dimensión Motivación Intrínseca al Conocimiento (MOPI), Motivación Intrínseca al Conocimiento, Motivación Intrínseca al Logro y Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes (EME- E).

		Motivación Intrínseca al Conocimiento de MOPI	MI_Conocimiento	MI_Logro	MI_Ex_Estimulantes
Motivación Intrínseca al Conocimiento de MOPI	Correlación de Pearson	1	,519**	,788**	,567**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	N	471	471	471	471
MI_Conocimiento	Correlación de Pearson	,519**	1	,463**	,483**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	N	471	471	471	471
MI_Logro	Correlación de Pearson	,788**	,463**	1	,571**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	N	471	471	471	471
MI_Ex_Estimulantes	Correlación de Pearson	,567**	,483**	,571**	1

Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
N	471	471	471	471

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tal como se puede observar en la *tabla 5*, tanto Motivación Intrínseca al Conocimiento, como Motivación Intrínseca al Logro y Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes, se relacionan de forma positiva y significativamente con Motivación Intrínseca al Conocimiento del instrumento MOPI.

La relación entre las dimensiones de Motivación Intrínseca al Conocimiento de ambos instrumentos es rectilínea creciente, presentando una $r = .52$, identificándose una relación moderada. El valor de significación de la *r de Pearson* es de 0,000; existiendo evidencia suficiente para descartar la hipótesis nula de que no existe asociación lineal entre las variables. La relación entre las mismas, es significativa.

La relación entre la dimensión de Motivación Intrínseca al Conocimiento y las dimensiones Motivación Intrínseca al Logro ($r = .79$), y Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes ($r = .58$) también es lineal creciente, presentando asociaciones fuertes y moderadas, respectivamente. El valor de significación de las *r de Pearson* es de 0,000; por lo que las relaciones son significativas.

La aplicación conjunta de la escala EME-E, permitió identificar que la dimensión Motivación Intrínseca de MOPI correlaciona con todas las subescalas de Motivación Intrínseca del EME-E, las cuales presentaron un muy buen funcionamiento. Por tanto, al analizar la validez convergente, se tiene una muy buena medida de la Motivación Intrínseca.

5.1.4 Resultados Estadísticos Descriptivos

En este apartado, serán presentados resultados correspondientes al análisis descriptivo de la muestra, y de las dimensiones motivacionales obtenidas en la etapa cuantitativa.

Los datos primarios, presentados en la *tabla 6*, indican que el 79,5% de la muestra lo componen mujeres, 210 estudiantes, mientras que 54 estudiantes son hombres, representando el 20,5% de la muestra.

Tabla 6

Composición de la muestra por Sexo y Edad.

		Edad			Total
		17	18	19	
Sexo	F	34	144	32	210
		12,9%	54,5%	12,1%	79,5%
	M	6	29	19	54
		2,3%	11,0%	7,2%	20,5%
Total		40	173	51	264
		15,2%	65,5%	19,3%	100,0%

Los estudiantes de psicología en edad teórica de ingreso, se encuentran comprendidos entre los 17 y 19 años. La muestra, como puede verse en la *tabla 7*, presentó una media de 18,04, con una desviación típica de 0,59.

Tabla 7

Media de variable Edad.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Edad	264	17	19	18,04	0,59
N válido (por lista)	264				

Del total de la muestra, únicamente el 8,7% de los estudiantes se encontraba trabajando al momento de ingresar a Facultad de Psicología, como se muestra en la *tabla 8*. Este porcentaje, representa a 23 estudiantes de la muestra, mientras que 241 de ellos, los que representan al 91,3%, reconocían no desempeñar ninguna actividad laboral.

Tabla 8

Cantidad de estudiantes en actividad laboral.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	241	91,3	91,3	91,3
	SI	23	8,7	8,7	100,0
	Total	264	100,0	100,0	

En lo que respecta a la institución donde finalizaron los estudios en secundaria, como puede verse en la *tabla 9*, el 83% de la muestra, correspondiente a 219 estudiantes, cursó su último año en instituciones públicas, y 38 de ellos, en instituciones privadas, correspondiendo a un 14,4% (mientras que 7 de los estudiantes no respondieron).

Tabla 9

Cantidad de estudiantes en relación a institución donde finalizaron educación secundaria.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	7	2,7	2,7	2,7
	PRIVADA	38	14,4	14,4	17,0
	PUBLICA	219	83,0	83,0	100,0
	Total	264	100,0	100,0	

5.1.5 Identificación de Motivos Presentados por los Estudiantes al Ingreso de la Carrera

En la *tabla 10*, se presentan los parámetros de las dimensiones correspondientes a ambos instrumentos utilizados. Entre los motivos indagados mediante MOPI, se halló que *superación de problemas afectivos* presenta la media más baja ($M= 1.75$, $DT= 0.71$); y *motivos afiliativos* la dimensión con media más alta ($M= 3.17$, $DT= 0.55$), seguidas del motivo de *logro y prestigio* ($M= 3.11$, $DT= 0.63$), *motivación intrínseca al conocimiento* ($M= 3.11$, $DT= 0.49$) y *poder* ($M= 2.16$, $DT= 0.74$).

De las siete dimensiones que integran la EME- E, las medias más elevadas corresponden a dos dimensiones intrínsecas, *motivación intrínseca al logro* ($M= 3.33$, $DT= 0.72$) y *motivación intrínseca al conocimiento* ($M= 3.28$, $DT= 0.52$). En tanto, las dimensiones más bajas refieren a la *regulación identificada* ($M= 2.00$, $DT= 0.65$) y la *amotivación* ($M= 2.36$, $DT= 0.69$).

Tabla 10

Medias por dimensión (MOPI y EME- E).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Superación de problemas afectivos	264	1,00	4,63	1,75	0,71
Logro y Prestigio	264	1,18	4,64	3,11	0,63
Motivos Afiliativos	264	1,22	4,67	3,17	0,55
Poder	264	1,00	4,50	2,16	0,74
Motivación Intrínseca al Conocimiento de MOPI	264	1,86	4,14	3,11	0,49
Amotivación	264	1,00	4,75	2,36	0,69
Regulación Externa	264	1,00	5,00	2,60	0,82
Reg_Introyectada	264	1,25	4,75	3,26	0,60
Reg_Identificada	264	1,00	4,25	2,00	0,65
MI_Conocimiento	264	1,75	5,00	3,28	0,52

MI_Logro	264	1,00	5,00	3,33	0,72
MI_Ex_Estimulantes	264	1,00	4,25	2,47	0,56
N válido (por lista)	264				

Como se puede observar en la *tabla 11*, fueron calculadas las medias correspondientes a cada dimensión de los instrumentos, según género. Entre los motivos que investiga el instrumento MOPI, se identificó que, en las mujeres, *superación de problemas afectivos* presenta la media más baja ($M= 1.75$, $DT= 0.72$); y *motivos afiliativos* la dimensión con media más alta ($M= 3.22$, $DT= 0.52$).

En relación a los hombres, se reconoce al motivo de *logro y prestigio* como la dimensión con media más alta ($M= 3.02$, $DT= 0.72$), mientras que, al igual que con la población femenina, *superación de problemas afectivos* presenta la media más baja ($M= 1.73$, $DT= 0.67$).

Estos resultados, van en la dirección de estudios previos (Gámez y Marrero, 2003), mostrando en las mujeres mayor preocupación por logros de carácter afiliativos, y en los hombres, motivos asociados al logro y prestigio. Y, al igual que lo identificado por Villamizar y Delgado (2017), como también por Guzmán y Mejía (2016), entre los diferentes motivos para estudiar la carrera de psicología, la superación problemas afectivos fue la dimensión que presentó media más baja en ambos sexos, no representando un alto motivo de interés para los estudiantes de ingreso a la carrera de psicología.

Tabla 11

Medias por dimensión en relación a sexo (MOPI y EME- E).

	Sexo									
	F					M				
	N	Mínim	Máxim	Medi	Desviació	N	Mínim	Máxim	Medi	Desviació
al	o	o	a	n	al	o	o	a	n	
Superación de problemas afectivos	210	1,00	4,63	1,75	,72	54	1,00	3,78	1,73	,67
Logro y Prestigio	210	1,18	4,64	3,13	,61	54	1,36	4,55	3,02	,72
Motivos Afiliativos	210	1,56	4,67	3,22	,52	54	1,22	4,22	2,96	,59
Poder	210	1,00	4,25	2,12	,72	54	1,00	4,50	2,29	,79
Motivación Intrínseca al Conocimiento de MOPI	210	1,86	4,14	3,18	,48	54	1,86	3,86	2,82	,46
Amotivación	210	1,00	4,75	2,35	,67	54	1,00	4,00	2,43	,74
Regulación Externa	210	1,00	5,00	2,61	,82	54	1,00	4,25	2,52	,80
Reg_Introyectada	210	1,50	4,75	3,32	,56	54	1,25	4,75	3,04	,69
Reg_Identificada	210	1,00	4,25	2,01	,66	54	1,00	3,50	1,96	,61
MI_Conocimiento	210	2,25	5,00	3,31	,51	54	1,75	4,50	3,17	,51
MI_Logro	210	1,50	5,00	3,40	,71	54	1,00	4,50	3,05	,72
MI_Ex_Estimulantes	210	1,00	4,25	2,49	,56	54	1,25	3,75	2,35	,54

Respecto a las dimensiones que comprende la EME- E, *motivación intrínseca al logro* ($M= 3.40$, $DT= 0.71$) presentó la media más alta en la población femenina; mientras que *regulación identificada* presentó la media más baja ($M= 2.01$, $DT= 0.66$). La dimensión *motivación intrínseca al conocimiento* ($M= 3.17$, $DT= 0.51$), registró la media más alta en la

población masculina. Al igual que en las mujeres; la *regulación identificada* se identificó como la dimensión con la media más baja ($M= 1.96$, $DT= 0.61$).

Tabla 12

Diferencia de medias por dimensión en relación a sexo (MOPI).

		prueba t para la igualdad de medias						
		T	GI	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
Superación de problemas afectivos	Se asumen varianzas iguales	,193	262	,847	,02086	,10810	-,19200	,23371
	No se asumen varianzas iguales	,201	86,754	,841	,02086	,10397	-,18580	,22751
Logro y Prestigio	Se asumen varianzas iguales	1,210	262	,227	,11643	,09622	-,07302	,30589
	No se asumen varianzas iguales	1,094	73,538	,277	,11643	,10638	-,09556	,32843
Motivos Afiliativos	Se asumen varianzas iguales	3,148	262	,002	,25845	,08211	,09678	,42012
	No se asumen varianzas iguales	2,922	75,547	,005	,25845	,08845	,08228	,43462
Poder	Se asumen varianzas iguales	- 1,483	262	,139	-,16717	,11275	-,38917	,05484
	No se asumen varianzas iguales	- 1,405	77,244	,164	-,16717	,11901	-,40413	,06980
Motivación Intrínseca al	Se asumen varianzas iguales	5,019	262	,000	,36231	,07219	,22016	,50445

Conocimiento de MOPI	No se asumen varianzas iguales	5,158	85,391	,000	,36231	,07024	,22266	,50195
----------------------	--------------------------------	-------	--------	------	--------	--------	--------	--------

Se calcularon las diferencias entre medias presentadas en cada una de las dimensiones, en relación al sexo, mediante el análisis de *Prueba t* para muestras independientes. En la *tabla 12*, se puede observar que en las dimensiones correspondientes a MOPI: Superación de problemas afectivos, Logro y Prestigio, y Poder, el valor de significación es mayor a 0,05; por tanto, no existe evidencia para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. Sin embargo, las dimensiones Afiliación (0,002) y Motivación Intrínseca al Conocimiento (0,000), presentaron una significación menor a 0,05; identificándose la diferencia de medias a favor de las mujeres en ambas dimensiones, siendo mayor que la presentada por los hombres en la muestra considerada.

Tabla 13

Diferencia de medias por dimensión en relación a sexo (EME- E).

		prueba t para la igualdad de medias						
		t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
Amotivación	Se asumen varianzas iguales	-,816	262	,415	-,08527	,10453	-,29109	,12055
	No se asumen varianzas iguales	-,772	77,144	,442	-,08527	,11046	-,30522	,13467
Regulación Externa	Se asumen varianzas iguales	,734	262	,463	,09153	,12467	-,15396	,33703

	No se asumen varianzas iguales	,748	84,379	,457	,09153	,12239	-,15184	,33490
Reg_Introyectada	Se asumen varianzas iguales	3,072	262	,002	,27743	,09031	,09959	,45526
	No se asumen varianzas iguales	2,719	72,003	,008	,27743	,10203	,07403	,48082
Reg_Identificada	Se asumen varianzas iguales	,541	262	,589	,05357	,09909	-,14154	,24868
	No se asumen varianzas iguales	,569	88,166	,571	,05357	,09421	-,13366	,24080
MI_Conocimiento	Se asumen varianzas iguales	1,802	262	,073	,14092	,07820	-,01306	,29490
	No se asumen varianzas iguales	1,809	82,807	,074	,14092	,07788	-,01400	,29583
MI_Logro	Se asumen varianzas iguales	3,240	262	,001	,35066	,10823	,13755	,56378
	No se asumen varianzas iguales	3,201	81,143	,002	,35066	,10955	,13270	,56863
MI_Ex_Estimulantes	Se asumen varianzas iguales	1,696	262	,091	,14374	,08474	-,02312	,31059
	No se asumen varianzas iguales	1,740	85,168	,085	,14374	,08261	-,02050	,30798

En la *tabla 13*, se presenta la *Prueba t* para grupos independientes, correspondiente a la comparación de las medias identificadas en la EME- E, en relación al sexo: Motivación Intrínseca al Logro (0,002), y Regulación Introyectada (0,001), fueron las dos dimensiones con una significación menor a 0,05; rechazándose en ellas la hipótesis nula de igualdad entre medias. Las diferencias, estadísticamente significativas, se identifican a favor de las mujeres, quienes reportan una mayor Motivación Intrínseca al Logro que sus pares hombres, al igual que en Regulación Introyectada, donde también presentan mayores niveles.

Las dimensiones Amotivación, Motivación Intrínseca al Conocimiento, Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes, Regulación Externa, y Regulación Identificada; presentaron una significación mayor a 0,05; no existiendo evidencia para rechazar la igualdad de medias.

5.2 Resultados Cualitativos

Para esta etapa de la investigación, fueron realizadas 20 entrevistas en profundidad, a estudiantes que cursaron Unidades Curriculares Obligatorias del primer semestre del Ciclo Inicial. La muestra de estudiantes que aceptaron participar, estuvo compuesta por 15 mujeres, y 5 varones.

5.2.1 Condiciones de Llegada al Entorno Universitario

Las entrevistas realizadas (20), presentan una mayor cantidad de estudiantes provenientes del interior del país, seguido por estudiantes originarios de Montevideo, pero también, se presentan estudiantes ingresantes que provienen de otros países, y que inician su experiencia universitaria en Uruguay. En algunos casos, el ingreso para estos estudiantes conllevó la revalidación de su trayectoria educativa previa, la cual fue realizada en sus países de origen.

Ah ya, o sea, después nada, me metí a la Universidad, emm, tuve que ir como, vincular los papeles, no sé qué, como que, al principio me salió todo mal porque llegué a la Universidad y me faltaba un papel, y yo justo fui el último día de inscripción porque a mí no me entregaban todavía la cedula, y me dijeron que no podía ir con el papel que dijera que estaba en trámite, entonces tuve que ir el último día, me faltaba un papel, no, tuve que correr a secundaria creo que se llama la oficina, a validar un papel... (Ximena, 20 años).

En lo que refiere, justamente, a la trayectoria educativa; y en concordancia a los resultados cuantitativos, gran parte de los estudiantes cursaron su experiencia previa en instituciones de educación pública, ya sea en Montevideo o en los demás departamentos.

Al momento del ingreso a Facultad, una parte mayoritaria no solicitó becas de apoyo económico, principalmente por no considerarla, o entender que la situación personal no lo ameritaba.

No, por suerte no porque, más que nada por el tema del Curso Introductorio, me di cuenta que, que bueno, habían, habían muchos chiquilines extranjeros, y que charlando un poco con ellos me di cuenta que ta, que en realidad los que más la precisan son ellos, este, y yo no, no, por ahora no tengo como la necesidad de tenerla, entonces dije "Ya está, no, prefiero dejarle el lugar a alguien más que realmente la, la precise"
(Silvina, 19 años).

En el caso de los estudiantes que sí solicitaron, principalmente pudieron acceder al apoyo brindado por el Fondo de Solidaridad. Mientras tanto, otros estudiantes no pudieron acceder a dicho apoyo, identificándose dificultades durante la solicitud o el proceso de gestión, coincidente con el inicio de la pandemia.

Hice para el Fondo de Solidaridad, pero no me la dieron, y después la estaba gestionando lo de.... lo de la beca universitaria, pero nunca se llegó a, no sé, nunca me

respondieron, nunca quedó una entrevista, por eso ta, después con todo esto de la pandemia como que no sé si es que se paró o, o que, pero no, no siguió la gestión.
(Laura, 18 años).

La cursada del primer semestre, fue llevada adelante por los estudiantes desde sus lugares de residencia, como, por ejemplo, desde el interior del país. Inicialmente, se reconoce en los distintos relatos la proyección, y en algunos casos, la concreción de migración residencial hacia Montevideo durante las semanas iniciales, ya fuera hacia espacios familiares, espacios compartidos con pares, o residencias estudiantiles. Esta mudanza, se vio afectada a partir de la suspensión y enseñanza remota de emergencia definida por el COVID-19.

Claro, yo estuve porque estuve una semana ahí haciendo el Curso Introductorio, y estaba utilizando la, la residencia ahí, pero, ta, ahora estoy pagando porque se paga creo que, como es la pieza compartida se paga mil pesos cada persona, cuatro mil pesos sale la pieza, como es compartida, entonces ahora estoy pagando igualmente los mil pesos pero no estoy allá, estoy pagando por si tengo que volver, digamos, y mi plan era ese, era vivir allí y bueno, estudiar obviamente porque de la beca, debo vivir, la beca era más que nada para el estudio y... y bueno, pero la verdad que se me cambió todo, totalmente... (Oriana, 18 años).

Si bien actualmente, la migración estudiantil no reviste un nivel de separación significativo producto de las tecnologías de comunicación presentes, conlleva para los estudiantes un movimiento orientado hacia algo nuevo, distinto a lo que se tiene. Y es, en dicho movimiento, que se empiezan a generar expectativas e incertidumbres de forma simultánea, las cuales, difieren entre los estudiantes procedentes de la capital y del interior, en lo que refiere al ingreso y acceso, la permanencia, o bien, la deserción o desvinculación universitaria (Maceiras y Pereyra, 2019).

Los estudiantes, residieron durante este proceso con su núcleo familiar (padres, hermanos), identificándose en otros casos, la convivencia con madres y otros vínculos (hermanos/abuelos). En lo referente a la situación laboral, los estudiantes ingresantes manifiestan no desarrollar actividades laborales, generándose una dedicación exclusiva a la formación universitaria. Cuando se reconoce una práctica laboral, es en un carácter informal, involucrada a desarrollo de tareas domésticas, colaboración en emprendimientos familiares, o actividades de interés personal. Además, pueden identificarse actividades de estilo recreativas o formativas, que acompañan el desarrollo universitario.

5.2.2 Ingreso a Facultad

El ingreso a Facultad, y específicamente lo que implica el trayecto del primer semestre universitario, conlleva un proceso de valoración por parte de los estudiantes ingresantes, respecto a la consideración de la satisfacción académica generada en esta etapa.

En el relato de los mismos, se reconocen dificultades relacionadas a la organización durante el semestre, principalmente al momento de acompasar las actividades diarias a un nuevo formato de cursada. Además, la aparición de la enseñanza remota de emergencia, trajo consigo el desarrollo académico en ámbitos personales, lo cual requirió adaptaciones horarias, la adaptación a distractores diversos que condicionaron el seguimiento pretendido a materias, y un desconocimiento vincular reflejado tanto en docentes como pares.

Y fue, un poco, un poco complicado ya para ser mi primer semestre en Facultad y con todo esto otra vez sobre el Coronavirus, yo cuando me anoté a los horarios de, de las materias, pensé en la presencialidad, viste, entonces me anoté a un horario de tarde, de que salía no muy tarde, antes de las ocho de la noche todos los días, y, después cuando cambiaron online, yo en el online si prefería tener clases a las diez igual, no me molestaba, entonces ahí fue un tema ya, porque la rutina de tu casa, yo entraba a la

una, a la una en casa se estaba almorzando, era, fue, fue un poco complicado pero bien, bien, al final, al final te terminas acostumbrando y ta. (Victor, 19 años).

En lo que respecta a la estructura académica, lo que generó mayores dificultades en la adaptación fueron los cambios en las escalas de calificaciones, reconociéndose como una exigencia para los estudiantes que condicionó la satisfacción académica.

Tipo, lo que me chocó más de la carrera fue tipo las escalas para los parciales y esas cosas, tipo como las notas, que eso fue tipo bastante estresante para todos creo... Además tipo, algunos nos pedían un 80% para que exonere, entonces era, era mucho, mucha la exigencia. (Aldana, 19 años).

Como fue señalado anteriormente, el rendimiento académico y la persistencia en el sistema educativo, dependen tanto de la capacidad de aptitud cognitiva, como también de las variables motivacionales. Los juicios de satisfacción, son fundamentales en la dirección de conductas; habilitando una correcta organización (Flores Kanter et al., 2017).

Para generar un nivel de organización académica, los estudiantes debieron poner en práctica recursos personales, como también materiales, a modo de preparar adecuadamente las instancias de clase como de evaluación durante el semestre, y una vez finalizado el mismo. Fundamentalmente, la organización conllevó una regulación personal de tiempos y recursos, tanto materiales como del tiempo y ambiente de estudio. La búsqueda de videos como respaldo de temáticas abordadas, la preparación previa de parciales, la planificación previa de instancias de clase, o el asesoramiento con pares, se presentaron como los recursos más destacados.

Es probable, que los estudiantes con una alta satisfacción académica muestren mayor persistencia en su trayectoria estudiantil, tanto en el compromiso como el rendimiento académico, incrementando así las probabilidades de finalizar los estudios. Contrario a ello, los estudiantes con menor satisfacción académica se encuentran más cercanos al abandono, aplicando un menor esfuerzo y presentando dificultades para desarrollar acciones con

regularidad, como lo es la asistencia a clases o el seguimiento de las actividades que demanda la cursada. (Zalazar et al., 2017).

El primer semestre del Ciclo Inicial en la Licenciatura en Psicología; posibilita a los estudiantes ingresantes cursar siete materias. La valoración de satisfacción respecto al rendimiento académico durante el primer semestre universitario es positiva, identificándose a partir de una importante aprobación de materias. Un adecuado rendimiento en el primer semestre, es asociado a la posibilidad de enfocar la atención específicamente en la cursada de las materias, valorándose, además, el interés generado hacia las mismas.

Te cuento, emm, cursé las siete del primer semestre, cursé todas porque ta, o sea, yo pensaba como enfocarme mucho en la Facultad, entonces digo "Ta, si no trabajo ni nada, bueno, tengo la oportunidad, hago las siete", y ta, y ver qué pasaba ¿no?, porque en realidad, como no sabía mucho que esperar, de la exigencia y todo entonces bueno, me tiré como así, y por suerte exoneré seis, me quedó solo Neuro que ta, quedé a reglamentado y bueno, ahora no lo puedo dar pero, en algún momento; ya lo tengo preparado igual así que, cuando lo tenga creo que lo salvo, pero ta, contenta porque me fue re bien, o sea, mejor de lo que esperaba. (Tatiana, 18 años).

La pandemia propició una importante afectación en el desarrollo de las instancias de evaluación, generándose, en el caso de los parciales, por ejemplo, en una materia específica, fallas que imposibilitaron el correcto desarrollo, además de un posterior aplazamiento en la instancia de examen, situación que incidió en las proyecciones de esta generación. Otros aspectos incidentes que imposibilitaron obtener los resultados esperados, se vinculan al desgaste generado por el formato de cursada del semestre, relacionado esto a dificultades para sostener la atención o seguimiento de los espacios de clase, pero también por la cantidad de contenido para estudiar, el cual interpretan era demasiado para la situación vivenciada, y que en casos, conlleva a un estado de procrastinación, vinculada al desconocimiento de pares,

docentes, falta de contacto con los materiales de estudio, y preparación sobre la fecha de instancias de evaluación.

Claro, o sea, como te decía, que al principio me sacaba buenas notas, o sea, como que, investigaba como por las mías, estaba super motivada de verdad, pero después como que ya veía que todo esto se iba alargando, alargando, y cada vez como que uhh, ya no, ya veía muy lejano, o sea, lo sigo viendo como muy lejano a la situación de que levanten la cuarentena, de que ya, vuelva todo como “a la normalidad”... (Ximena, 20 años).

La autorregulación de la cognición y el comportamiento, es un importante aspecto en el aprendizaje de los estudiantes, y su rendimiento académico en el contexto educativo. Son tres los componentes del aprendizaje autorregulado, que son fundamentalmente importantes para el desempeño académico.

Para la preparación de las distintas instancias de cursada y evaluación, los estudiantes pusieron en práctica diversas estrategias de aprendizaje. Dentro de las estrategias cognitivas, se identificaron estrategias de repetición, elaboración, organización, y pensamiento crítico. El recurso mayormente aplicado por los estudiantes es la elaboración de resúmenes, complementado de estrategias organizativas como el subrayado de textos, o la construcción de mapas conceptuales. Estos recursos, de ser necesario, son respaldados por videos vinculados a las temáticas, que refuerzan y permiten aplicar los mecanismos de repetición.

Claro, porque, es como te digo, estaba muy acostumbrada al resumen escrito, siempre fui como más de eso porque me ayudaba mucho a entender las cosas, este, pero bueno, no es lo mismo tener dos, tres textos, que tener veinte y, un montón de materias más, entonces este, tuve que bueno, empezar con el tema de, de la computadora, resúmenes en computadora, empezar a, más sacar apuntes que a resumir, este, mucho subrayar también, como que cambie un poco los métodos de estudio que, que en eso

por suerte tuvimos una materia que, charlamos este tema, de cómo es el tema de cambiar este, un poco la, la forma de estudiar, y, y ta, y como que me ayudó bastante en realidad, tener ese punto de vista de que bueno, no es la única manera y, e ir variando hasta encontrar lo que más a mí me hacía como, mejor digamos. (Silvina, 19 años).

Las estrategias metacognitivas aplicadas, estuvieron vinculadas a la planificación y el monitoreo; planificación enfocada en la construcción de los resúmenes, en la proyección de horas de estudio, y la conformación de organigramas que permitieron estructurar actividades durante el semestre. En lo que refiere al monitoreo, las estrategias destacadas se vinculan a la lectura, relectura y control personal de la misma posteriormente, o la posibilidad de replicar lo leído a modo de control con un tercero, ya sea familiares o pares.

Y nada, mirá, yo, agarré viste, vi más o menos cuantas eran las cosas que tenía que estudiar para cada una, calculé más o menos cuanto tiempo me iba a llevar, y bueno, y, más allá de ir estudiando un poquito cada día, cuando venían los parciales ya tenía, dos semanas antes, más o menos organizado que día iba a estudiar cada cosa, y así lo fui llevando, lo mejor que pude. (Wilson, 19 años).

La gestión del estudiante y el control de su esfuerzo en las tareas académicas, se presenta como otro componente importante dentro del aprendizaje autorregulado. Los estudiantes capaces de persistir en una actividad que reviste dificultad, o capaces de bloquear diversos distractores, sostienen su capacidad cognitiva hacia la participación en la tarea, lo cual conlleva a un mayor desempeño (Pintrich y de Groot, 1990).

Con relación a lo anteriormente mencionado, las horas de estudio se destacan como una de las más importantes, en lo que refiere a estrategias de gestión, más específicamente, en lo que refiere a la gestión del tiempo.

Emm, en realidad, justamente por la emergencia sanitaria, le dedique mucho más tiempo a la Facultad de lo que le hubiera dedicado si fuera presencial, porque bueno, a lo que estaba en mi casa todo el tiempo, este, no tenía otra cosa para hacer y dije “Bueno ta, me pongo a estudiar”, lo que si eso me llevó después un poco como a desgastar porque claro, todo el tiempo y llega un momento que, como que, bajas la batería y decís “Bueno ta, descanso un, un tiempito”, y bueno (risas), retomar otra vez es, es, es complicado... (Silvina, 19 años).

El ambiente de estudio, el poder contar con las condiciones adecuadas para autorregular espacio y tiempo de preparación para las distintas instancias que comprendió el semestre, fue otro de los aspectos fundamentalmente destacado por algunos estudiantes.

Si, mucho... sí, sí sí, pero también me parece que esa facilidad es por, también, algunos beneficios que tengo en el sentido de que, tengo una computadora para yo estudiar, tengo un espacio para estudiar yo, tengo un cuarto para mí, que puedo cerrar la puerta y sé que estoy concentrada, cosa que la gente a veces la mayoría no cuenta... (Josefina, 18 años).

Monereo (2001), sostiene que los estudiantes, no son independientes cuando estudian individualmente, utilizando sus apuntes o un libro de texto. Esto, se debe a que existe un acompañamiento de profesores, pares, o entorno familiar, vinculado hacia lo que se debería hacer, a qué nivel, y el grado de exigencia que se debería destinar. Existen aspectos personales, vinculados a las estrategias cognitivas y metacognitivas, pero también aspectos relacionados a la influencia de los demás sobre la forma en que aprendemos, el componente social del aprendizaje autorregulado, vinculado, como se mencionó anteriormente, al aprendizaje entre pares.

La noción de autonomía en el aprendizaje no refiere a la independencia, sino a la facultad de tomar decisiones que permiten regular el propio aprendizaje para aproximarlos a

hacia una determinada meta, en condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje. Esta facultad de autonomía, es posible a partir de la metacognición, siendo ésta la competencia que nos permite ser conscientes de parte de nuestra cognición, o sea, de los procesos y productos que elaboramos en la mente. Como estudiante, lograr un aprendizaje autónomo implica la capacidad de autorregular las acciones de aprendizaje, siendo más consciente de las decisiones que se toman, de los conocimientos y las dificultades para incorporarlos, y las formas para superar esas dificultades (Monereo, 2001).

Los estudiantes, a partir de las condiciones generadas por la pandemia, debieron aplicar dentro de la autorregulación personal, un mayor nivel de autonomía al momento de poner en práctica las estrategias anteriormente mencionadas. Mucho de lo aplicado, fue parte de los mecanismos incorporados en educación secundaria, y que se replicaron en este semestre.

Sinceramente no, porque yo tipo, en el liceo también tipo tenía bastante como, esa autonomía tipo, estudiaba siempre por mi cuenta también algunas cosas. Tipo, me gustaba, tipo, tener tipo mi momento, tipo solo para mí. Pero ta tipo, obviamente hay un gran cambio, tanto en, de los profesores, todas esas cosas. (Aldana, 19 años).

Sin embargo, la situación de alguna forma propició la incorporación de nuevas estrategias, algunas generadas en la unidad curricular “Herramientas para el Trabajo Intelectual”, y otras desarrolladas de forma personal, a partir de las demandas reconocidas, ya sea en la calidad o en la cantidad de lectura de apoyo para las materias.

Si, si, lo que pasa que en mi Bachillerato, o sea, es totalmente diferente, no es como nos dicen, en el liceo si nos dicen, pero nos dicen “Apróntense porque en la Facultad van a tener que leer libros enteros” no sé qué, eso es lo único que te dicen, no te dicen que vas a tener que cambiar tu rutina de estudio y todo eso, más o menos yo me lo iba imaginando, pero en el Bachillerato me fue bastante bien, tipo se me hizo re fácil todo, entonces cuando llegué acá fue como que, tuve que hacer todo de nuevo pero porque

quise, no porque, porque sabía que la Facultad iba a ser bastante difícil, bueno, cuando entré dije “No, no, no”, es como volver a estudiar, volver a empezar a estudiar de nuevo, volver a, a sexto de liceo y hacer todo de nuevo, porque, en el liceo a gata, o sea, una vez cada tanto nos hacían hacer, a leer textos tan largos y, no sé, y sacar resúmenes pero resúmenes bien hechos, no resúmenes que, que no sacas lo más importantes, sino que copias, esas cosas no, entonces fue como que me cambié... (Oriana, 18 años).

Las nuevas estrategias desarrolladas, a modo de sostener académicamente el semestre académico, implicaron un repensar las formas individuales de estudiar, intensificar el tiempo dedicado a la lectura y preparación, pero también generar una apropiación de la lectura acorde a las demandas del aprendizaje a nivel universitario.

Y en el liceo realmente no, nunca tuvimos que leer tanto texto ponele, yo sé que bueno, es una ciencia social y, y requiere ya más lectura, en realidad en el liceo en que yo iba yo no hice la orientación humanístico por ejemplo, hice biológico, emm, pero de todos modos no había, nunca requería leer tanto o prepararse tanto por ejemplo para un parcial, es algo que, que fue nuevo para mí pero que en realidad yo ya estaba mentalizada ¿no?, porque también tengo hermanos que, emm, que ya estudiaron y que están yendo también a la Facultad, entonces, un poco veía lo que era, que no era que un día antes te ponías a estudiar o que, no sé, agarrabas un libro, nosotros en el liceo no, no teníamos esa modalidad de, de ir estudiando todos los días un poco, no, era como que bueno, no estudiabas para la clase, estudiabas para los exámenes, o para los parciales, o los escritos, entonces bueno, eso lo tuve que cambiar pero la forma de estudiar en realidad, fue bueno, aprendí a leer un poco más como, realmente entendiendo cada cosa que leía ¿no?, o sea a mí me encanta leer fuera de, de lo que

son los textos bueno académicos, pero es una lectura distinta ¿no?, entonces, emm, aprendí un poco lo que es la lectura académica ¿no? (Laura, 18 años).

El primer semestre universitario, implicó una transición esperada, hacia otra etapa educativa para los estudiantes, por lo cual, se entiende la existencia de expectativas previas hacia la misma. El principal factor, no esperado, fue la suspensión y adaptación del inicio académico en un formato virtual, por tanto, muchas de las expectativas proyectadas no fueron correspondidas. Una de las principales expectativas que identificaron los estudiantes al momento de ser consultados, fue la de poder transitar presencialmente su ingreso universitario, algo que no se posibilitó, pero que además conllevó mucha incertidumbre en el inicio, y durante el primer semestre de la formación.

Bueno, fue muy raro sin duda, la palabra sería como raro, porque nada, o sea, fue todo muy loco porque ya desde el vamos, o sea, pasar del liceo a la Facultad es todo una, un cambio, o sea, y más siendo, creo yo, más siendo del interior porque es como doble cambio, tipo, cambias como totalmente lo académico pero además, te mudas, o sea, bastante lejos de tu casa y de todo lo que conoces, si bien yo, emm, vivo acá con mi mamá pero, tengo mucha familia en Montevideo, entonces yo, ya frecuentaba bastante Montevideo, pero ta, o sea, quieras o no es tremendo cambio, y como esa primer semana de introducción, llegar a la Facultad y como, ver tanta gente y, es muy raro, pero bueno, cuando empezamos con esto de la emergencia, nada, bastante, con bastante ansiedad y como, incertidumbre ¿no?, creo que todos lo, lo pasamos como el bueno, no sé... ¿Qué hacemos?, tipo, ¿Cuándo se terminará esto?, no sé, es como todo muy, muy raro, muy, te deja como muy ansioso, no sé... (Tatiana, 18 años).

Al profundizar específicamente, respecto a que expectativas presentaban hacia la experiencia universitaria al momento previo y de ingreso a la Facultad, la más destacada fue la expectativa de relacionamiento, la cual, claramente fue una de las más condicionadas,

producto de las medidas tomadas por el COVID-19. En lo que refiere a lo académico, las expectativas de aprendizaje fueron identificadas por los estudiantes, vinculadas mayormente a la experiencia de cursar las materias, al contenido de estas, y al desarrollo de pensamiento crítico e intercambio al respecto.

Emm, en cuanto a lo social esperaba encontrar, emm, muchos compañeros, emm... y creo que es una de las facultades en las que hay más, más buen compañerismo, por lo que he visto en realidad virtualmente porque, y un poquito presencialmente como te había contado, emm, estuve mucho donde toda la facultad, estuve viendo por la página, veía mucho las, las materias y, y me informaba mucho con el tema de, de, de... del contenido y de que será, y, y tenía como esa expectativa de que quería, este, estudiar, que tenía como una materia favorita y, ni siquiera la había, ni siquiera había entrado pero yo ya tenía como mis materias (risas), y este, y tenía como esas expectativas, y, y, y este, y ta, todo eso. (Karen, 19 años).

Más en niveles personales, las expectativas de autorregulación fueron también reconocidas, identificadas a la autonomía anteriormente mencionada, relacionada a la construcción de una rutina específica, con elección de horarios en la proyección presencial, en la articulación con actividades personales, pero también hacia el carácter autodidacta proyectado sobre esta experiencia educativa.

(...) yo ya estaba preparada para un poco de anonimato ¿no?, en lo que era, y un poco de, de autogestión y todo eso que requiere ¿no?, pero desde, desde esta modalidad es incluso más, creo yo porque uno no ve a los profesores y no tiene como el contacto físico y ellos tampoco, por más que sea a través de una pantalla no es lo mismo ¿no?, o sea, emm, entonces bueno, en eso me sentí eso de que, un poco perdida al principio porque bueno, era yo misma la que tenía que gestionarme y armarme los horarios y, y ver este, esta materia cuando y, y el link para no sé, y la información y bajar la

información, y decir, tipo nadie, nadie había que me dijera “Esto estúdiatelo para ahora” y, entonces todas esas cosas es la que, con las que uno se enfrenta y a la que no está acostumbrado, que es el, como ese ser un poco autodidacta en lo que es el estudio ¿no? (...) igualmente uno como que tiene que, que organizarse ¿no?, y eso es de forma propia, no hay nadie que te, que te oriente, o sea, la hay pero no tan particular como quizás lo había acá en el liceo (...) (Laura, 18 años).

Las expectativas, condicionan tanto la motivación como la actitud hacia las acciones. Las expectativas de los estudiantes, en aspectos académicos, se forman antes de llegar a la universidad, y es por ello que se reconocen diferentes a las experiencias reales, ya que presentan una visión no realista o inadecuada de la vida universitaria (Silbrián, 2017).

Respecto a los abordajes teóricos que generaron una mayor valoración en lo que refiere a interés durante el primer semestre académico, los estudiantes destacaron abordajes históricos y sociales desarrollados en distintas unidades curriculares, el primer contacto con las corrientes teóricas y su historia (Psicoanálisis, Conductismo), como así también el estudio de los procesos cognitivos en los individuos. Esto, es coherente con los resultados reportados por Curione (2018), sobre la UCO Teorías Psicológicas, a la cual los estudiantes asignan un mayor valor intrínseco, vinculado directamente al abordaje introductorio, del contenido propio de la psicología, asignándose mayor interés e importancia.

Bueno, lo estuve pensando desde que estoy como que a mitad de la carrera, justamente cuando me enteré de las tres mil quinientas psicologías que hay, y estaba viendo para ver, o sea, que era como lo que más me interesaba ya a un, a un nivel más, más avanzado, más, más para profundizar en una cosa más en específico ¿no?, y... y no, no estaba muy seguro pero, bueno, cuando vi esto de lo, lo de los sesgos cognitivos te diría, como, como que me cambió la vida y eso fue como que wow, fue super genial ¿no?, y me llamó super super la atención (...) (Rodrigo, 18 años).

5.2.3 Adaptación y Afrontamiento en Pandemia

La llegada del COVID- 19, y las medidas tomadas frente a ello, conllevaron que las actividades académicas universitarias, debieran ser repensadas.

El mayor impacto de la pandemia mundial en la educación, pudo visualizarse en la transición de la presencialidad a la enseñanza remota de emergencia, generando efectos tanto en estudiantes como en docentes. Una de las principales afectaciones, fueron las condiciones de acceso a las tecnologías de información y la comunicación, como también las competencias para su utilización en actividades académicas por parte de estudiantes y docentes.

Más allá del acceso a las mismas, la desigualdad también podía presentarse en los recursos de conexión, ya que no es lo mismo conectarse desde una computadora de escritorio, una laptop, o un celular. Además, las condiciones de acceso se limitaron, por ejemplo, a la calidad del equipo de acceso o de la conexión de internet.

Las clases en línea, implicaron la vinculación del ámbito académico con la cotidianidad de los estudiantes, siendo la cámara la vía de contacto. También, posibilitaron otras variables, como no generar gastos económicos en los estudiantes, ya sea en traslado, alimentación, o residencia; más allá de que estos, aun pretendieran retomar la presencialidad (Saucedo-Ramos et al., 2022).

La enseñanza remota de emergencia, como forma de sostener la educación universitaria, presentó como principal ventaja para los estudiantes de ingreso, el reconocimiento de la comodidad generada por la cursada desde sus propios hogares, donde no solo podían encontrarse diariamente en sus espacios habituales, sin que su ingreso universitario les implicara un traslado, sino que, además, les permitía moderar sus participaciones, y la “presencialidad” dentro de los cursos, siendo un aspecto regulado por el propio estudiante.

No sé...creo que tienen más desventajas que ventajas... O sea, creo que la primera ventaja es que estas en tu casa y estás cómodo, y... o sea, las clases por Zoom no te obligan a que muestres tu cara, por ejemplo, entonces tampoco te obligan a hablar porque son muchos a veces, entonces tipo solo estas escuchando lo que dice el profesor, pero a veces había momentos en que los profesores tampoco sabían lo que hacían... ta, y creo que la única ventaja en sí que tiene es que estas en tu casa y no tenés que tener cierta presencia. (Bianca, 18 años).

Para los estudiantes que ingresan y que provienen desde el interior del país, el evitar el traslado hacia la capital se visualiza como una de las principales ventajas, prolongando el proceso de migración y de adaptación a un nuevo contexto, pero permitiéndoles además sostener la cercanía afectiva con sus familias.

Yo creo, no soy la única que piensa lo mismo porque he visto comentarios de, la gente del interior, por ejemplo, está más cómoda en la casa, tiene la familia y cosas así, entonces el, la virtualidad la ayudó de esa manera, tipo estar, no tener que estar lejos de la familia. (Aldana, 19 años).

Dentro de las desventajas, los estudiantes reconocen que las formas de acercamiento a los distintos aprendizajes se vieron condicionadas, pero, además, que los horarios de cursada y estudio se vieron afectados por encontrarse cursando desde sus hogares, por tanto, se consideró un aspecto negativo del ingreso universitario en pandemia.

Por ejemplo yo cuando me quedaba estudiando, dos, tres horas seguidas y estaba estudiando en mi cama me quedaba dormido, porque es mi casa y era como que uno no está acostumbrado como que a cambiar eso ¿no?, a diferenciar tu vida, de como estudiante, como trabajador, como universitario, a tu vida diaria ¿no?, y tenerlo todo ligado en, en un mismo ámbito es, es complejo ¿no?, es un poco dificultoso, pero ahí se llevó. (Rodrigo, 18 años).

En lo que refiere específicamente a la enseñanza remota de emergencia, y la cursada vía Zoom, se identifica en muchos casos un acompañamiento positivo por parte de docentes, al compartir previamente los materiales correspondientes, para que los estudiantes prepararan las diversas instancias. Algunas unidades curriculares, generaron los contenidos de cursada por medio de archivos grabados, valorándose como un recurso positivo desde la perspectiva de los estudiantes, ya que les permitió seguir las clases en cualquier momento del día, más allá de los horarios elegidos al momento de la inscripción, pero también les aportó favorablemente la herramienta de pausado, ya fuera para tomar apuntes o continuar posteriormente, pero también para repasar aspectos no comprendidos en una primera instancia. La valoración negativa, se relaciona más a la procrastinación, ya que, en casos, fomentaba que el seguimiento de los espacios fuera aplazado por los estudiantes.

Los aspectos desfavorables de la experiencia virtual, se asocian principalmente a la numerosidad estudiantil que presentaban los espacios, lo cual no solo incidió directamente en la participación de los estudiantes y en las posibilidades de plantear dudas, sino que además generó incomodidad, ya que las cámaras y micrófonos mayoritariamente se encontraban apagados. Los estudiantes, no solo pasaban horas frente a los dispositivos desde los que se conectaban, accediendo al único espacio donde se generaba el encuentro con docentes, sino que además vivenciaban la pérdida del contacto personal tanto con ellos como con sus pares.

Y bueno, la desventaja, no sé, creo que el, el tema del entendimiento, te sentís un poco solo, este, porque no es lo mismo vos leerte el material, ir a la clase y tener la presencialidad del profesor, que bueno, es un poco, distinto, emm, que tener el material y de repente entrar a una clase que hay un montón de gente preguntando todos al mismo tiempo, que a veces es como una locura, y quedarte con el material medio como que ahí que no lo entendés... (Silvina, 19 años).

El acceso a las instancias virtuales, para algunos estudiantes, también supuso un aspecto negativo, ya sea por falta o limitación de recursos tecnológicos para lograr conectarse adecuadamente, como también por dificultades y problemáticas de conexión que se presentaban en instancias, lo cual imposibilitaba la participación en los espacios, o el acercamiento al contenido brindado por docentes.

Emm... en realidad, nunca había tenido clases así, virtuales, nunca, y me fue complicado el tema, hasta ahora (risas), me es complicado el tema del, de manejar el Zoom y todo eso, porque... este, mi celular a veces no, no me funciona el Zoom, entonces tengo que usar la computadora, y la computadora no siempre está, hay una sola computadora en casa y mis hermanos también estudian, entonces fue un poco complicado, el tema ese, pero en cuanto, en cuanto a lo virtual, aprender a utilizar Zoom no me fue difícil, pero si el tema de, del acceso a la, al, a la computadora digamos, eso sí. (Karen, 19 años).

Los estudiantes entienden que, la enseñanza remota de emergencia, trajo complejidades tanto para ellos como para el cuerpo docente de la Facultad, el cual, entienden que no estaba preparado para una situación de pandemia, donde las clases y espacios de intercambio con los estudiantes fueran desde una pantalla, pero que aún así, lograron generar espacios adaptables para ambas partes.

Si siento que, que como bueno, la, como la emergencia sanitaria surgió el 13, y el comienzo era el 16 no tuvieron mucho tiempo como para poder organizarse todas y, y estaban un poco como, como nosotros, probando a ver ensayo y error, que iba a saliendo mejor, y, y ta, o sea si siento que hay algunas que se manejaron mejor que otras, pero dentro de todo me parece que todas se adaptaron un poco a lo que había que hacer. (Silvina, 19 años).

El ingreso universitario, para los estudiantes de la generación 2020, conllevó una doble adaptación; la ya prevista y esperada transición desde la educación secundaria hacia la formación terciaria; pero también las condicionantes no esperadas, impuestas a partir de la pandemia por COVID-19, lo cual implicó la adecuación a una nueva forma de acceso a los espacios de formación.

La transición educativa hacia los estudios universitarios, requiere una atención y un seguimiento de los docentes, brindando actividades que impulsen la permanencia de los estudiantes en la cursada de las asignaturas, como de la carrera universitaria. El contexto de aislamiento social y emergencia sanitaria, requirió instancias de aprendizaje grupal e individual, en formato sincrónico y asincrónico, las cuales permitieron el feedback entre estudiantes, y con el docente, generando estrategias de adaptación y permanencia (Jodor et al., 2021).

En relación a la experiencia de adaptación a Facultad en contexto de COVID-19, el factor más destacado, y que de alguna forma posibilitó que se generara un nivel de adaptación, fue el sentimiento y entendimiento de experiencia compartida, no solo entre los estudiantes, sino que también la visualización de cómo la institución se encontró condicionada ante lo inesperado de la pandemia. Esto, posibilitó que los estudiantes se apoyaran entre ellos, siendo un recurso de ayuda frente a consultas, dudas, o distintas demandas que se fueron presentando durante el semestre.

Y, creo que, en parte eso está, o sea, los grupos de WhatsApp ayudaron muchísimo, porque, eran como una especie de psicólogo (risas), donde, yo veía a veces, o sea yo nunca comentaba nada pero, me gustaba ver que, que las personas decían tipo, emm, “¿A algunos también les pasa esto; a alguno también le pasa aquello?”, no sé qué, como para sentirse más acompañados, y a la vez cuando ellos preguntaban eso, yo sabía que a ellos les estaba pasando entonces me sentía como que no era la única, y

eso me dio el empujoncito para seguir, por saber que no era yo el problema, me hizo recapacitar por así decirlo. (Oriana, 18 años).

El rendimiento durante el semestre, la autonomía generada en el seguimiento de las distintas materias, y también el interés específico hacia determinadas temáticas, se reconocen como otros aspectos a destacar, ya que permitieron generar una valoración positiva de la experiencia, y que además, les permitió sostener el proceso de adaptación.

Porque, no sé, capaz que si me lo preguntabas hace un mes te decía que no, pero cuando me di cuenta que había exonerado materias dije “Bueno, logré algo de la formación, entonces soy parte” (risas)... Me quedaran veinte, quinientos exámenes más, pero tengo tres menos, y (risas)... y nada, creo que ahí, no sé, eso me motivo, mucho, porque pensé que no iba a poder con ninguna y cuando llegó la hora no me había ido mal... y eso como que te hace, no sé, pertenecer, así decir “Bueno, me estoy adaptando”. (Dahiana, 18 años).

El ingreso en pandemia, se valoró emocionalmente como una experiencia negativa, generando un primer impacto en la suspensión de la presencialidad, se continuó con la implementación de la enseñanza remota de emergencia, y se fue acrecentando en la medida que la situación sanitaria a nivel nacional, no solo no presentaba avances, sino que se intensificaba y requería de la aplicación de mayores medidas de cuidado. Lo primero que se reconoce por parte de los estudiantes es el carácter sorpresivo en la suspensión de la cursada presencial, siendo una situación inesperada. A partir de allí, se vivenció como una experiencia agobiante, que fue generando en su transcurrir miedo, frustración, desilusión, pero principalmente, trasladando hacia un estado de tensión y estrés sostenido en el tiempo.

Entonces como que no me lo imaginé así nunca, obviamente que creo que nadie se lo imaginó pero, para mí fue la, el, peor año en el que yo podía haber ingresado a la Facultad, hasta pensé en un momento, no sé si en abandonar pero en decir “No, estas

materias no, me voy a quedar con, con cinco, bueno, capaz que va a ser mejor porque las otras”, bueno, fui a examen libre, era lo mismo, pero, pensé en decir “No, me estoy exigiendo muchísimo y me siento mal”; me llegué a sentir mal porque dije no, no voy a poder, hasta que vi, emm, estuve en grupos de WhatsApp y vi que varias personas estaban iguales y fue como una calma, porque me sentía, bastante desilusionada de mí misma, llegue a sentirme desilusionada, dije “No puedo, no estoy apta”... (Oriana, 18 años).

Las emociones académicas han sido clasificadas por varios parámetros como positivas o negativas, según su valencia y activación. Por ejemplo, el disfrute, la esperanza y el orgullo son emociones activadoras conductuales positivas, mientras que la ansiedad y la vergüenza son activadores negativos, y el aburrimiento y la desesperanza son emociones negativas que desactivan (González et al., 2012).

Vinculado a lo anteriormente mencionado, los estudiantes debieron poner en práctica recursos de afrontamiento, para justamente, poder sostener el proceso de adaptación y afrontar las dificultades que se fueron presentando en esta experiencia de ingreso.

El afrontamiento, es producto de cogniciones y conductas que se ejecutan en respuesta a situaciones estresantes específicas; considerándose como un proceso dinámico, en respuesta a demandas objetivas y a evaluaciones subjetivas de la situación. Los recursos de afrontamiento en las personas, están formados por todos los pensamientos, reinterpretaciones y conductas que pueden desarrollarse para intentar alcanzar los mejores resultados posibles, frente a una situación determinada (Sosa y Zubieta, 2010).

La reevaluación positiva, como estrategia de afrontamiento orientada a la tarea, fue uno de los recursos priorizados por los estudiantes, valorándose la adaptación de las actividades curriculares en las rutinas personales, la participación en espacios o grupos con pares, pero principalmente, una actitud realista frente a lo que se vivencia, entendiéndose que era una

situación totalmente externa a ellos, pero también conscientes de lo que implicaba para cada uno, valorando lo que respecta transitarla, y poniendo en práctica los recursos personales.

Si, y en realidad ahora estoy aprovechando, esta otra dinámica que nunca en la vida voy a tener de esta manera, y ta, algo de aprendizaje me va a dar. Entonces ta, aprovechando esto y, cuando vuelva la normalidad volver y conocer la Facultad lo que es en realidad. (Camila, 18 años).

Los estudiantes universitarios, apuntaron a neutralizar los pensamientos negativos asociados a la experiencia de pandemia, centrándose en los aspectos positivos. La reevaluación positiva de la situación vivenciada, permitió enfocarse hacia el aprendizaje en la experiencia, identificando el estudiante los elementos positivos que dejó la pandemia, los cuales, permiten el afrontamiento de los estresores generados (Narváez et al., 2021).

El afrontamiento activo, fue otro de los recursos aplicados por los estudiantes, donde el estudio sostenido y constante durante las distintas etapas que comprendió el semestre fue el mecanismo más aplicado. Claramente, la experiencia de afrontamiento pasó por distintos momentos y fue vivenciada por los ingresantes de diversas formas en la medida que se iba desarrollando el semestre, experimentando comodidad, desanimo, enfoque directo en el estudio, o en instancias priorizando otras actividades, para después retomar nuevamente con otro impulso.

...pero igual trato siempre como que si se puede pues estudiar, y, al inicio iba todo bien, después por allá me desanimaba, no me gustaba algo, no me sentía cómoda, o sentía que no podía yo misma, no me sentía capaz y lo dejaba así como que, le bajaba los estudios y me enfocaba en otras cosas, me distraía y después, o sea, dos días después me reintegraba con todo e iba bien con todo, le aumentaba todo y, después otra vez así, como una montaña rusa (risas), subía y bajaba. (Irene, 18 años).

Los estudiantes, transitaron desde las estrategias de afrontamiento evitativo, hacia las estrategias de afrontamiento activo, producto de la disposición personal progresiva, a visualizar la pandemia desde el aprendizaje. Además, las estrategias de afrontamiento activas fueron preponderantes en la pandemia, a partir de la gestión personal de la autonomía y de la construcción individual del lugar ocupado como estudiante universitario, por parte de los estudiantes (Narváez et al., 2021).

Respecto a la organización personal al ingreso, en condiciones de COVID-19, los estudiantes identifican que la cantidad de materias fue incidente, entendiéndose que todas presentan una carga distinta, lo cual conllevó un entendimiento, adaptación, y aplicación de recursos de afrontamiento como los anteriormente mencionados. En este sentido, manifiestan que es fundamental aplicar estrategias que permitan adecuarse a la demanda, tanto en recursos temporales como también de condiciones requeridas por cada una de las unidades curriculares.

La experiencia transitada, generalmente conllevó una preparación día a día de las materias, donde se iba respondiendo a las demandas requeridas por cada una de ellas, identificándose y generando un formato de estudio y de contacto sostenido con los recursos académicos brindados por docentes, y una vez concluido, se reenfocaba la atención hacia otra, respondiendo a una nueva demanda. Lo mencionado anteriormente, es parte de un desconocimiento manifiesto por los estudiantes en la organización, lo cual se vincula a la situación de no presencialidad vivenciada, y a la nueva experiencia universitaria, la cual se vio articulada al contexto personal en cada uno de los individuos.

O sea, no mucho en realidad porque, como que al dejarme estar y al no meterme a las clases perdía bastante el hilo, entonces de la nada no hacía nada por tres días, y un día leía bastante, y todo así, o sea, por eso es lo que te digo, que capaz en parte, la presencialidad, o sea, considero que la presencialidad hubiera estado, lo hubiera

llevado más al hilo, y esto de estar en mi casa, yo que sé, como que (risas), ta...

(Natalia, 19 años).

Las condicionantes que, de alguna forma, reconocen incidieron en el proceso de adaptación a Facultad, hacen referencia al ingreso en pandemia por COVID-19, donde la situación presentó carácter de complejidad, pero también de novedad tanto para estudiantes como para la institución. Esto último, por ejemplo, pudo identificarse en las dificultades al momento de implementar los espacios en la plataforma EVA, la cual fue soporte fundamental para que la Facultad sostuviera el dictado del semestre.

...y entonces es como que fue un poco difícil, y, un poco bastante, este; y, y el tema de las materias también fue difícil porque, fue complicado, las evaluaciones y todo, y, y encima el tema de la emergencia sanitaria que lo hizo más complicado y los profesores que algunos no, no, también era algo nuevo para ellos y no sabían cómo manejarlo, y, y creo que para todos fue complicado, y era algo nuevo para nosotros, nuevo para los, los profesores, nuevo para todos y, y por un momento no sabíamos que hacer; y cuando dijeron que todo el semestre iba a ser, emm, virtual, no sé, mucha gente se fue de los grupos y, y, no sé, muchos, muchos compañeros decían que, que estaban como muy desmotivados y dejaban la carrera. (Karen, 19 años).

Morales y Chávez (2017), señalan que la adaptación se evidencia cuando se posibilita que el estudiante establezca acciones orientadas a su permanencia universitaria. La falta de adaptación, conlleva problemáticas que inciden en la permanencia y trayectoria académica del estudiante, desencadenando en situaciones, el optar por el abandono educativo.

Las proyecciones previas vinculadas a la experiencia ingreso a Facultad, y la falta de instancias presenciales durante el semestre, oficiaron como estímulo acentuante en la percepción de soledad frente a la cursada, lo cual incidió en la adaptación a la enseñanza

remota de emergencia, pero principalmente, generó dificultades en la adaptación del ser universitario.

En parte, mira, siéndote sincero, me quedó como un poco, la sensación de cuando fui de manera presencial ¿no?, porque ya me había sentido como integrado y todo, digamos que fue como que me quedo eso y de a poco como que se fue disminuyendo un poco la integración, o sea, por suerte digamos, como para dar un impulso ahí, me hice un grupo de estudio digamos, que ta, más o menos ahí vamos bien, y eso más o menos como que te acerca un poco más a la Facultad, pero si es cierto que, digamos fuera de eso, actualmente es como que me da la sensación de como que estoy estudiando, tipo, no es como que soy yo y la Facultad, sino es como que estoy estudiando yo, y básicamente estoy yo y, esa es la sensación que me da... (Fabricio, 19 años).

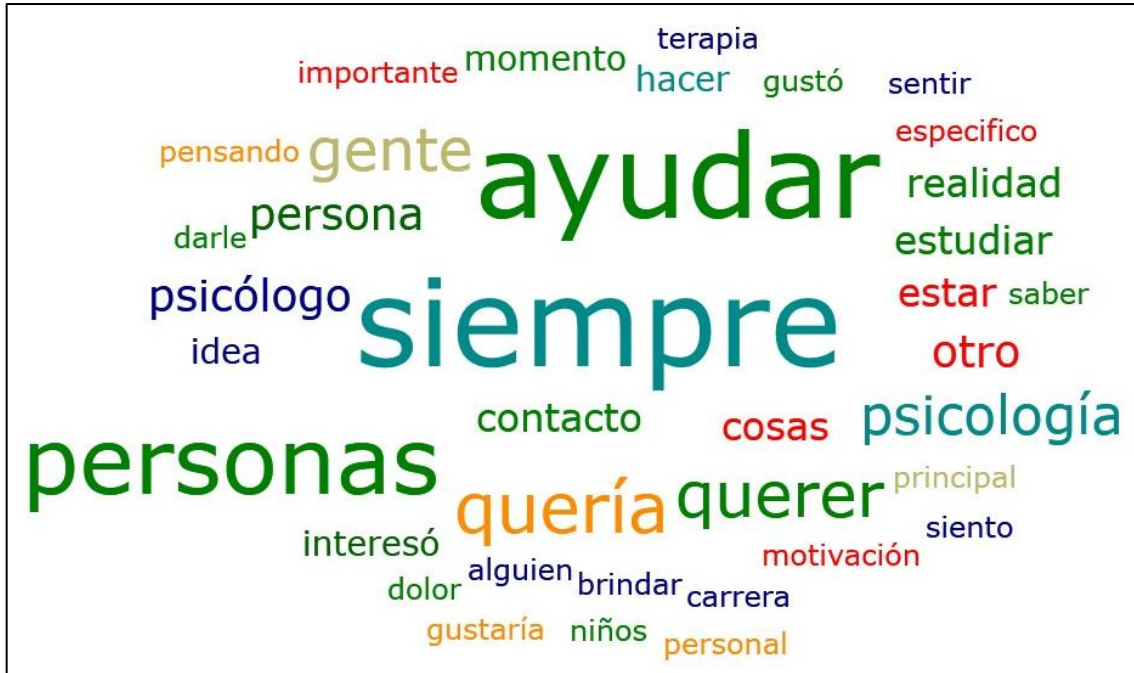
5.2.4 Motivación y Proceso de Elección de la Psicología

Al consultar en los estudiantes respecto a la motivación académica, se pudo profundizar en aspectos vinculados al carácter de la elección, a los intereses previos, a los motivos reconocidos que conllevaron al ingreso, pero también a la incidencia de la pandemia en la misma.

El motivo más destacado por los ingresantes, el cual se presenta como determinante en la elección hacia la licenciatura en psicología, es el de ayuda hacia los otros.

Figura 1

Palabras identificadas a la ayuda como motivo de elección.



La ayuda hacia otros, se destaca desde la orientación, el aporte o transmisión de determinadas herramientas, ya sea en un nivel emocional, en el poder entender la realidad que vivencian las personas, en el apoyo en determinados contextos de vulnerabilidad, o en un carácter que apunte a generar bienestar en los otros.

Este... diría que nada, que en realidad, o sea, yo ponele más que nada la elegí por, por eso que te decía antes que me gustaría, el día de mañana, tener, contar con ciertas herramientas para poder, brindar, o sea ayudar con un otro y tipo, mutuamente intentar resolver o por lo menos en dejar algo en un otro para que pueda resolver algo que le esté pasando o, no, no digo de resolverlo yo, digo con los conocimientos o herramientas que yo pueda tener el día de mañana, o sea, como que transmitirlos y ayudar a la otra persona para que el mismo o ella misma pueda resolver sus cosas, o sea, trabajando conmigo pero no quiero caerle a alguien con una solución, o sea, pretendo que pueda

ayudar, ayudarla o ayudarlo para que él mismo pueda buscar en sí mismo una solución a, a aquello que le pase, no sé. (Natalia, 19 años).

El segundo motivo identificado, refiere al dominio cognitivo, y se vincula al interés por parte de los estudiantes hacia el conocimiento, referido al funcionamiento de la mente, los procesos del cerebro, a generar un entendimiento respecto a los aspectos que impulsan el accionar o el comportamiento en los individuos, y así, poder comprender al ser en situación y todo lo que lo rodea.

Y básicamente diría que... que me motivó bastante el hecho de poder aprender sobre la mente humana, o sea, la psicología por muchas ramas que tenga, lo importante es entender a la mente de las personas y su comportamiento, el cómo exteriorizan lo que, todas sus experiencias hasta; desde su nacimiento hasta el día de ahora, que es algo impresionante el hecho que desde el día uno de nuestro nacimiento empezamos a absorber información, a absorber este... conceptos, cosas que nos forman hasta lo que somos ahora actualmente. Y....muchas ramas de la psicología estudian esto de la infancia, la adolescencia y cosas así, entonces el mayor motivo que creo muchos psicólogos, muchas personas que estuvieron en esta carrera, fue el entender al ser humano, y el estudiar algún momento de su vida... (Bianca, 18 años).

Un tercer motivo, se encuentra vinculado a la superación de situaciones de carácter personal, las cuales, los estudiantes visualizan que pueden haber tenido una incidencia al momento de considerar la formación. Estas situaciones, se encontraron identificadas en experiencias que conllevan una intención de comprensión personal, a partir de vivencias vinculadas en la trayectoria educativa, contextos familiares, situaciones de pérdida, patologías o trastornos individuales.

Sí, o sea, no, no lo puedo achacar todo a la edad tampoco pero digo, es un tema, es una edad complicada, es una edad que, que, tenes varios temas tipo, podés no querer

tu cuerpo, puedes no querer un montón de cosas, sentirte mal, emm, estar peleado con un montón de gente, todo, que también llevan a querer decir "Bueno, ¿Cómo puedo solucionar esto?" porque, yo por lo menos lo pensaba, digo, no es algo que se hable normalmente, no es como "Me quebré una pierna, ayuda", no vas y decís "Me siento, tengo depresión" o lo que sea, emm, no lo habías, entonces, yo también pensaba eso, tipo, "¿Cómo se cura esto?", porque, parecía, tenés un mal día y parece que es interminable, entonces pensás ahí un montón de cosas, y también eso, estoy, o sea, estoy seguro también de que es un tema que me llevó a elegir psicología... (Victor, 19 años).

Además de los motivos, se profundizó en los intereses previos que los estudiantes, identifican pudieron ser incidentes en la elección hacia la formación en psicología. Dentro de las áreas de interés, se identifica que los estudiantes consideran la psicología a partir de un interés orientado hacia las letras, ya sea por la experiencia de trayectoria en educación secundaria, o por el contacto con lectura de afición personal. Específicamente, en lo que refiere a lo educativo, el haber cursado la materia Filosofía en educación secundaria, les permitió tener un contacto con determinadas temáticas, o destacar un nivel de incorporación de lo abordado, que reconocen desarrolló una intencionalidad hacia la elección.

Si, o sea, claro, o sea yo estudié medicina tipo en la, tipo biológico y después medicina en el liceo, y no me iba mal en biología pero el último año fue muy pesado, había muchos conceptos y todo eso, y cuando yo estudié filosofía por ejemplo, que es una materia que siempre me fue bien, o sea siempre, siempre, tipo no tenía que estar pensando en nombres o en una definición concreta, sino que era algo como que iba saliendo por así decirlo. O sea, en algo que yo podía, no tenía que memorizarlo, no tenía que ser simplemente teoría, o sea, yo podía pensarlo y una definición salía, entonces tipo la, yo siento que la psicología, o sea, si hay muchos conceptos que si o si

tengo que aprenderlos y todo eso, pero es como más, o sea, es algo que va más arraigado, o sea, algo que lo tienes que pensar por así decirlo. (Bianca, 18 años).

Entre lo identificado en la trayectoria de educación secundaria, se destaca además el interés orientado hacia lo biológico, como también hacia lo artístico. El interés en lo biológico, se vincula por parte de los estudiantes como incentivo hacia la elección en el interés hacia el conocimiento del ser humano, y de los procesos que desencadenan comportamientos. En lo que refiere a la orientación artística, se destaca el contacto con aspectos del ser humano, con trayectorias individuales y colectivas en diversos momentos de la historia, que se entienden complementarias con la formación en psicología.

Si, emm, fue un poco como complejo, porque yo hice... este, fue un poco complejo porque cambié bastante de orientación, este, empecé haciendo humanístico, terminé con artístico, y creo que lo que más me llevó es que bueno, me gusta mucho las letras, entonces dije "Tiene que ser algo que, que tenga bastante que leer" porque es lo que más me, me gusta digamos, este, y también porque bueno, en artístico teníamos materias que eran muy como introspectivas, como danza, este, lo que es manejo del interior, de la mente, teatro, todo ese tipo de cosas, y, y empecé a ver como que me interesaba bastante como se daban esos procesos, tipo como llegábamos a todo esto, como, el inconsciente más que nada, tipo, como pensar lo de, bueno, poner una imagen en tu cabeza que quizás nunca la viste y tenés que interpretarla como si fuera algo de toda tu vida, entonces me empezaron a generar como esas, esas preguntas, y dije "Bueno ta", este, empecé a leer sobre la carrera más o menos como era, y, y ta, y me gustó, y dije "Bueno, me voy para ahí" (risas). (Silvina, 19 años).

Estos intereses, los cuales son parte del trayecto, como también de la transición desde la educación secundaria hacia la formación universitaria; se constituyeron como parte del proceso de elección a partir de determinados recursos contemplados por los estudiantes. Más

allá de posibles indecisiones, la psicología generalmente estuvo presente como una formación de interés hacia el ingreso universitario, encontrándose en la consideración personal a partir de expectativas o valoraciones generadas.

Pah, eso me lo han preguntado cantidad de personas, lo que pasa es que claro, yo es como algo más, es que a mí nadie me entiende porque yo le digo que a mí me gusta estudiar y que por eso elegí la carrera, porque a mí, o sea, me gusta estudiar y me gusta la psicología, entonces, se combinan los dos y por eso sigo, pero, no sé cómo explicar porque es como algo personal, personal mío, pero si tengo que decirles es como, no sé, es como personal, como que a mí me apasiona, entonces yo lo sigo por eso, o sea, lo único que le diría sería eso, que, que yo lo elegí porque me apasiona...
(Oriana, 18 años).

Los recursos anteriormente mencionados, se vinculan principalmente a lecturas previas, enmarcadas en sus temáticas a la psicología, siendo tanto ensayos como novelas literarias, o la lectura de textos académicos o libros teóricos. La investigación personal realizada respecto a la formación, fue otro de los recursos que permitió respaldar el interés manifiesto, y encuadrarlo dentro del proceso de elección.

Si, emm... sí y no, yo, me, me gustó mucho Filosofía de cuarto en el liceo, y ahí empecé a, a mirar un poco más, emm, todo este ámbito, después tuve Sociología en quinto, que... dimos algo de, muy poquito de Freud habló la profesora, creo que ni en el plan estaba pero a ella le interesaba y habló un poco, y ahí digo "Esto, esto me gusta", y no tenía ni idea de que iba a hacer, no tenía idea de una carrera, no tenía idea de nada, me iba a tirar más hacia algo de computación, pero, ta, y ahí empecé a, a decir "Bueno, voy a hacer psicología", me fijé que, podía ser cualquier orientación en el liceo para, para la carrera, o sea ya, ya no tenía que volver atrás ni nada, y ta, y se fue dando así, fue media impulsiva en sí, pero no me arrepiento tampoco. (Victor, 19 años).

A nivel temporal, los estudiantes destacan que el proceso de elección se fue desarrollando en la trayectoria de secundaria, con determinada orientación durante el Ciclo Básico, pero determinándose la decisión hacia la psicología durante los tres años correspondientes al Bachillerato, donde además de abordar temáticas relacionadas, en circunstancias se generan recorridos a las distintas facultades, las cuales posibilitaron reconocer las instalaciones e identificar determinado agrado o comodidad hacia las mismas. Además de esto, el intercambio con pares y docentes respecto a posibles elecciones, posibilita la determinación de la elección hacia la psicología.

Emm, fue a fin de año del liceo, pero en realidad no se bien como fue, lo que sé, un momento clave que me acuerdo, tipo estando en el liceo pero creo que no fue en el último año, creo que fue en 5to, no estoy segura, fue con un adscripto que fue mi profesor de Historia también, que estábamos conversando, como que, que iba a hacer, que iba a elegir y tenía como que dar una idea, y... y me, me tiró como el, el pique de, ahh no, ya me acordé, tenía que elegir si iba a hacer Humanístico, si iba a hacer, o sea eso, y me dijo “¿Qué querés hacer?”, y yo ahí como tenía que más o menos que, que decidir ponele, y dije, “psicología me gusta, siempre me gustó”, ya ahí como que no, no dije sociología que la había tenido en cuenta, no, dije psicología, no sé, y él me dijo “Bueno, entonces tendrías que ir por lo social, hacer humanístico por ejemplo”, y ahí como que me ayudó como a decidir eso, e iba de la mano ya desde ese momento pensando que iba a terminar haciendo psicología, ta, y terminé haciéndolo. (Gabriela, 20 años).

Al profundizar en el carácter de la elección desde la percepción de los estudiantes, se puede reconocer que la elección es identificada con un carácter autodeterminado; ya que fue un proceso donde no reconocen que otra persona haya tenido incidencia directa en la toma de decisión.

Figura 2

Palabras que representan el proceso de elección de los estudiantes.



Fueron recepcionadas valoraciones, destacando otras virtudes, u otras orientaciones de formación por parte de grupos de pares o personas vinculadas al entorno social, o a la trayectoria educativa, pero que, al ser recibidos, no generaron incidencia sobre la intención de ingresar a la Facultad de Psicología.

No, realmente fue muy personal, aparte.... bueno, viste que en realidad o sea, la psicología no es algo que esté muy bien visto por la gente más grande, viste que es un poquito más cuadrada, un poquito más retrograda, nunca te van a ir a decir “Bo, intentá psicología”, no, te van a decir algo que ya, sepan que hay remuneración, sepa que hay salida, pero yo siempre me mantuve firme con mis valores y siempre quise, quise probar suerte con esto, y acá estoy, y voy a seguir. (Wilson, 19 años).

En algunos casos, más allá del carácter autodeterminado de la elección, se reconoce la influencia de otras personas al momento de fortalecer la consideración hacia la psicología.

Principalmente, se destaca el intercambio con docentes en contexto de educación secundaria, los cuales posibilitaron identificar las características asociadas a la formación, o a un perfil profesional en psicología; como también la experiencia de contacto personal con un psicólogo/a, ya sea a partir de la realización de un test vocacional, pero principalmente, a partir del reconocimiento del rol del psicólogo en el proceso terapéutico personal vivenciado.

Mmmm, no sé, desde más chica, que estaba en primero o segundo de liceo, me... me interesé por la psicología, emm, también hice terapia cuando era más chica, entonces yo creo que también viene de ahí esa idea, de que me gustó, me sirvió, y... después los últimos años me gustaba mucho la filosofía y las letras, siempre me incliné para ese lado, mis profesores de filosofía nos hablaban mucho sobre la carrera, entonces también me incentivé así... (Dahiana, 18 años).

Respecto al apoyo recibido en la elección, los estudiantes destacan la importancia del apoyo percibido al momento de comunicar la decisión considerada, identificándose directamente desde el entorno familiar y pares, fundamentándose la manifestación positiva de la recepción, en el reconocimiento de habilidades personales orientadas hacia la psicología, pero también en la relevancia otorgada hacia la posibilidad de realizar una carrera universitaria. Estos aspectos, vinculados al apoyo percibido, oficiaron en los estudiantes como sostén de motivación en la elección hacia la psicología.

Si, emm, bueno, desde un lado familiar hubo un incentivo a lo que yo iba a decidir en general ¿no?, entonces, fuese lo que fuese, emm, no particularmente a la psicología, sino como que bueno, lo que yo decidiera, emm, ya había un apoyo, y, y de los pares si hubo como un, un incentivar como, emm, un "Si, eso es para vos" o bueno, cuestiones así, emm, y que ta, que reafirmaban obvio lo que, lo que era mí, mi decisión, pero fue más a nivel personal, sí. (Laura, 18 años).

Comentarios recibidos, orientados negativamente hacia la remuneración que perciben los psicólogos, hacia las dificultades que conlleva la inserción laboral, hacia la numerosidad tanto de estudiantes como psicólogos existentes, como también hacia la formación en sí; son algunos de los identificados por los estudiantes como contrapuestos al apoyo percibido, que, si bien no generaron una incidencia en la elección, fueron recibidos y reconocidos como faltos de apoyo.

(...) pero igual siempre yo nunca fui como de, de prestar atención mucho a los comentarios que no son, así, para que te incentiven, yo nunca dudé de la carrera más allá de cuando te dicen, cuando hablan del sueldo de los psicólogos, o cosas así viste, nunca, nunca lo tuve en cuenta, por suerte, porque sino viste hay gente que lo tiene muy en cuenta y termina estudiando cosas porque ta, porque ganas más, porque; pero sino ta, por ejemplo ahora lo que más te dicen, no sé si a vos te ha pasado, que está lleno de psicólogos, a mi lo que me dicen por ejemplo es que levantas una baldosa y hay un psicólogo... (Josefina, 18 años).

En lo que refiere a valoración de alternativas en la formación universitaria, se pudo reconocer una variedad relacionada a los intereses individuales de los estudiantes. Entre las alternativas consideradas durante la elección, se destacan la formación en profesorado, o la formación universitaria en Ciencias Sociales, orientado a la licenciatura en Ciencias Políticas. También, se destaca cierta atención hacia la formación en Medicina, como también a Derecho.

Hasta, si, hasta un, unos meses antes de inscribirme estaba dudando entre eso o el Profesorado de Historia, o sea, mirá lo que te digo, nada que ver tampoco de computación ni nada de eso, pero sí, el Profesorado de Historia, Historia es una materia que me encanta, pero, no, no me gusta enseñar tampoco, emm, entonces digo, "No, no voy a hacer el Profesorado de Historia por Historia, después voy a tener que trabajar de profesor", entonces no, ta, me decidí por psicología. (Victor, 19 años).

En todos los casos, las alternativas fueron tenidas en consideración conjuntamente con la psicología, y si bien la decisión se orientó a ésta, se proyecta una posible intencionalidad de cursarlas una vez se finalice la trayectoria de formación en psicología, o también así, el poder cursar simultáneamente dos carreras, pero sin desconsiderar el proceso actual.

No no, siempre estuvo psicología, y lo, las únicas cosas que estuvieron sobre la mesa pero que me fueron muy pasajeras, fue en hacer algo en paralelo, o sea al mismo tiempo, teniendo psicología como foco principal, y hacer alguna otra carrera o, lo que fuese, pero, o sea medio como que más lentamente, pero nada, o sea tuve comunicación, lo pensé, pero ta después lo descarté, y... ta, pero no, no mucho más, o sea, en realidad siempre el foco estuvo acá, y, nada más así como que me moviera mucho, la cabeza no... (Natalia, 19 años).

El ingreso a Facultad en contexto de pandemia, lleva a considerar sus incidencias en la motivación de los estudiantes, y por ende, en la elección anteriormente desarrollada hacia la Licenciatura en Psicología. Desde sus perspectivas, la principal incidencia se vivenció con la no presencialidad, con la pérdida del contacto con pares, docentes, y el espacio físico, lo cual imposibilitó el encuentro directo. Esto, generó un desgaste en los estudiantes, respecto a la demanda generada por el estudio, pero también por el sentimiento de falta de apoyo educativo durante el transcurso del semestre.

Y.... bueno, la verdad que sí, o sea, cambió bastante la.... o sea, las ganas que tenía de estudiar y de las materias, y el esfuerzo que quería ponerle en sí, porque había veces que sentía que, o sea, que no tenía a nadie, o sea, que no había ninguna...o sea, ninguna figura de autoridad que me diga, que me explique, que me ayude en sí. Se que tal vez la Universidad igual no hay nadie, igual tal vez la hubiera pasado de la misma forma solo que presencial... pero, no sé, o sea iba, siento que iba a tener más contacto con otras personas, más con profesores, con gente que sabía lo que explicaba,

entonces tipo, si me bajaron bastante las ganas, o sea, siento que el próximo semestre no voy a dar todas las materias, creo que voy a dar menos porque si no paso estos exámenes tendría que estar preparándome también, de nuevo para darlos y cosas así.
(Bianca, 18 años).

Igualmente, la motivación en la elección hacia la psicología pudo persistir más allá de las afectaciones generadas por la pandemia, sosteniéndose e incluso reforzándose, fundamentalmente a partir de la convicción personal hacia la decisión tomada, como también a través del interés generado por el contenido teórico abordado en el primer semestre del Ciclo Inicial.

Emm, no, porque, la motivación que yo tengo es sobre la carrera, no sobre, sobre como la voy a cursar ¿no?, o sea es mí, mis intereses personales en, en lo que yo quiero nutrirme, entonces, obviamente odiaba estudiar por, por clases por, por internet, por estas cosas, pero por ejemplo cuando estaba viendo las primeras cosas de Epistemología y me parecía super mega interesantes o, o la subjetividad en, en Articulación de Saberes o, o los... no sé, Foucault, los, los maestros de la sospecha y estas cosas que eran como que "Wow, oh mira, esto tiene sentido, oh, no lo había visto así", cosas... por, de ese estilo ¿no?, y en Fundamentos también conocí como que más de la historia, como en ese, en la Edad Media se intentaba, se confundía esto, no se sabía si la psicología era magia o algo así, había gente que lo interpretaba de otra forma, todas esas cosas, era como que super interesante y a uno que, que obviamente escogió la carrera para saber sobre eso, como que ajá, lo seguía emocionando en ese sentido... (Rodrigo, 18 años).

5.2.5 La Experiencia Universitaria

Desde la valoración intersubjetiva de los estudiantes, la experiencia universitaria, vivenciada en el primer semestre del Ciclo Inicial, y adaptada a una realidad de pandemia, presentó tanto aspectos positivos como negativos. Los aspectos negativos, se encuentran relacionados a la intensidad con la cual se transitó el primer semestre, lo cual conllevó, que la experiencia se visualizara como estresante, e implicara la sensación de encontrarse perdido.

Y bueno, me parece que voy a estar más tranquila que ahora, sin dudas porque, nada, porque ya viví como lo primero que me parece, espero que haya sido como lo más estresante, digo, obviamente que a lo largo de la carrera sé que me voy a re estresar en pila de momentos pero, me parece que es como peor si se quiere por el hecho de que, de eso, de que no sabes bien como por donde estás yendo, ni conoces muy bien el funcionamiento de la Facultad y todo eso, como que te genera un miedo más, entonces creo que, ahora ya me lo voy a tomar un poco más con calma, capaz que ya voy a saber un poco más manejarme, entonces bueno, ta, tengo, tengo esperanza de que sea más, más tranqui en cierta medida. (Tatiana, 18 años).

Respecto a las valoraciones positivas, los estudiantes destacan el primer semestre universitario como una experiencia satisfactoria, en la cual pudieron establecer un contacto vinculado al aprendizaje, pero que además, más allá de las condiciones impuestas por la pandemia en lo que refiere a enseñanza remota de emergencia, y el no contacto presencial con la Facultad, se vivenció desde el disfrute al poder acceder a nuevos contenidos y nuevas informaciones vinculadas a las unidades curriculares. Además, los resultados obtenidos en las evaluaciones de las mismas, permitieron que los estudiantes pudieran valorar satisfactoriamente en términos académicos la etapa transitada.

Cursé las siete materias, y mirá, no te voy a mentir, estuvo bastante intenso ¿no?, pero, (risas), pero creo que lo llevé bastante bien, me quedé bastante contento aparte con el contenido de las materias, y, y nada, se llevó bastante tranquilo, por algunos momentos tuve que correrla de atrás pero, dentro de todo lo llevé bastante suave. (Wilson, 19 años).

En lo que respecta a la existencia de conformidad o no sobre la elección realizada, a partir de la experiencia del primer semestre universitario en la Facultad de Psicología, se puede identificar que los estudiantes se encuentran conformes hacia lo elegido, destacando como se mencionó anteriormente, la importancia de las unidades curriculares y de sus contenidos teóricos en dicha conformidad.

Y... la verdad que sí, o sea, por mucho que estemos pasando por varias cosas y todo eso, o sea lo que he leído y lo que he aprendido, a veces siento que a medias pero las he aprendido, o sea me... me ha gustado y siento que fue una buena elección... (Bianca, 18 años).

La transición educativa, desde lo que es educación secundaria hacia la educación universitaria, no solo conlleva un cambio de carácter institucional, sino que también académico y social para los estudiantes.

Según Medrano y Olaz (2008), la transición de educación media a universitaria, no es un proceso fácil para el estudiante, ya que implica una separación desde lo conocido, donde está acostumbrado a prácticas sociales más cercanas, tanto con profesores, como también con los mismos estudiantes y con la institución; a un nuevo mundo tanto académico como social, que supone cambios, la adaptación a un contexto nuevo para el estudiante, y la adquisición de nuevos roles vinculados a los estándares académicos, los cuales incidirán en su desempeño y comportamiento.

Para ellos, esta transición se vivió con cierta rareza, valorándose como loca, pero también exigente. El cambio de espacio institucional, tanto para estudiantes del interior como residentes en Montevideo, el impacto frente a la inserción dentro de la institución en condición de pandemia, y la experiencia de anonimato son algunas de las características identificadas en el cambio.

En lo que refiere a diferencias de carácter institucional, los estudiantes identifican la transición principalmente como un impacto en las distintas modalidades de interacción que presenta la educación universitaria, lo cual lleva al estudiante a sentirse más independiente, en relación a los vínculos producto de la numerosidad estudiantil, como también hacia el sentido atribuido a las formas de experimentar la educación.

Si obvio, a ver, totalmente porque primero que nada fue un impacto cuando uno llega a la Facultad, porque digo, de un punto de vista de la infraestructura digo "Wow", no puedo, o sea, no es por, emm, digamos, como desestimar pero si es cierto que me sorprendió porque estaba como muy, muy dedicado parecía, cuando entrabas fue como un (Gesto de explosión), como un impacto que yo digo "Acá realmente como que se está estudiando en serio", como que vos lo veías, entonces yo antes de entrar digo "Bueno, debe ser como, estudiar, así, yo que sé", pero fue como cuando entré digo, aparte no se si habrá como algún programa o algo que le encajan a la gente, pero es como que vos ves realmente que quieren ir a estudiar, por lo menos la gente que yo me crucé, y fue, eso fue un impacto y un cambio, me cambio bastante la cabeza porque yo digo "Bueno, acá vamos a dejar, digamos, de pavear un poco y, y vamos a hacer las cosas como son, acá" digo, y eso fue digamos el, el mayor cambio que hubo de, el antes de entrar a Facultad y, y el después ¿no?, y el ahora, y pueden haber obviamente muchos más, pero, ese creo que es uno que noté bastante, y fue como un cambio, totalmente. (Fabricio, 19 años).

El sentido de pertenencia hacia la Facultad, por parte de los estudiantes ingresantes a la Facultad de Psicología, es uno de los principales aspectos atravesado por las afectaciones del COVID-19, ya que la declaración de emergencia sanitaria, incidió directamente en las distintas percepciones sobre el sentirse en la Facultad.

Se reconoce que los estudiantes, pudieron identificar un sentido de pertenencia hacia la Facultad, más allá de las incidencias propias de la no presencialidad, argumentada en los resultados académicos obtenidos, en los distintos espacios de expresión e intercambio habilitados durante el semestre, pero principalmente, por el sentimiento de grupalidad desarrollado, y la fortaleza de los vínculos establecidos con individuos en similar situación, los cuales resultaron soporte fundamental para el desarrollo del mencionado sentido.

Si, si, o sea lo siento más como, bueno, con la Facultad, digamos edificio no tanto, porque obviamente fue una semana, pero con la carrera si, este, y, y creo que ta, que eso es, es gran parte por los compañeros, este, que te hacen sentir también parte de todo, emm, porque ta, con los profesores que, que lo logran en cierto momento... es un encuentro muy, muy corto, pero con, con los compañeros que los tenés constantemente, que están estudiando juntos, que, emm, tienen las mismas instancias de evaluación, que se ponen nerviosos, que todo, este, te hacen sentir como parte de que bueno, ¡esto es la carrera! (risas), y estás acá. (Silvina, 19 años).

La falta de pertenencia en algunos estudiantes, se identifica directamente por la incidencia de la no presencialidad, y por ende la falta de contacto con la institución, reconociendo el contraste con las expectativas generadas y la experiencia vivenciada durante el Curso Introdutorio.

Y es, es distinto, es raro, creo que me voy a sentir realmente, tipo, parte de la Facultad cuando vaya presencialmente, es como que, ta, con el curso introductorio y eso, algo

También el compañerismo, se ve mucho, también ayudó mucho, porque yo, habían muchos grupos y algunos sabían más que otras cosas, a veces era un grupo por ejemplo de una materia, pero estaban de otras, se hacían preguntas de otras, se ayudaban, pasaban resúmenes o mismo mandaban audios largos, o hasta hacíamos Zoom para explicar, no sé, por eso se hacía, por eso también creo que fue de gran ayuda. (Josefina, 18 años).

Para los estudiantes de ingreso, las instancias compartidas con los docentes en general no eran las propicias, ya que, por aspectos anteriormente mencionados como la numerosidad o el anonimato generado por cámaras y micrófonos apagados, se generaba un distanciamiento que no posibilitaba el intercambio.

Frente a esto, el mecanismo desde donde se intentó generar la comunicación, fue por medio de la plataforma EVA, en la cual, podían plantear sus interrogantes a docentes o asesorarse a partir de lo planteado por pares, en los espacios de foro que cada una de las unidades curriculares habilitaba en su propio curso. En algunos casos se recibía respuesta docente a tiempo, pero en otros la respuesta llegaba tardía o difícil de comprender, siendo un obstáculo para los estudiantes en relación a los mecanismos que poseen de su trayectoria previa.

Pero nada, emm, creo que, no sé, yo he consultado bastantes cosas en los foros y eso, que también es como una manera de, de relacionarse ¿no?, en este, en este ámbito, y, y nada, me parecieron como siempre muy receptivos y, y no sé, me pareció, quedé bastante conforme. (Tatiana, 18 años).

Si bien, por los aspectos mencionados, la comunicación con los docentes se percibió a lo largo del semestre como limitada, se identifican como aspectos positivos la receptividad de los mismos, la aplicación de estrategias que posibilitaran la participación e intercambio con los estudiantes, el soporte de la Plataforma EVA para sostener la comunicación, y principalmente,

la posibilidad generada de mayor contacto en instancias más reducidas en cantidad de participantes.

Bueno, ellos si fueron los principales porque era tipo, era cara a cara porque prendíamos todos la cámara, era como que todos ¿no?, estábamos aptos a, a estar presente en esa clase, y después era otro profesor que no implementaba el tema virtual, así, tipo, cara a cara digamos, o sea por la camarita, sino que nos reunía, teníamos que entrar a, a su chat digamos, a tal hora, todo, todos los jueves, y ahí comentábamos, era por, tipo por comentarios así, él ponía preguntas ¿no?, como punto de partida digamos de un tema, nosotros la respondíamos para nosotros, y él después ahí iba hablando, “¿Y qué les pareció tal tema?”, y nosotros escribíamos ahí. (Oriana, 18 años).

La cercanía percibida con los docentes, en términos generales, fue identificada por los estudiantes como positiva, reconociendo en las medidas posibles, la existencia de respuestas frente a interrogantes o inquietudes, pero además, se destaca la habilitación de un clima positivo, donde los docentes oficiaron como acompañantes en el proceso de introducción a Facultad, además de las condicionantes generadas por la pandemia. En algunas unidades curriculares, las rotaciones docentes, fueron identificadas por los estudiantes como uno de los aspectos que principalmente incidió en la valoración de un nivel de cercanía.

(...) fue bastante ameno también y, y, y muy dispuesto de ambas partes ¿no?, o sea, emm, los profesores también dispuestos a, o, o también entendiendo lo que era todo lo, esa no presencialidad y que habían algunos que, o sea, siempre muy, muy dispuestos a la, a conversar estos temas ¿no?, o sea, como lo estábamos viviendo, si teníamos dudas, todo eso, emm, entonces eso me pareció genial porque, emm, hubo como un, un entendimiento en lo que era la situación ¿no?, que bueno, ta, es lo, lo que debería pasar y bueno, y pasó, que no es que ellos daban la clase y bueno, ta y, no sé, como si no hubiera, no estuviese pasando ¿no?; pero si, incluso un profesor, emm, que, que fue

tanta la, la interacción que recordaba mi rostro, y me, y mi nombre, y me, y me preguntó cómo me, o me felicitó, etcétera, no me acuerdo, pero si, o sea, se generaron vínculos más allá de que ta, así a la lejanía y, y eso pero, pero bien, lindo, fue lindo. (Laura, 18 años).

En lo que refiere a lo institucional, los estudiantes perciben un ambiente institucional positivo, destacando las experiencias inicialmente presenciales, donde pudieron acercarse a las instalaciones, pero también el encuentro compartido con los actores institucionales, generándose instancias donde se permite escuchar al otro, construir trayectos compartidos, e intercambiar sobre aspectos que hacen a lo individual y colectivo del ser estudiante universitario.

El Curso Introductorio, para la generación de ingreso 2020, fue el primer contacto con el entorno universitario, y presencialmente el único previo a la resolución de la emergencia sanitaria. Para los estudiantes, éste les brindó la posibilidad de vivir una experiencia desde lo personal, pero también desde lo institucional con la vida universitaria, permitiéndoles acercarse específicamente a la Facultad de Psicología.

Me hubiera gustado tener más contacto, porque en el Curso Introductorio quedé encantada mismo con la edificación, con el lugar, con el ambiente, siempre lo primero que pensaba era en, estar en la Facultad, como físicamente, aparte tiene una ubicación re linda, mismo, emm, no llegué ni a disfrutar del patio ni de nada, y ta eso se, eso me haría sentir más parte, estar mismo físicamente. (Josefina, 18 años).

Pero, además, el Curso Introductorio permitió generar contactos sociales por medio de las actividades grupales de profundización en las que participaban, los cuales, se sostuvieron entre estudiantes durante la enseñanza remota de emergencia, y se tornaron en un recurso positivo. Estas instancias grupales, comprendían a todos los estudiantes ingresantes, tanto

uruguayos como extranjeros, y de todas las edades, lo cual potenciaba el intercambio, valorándose como enriquecedor.

Emm, algo si por, por el curso introductorio más que nada, que me tocó un, un grupo variado culturalmente, era gente argentina, Chile, Venezuela, Colombia, Cuba, éramos muchos, o sea, fue el grupo por un tema, no sé, creo que fue de cédulas o no sé qué, que hubo un montón, diversas edades, aparte fui al, al introductorio en el nocturno, entonces ta, gente grande pero también yo por ejemplo, era una de las más chicas, no sé, estuvo como enriquecedor eso y se, se formó un lindo grupo... (Gabriela, 19 años).

La experiencia de escucha a distintos profesionales de la psicología, que en los distintos plenarios brindaron su experiencia en el quehacer del psicólogo, es algo reconocido en el discurso de los estudiantes entrevistados, ya que les permitió conocer más acerca de la psicología, pensar desde el lugar de alguien que transitó el proceso que se encontraban iniciando, y que, de alguna forma, aporta hacia el generar el afianzamiento de la elección realizada.

Bueno, sí, me, me encanta por ejemplo a Psicología Forense, es algo que, me re interesa y quiero poder hacerlo algún día, y nada, ya estuve viendo, bueno, en la semana esa del Curso Introductorio, una de las psicólogas que fue era psicóloga forense, que yo incluso ahí donde estábamos, en el Aula Magna, le, levanté la mano así con pila de nervios, y le pregunté porque me re copa, me re, re copa, es algo que me encantaría hacer, y, y nada, ya estuve viendo como cursos y cosas para, bueno; ese es como mi objetivo ahora, claro que supongo que al ir cursando y viendo otras cosas capaz que, no sé, cambia, pero por ahora es como ese. (Tatiana, 18 años).

El vínculo generado durante el Curso Introductorio, tanto con pares como con docentes, se vio continuado en muchos casos a partir de la elección e inscripción a determinada opción

dentro de la UCO Inicio a la Formación en Psicología, ya que, muchos de los coordinadores de los espacios grupales son parte del equipo de profesores en esta UCO.

Y el referente que teníamos es profe de Referencial, y nos anotamos todos con él, y, y hubo contacto en el grupo y ta, justo Referencial era los que teníamos clases por Zoom, nos veíamos, yo qué sé, se formaron subgrupos para hacer los parciales y eso, y no sé, estuvo, con ellos tipo, tuve esa cercanía, después ta, el resto no, no pude conocer mucho. (Gabriela, 19 años).

En un contexto de enseñanza remota de emergencia, poder tener instancias de intercambio con docentes y con los otros estudiantes, fue lo más valorado de la UCO Inicio a la Formación en Psicología, ya que, por sus características anteriormente mencionadas, permitía un acercamiento más profundo entre los integrantes.

Figura 4

Palabras vinculadas a la experiencia de la UCO Inicio a la Formación Universitaria.



Además, la composición en lo que refiere a cantidad de estudiantes es sumamente reducida en relación a otras UCO, por tanto, posibilitaba que las cámaras estuvieran encendidas, que el intercambio con el docente existiera en las mismas instancias, y no solo eso, sino que tuviera un carácter más fluido, y que las actividades propuestas en subgrupos generaran un conocimiento de las dinámicas universitarias, pero también de los pares.

Inicio es una materia que me parece que es para acercarse al alumnado en sí, pero, el profesor de Inicio que es (Nombra al docente), emm, muy, muy bueno, siempre, ese sí que fue, fue un profesor que siempre estuvo para nosotros, éramos una clase de treinta personas, también lo beneficiaba a él porque, Historia tenía clases de dos mil alumnos, era imposible tipo prestar atención, pero digo, él, él siempre estuvo ahí, nos habló un montón de la Facultad... nos enseñó un montón de cosas que, algunas ya habíamos visto en el Curso Introductorio, pero, fue una clase muy linda Inicio, porque, ahí, ahí ¿no?, me llevó a conocer gente de la Facultad, a decir "Bueno, pásame el grupo de WhatsApp que yo entro", bueno, "¿Tenés cosas de tal materia?, háblame", porque era una materia que se prestaba mucho a hablar, y, ta, esa, esa fue una materia que más, generó vínculos, entre profesor y entre los compañeros. (Víctor, 18 años).

Lo anteriormente mencionado, posibilitó que determinadas vivencias en estos dispositivos, ya fuera presencial o virtual, generara en los estudiantes no solo las estrategias académicas necesarias para sobrellevar la vida universitaria en condiciones de pandemia, sino que fueran también capaces de generar estrategias socioafectivas que permitieron sobrellevar la situación, reconociendo el acompañamiento y el apoyo de docentes y pares. Más allá de la no presencialidad, se valora la importancia de espacios donde se pensar la elección y evaluar el tránsito por el primer semestre en la Facultad de Psicología.

Por ejemplo en, en Inicio a la Formación a la Psicología nos ponían varios ejercicios que si para, en lo primero era investigar lo que era la Universidad como tal, el ingreso,

porqué la desafiliación, estas cosas, y eso como que uno se sentía identificado porque estaba pasando por eso... (Rodrigo, 18 años).

De las restantes seis unidades curriculares que comprende el Ciclo Inicial, las principalmente destacadas por los estudiantes fueron Historia de la Psicología, Epistemología, Fundamentos de la Psicología, y Neurobiología de la Mente.

Respecto a Epistemología, se destacan la claridad en ejemplos aplicados por los docentes al momento de desarrollar una idea, la habilitación para generar intercambios y debates, pero principalmente, el interés generado hacia el contenido teórico abordado, donde se pudieron ver autores y sus modelos, que incentivaron la presencia en la materia.

Si, el, la mayoría de lo que mandaron de Epistemología la verdad me encantó, me, me gustó muchísimo, emm, el hecho de que hicieran ese tipo de teorías en un tiempo tan antiguo si, y tuvieran tan la posta ¿no?, porque la verdad es que eran, eran un bocho todos los, todos los, los filósofos que leí, y bueno, realmente son cosas que más estando encerrado en la cuarentena me, me abrieron mucho la cabeza y, y la verdad que muy contento realmente, parecía una lectura de ocio, no parecía que estaba estudiando para tal y tal cosa, estaba leyendo porque realmente me gustaba lo que estaba viendo. (Wilson, 19 años).

Sobre Fundamentos de la Psicología, los estudiantes reconocen que las instancias quizás no fueron las más propicias en lo que refiere a intercambio, o acercamiento a docentes y pares, pero identifican el interés hacia los abordajes visualizados, generándose un primer contacto con las primeras escuelas o corrientes psicológicas, además de las áreas y ámbitos de desarrollo de la psicología.

Y nada, eso, había temas que sí, que quería profundizar más, que veía como que wow, super más interesantes como en Fundamentos también la cuestión esta del, del Conductismo, que era la, que me parecía o sea que eso si era lo que ya había visto

desde antes y lo, lo de la, los tipos de conducta que no solo se aplica en los humanos sino que también se puede aplicar, aplicar en distintos animales, que, que las, las maneras de, de hacerlo, o sea, todas estas cosas eran como que super útiles e interesantes que dije como que wow, algo que quería profundizar... (Rodrigo, 18 años).

Historia de la Psicología, es una de las unidades curriculares que más llamó la atención de los estudiantes, valorándose como muy interesantes, no solo por las instancias compartidas, sino a partir de las lecturas y contenidos visuales (películas, videos) que permitieron incorporar de forma más dinámica las temáticas abordadas.

Además, se identifica y destaca un contacto con el equipo docente, reconociéndose una disposición de los mismos hacia la habilitación de debates, pero también un interés hacia la percepción de los estudiantes sobre la materia y el transitar de la misma en la virtualidad, lo cual generó un mayor interés en los estudiantes.

(...) no era ir a una clase, no era, es como que te sentías como que estabas presencialmente, no te, creo que yo esperaba los martes y jueves para ir a, para entrar a su materia, para, porque me gustaba muchísimo, ellos te hacían que, que te guste la historia, se ve que la historia no tiene como, la historia de la psicología no, no es más de, no es mucho de estudio sino que de textos que, que apoyan lo que ellos te están diciendo, emm, tal vez, tal vez los textos son bastante largos pero, me gustaba leerlos solo porque tenía que entrar a la clase y hablar sobre esos temas con ellos... (Oriana, 18 años).

La unidad curricular Neurobiología de la Mente, se presentó como un obstáculo para los estudiantes durante el primer semestre. Si bien se reconoce la predisposición del equipo docente, y la correcta forma de transmitir las temáticas correspondientes, las cuales son de interés para los estudiantes como lo es el estudio del cerebro humano, inconvenientes al momento de presentarse las instancias de evaluación, conllevaron que la experiencia en la

misma no fuera la adecuada; además que la reconocen como una materia demandante de tiempo por su amplio contenido.

Si, si porque en realidad el primer parcial no, no se llegó a hacer por el tema de que se cayó EVA, entonces, emm, acumularon los, las once unidades todas en un solo parcial y, nada, fue super complicado, si, y entonces ta. (Karen, 19 años).

La plataforma EVA, fue el respaldo para los estudiantes respecto a esta materia, ya que, por este medio, los docentes fueron presentando las instancias grabadas, permitiéndose el acceso en cualquier momento a las mismas. Igualmente, como se mencionó, la rotación docente además de lo anteriormente mencionado, conllevó que no se identifique un intercambio fluido con los mismos.

No, la ventaja fue, en Neurobiología que es una de las materias más complejas creo que tiene el semestre, este, vos tenés como esa ventaja de ir, este, anotando todo lo que el profesor dice y creo que es tipo, emm, eso que vos anotas todo, tal vez no necesitas tanto material de... de, este, de apoyo digamos ¿viste?, por ejemplo para hacer consultas, es difícil no tener un profesor cara a cara que, se te ocurre una consulta y se la hacés, este, y ta, eso, eso creo que es la, la desventaja más grande que tiene, que no tenés un espacio de consulta rápido digamos, este, en el caso de esas clases grabadas, porque ta, si te conectas a la hora del Zoom sí, pero ta, y obvio que hay cosas que tal vez no sé, no sé, por ejemplo para los profesores eso es un poco incomodo tal vez, tipo estar mirando una pantalla y, y no tener esa instancia de alumnos así, pero ta. (Pierina, 19 años).

5.2.6 Proyecciones y Representaciones sobre el Perfil Profesional

Al abordar las proyecciones de los estudiantes, respecto a cursar la licenciatura en psicología, se profundizó en características o aspectos personales, que a su entender se verán desarrollados a partir del trayecto en la formación universitaria.

Lo más destacado por los estudiantes ingresantes, corresponde a un desarrollo mayor de independencia o autonomía; tanto en aspectos individuales, como generar un determinado nivel de madurez personal, al afrontar situaciones como una mudanza o el distanciamiento de un espacio más cómodo como el liceo; como también en lo académico, desarrollando recursos de seguimiento más personales y no tanto de apoyo en terceros, como lo son docentes o familiares; pero también, desarrollando mayor responsabilidad a partir de las exigencias presentadas.

Si, o sea, la independencia seguro que sí, como que el, no sé, el rescatarte por tus propios medios, no sé cómo decirte, al, eso seguro que sí, y más que nada porque como que considero que la Facultad también como que te desafía a eso, a... volverte no sé, autónomo y, meterle vos solo, no solo en el sentido de que no hay más gente apoyándote, en el sentido de que formándote a ti mismo para, desempeñar buenas cosas. (Natalia, 19 años).

En lo que refiere a características vinculadas directamente a la formación, los estudiantes entienden que puede posibilitar, principalmente, el desarrollo de una mayor comprensión frente a determinadas circunstancias o experiencias que se vivencian, tanto en lo personal como en lo colectivo; de la actitud tomada en determinadas situaciones que se vivencian, y así posibilitar un pensamiento más crítico, reflexionando y cuestionando aspectos que se perciben como naturalizados socialmente.

Emm, si, como te, bueno, no creo, aspiro ¿no?, que, de que, como te dije antes, de tener una, una evolución no tanto en mí, en mi carrera, sino en mí, en mi forma de ser, en mi forma de pensar, en quien voy a ser, desde, desde pensar de una manera más profesional, más madura se podría decir, como que encarar algunas cosas con más razón ¿no?, no con, no simplemente como hacer las cosas por hacerlas, sino tener el por qué ¿no?, y tipo, tipo causas de Aristóteles, causa final antes de hacer la primera causa, bueno así, y... y nada, eso, eso es lo que espero ¿no?, como que evolucionar como persona, a cambiar esto, y eso lo intento si no solo con la Universidad ¿no?, con mi día a día, con todo, intentar siempre avanzar ¿no?, y siempre ser mejor, siempre seguir. (Rodrigo, 18 años).

Respecto a la representación profesional del psicólogo, según los estudiantes, hay determinados valores o aspectos éticos que son fundamentales poseer para poder desempeñarse adecuadamente como profesional de la Psicología. Entre los principales, destacan la vocación hacia la profesión, dedicación, una actitud responsable, y la objetividad.

Y, creo que más que nada tiene que ser profesional, porque he leído muchas experiencias de gente que ha ido al psicólogo, o sea, no es que tuviera, tuviera un problema en concreto o estuviera directamente enfermo, simplemente ha ido porque a veces uno se preocupa por su estabilidad emocional y cosas así... y... o sea, he escuchado que algunos psicólogos son como que se dejan llevar por, por su opinión personal, o por sus creencias o cosas así, y siento que principalmente un psicólogo debe ser profesional y debe ser objetivo de... o sea, debe entender a su paciente, por ejemplo, y cosas por el estilo... y creo que no solo psicólogos que en si trabajen con personas cara a cara, más bien cualquier tipo de psicólogo debe ser completamente profesional y debe dejar su, su criterio afuera por así decirlo. (Bianca, 18 años).

Pero más allá de estos, identifican el profesionalismo, y el ser competente en el desarrollo de la profesión como algo fundamental; representándose esto en un interés permanente hacia la formación, en encontrarse capacitado para el abordaje que requieren determinadas situaciones, pero, además, saber reconocer las limitaciones propias frente a demandas presentadas.

Bueno, principal, ta, empezar la carrera porque te gusta, eso sería muy importante (risas), y especializarte, que eso es algo que nos repitieron mucho durante este semestre, pero me parece que si vos empezas la carrera, te gusta psicología, te vas metiendo en ámbitos que te vayan gustando, agarras la rama que más te guste, de todas, no, sin presión ni nada, tipo “Me gusta Psicología Social”, y me tiro hacia ese lado, te especializas en esa, obviamente te tenes que especializar, y si es lo que te gusta para mi vas a terminar siendo buen psicólogo. (Victor, 19 años).

Al consultar a los estudiantes respecto a las habilidades que, a su entender, debe presentar profesionalmente el ideal de psicólogo, para desempeñar de forma adecuada su rol; destacaron como fundamentalmente necesarias la capacidad de adaptación hacia los otros, de brindar un espacio de apertura, el presentar una correcta comunicación, y el poder brindar herramientas a los individuos.

La, tener empatía, que te sepas comunicar bien con los demás, que sepas como adaptarte también tipo a la persona que te está hablando, porque no va a ser lo mismo hablar con una persona, no sé, de quince años que con una persona de treinta y pico. O sea, adaptarte a cada persona, el hecho de como comuniqués, como le hables a la persona también... (Aldana, 19 años).

La empatía, principalmente destacada por los estudiantes, al igual que la comunicación, la escucha, la confianza generada en los otros, la paciencia y la comprensión, son algunas de las características personales que identifican los estudiantes que poseen, y que valoran no solo

como importantes en la elección profesional, sino también, que entienden se desarrollarán durante el trayecto de formación universitaria.

Si, totalmente. Yo creo que, me parece que, no sé, una persona que, que va a hacer esta carrera creo que, lo que más se, se va como así a desarrollar justamente, bueno, la paciencia, me parece que es como muy clave, la, la empatía como el ponerse en el lugar del otro, es como muy importante también obviamente, a la hora de estar como enfrente a un otro, es, sin dudas algo que, que tenés que tener muy trabajado, y demás no sé, como... también me parece eso, como el, el compartir, el como, hacer, formar parte y hacer formar parte a otros también creo que, es como muy importante. (Tatiana, 18 años).

En lo que refiere a objetivos proyectados, vinculados al desarrollo profesional en la psicología, los estudiantes identifican tres tipos de objetivos; los de carácter personal, los de carácter teórico, y objetivos orientados hacia la práctica profesional.

Dentro de los objetivos personales, se identifican proyecciones orientadas a generar cambios en la concepción social hacia la psicología, a partir de la práctica profesional, o apuntar a generar una mayor difusión dentro de las posibilidades personales; generar intercambios o nuevos aportes académicos en el campo de la psicología; trabajar con determinadas poblaciones o en contextos determinados; como también generar una cierta estabilidad económica.

(...) me gustaría también llegar a lugares más carenciados o más necesitados, ese mínimo que, que necesitan, porque a veces hay cosas que son básicas, que ta necesitan escucharlas también, mínimo, y me imagino que también con terapia me, sería mucho más fácil o mismo situaciones que pueden cambiarla a una persona por tener, por estar en contacto con un profesional, creo que esto también sería una satisfacción personal para mi si llego a eso. (Josefina, 18 años).

Los objetivos teóricos, son los que se proyectan a corto plazo y mediano plazo, y se orientan hacia los abordajes teóricos de interés durante la formación en psicología, y así también, a las ramas de la psicología que proyectan desarrollarse profesionalmente.

Al haber cursado el primer semestre de la licenciatura en psicología, los estudiantes entienden que les falta profundizar aún para definir con claridad los intereses personales. Aun así, a partir de experiencias vinculadas al Curso Introductorio, como también al contacto teórico en distintas unidades curriculares, se identifica a la Psicología Forense, la Psicología Social, y la Psicología Cognitiva; como tres de las ramas que generan interés y permiten a los estudiantes proyectar su formación como futuro profesional.

Emm sí, quiero, me gustaría tipo, especializarme en Psicología Forense, porque ta, es como esa, esa mezcla de, que me gusta el derecho y ta, la psicología, y ta, este, en realidad o sea, es como que no hay ninguna garantía ¿no?, este, yo o sea, talvez por ahí nunca trabajo de psicóloga pero ta, o sea, lo quiero estudiar y ta, este, creo que trabaje en lo que trabaje tipo, me va a gustar cualquier ámbito digamos. (Pierina, 19 años).

Los objetivos proyectados hacia la práctica; se vinculan a tres cuestiones; las áreas de desempeño profesional visualizadas, la población con la cual trabajar, y también los campos de actuación.

En lo que refiere a las áreas de desempeño, los estudiantes identifican principalmente una proyección hacia la Psicología Clínica; siendo una de las más identificada. En segundo orden, reconocen en la proyección la Psicología Infantil, Psicología Forense, y Psicología Social Comunitaria.

(...) creo que yo voy a tener mi vida resuelta más o menos hasta, hasta terminar la carrera, cuando termine la carrera ahí si supongo que, o sea, quiero ser psicólogo clínico, o sea, en el psicoanálisis digamos, entonces yo me imagino eso, teniendo mí, mi

consultorio con mis pacientes y, eso es lo que me imagino, porque no sé, me, me gusta tanto, es lo que me imagino por ahora, capaz que cuando vaya avanzando en la carrera digo “Mmm, me gusta más esta, esta rama, capaz que”, pero por ahora estoy empeñada en eso. (Oriana, 18 años).

Respecto a la población con la cual se proyectan trabajar como futuros profesionales, existe un claro interés hacia los niños y los adolescentes; fundamentado en la identificación de estas etapas como importantes en el desarrollo de los individuos, por lo cual, genera interés el poder construir y acompañar procesos.

(...) a mí me gusta mucho también el contacto con los niños, a mí me gusta eso, no sé, viste que los niños tienen algo en particular que es muy llamativo, me gusta también, me gusta también la adolescencia porque todos, en algún momento todos fuimos adolescentes, soy adolescente obviamente todavía, pero esta bueno porque a, bueno, para mí o para casi todos la adolescencia es el, la etapa más difícil en todo sentido y esta bueno también transitar, mismo también porque cuando vos tenés otras experiencias o te pasaron cosas que te hicieron ir al psicólogo o te hicieron tener contacto, esta bueno que, que las compartas, o capaz que no es que entendes más del tema, pero estas más, con que tuviste más contacto y es más fácil hablarlo, desde tu punto de vista porque ya lo viviste. (Josefina, 18 años).

Respecto a los campos de actuación, y vinculado a lo mencionado anteriormente, el mayormente visualizado por los estudiantes en su proyección como profesionales es el consultorio, relacionado al interés hacia la Psicología Clínica. Además, se identifica una proyección orientada a la participación en instituciones educativas, como también centros de salud, pero con una intencionalidad voluntaria. También se mencionan otras instituciones, como INAU¹², centros juveniles o centros de reclusión, donde se proyecta un rol de acompañamiento y apoyo a la población adolescente, a mujeres y también niños.

Creo que, o sea, el, el acompañamiento por ejemplo de una mujer que sufre violencia de género en la cárcel sería el, el ámbito que más me gustaría por ejemplo, no sé, creo que, este, los juzgados y todo eso me, me gustaría trabajar, pero a la vez también me imaginé, que sé yo, teniendo un paciente, este, en un consultorio digamos, creo que serían los dos que me gustan. (Pierina, 19 años).

Acerca de la representación que los estudiantes identifican, referente al reconocimiento social de la psicología, entienden que existe una apertura hacia el mencionado reconocimiento, sustentada en la importancia actualmente brindada a la salud mental, reconociendo como factores la incidencia de la pandemia en la sociedad, las situaciones suscitadas en ámbitos familiares o educativos, o por ejemplo, la alta tasa de suicidios que presenta nuestro país.

Creo que hoy en día si, antes no, pero hoy en día sí, porque en realidad siento que es muy necesaria, siempre fue muy necesaria pero creo que hoy en día esta como, emm, todo el mundo... esta como con interés de, de poder, emm, manejar su salud mental, de, de poder, emm, equilibrarse a sí mismo, de querer ir a terapia, las escuelas tienen como más interés de que los niños tengan, emm, mejor salud mental también, y creo que eso está buenísimo, pero por suerte creo que sí. (Karen, 19 años).

Algunos estudiantes, entienden que, si bien el reconocimiento está presente, se requiere un mayor reconocimiento social, ya que continúa existiendo una falta de valoración hacia la salud mental, no brindándose la misma importancia que al cuidado y salud física, y también un desconocimiento hacia las distintas áreas de formación y desempeño profesional del psicólogo, donde se encasilla el rol del psicólogo hacia un determinado perfil.

Yo creo que no, que está muy infravalorada, de, emm... como que yo veo que, a ver siempre lo planteo de esta manera, emm; una persona normal, o sea, común y cualquiera, se hace chequeos médicos cada tanto, ¿no?, cada un año, dos años, emm, físicos, pero la psiquis la tratan nunca, hay gente que, que nunca pisó un consultorio,

que nunca vio un psicólogo, emm, y, y eso es un poco preocupante porque digo, emm, sí, no somos médicos, pero, el bienestar psicológico también es importante, porque a veces venís con, con algo psicológico, ya sea estrés, ya sea, emm, no sé, mucha presión por algo, pasás por una situación de choque, emocional, y, y se te manifiesta físicamente, y estamos entre prueba, prueba, prueba y prueba y no saben cómo va, o sea, por qué, por qué se genera y, y es psicológico, o sea es, es psíquico digamos, y, y no le dan la importancia que realmente tiene, este, me parece que hay que cuidar la salud física y hay que cuidar la salud mental también, emm, son dos cosas de un todo, este, sino el cuerpo, empieza a pasar factura siempre. (Silvina, 19 años).

El principal argumento por el cual, en la representación de los estudiantes, se identifica una falta de reconocimiento social hacia la psicología, es el concepto erróneo que aún se presenta existente en generaciones adultas, donde se vincula hacia una percepción de “locura”, a aquellas personas que se encuentran vinculadas a la psicología. Esta concepción, se relaciona tanto a quien asiste a instancias psicoterapéuticas, como también al estudiante que elige la formación, y al profesional en psicología.

Yo creo que ahora un poco más, pero, emm, me parece que sigue como esa creencia que te decía de “Bueno, si vas a un psicólogo es porque estás loco”, o sea, como que me parece que la gente, incluso ahora que ya te digo está como un poco más desmitificado eso, pero, creo que no se le da la importancia que se le tendría que dar, porque yo justo el otro día hablaba de eso con, con mi hermana, de que, yo que sé, uno por ejemplo a un médico lo ve como algo obviamente super necesario, cuidar el cuerpo, lo físico, y, yo, me parece que la mente es igual de importante, incluso más a veces, y creo que la gente todavía eso no lo asume, ni, ni la mitad de lo que lo tendría que asumir, creo que, es más importante de lo que la gente cree todavía, pero sí, sin dudas

hay como más, más apertura, de lo que había hace algunos años sin duda. (Tatiana, 18 años).

Al consultarse sobre la intención personal de reconocimiento, proyectándose como profesionales en psicología, los estudiantes reconocen el interés a ser reconocidos. El estatus que genera el ser profesional, la formación permanente, la labor profesional realizada, el brindar herramientas y recursos, como también la producción de conocimiento, son los principales motivos que llevan a que exista una intención de reconocimiento y destaque como profesional en psicología.

Emm, me gustaría que me reconozcan por hacer bien mi trabajo, emm, por poder ayudar a las personas, que puedan aprender a adquirir bien sus herramientas para poder utilizarlas, solos, y.... y ta, y darles como que esas herramientas para que ellos puedan manejarse y, y ta, eso. (Karen, 19 años).

5.2.7 Expectativas sobre la Continuidad en Facultad de Psicología

La continuidad en Facultad, es un aspecto de importancia a considerar, a partir de todo lo anteriormente abordado. Iniciar la transición educativa de secundaria a nivel terciario, el ingreso universitario, y la experiencia de pandemia, generaron que la experiencia en los primeros seis meses no fuera la proyectada.

Igualmente, los estudiantes identifican la intención de continuar el trayecto en la Facultad de Psicología, siendo uno de los aspectos principales el interés académico presente hacia la formación, lo cual, conlleva el repensar las estrategias dentro del recorrido a transitar.

Si (risas), como te he dicho, o sea, anteriormente o sea, segunda semana decía “No, la voy a dejar porque esto no es para mi y yo no sirvo”, y, pero fue como que estos últimos días fue como que “¿Por qué voy a dejar algo que vi que me gustó, que vi que me permitió conocer muchas cosas que verdaderamente no tenía ni idea que existían?”, y

fue como que si puedo y, no todas las cosas siempre van a salir como uno quiere, o sea, no uno siempre va a tener los días buenos, y que saber que existen días malos y, por más y más de que un día sea malo el siguiente puede ser bueno... (Irene, 18 años).

Respecto a proyecciones, a partir de la intención de continuidad universitaria en la Facultad de Psicología, los estudiantes esperan a nivel personal sostener el interés hacia la formación, generar niveles adecuados de adaptación, y a partir de ello, progresar en metas orientadas a la organización personal y el aprendizaje.

Bueno, el semestre que viene, más ahora, más a, más a presente es que, más organizado, o sea siempre fui organizada pero viste que esto fue como que nos agarró por sorpresa a casi todos, para no decir todos, y creo que a veces no encontraba eso de, eso que me faltaba para, para tener claro todo, pero me parece que el semestre que viene va a ser mucho más organizado, va a tener mucho más, va a tener mucho más tiempo, más dedicación, porque si bien le dediqué, fue como que a última instancia, y bueno yo creo que lo que tengo presente es que si me fue así, con no tanta organización, siendo el principio, mi primer contacto con lo que sería, emm, la Facultad, y me parece si me fue así, para mi me fue bastante bien, y creo que estoy bastante orgullosa de eso, me parece que en un semestre que viene, con un poquito más de cancha o más de, más de, emm, más organización y más ganas porque al principio me faltó ganas, y me faltó motivación que me la fui encontrando yo sola, me parece que va a ser mucho más llevadero y me va a gustar un poco más, estoy segura. (Josefina, 18 años).

En lo que refiere a proyecciones de formación académica, los estudiantes se orientan a corto plazo, al alcance de autorregulación en el estudio, específicamente a mejorar el rendimiento académico presentado en el primer semestre, a partir de una regulación en la cantidad de materias a cursar.

Si, o sea, acá a más corto plazo al, al segundo semestre, pretendo meterle mucho más e intentar exonerar lo más posible, la mayor cantidad de materias posible, por el hecho de que estos dos exámenes se aplazaron, entonces como que, ta, el, el hecho de que, ponele que sean en, no sé cuándo, en diciembre, no sé, por ahí, van a ser junto con el segundo semestre, entonces tener materias del segundo semestre más estas otras dos, es un montón, y si quiero llevarla medianamente al hilo, este, ta, creo que le tengo que meter mucho más al segundo semestre para intentar poder, no hundirme así (risas), en materias. (Natalia, 19 años).

Por último, y más allá la complejidad de proyecciones dentro de un ingreso universitario condicionado por la pandemia, los estudiantes proyectan expectativas de finalización hacia la formación en psicología, visualizando la culminación de la misma, más allá del tiempo que requiera, y afrontando las distintas circunstancias que se pueden presentar en el trayecto de la misma.

Claro, claro, o sea yo quería tipo al principio del año y todo eso, imaginaba que podría hacer la carrera tipo toda perfecta, todas las materias aprobadas y cosas así, pero nada (risas), o sea, son cosas que pasan ¿no?, ya me habían dicho que era algo, era algo normal que sucediera esto y cosas así de ir a examen, de aprobarlas o no aprobarlas y cosas así... pero nada, creo que si tengo la voluntad podré dar, dar toda la carrera. (Bianca, 18 años).

Capítulo 6: Discusión y Conclusiones Finales

Un aspecto fundamental a considerar, es que los resultados de esta investigación posiblemente deban ser tomados en cuenta, considerando que quienes participaron de las entrevistas son estudiantes que lograron sostener la cursada en una situación inédita, en un contexto de emergencia sanitaria, en el cual la UdelaR tuvo que pasar abruptamente a la

enseñanza remota de emergencia. Podríamos considerar un posible “sesgo de permanencia”, accediendo a los relatos de aquellos estudiantes que, pese al mencionado contexto, lograron sostener su tránsito por el primer año. Hecha esta aclaración se procede a retomar los objetivos de la presente tesis.

6.1 Objetivo 1: Caracterización de los motivos de estudiantes en edad teórica de ingreso, vinculados a la elección de la Licenciatura en Psicología

Por medio de la presente investigación, se ha logrado identificar que, principalmente, la motivación presentada por los estudiantes es de carácter intrínseca, orientada tanto al logro como al conocimiento. Al igual que los datos informados por el Programa de Renovación de la Enseñanza (PROREn, 2019), se identifica el predominio de una motivación de carácter intrínseco, entre lo que se destaca el interés por desarrollarse académicamente y la búsqueda del desarrollo personal.

Respecto a la caracterización de los motivos de los estudiantes, vinculados a la elección de la Licenciatura en Psicología, se posibilitó identificar los motivos de carácter afiliativos, como también motivos relacionados al logro y prestigio; como los principales al momento de elección. Estos resultados, se orientan en la misma dirección que los reportados por investigaciones previas con estudiantes de Psicología, coincidiendo tanto con el estudio realizado por Rovella et al., (2011), como también por Villamizar y Delgado (2017), donde se reconoce al motivo de afiliación como principal motivación de los estudiantes a elegir psicología.

6.2 Objetivo 2: Conocimiento de puntos de vista de los estudiantes, sobre motivos que los llevaron a elegir la Licenciatura en Psicología

Los estudiantes de ingreso, identifican subjetivamente como motivos incidentes en la elección hacia la Licenciatura en Psicología, tanto la ayuda orientada hacia otros; como el

dominio cognitivo, vinculado a la búsqueda de conocimiento sobre el funcionamiento de la mente, y el accionar o comportamiento en los individuos.

En menor medida, se identifican motivos de elección vinculados a situaciones personales vivenciadas, en relación a una intención de comprensión personal, la cual podría concretarse a partir del recorrido por la formación.

6.3 Objetivo 3: Aproximación al proceso de elección de la carrera, y los posibles sentidos que los estudiantes atribuyen en relación a su proyecto de vida

El proceso de elección hacia la psicología, desde la perspectiva de los estudiantes, se desarrolla en la experiencia de educación secundaria, determinándose en Bachillerato, donde se empiezan a visualizar determinados intereses, vinculados principalmente a las letras o lo biológico, además de abordar temáticas, o intercambiar con pares y docentes sobre las posibles elecciones universitarias. La elección, presenta un carácter autodeterminado, identificándose de igual manera la importancia del apoyo percibido al comunicar la elección, tanto desde el entorno familiar, como por parte de pares.

La elección, se vincula fuertemente a las proyecciones de los estudiantes, tanto en características o aspectos personales, destacándose el desarrollo de independencia o autonomía, o de madurez personal; como también en lo académico, proyectando el desarrollo de una mayor comprensión y pensamiento crítico, reflexivo, que permita cuestionar aspectos sociales.

Sobre la representación profesional del psicólogo, según los estudiantes, identifican que para desempeñar correctamente su rol, debe presentar una firme vocación, dedicación, actitud responsable, y objetividad.

Como objetivos proyectados en el desarrollo profesional, los estudiantes identifican tres tipos de objetivos; los de carácter personal orientados a una práctica profesional que permita cambios sobre la concepción social de la psicología, generar nuevos aportes académicos en el

campo de la psicología; trabajar con determinadas poblaciones o contextos, y también alcanzar una estabilidad económica. En los objetivos de formación teórica, se identifica a la Psicología Forense, la Psicología Social, y la Psicología Cognitiva; como tres de las ramas que les permiten proyectarse, y que, si bien identifican que falta profundizar en las mismas, el contacto con experiencias en el Curso Introductorio, y el abordaje teórico durante el primer semestre, les posibilita pensar la proyección de formación profesional.

Con respecto a la práctica profesional; se identifica principalmente el interés por la Psicología Clínica, pero también por la Psicología Infantil, Psicología Forense, y Psicología Social Comunitaria, siendo áreas de desempeño profesional proyectadas.

El principal campo de actuación proyectado por los estudiantes como futuros profesionales es el consultorio, relacionado a la Psicología Clínica. También se proyectan en instituciones educativas, como también centros de salud, centros juveniles o centros de reclusión, en un rol de acompañamiento y apoyo. Los estudiantes se piensan trabajando con población adolescente, mujeres y también niños.

Al consultarse sobre la intención personal de reconocimiento, proyectándose como profesionales en psicología, los estudiantes reconocen el interés, a partir del estatus que genera ser profesional, por la labor profesional realizada, por brindar herramientas y recursos, como también a partir de la producción de conocimiento, sostenido en una formación permanente. Estos motivos, son los que posibilitan una proyección profesional en la psicología.

6.4 Objetivo 4: Aproximación a las experiencias de los estudiantes respecto a su motivación, una vez iniciado su tránsito por el primer semestre de la Licenciatura en Psicología

El ingreso a Facultad en contexto de pandemia, presentó incidencias sobre la motivación de los estudiantes, destacándose la no presencialidad, la cual afectó el encuentro directo con pares, docentes, y espacio físico. De igual forma, los estudiantes identificaron que

la motivación hacia la elección de la psicología como formación, pudo mantenerse más allá de los efectos causados por la pandemia, sosteniéndose, y en algunos casos reforzándose, tanto por la convicción personal hacia la elección, como también por el interés generado a partir del primer semestre universitario.

La llegada a la Universidad en contexto de pandemia, y el afrontamiento de la cursada remota de emergencia, supuso un reajuste en las expectativas previas que podían presentar los estudiantes ingresantes de la Facultad de Psicología de la UdelaR.

Las expectativas presentadas previamente, hacia la experiencia universitaria y de ingreso a Facultad, se identificaron vinculadas al relacionamiento, como también al aprendizaje. Las expectativas de autorregulación, también identificadas, apuntaban al desarrollo de una autonomía personal, que posibilitara una articulación controlada en relación a los entornos personales y la vida universitaria.

Por un lado, y de acuerdo con los resultados presentados por Estrada (2020), la experiencia virtual presentó ventajas, principalmente vinculadas al control personal en los procesos de adaptación, y en la eficacia de mecanismos para atender las clases a distancia; mientras que, las desventajas se asocian a la brecha digital generada en las instancias de cursos teóricos, la cual incide directamente en el intercambio con docentes y estudiantes.

En concordancia con lo mencionado por Ramos et al., (2021), el contexto de emergencia sanitaria, y migración educativa hacia la virtualidad, se presentó como un desafío para todos los partícipes universitarios, incidiendo principalmente en los procesos de afiliación social y académica del estudiante, durante su ingreso a la educación superior.

Si bien las tecnologías son parte de la habitualidad en cualquier contexto, no se encontraban consolidadas en las prácticas educativas de la forma requerida. Para los docentes, se presentó como una nueva experiencia de enseñanza virtual en lo que refiere a formas de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes, en concordancia con Casillas y Rodríguez (2021), participan de una experiencia parcial de ingreso, a partir de las limitaciones que se generan por la emergencia sanitaria, por tanto, las estrategias individuales y colectivas de interacción tanto con docentes como con pares, se encuentran limitadas al posible acercamiento que pueda generarse desde los dispositivos de conexión.

Los resultados respecto a las propuestas pedagógicas del Curso Introductorio y la UCO Inicio a la Formación en Psicología, en similitud con lo expuesto por Carbajal Toma (2021), indican que las experiencias con los docentes que sostienen estos espacios son destacadas, reconociéndose que generan un nivel de apoyo, de respuesta, y de reconocimiento hacia los estudiantes y su situación.

Es así, que la UCO del Módulo Referencial, Inicio a la Formación Universitaria, durante el primer semestre, se brinda como un espacio de escucha, de intercambio, y de sostén, más aún en la situación de enseñanza remota de emergencia. Se destacan en los discursos la apertura de diálogo, la disposición, y el acompañamiento docente en esta etapa de ingreso, como también la posibilidad de intercambio y participación colectiva que brinda el dispositivo.

Ambos dispositivos, se presentan como propuestas pedagógicas distintas, pero que el estudiante las trae conjuntas en el discurso, ya que le permiten un balance entre su trayectoria de formación anterior, y su nueva incursión universitaria, habilitando una comunicación fluida entre profesionales, docente y pares.

Capítulo 7: Limitaciones y Perspectivas a Futuro

La presente investigación, presentó dificultades o limitaciones de diverso tenor.

En principio, la consideración del instrumento MOPI conllevó la adaptación de sus ítems, ya que muchos de ellos presentaban una redacción que no corresponde a la región donde se pretendía aplicar. Además, se identifican limitaciones de carácter teóricas, las cuales inciden en la medición de sus dimensiones. Respecto a ello, las dimensiones no presentaron

un criterio claro en lo que respecta a su conformación, lo cual pudo observarse en el análisis de fiabilidad realizado sobre su aplicación. Fue de suma importancia la aplicación conjunta del instrumento EME- E, ya que pudo hallarse evidencia de validez convergente con una medida ampliamente usada para evaluar la motivación al ingreso a la universidad.

Igualmente, se entiende que es un instrumento interesante, el cual, si bien había sido utilizado en la región, no había sido aplicado anteriormente en Uruguay, y sobre el cual se podría seguir trabajando, y ajustando en próximas investigaciones.

La principal limitación, en la cual se encontró inesperadamente inmersa esta investigación, fue la pandemia por el Coronavirus SARS-CoV2, el suceso mundial de mayor incidencia en la educación del último tiempo. La planificación inicial del proyecto de investigación, debió ser adaptada frente a la emergencia sanitaria, y a las implicancias de la cursada remota de emergencia.

Si bien fue posible en lo previo, la materialización del trabajo de campo cuantitativo, se debió repensar y planificar las nuevas formas de acercamiento a los estudiantes, en lo que refiere a la etapa cualitativa. Las condiciones impuestas por la emergencia sanitaria, supusieron un reajuste en lo que se planteaba inicialmente como objetivo de investigación, debiendo adaptar los abordajes proyectados a la realidad de los estudiantes en la pandemia, y pensar la motivación en un contexto adverso, paralelamente distinto a lo diseñado. Las entrevistas, que en un primer momento tendrían un carácter presencial, debieron ser coordinadas y realizadas de manera virtual, lo cual presentó afectaciones, en casos, en la concreción de las mismas.

Los efectos de la pandemia no solo generaron dificultades en lo educativo, sino que, además, implicaron un aislamiento físico, a modo de preservar las condiciones de salud. Esto, de alguna forma, pudo haber incidido en las percepciones de los estudiantes sobre su motivación, y sobre la experiencia universitaria. Por tanto, resulta de interés proyectar un estudio de las mismas características, pero enmarcado en una realidad sanitaria y educativa

normal. Como se mencionaba anteriormente, la etapa cualitativa de esta investigación contempló de alguna forma, el trayecto de estudiantes universitarios que sostuvieron, hasta ese momento, un determinado sesgo de permanencia, durante el primer semestre del Ciclo Inicial, en situación de enseñanza remota de emergencia. Esto, se identifica como una limitación en cuanto al alcance de las conclusiones, y a las condicionantes propias de una vivencia educativa no habitual para los estudiantes.

Se identifica como pertinente la proyección de estudios a futuro que aborden la experiencia de aprendizaje en línea, la cual se ha ido articulando a la presencialidad una vez levantadas las medidas de emergencia sanitaria, en un contexto diferente. En esta línea, poder incluir además la perspectiva de los docentes, respecto a la experiencia propia de adaptación, como también la percepción de lo experimentado en la construcción con los estudiantes.

Además, es importante pensar en estudios comparativos, que permitan abordar la experiencia de ingreso post pandemia, como también caracterizar las motivaciones de los estudiantes de ingreso en la presencialidad.

Por último, considerando las cifras de ingreso registradas en la UdelaR, es de interés el poder llevar adelante estudios de carácter comparativo, que indaguen y caractericen la motivación de estudiantes de ingreso, en Facultades que presentan un ingreso similar o mayor a la Facultad de Psicología.

Referencias Bibliográficas

- Amorín, D. (2008). *Apuntes para una posible psicología evolutiva*. Serie Cuadernos de Psicología Evolutiva. Nº 1. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Araújo, M; Silva, J; Franco, E. (2014). Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*. 16(2), 185 - 198.
- Bureau J.S., Howard J.L., Chong J.X.Y., Guay F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92, 46–72.
- Carabajal, S. (2014). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 72-81. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/14/11>
- Carbajal Toma, S. L. (2021). *El derecho a la educación superior en acción: Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Casillas, J. C. S., y Rodríguez, S. V. (2021). El estudiante de primer semestre frente a la pantalla. Un estudio exploratorio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 51(Esp.-), 13-40.
- Casullo, M. (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Cheung, G. W., y Wang, C. (2017). Current approaches for assessing convergent and discriminant validity with SEM: issues and solutions. *Academy of Management Proceedings*, 2017(1), 12706. doi: 10.5465/AMBPP.2017.12706abstract

- Chiu, T. K. F. (2021). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Correa, A., Rodríguez P., Díaz M. (2022). Implementación y evaluación de la enseñanza virtual en tiempos de covid-19. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 9(2), 64 -75.
- Crisp, G.; Palmer, E., Turnbull, D., Nettelbeck, T., Ward, L., Lecouteur, A., Sarris, A., Strelan, P. y Schneider, L. (2009). First year student expectations: Results from a universitywide student survey. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 6(1). Retrieved from <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol6/iss1/3>
- Curione, K. (2018). *Motivación, autorregulación y rendimiento académico en estudiantes de Psicología* (Doctoral dissertation, Universidad Católica del Uruguay).
- Curione, K., Huertas, J. A., Ortuño, V., Gründler, V., y Píriz, L. (2019). Validación del bloque estrategias de aprendizaje del MSLQ con estudiantes universitarios uruguayos. *Revista Interamericana De Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 53(1), 66–80. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v53i1.908>
- 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>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2013). The importance of autonomy for development and well-being. In F. M. E. Grouzet y B. Sokol (Eds.), *Self-regulation and autonomy: social and developmental dimensions of human conduct*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dirección General de Planeamiento. (2020). *Estadísticas Básicas 2019*. Recuperado de:

https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/12/web_Estadisticas-basicas_2019.pdf

Dirección General de Planeamiento. (2022). *Ingreso de Estudiantes a Servicio, serie 2007-*

2021. Recuperado de: https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2022/11/Ingreso-de-Estudiantes-a-Servicio-serie-2007-2021_web.pdf

Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: a developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 101859.

Erikson, E. (2011). *El ciclo vital completado*. Edición revisada y ampliada. Barcelona: Paidós.

Erikson, E. (1968). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Escolano-Pérez, E., Bravo-Álvarez, M. A., Herrero-Nivela, M. L. y Acero-Ferrero, M. (2017)

¿Por qué los estudiantes dejan todo para última hora? Variables implicadas en el aprendizaje autorregulado. IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2017).

Estrada, C. C. P. (2020). Desafíos de la educación digital: experiencias de estudiantes universitarios durante el COVID-19: Challenges of digital education: The experience of university students during COVID-19. *Revista Relep-Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 2(4), 44-63.

Facultad de Psicología, Udelar. PROREn. (2019). *Informe Generación de Ingreso 2019 a la Licenciatura en Psicología, Udelar*. Recuperado de:

https://psico.edu.uy/sites/default/pub_files/2019-11/-Informe%20Gen%202019%20%283%29.pdf

- Fiori, N. y Ramírez, R. (2015). Desafiliación en la Udelar 2007-2012: trayectorias y perfiles. En: *InterCambios*, 2(1), 79-101. Recuperado de: http://intercambios.cse.edu.uy/wp-content/uploads/2014/05/art8_fiori.pdf
- Flores Kanter, P. E., Losano, M. C., Moretti, L. S., y Medrano, L. A. (2017). *Empirical Evidence for a Socio-Cognitive Model of Academic Satisfaction: A Review and MetaAnalysis Approach*. Recuperado de: <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/14224/2017%20Kanter.Medrano%20Revisi%c3%b3n%20y%20Metaan%C3%A1lisis%20SA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire de Garbarino, M. (1963). *Identidad y adolescencia*. Recuperable en: <http://www.apuruguay.org/apurevista/1960/16887247196305020302.pdf>
- Gómez, 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>
- Gómez, E., Marrero, H., Díaz, J. M. (2015). ¿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
- García-Ripa, M., I., Sánchez-García, M. F., y Ríquez, A. (2018). *Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso*. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.pmee>
- González, A., Paoloni, V., Donolo, D., y Rinaudo, C. (2012). Motivational and emotional profiles in university undergraduates: A self-determination theory perspective. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1069–80.

- Guzmán, P., y Mejía, M. (2016). Motivación para estudiar psicología, estilos de aprendizaje y depresión en universitarios. *Tlamati Sabiduria*, 7(2). Recuperado de:
<http://tlamati.uagro.mx/t7e2/109.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández. y Baptista Lucio,P. (2010). *Metodología de la Investigación. 5ta Edición*. México DF: McGraw-Hill. Interamericana Editores.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause*. Recuperado de
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Jodor, N. L., Carrasco, M., Grounds, T. C., Lusarreta, L. S., y Sabbattini, C. P. (2021). Los Efectos de la Readecuación de las Estrategias de Permanencia y Adaptación para el Contexto COVID-19: una Experiencia en las Aulas de la Facultad de Derecho (UNC). *EaD em Foco*, 11(2).
- Krauskopf, D. (2007). *Adolescencia y educación*. San José (Costa Rica): EUNED
- Krauskopf, D. (2011). *El desarrollo en la adolescencia: las transformaciones psicosociales y los derechos en una época de cambios*. Recuperable en:
<http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/assetstore/14/47/36/144736875492626949904863414180366645175>
- Lent, R., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J., and Schmidt, L. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 87-97. <https://doi.org/10.1177/1069072706294518>
- López Bonelli, A, (1989). *La orientación vocacional como proceso*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Maceiras J, Pereyra L, (2019) Escenario general de las migraciones estudiantiles internas en Uruguay. En *Monteviniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*: Udelar. CSE.
- McClelland, D. (1985). *Estudio de la motivación humana*, Madrid: Narcea.
- Medrano, L. y Olaz, F. (2008). Autoeficacia Social en Ingresantes Universitarios: su relación con el Rendimiento y la Deserción Académica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61(4), 369-383.
- Medrano, L. A. (2015). *Construcción de un Sistema de Evaluación de la Satisfacción Académica en Ingresantes Universitarios (SESA-U)*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Monereo, C. (2001). *La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía. En Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO. Barcelona. Graó.
- Montero Mendoza, M. (2000) *Elección de carrera profesional: Visiones, promesas y desafíos*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México. Recuperable en: <http://www.uacj.mx/CSB/BIVIR/Documents/Acervos/libros/Elecciondecarreraprofesional.pdf>
- Morales, M., y Chávez, J. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 8(4) ,1-16.
- Moreta-Herrera, R. y Durán-Rodríguez, T. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de psicología de Ambato, Ecuador. *Salud & Sociedad*, 9(3), 236-247. <https://revistas.ucn.cl/index.php/saludysociedad/article/view/3321/3040>

- Narváez, J., Obando-Guerrero, L., Hernández-Ordoñez, K y De la Cruz-Gordon, E. (2021). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19 en universitarios. *Universidad y Salud*, 23 (3).
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/usalud/article/view/6206/7512>
- Núñez, J.L., Martín-Albo, J., y Navarro, J.G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Psicothema*, 17, 344–349.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., y Grijalbo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40, 391-398.
- Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach; An Approach to the Use of Cronbach's Alfa. *Rev. colomb. psiquiatr*, 34(4), 572-580.
- Peña Loaiza, G., Sánchez Padilla, Y., Villavicencio Aguilar, C., y Cedillo Chalaco, L. (2022). Motivación y satisfacción con la profesión elegida en estudiantes de psicología. *ACADEMO (Asunción)*, 9(1):73-84. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.ene-jun.7>
- Pequeño, I., Gadea, S., Alborés, M., Chiavone, L., Fagúndez, C., Giménez, S., y Santa, A. (2020). Enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia. Experiencias y vivencias de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología en el primer semestre del año 2020. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 140-153.
- Pineda, S., Aliño, M. (1999). El concepto de adolescencia. En Pineda, S., Aliño, M. *Manual de prácticas clínicas para la Atención Integral a la salud en la Adolescencia*. (pp. 15-23).
Recuperado de:
http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/capitulo_i_el_concepto_de_adolescencia.pdf

- Pintrich, P. R., y de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*, Madrid: Pearson.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., y McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801–813. doi: 10.1177/0013164493053003024
- Ramos, S., Bouzó, A., Santiviago, C. (2021). Estrategia de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).
- Reeve, J. (2007). *Motivación y emoción. 5 Edición*. México: McGraw-Hill.
- Rovella, A.; Pitoni, D.; Delfino, H. y Solares, E. (2011). *La motivación para estudiar psicología, un estudio comparativo*. Ponencia III Congreso Internacional de Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Ruiz, M. et al (2017). *Sentidos de formación en los estudiantes universitarios*. Trabajo presentado para la Jornada de Investigación en Educación Superior. Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), Universidad de la República.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.
- Saucedo-Ramos, C. L., Pérez-Campos, G., y Canto-Maya, C. L. (2022). Estudiantes universitarios en tiempos de covid-19: clases en línea y vida cotidiana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-22.
<https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.5333>

- Schmidt, A. (2010). *Autoconcepto y motivaciones vocacionales en estudiantes de primer año de carreras de Humanidades y Ciencias Exactas* [en línea]. Trabajo Final de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades “Teresa de Ávila”, Argentina. Recuperable en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/592/1/doc.pdf>
- Schober, P.; Boer, C.; Schwarte, L.A. (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia* 126, 5 (2018), 1763–1768.
- Silbrián, L. A. (2017). Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Diá-Logos*, 19, 25–37.
- Sosa, F., y Zubieta, E. (2010). Afrontamiento y aculturación en estudiantes universitarios. *Revista De Psicología*, 6(11), 65-84.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Stover, J; de la Iglesia, G; Boubeta, A; Liporace, M. (2012). Academic motivation scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychol Res Behav Manage*. Pp. 71-83.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Madrid: Paidós.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. *Revista de Educación Superior*. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), vol. XVIII, Nº 3.

- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J.C. González-Pianda, A. y Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. y Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.
- Villamizar, G. y Delgado, J.A. (2017). Identificación de los Motivos para Estudiar Psicología en Estudiantes de Primer Año de la Corporación Universitaria de Investigación y Desarrollo -UDI, *Revista Espacios*, 38(30), 27.
- Viñar, M. (2009) *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Trilce
- Zalazar, M. F., Losano, M. C., Moretti, L. S., y Medrano, L. A. (2017). Evaluation of an academic satisfaction model for first-year university students. *Journal of Psychological and Educational Research*, 25(2), 115-140.

ANEXOS

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

Me encuentro llevando adelante mi proyecto de tesis titulado “*Estudio de los motivos vinculados a la elección de la Licenciatura en Psicología de la UdelaR*” (Maestría en Psicología y Educación). El objetivo del proyecto es conocer los motivos que inciden en la elección de carrera de los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en Psicología.

Por esto, te invitamos a participar completando dos cuestionarios, que dan cuenta de los motivos que te llevaron a elegir Psicología, y si deseas continuar participando, posteriormente realizaremos entrevistas en profundidad.

Los datos recabados serán sistematizados y analizados de forma totalmente **confidencial**. Se utilizarán procedimientos adecuados para proteger tu identidad durante todo el proceso de investigación, incluyendo la etapa de difusión de resultados. Solamente el responsable de este proyecto tendrá acceso completo a los registros, los cuales serán utilizados únicamente para la sistematización de información.

Los resultados de esta investigación, permitirán conocer más sobre la motivación de los estudiantes ingresantes, con relación al proceso de elección de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República.

Al firmar, acepto las condiciones acordadas en el presente documento, dejo constancia de haber recibido información sobre la investigación y de que se me brindó la posibilidad de realizar preguntas para aclarar dudas. Por este medio, acepto participar voluntariamente de esta investigación. (**Tienes derecho a no participar**, negándote a ella, o interrumpirla en cualquier momento mientras completas el cuestionario o contestas preguntas, sin ninguna consecuencia, el carácter de tu participación es totalmente voluntario).

NOMBRE DEL/A ESTUDIANTE:

FIRMA DEL/LA ESTUDIANTE:

ACLARACIÓN:

¿Quieres ser entrevistado/a en otra etapa de mi investigación? SI / NO

Medio de Contacto:

Ante cualquier duda, puedes comunicarte con el investigador responsable del proyecto, Manuel Cavia, a la siguiente dirección electrónica xxxxxxxxxx@gmail.com, o al teléfono personal 09XXXXXXX.

Cuestionario de motivación para estudiar Psicología (MOPI - Gámez & Marrero, 2000)

C.I.

Sexo: F - M

Edad:

Año de ingreso a Facultad de Psicología.....

Trabajas actualmente: SI - NO / Institución donde culminaste el Bachillerato: PÚBLICA - PRIVADA

Primera experiencia universitaria: SI - NO

El siguiente cuestionario pregunta acerca de los diferentes motivos y metas que orientaron tu elección hacia la Licenciatura en Psicología. No hay respuestas correctas o incorrectas, contesta lo más sinceramente posible. Usa la escala que está a continuación para contestar las preguntas.

Por favor, marca con una cruz el grado en el que te identificas con la afirmación que expresa cada ítem:

1- NADA, 2- MUY POCO, 3- ALGO, 4- BASTANTE, 5- MUCHO

HAS ELEGIDO ESTA CARRERA:

1. porque quieres emprender un camino en la vida y llegar al final.	1	2	3	4	5
2. porque siempre has tenido deseos de ayudar a los demás.	1	2	3	4	5
3. porque crees que teniendo conocimientos de psicología puedes tener cierta influencia sobre las personas.	1	2	3	4	5
4. porque está de moda estudiar Psicología.	1	2	3	4	5
5. porque te gustaría ser un/a líder.	1	2	3	4	5
6. porque quieres conseguir ser responsable de tus acciones.	1	2	3	4	5
7. porque te gustan las profesiones que implican el contacto con otras personas.	1	2	3	4	5
8. porque puede ayudarte a controlar tus impulsos agresivos y antisociales.	1	2	3	4	5
9. porque te interesa conocer el ser humano, su mente, su conducta.	1	2	3	4	5
10. porque la orientación cursada en el liceo, incidió en la elección de esta carrera.	1	2	3	4	5
11. porque deseas una mejor comunicación con las otras personas.	1	2	3	4	5
12. porque quieres tener un nivel social y económico adecuado.	1	2	3	4	5

13. porque no te gustan los ambientes competitivos.	1	2	3	4	5
14. porque tienes las capacidades y motivaciones necesarias para ser psicólogo.	1	2	3	4	5
15. porque sabes que para controlar a los demás primero hay que conocerlos.	1	2	3	4	5
16. porque crees que es una buena ocasión para hacer nuevos amigos.	1	2	3	4	5
17. porque has conocido a algunas personas que han estudiado esta carrera.	1	2	3	4	5
18. porque te gusta que la gente te pida tu opinión para resolver sus problemas.	1	2	3	4	5
19. porque hacer esta carrera te permitirá apreciar el resultado de tu esfuerzo.	1	2	3	4	5
20. porque crees que sabes escuchar a las personas.	1	2	3	4	5
21. porque quieres llegar a ser independiente.	1	2	3	4	5
22. porque siempre te han llamado las profesiones donde se pueda supervisar a otras personas	1	2	3	4	5
23. porque tienes problemas a la hora de comunicarte.	1	2	3	4	5
24. porque no te gusta pasar mucho tiempo solo/a.	1	2	3	4	5
25. porque querrías tener un puesto de trabajo con cierto prestigio social.	1	2	3	4	5
26. porque puede ayudarte a entender mejor tu sexualidad.	1	2	3	4	5
27. porque has imaginado lo satisfactoria que sería tu vida siendo psicólogo.	1	2	3	4	5
28. porque no te sientes feliz ni satisfecho contigo mismo.	1	2	3	4	5
29. porque deseas tener una posición social mejor que la que tienes ahora.	1	2	3	4	5
30. porque hay muchas salidas profesionales para esta carrera.	1	2	3	4	5
31. porque quieres conocer más sobre un tema particular como las relaciones interpersonales.	1	2	3	4	5
32. porque hacer esta carrera te evitará sentirte fracasado/a en la vida.	1	2	3	4	5
33. porque crees que el esfuerzo que realices será productivo.	1	2	3	4	5
34. porque te gustaría conocer algún tema general como: los trastornos mentales, el funcionamiento del cerebro, las emociones, etc.	1	2	3	4	5

35. porque tienes problemas afectivos que la psicología te puede ayudar a resolver.	1	2	3	4	5
36. porque disfrutas convenciendo a los demás de tus buenas ideas.	1	2	3	4	5
37. porque es una forma de superar un reto importante en tu vida.	1	2	3	4	5
38. porque te consideras una persona con problemas y te gustaría dejar de serlo.	1	2	3	4	5
39. porque puede ser una manera de acceder a una posición dominante cuando me lo proponga.	1	2	3	4	5
40. porque quieres mantener tus relaciones con otras personas importantes para ti.	1	2	3	4	5
41. porque la psicología permite a las personas valorar sus capacidades y mejorar cada día.	1	2	3	4	5
42. porque puedes ligar chicos/as.	1	2	3	4	5
43. porque te gustaría llegar a ser una persona solidaria con los otros.	1	2	3	4	5
44. porque quieres resolver algún problema personal.	1	2	3	4	5
45. porque tus padres y amigos te lo han aconsejado.	1	2	3	4	5

Escala de Motivación Educativa (EME-E)

Utilizando la siguiente escala indica el grado de correspondencia, que tienen las respuestas a continuación, con tus razones para asistir a la Universidad

Totalmente en Totalmente desacuerdo acuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	En	Indiferente acuerdo	De de acuerdo	Muy de		
1	2	3	4	5	6	7		

¿Por qué vas a la Universidad?

1) Porque sólo con el Liceo no podría encontrar un empleo bien pagado.	1	2	3	4	5	6	7
2) Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
3) Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	1	2	3	4	5	6	7
4) Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
5) Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la Universidad.	1	2	3	4	5	6	7
6) Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7) Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	1	2	3	4	5	6	7
8) Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	1	2	3	4	5	6	7
9) Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	1	2	3	4	5	6	7
10) Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	1	2	3	4	5	6	7
11) Por el placer de leer autores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
12) En su momento, tuve buenas razones para ir a la Universidad; pero, ahora me pregunto si debería continuar en ella.	1	2	3	4	5	6	7
13) Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5	6	7
14) Porque aprobar en la Universidad me hace sentir importante.	1	2	3	4	5	6	7

15) Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.	1	2	3	4	5	6	7
16) Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	1	2	3	4	5	6	7
17) Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18) Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito.	1	2	3	4	5	6	7
19) No sé por qué voy a la Universidad y francamente, me trae sin cuidado.	1	2	3	4	5	6	7
20) Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21) Para demostrarme que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22) Para tener un sueldo mejor en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23) Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24) Porque creo que unos pocos años más de estudio van a mejorar mi competencia como profesional.	1	2	3	4	5	6	7
25) Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
26) No lo sé; no consigo entender qué hago en la Universidad.	1	2	3	4	5	6	7
27) Porque la Universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28) Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

Entrevista semi estructurada a estudiantes de la Generación 2020, que cursaron el primer semestre del Ciclo Inicial.

Información Personal:

¿De dónde sos?

¿En dónde resides actualmente y con quienes vives?

¿Trabajas?

¿Tienes alguna beca?

¿Qué materias cursaste? ¿Como te fue en ellas? ¿Estás pensando dar algún examen?

¿Cómo te organizaste con las materias durante el semestre? ¿Lograste seguir el ritmo de los cursos?

¿Cómo te organizaste para estudiar? ¿Notaste cambios con respecto a cómo estudiabas en el liceo?

1- Ingreso a Facultad en contexto del COVID-19

La generación 2020, ingresó a Facultad de Psicología en un año muy particular, ¿podrías contarme cómo ha sido para vos ingresar en este contexto de emergencia sanitaria causada por la COVID-19?

¿Cómo ha sido para vos el proceso de adaptación a la Facultad en estas condiciones?

¿Has podido adaptarte a las clases a distancia? ¿Qué ventajas y desventajas notaste en la educación a distancia?

Actualmente, ¿Crees que ha impactado la forma en que se ha desarrollado el semestre en tu motivación, es decir, en lo que era tu motivación hacia la carrera cuando llegaste a Facultad? ¿En qué sentido, y por qué?

2- Proceso de elección

¿Cómo fue tu proceso de elección de Psicología como carrera?

¿En qué momento tomaste la decisión de estudiar Psicología?

¿Identificas aspectos que influyeron en tu elección de esta formación universitaria?

La elección, ¿fue una decisión totalmente personal o recibiste sugerencias de alguien cercano?

¿Recibiste apoyo al comunicar tu intención de estudiar psicología?

¿Visualizas tu elección hacia la Licenciatura, relacionada a la resolución de alguna situación o hecho acontecido en tu vida?

¿Consideraste otras alternativas universitarias?

A partir de tu elección por la Psicología, si tuvieras que explicarle a alguien que desconoce aspectos de esta carrera, ¿Cómo le explicarías qué te motivó a elegirla, para que pueda entender tu motivación?

¿Es lo único que te motiva? ¿O reconoces que hay otras cosas?

¿Cuáles son los propósitos personales que de alguna forma conllevaron a tu elección?

¿Existen objetivos específicos que te propones lograr a partir de tu formación en psicología?

¿Cuáles eran tus expectativas hacia la carrera? ¿Qué esperabas encontrarte? ¿Cambiaron esas expectativas al finalizar el primer semestre?

3- Motivación hacia la carrera

¿Existe algún tema que aborde la psicología que te interese particularmente?

Más allá de las cosas que tienes que leer para los cursos, ¿Hay materiales (libros, videos, documentales, etc.) con temática que aborde la psicología que atraigan tu atención?

¿Cuáles?

Si pudieras elegir una temática de psicología que te interesaría aprender, ¿Cuál sería?

¿Te encuentras conforme con la elección realizada?

4- Vínculo con pares y con docentes

Teniendo en consideración lo particular del contexto, ¿Has podido establecer algún tipo de vínculo con tus compañeros y compañeras? ¿Cómo se han comunicado? ¿Has sentido el apoyo de ellos?

¿Cómo ha sido la relación con los docentes? ¿Cómo se ha generado la comunicación con ellos? ¿Qué percepción tienes sobre ellos?

¿Ha habido algún docente con quien hayas sentido que se estableció un contacto más cercano?

Hasta este momento, ¿has logrado sentirte parte de esta facultad?

5- Elección vinculada al proyecto de vida

¿Crees que algún aspecto tuyo, personal, se fortalecerá durante tu formación en psicología?

¿Qué características crees que debe tener alguien para ser una buen/a psicólogo/a?

¿Crees que tienes esas características o alguna de ellas?

¿En qué ámbito de la psicología te gustaría desempeñarte laboralmente?

¿Visualizas a la psicología como una formación con reconocimiento social o reconocida socialmente?

¿Te gustaría ser reconocido/a por medio de tu formación?

Ya finalizado el primer semestre, ¿piensas seguir adelante con la carrera?

Respuesta SI: ¿Te proyectas a futuro como psicólogo/a? ¿Te imaginas trabajando en algún ámbito en particular? ¿Qué te gustaría hacer?