



UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA





Tesis de Licenciatura

“EL DESAFÍO DE RECIBIRSE”

Un recorrido por los motivos de elección de carrera y su relación
con experiencias significativas en estudiantes avanzados de
Licenciatura en Psicología



Tesista

Álvaro Tomás Ampuero

Directora

Mgter. Cristina Straniero

Mendoza, septiembre de 2018

HOJA DE EVALUACIÓN

Tribunal examinador:

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesor invitado: Mgter. Cristina Straniero

NOTA:

AGRADECIMIENTOS

A Cristina, mi directora.

Porque sus historias siempre iluminan el camino.

A Maxi.

Por enseñarme que, aunque entre lágrimas se siembre, entre canciones se cosecha.

A Sandra.

Por haberme recordado la importancia de creer en mí mismo.

A Javi y Mer.

Por caminar a mi lado.

A Mau.

Por regalarme su mirada.

A papá.

Por darme las raíces.

A mamá.

Por darme las alas.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo conocer las modificaciones producidas a lo largo del cursado en los motivos de elección de carrera y su relación con eventos emocionalmente significativos en dieciocho estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología. Para ello, se realizó una investigación cualitativa con un diseño fenomenológico de alcance descriptivo. Se utilizó como instrumento de recolección la entrevista semi-estructurada, y los datos fueron analizados bajo la modalidad de análisis categorial de tipo inductivo. Los resultados de la investigación señalan que los motivos de elección, al inicio de la carrera, tienen una índole predominantemente emocional y de baja especificidad. En el Quinto Año, adquieren un grado de elaboración y especificidad mayor, y rescatan el aprendizaje de los años anteriores. Finalmente, luego de egresar, aparecen motivos que reconocen la repercusión social del quehacer del psicólogo. Los eventos emocionalmente significativos se dan en relación a tres grandes aspectos: plan de estudios, relaciones interpersonales universitarias, y ámbito extracurricular. Presentan, a su vez, una relación circular o de retroalimentación con los motivos de elección que adopta tres formas: actualización y, en menor medida, enriquecimiento o confirmación de los motivos.

Palabras clave: motivos, motivación, estudiante universitario, experiencia significativa, evento emocional significativo.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to know the modifications of the reasons why eighteen advanced students choose to study Psychology throughout their career and what is the relation between those changes and other emotionally significant events. To that end, a qualitative descriptive investigation has been conducted using a phenomenological design. The tool employed for data collection was a semi structured interview, and the information obtained from it was interpreted through an inductive categorical data analysis procedure. The results thrown by the investigation show that motives for undertaking this degree are, in the beginning, predominantly emotional and very poorly specified. In the last year of the career, those motives gain more complexity and specificity as they recover the experience from previous years. Finally, a year and a half later, these motives are once again altered as these future psychologists start to recognise the social effects their professional practices will have. The emotionally significant events relate to three essential aspects: the curriculum, the interpersonal relations inside the University and those that happen outside the academic field. Simultaneously, motives and events together become involved in a feedback loop that can assume three forms: update and, less commonly, enrichment and confirmation.

Key words: motives, motivation, university student, significant experience, significant emotional event

“EL DESAFÍO DE RECIBIRSE”	2
HOJA DE EVALUACIÓN	3
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN / ABSTRACT	5
ÍNDICE	6
INTRODUCCIÓN	9
MARCO TEÓRICO	11
CAPÍTULO I - <i>El estudiante universitario en la actualidad</i>	12
1.1. INTRODUCCIÓN	13
1.2. LA VIDA “LÍQUIDA”	13
1.2.1. La noción de tiempo	14
1.2.2. El individuo en la modernidad líquida	15
1.2.3. Individualidad e identidad	15
1.2.4. Individualidad y consumo	16
1.2.5. La utilidad de la educación en la modernidad líquida	17
1.3. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA ACTUALIDAD	18
1.3.1. El desfundamiento de las instituciones académicas	18
1.3.2. Escuela y producción subjetiva	18
1.3.3. Subjetividad pedagógica - Subjetividad mediática	19
1.4. EXPERIENCIA UNIVERSITARIA	20
1.4.1. El inicio: La elección de una carrera universitaria	21
1.4.2. El nudo: El paso por la universidad	22
1.4.3. El desenlace: La deserción / La titulación	24
CAPÍTULO II - <i>La motivación humana</i>	29
2.1. INTRODUCCIÓN	30
2.2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA MOTIVACIÓN	30
2.2.1. Perspectiva conductual	30
2.2.2. Perspectiva humanista	33
2.2.3. Perspectiva cognitiva.	39
2.2.4. Otra posible clasificación	42
2.3. ENTONCES, ¿QUÉ SE ENTIENDE POR “MOTIVACIÓN”?	43
2.3.1. Aspectos contextuales de la motivación	44
2.4. COMPONENTES DE LA MOTIVACIÓN	47
2.4.1. Necesidades	47
2.4.2. Motivos	48

2.4.3. Intereses.....	54
2.4.4. Integración entre los componentes.....	54
CAPÍTULO III - <i>Aprendizajes Experienciales</i>.....	56
3.1. INTRODUCCIÓN.....	57
3.2. APRENDIZAJE.....	57
3.2.1. El aprendizaje como adquisición de respuestas: la perspectiva conductual.....	58
3.2.2. El aprendizaje en tanto adquisición de conocimiento: la perspectiva cognoscitiva ..	58
3.2.3. El aprendizaje como construcción de significados: la perspectiva constructivista	60
3.2.4. Aprendizaje significativo.....	61
3.3. EXPERIENCIAS, VIVENCIAS Y SENTIDOS.....	63
3.3.1. Vivencia.....	63
3.3.2. Experiencia.....	64
3.3.3. Sentido.....	67
3.3.4. Eventos emocionalmente significativos.....	68
3.4. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL.....	69
3.4.1. El modelo conceptual de John Dewey.....	69
3.4.2. El modelo teórico de Joseph Raelin.....	70
3.4.3. El modelo de Seymour Epstein.....	71
MARCO METODOLÓGICO.....	73
CAPÍTULO IV - <i>Aspectos Metodológicos</i>.....	74
4.1. OBJETIVO GENERAL.....	75
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	75
4.3. TIPO DE ESTUDIO.....	75
4.4. SUJETOS.....	76
4.5. INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	77
4.5.1. Instrumentos para la recolección de datos.....	77
4.5.2. Instrumentos para el análisis de datos.....	77
ACERCA DE LA VALIDEZ.....	83
PROCEDIMIENTO.....	83
CAPÍTULO V - <i>Presentación y análisis de datos, Discusión de resultados</i>.....	85
5.1. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	86
5.1.1. Motivos de elección de carrera.....	86
5.1.2. Eventos emocionalmente significativos.....	91
5.1.3. Relación entre Motivos y Eventos.....	96
5.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	97
5.2.1. Motivos de elección de carrera.....	97
5.2.2. Eventos emocionalmente significativos.....	99
5.2.3. Relación entre Motivos y Eventos.....	104

CAPÍTULO VI - <i>Discusión Final</i>	105
Acerca de los objetivos de la investigación	106
Aportes y recursos extraíbles.....	111
Obstáculos y limitaciones	112
Nuevas líneas de investigación posibles	113
Comentarios finales del investigador	113
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS	122
7.1. Anexo 1 - Modelo de consentimiento informado utilizado.....	123

INTRODUCCIÓN

Según el Sistema de Estadísticas Universitarias del Gobierno de la Nación Argentina (2017), entre los años 2005 y 2015 existió en Argentina, sobre un promedio de 441.745 nuevos inscriptos a carreras de grado y pregrado -de gestión tanto estatal como privada-, un promedio de egreso de 103.469 alumnos. Es decir que, del total de ingresantes, sólo el 23,42% culminó sus estudios universitarios en ese período. Una relación muy similar se observa en los promedios de ingreso-egreso de ese período en la Licenciatura en Psicología, con un 23,65% de egresados sobre el total de nuevos inscriptos.

Se puede pensar, partir de los datos anteriores, en la dificultad creciente con la que se encuentran los jóvenes a la hora de permanecer en las instituciones educativas y finalizar sus estudios universitarios.

Numerosos desarrollos teóricos permiten comprender fenómenos como el incremento de la deserción universitaria en función del contexto social contemporáneo: una cultura marcada por la aceleración, el desapego y la liquidez. En este sentido, Zygmunt Bauman (2006) describe que los individuos llevamos adelante nuestras vidas bajo la lógica del “desenganche”, de la discontinuidad, del olvido. Según el autor, la manera habitual de vivir del individuo contemporáneo se caracteriza por la no mantención de ningún rumbo determinado, puesto que tiene lugar en una sociedad que, en cuanto líquida, no mantiene por mucho tiempo una misma forma.

No obstante, esto lleva a preguntarnos acerca del otro polo del continuo. Es decir: en un mundo donde todo cambia constantemente, ¿qué sucede con aquellos estudiantes que logran sostener sus estudios hasta la finalización de los mismos? ¿Se modifican los motivos por los que eligieron estudiar Psicología? ¿Qué modificaciones se producen? ¿Qué experiencias emocionales influyen de forma significativa en los estudiantes, fomentando su permanencia en los estudios? ¿Existe alguna vinculación entre dichas experiencias y la modificación de los motivos de elección?

En función de lo anterior, la mirada de la presente investigación recae sobre aquellos alumnos que se encuentran en estadios avanzados de la Licenciatura en Psicología. Se persigue el objetivo general de conocer las modificaciones producidas en sus motivos de elección de carrera, y la relación con la ocurrencia de eventos emocionalmente significativos a lo largo del cursado. Al sistematizar dichas experiencias, se busca rescatar recursos construidos por estos jóvenes y realizar así un aporte a la Psicología Educacional.

En términos de estructura, la presente investigación se divide en dos partes. La primera, **Marco Teórico**, abarca tres capítulos:

El capítulo I, *“El estudiante universitario en la actualidad”*, gira en torno a tres ejes: características generales de la sociedad en la modernidad tardía, características de las instituciones educativas en la actualidad y, por último, los resultados de diversas investigaciones realizadas en años recientes sobre la experiencia específica de estudiantes en su paso por la Universidad.

El capítulo II, *“La Motivación humana”*, busca recuperar y sintetizar los desarrollos teóricos acerca de la motivación humana, a fin de comprender los momentos del proceso de la conducta motivada y sus componentes. Entre estos últimos, se hace especial hincapié en el elemento “motivo”, intentando diferenciarlo de los demás constructos y especificar sus características particulares, dado que será la variable específica que se utilizará en la investigación.

El capítulo III, *“Aprendizajes experienciales”*, tiene como objetivo ampliar y enriquecer el marco teórico del concepto *“evento emocional significativo”* a través de recuperar desarrollos que explican qué elementos deben hacerse presentes en una experiencia para que de ella se produzcan aprendizajes significativos.

La segunda parte está constituida por el **Marco Metodológico**. En éste, se explica que la investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, buscando comprender las experiencias que cada estudiante ha tenido en relación con la carrera y el modo en el que las mismas se relacionan con los motivos por los que sigue eligiendo estudiar.

También se expone la elección de un fin descriptivo para el fenómeno y la utilización de entrevistas semi-estructuradas como instrumento de recolección de datos. A partir de un análisis categorial inductivo, se obtuvieron los resultados de la investigación.

Por último, conjuntamente con los aportes teóricos se llevó a cabo la elaboración de las conclusiones.



MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO I

El estudiante universitario en la actualidad



1.1. INTRODUCCIÓN

Para poder estudiar y comprender las experiencias universitarias de los estudiantes en la actualidad, resulta necesario incluirlas en un marco más amplio. Es por ello que se comenzará por exponer desarrollos teóricos que datan de las características generales de la época, entendida como *modernidad tardía*.

Luego, se tomarán aportes que apuntan a caracterizar el modo en que los procesos educativos se presentan hoy en día, así como algunos rasgos de la lógica de las instituciones educativas actuales.

Finalmente, se recuperarán resultados de diversas investigaciones realizadas en los últimos años, centradas específicamente en las experiencias de los estudiantes en su paso por la universidad.

1.2. LA VIDA “LÍQUIDA”

Según Zygmunt Bauman (2006), “la vida líquida es la clase de vida que tendemos a vivir en una sociedad moderna líquida. Es decir, aquella en la que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que devenguen hábitos o rutinas determinadas”. (p. 5)

Este autor explica que las condiciones de la acción y las estrategias diseñadas para responder a ellas envejecen con rapidez y son ya obsoletas antes de que los agentes tengan siquiera opción de conocerlas adecuadamente. De ahí que haya dejado de ser aconsejable aprender de la experiencia ya que las pruebas anteriores resultan inútiles para dar cuenta de los vertiginosos e imprevistos cambios de circunstancia. La extrapolación de hechos del pasado con el objeto de predecir tendencias futuras no deja de ser una práctica cada vez más arriesgada y con demasiada frecuencia engañosa. Cada vez resulta más difícil realizar cálculos fidedignos y los pronósticos infalibles son ya inimaginables.

En resumidas cuentas, una vida vivida en condiciones de incertidumbre constante. Las más acuciantes y persistentes preocupaciones que perturban esa vida son las que resultan del temor a que nos tomen desprevenidos. A que no podamos seguir el ritmo de los acontecimientos que se mueven con gran rapidez. A que nos quedemos rezagados. A no percatarnos de las fechas de caducidad. A que tengamos que cargar con bienes que ya no nos resulten agradables. A vernos obligados a cambiar de enfoque si no queremos llegar a un punto sin retorno.

La vida líquida es una sucesión de nuevos comienzos, pero, precisamente por ello, son los breves e indoloros finales -sin los que esos nuevos comienzos serían imposibles de concebir- los que suelen constituir sus momentos de mayor desafío y ocasionan nuestros más irritantes dolores de cabeza. Entre las artes del vivir moderno líquido y las habilidades necesarias para practicarlas, saber librarse de las cosas prima sobre el saber adquirirlas. Lo que se enfatiza en todo momento es el olvidar, el borrar, el dejar y el reemplazar. (Bauman, 2006, 6)

Así, concluye que, en esa sociedad, nada puede quedar exento de la norma universal de la desechabilidad, y nada puede permitirse durar más de lo debido. La vida en una sociedad moderna líquida no puede detenerse. Hay que modernizarse –léase: *desprenderse*- o morir.

1.2.1. La noción de tiempo

Otro aspecto importante de la modernidad líquida reside en el manejo y/o vinculación con el tiempo que predomina. Al decir de Bauman (2006):

Los individuos en la modernidad líquida viven en el presente y por el presente. Viven para sobrevivir y para obtener satisfacción. Tanta como puedan. [...] Alisado hasta formar un presente perpetuo y dominado por la preocupación por la supervivencia y la gratificación, el mundo que habitan los modernos líquidos no deja margen para preocuparse por ninguna otra cosa más que por lo que pueda ser consumido y disfrutado en el acto. (p. 11)

En este sentido, explica que

la velocidad, y no la duración, es lo que importa. A la velocidad correcta es posible consumir toda la eternidad dentro del presente continuo de la vida terrenal. Quizás no podamos eliminar el límite temporal que continúa pesando sobre la vida mortal. Pero sí podemos eliminar toda limitación al volumen de satisfacciones que podamos experimentar antes de alcanzar esa otra e inamovible frontera. [...] Al menos eso es lo que estas personas buscan y esperan conseguir. (p. 11)

1.2.2. El individuo en la modernidad líquida

Acerca de las personas que habitan la sociedad de hoy en día, dice Bauman (2006) que

las mayores posibilidades de victoria corresponden a las personas que circulan. [...] Que son ligeras, ágiles y volátiles. [...] Todas ellas dominan y practican el arte de la vida líquida: la aceptación de la desorientación, la inmunidad al vértigo y adaptación al mareo, y la tolerancia a la ausencia de itinerario, de dirección, y de duración estimada del viaje. La liviandad y la revocabilidad son los preceptos por los que se guían en sus apegos y en sus compromisos. (pp. 9-10)

En la modernidad tardía, la vida ya no necesita del tirón que ejercían antes aquellas maravillas imaginadas que aguardaban en el final lejano de los esfuerzos modernizadores. Lo que se necesita ahora es correr con todas las fuerzas para mantenernos en el mismo lugar. (p. 7)

Esto puede vincularse con la lógica de las elecciones en una sociedad moderna líquida.

Se puede decir que en ninguna otra época anterior se había sentido de manera tan acuciante la necesidad de hacer elecciones, de decidir. Nunca antes habíamos sido tan dolorosamente autoconscientes de nuestros actos de elección, realizados ahora en condiciones de una penosa (aunque incurable) incertidumbre y bajo la amenaza constante de «quedarnos atrás» y de ser excluidos del juego sin posibilidad de regresar a él por no haber respondido a las nuevas demandas. Bauman (2006, 124)

1.2.3. Individualidad e identidad

La individualidad es una tarea que la propia sociedad de individuos fija para sus miembros. En ese sentido, los miembros de dicha sociedad son cualquier cosa menos individuales, distintos o únicos. Todo lo contrario: son asombrosamente *parecidos*, ya que todos deben seguir la misma estrategia vital y utilizar señales compartidas para convencer a otras personas de que así lo hacen. [...] No parece que tengamos más remedio que buscar alguna pista sobre cómo aventurarnos en las profundidades cada vez más hondas de nuestro interior. Bauman (2006, 19)

Siguiendo los desarrollos del autor, puede decirse que, en una sociedad de individuos, todos *deben* ser individuos. En este sentido, ser un individuo se traduce habitualmente por “ser distinto a los demás”. Se apela a un “yo”, a un “sí mismo” que destaque por su cuenta, por lo que la tarea se define intrínsecamente individual. Se interpreta aquí el ideal de la individualidad como *autenticidad*. Como un “ser fiel a mí mismo”, ser mi “yo real”.

Por otro lado, en la sociedad moderna líquida, el problema de la identidad acucia a ambos extremos de la jerarquía social:

En la cumbre, el problema consiste en elegir el mejor modelo identitario de los que actualmente se ofrecen, ensamblar el kit y fijar las piezas de manera que no queden demasiado desencajadas ni demasiado apretadas. A fin de que la estructura se pueda deconstruir y readaptar. [...] En el otro polo social, el problema consiste en aferrarse rápidamente a la única identidad disponible y mantener unidos sus pedazos y sus piezas mientras se combaten las fuerzas erosivas y las presiones desestabilizadoras. Reparando una y otra vez las paredes que no dejan de desmoronarse y cavando trincheras aún más hondas. Bauman (2006, 11)

Puntúa así el autor que el auge de la individualidad marcó el debilitamiento progresivo de la densa malla de lazos sociales que envolvía con firmeza la totalidad de las actividades de la vida, señalando la pérdida de poder de la comunidad para regular con normas la vida de sus miembros. “Cada vez fueron menos las rutinas diarias que se mantuvieron tan indiscutidas y evidentes. El mundo de la vida cotidiana fue perdiendo su “obiedad” y la transparencia de la que había gozado en el pasado.” Bauman (2006, 24)

1.2.4. Individualidad y consumo

Cada miembro de la sociedad individualizada encuentra, desde el criterio de Bauman (2006) determinados obstáculos en su camino hacia la individualidad *de facto*. Ésta no es fácil de alcanzar y aún menos de preservar. En la caza de la individualidad no hay momento para un respiro. Dice luego el autor que

“el consumismo es una de esas respuestas a cómo afrontar este reto. La lógica del consumismo va encaminada a satisfacer las necesidades de los hombres y mujeres que se esfuerzan por construir, preservar y renovar su individualidad. [...] La lucha por la singularidad se ha

convertido actualmente en el principal motor tanto de la producción en masa como del consumo de masas. Pero para poner ese anhelo al servicio de un mercado de consumo de masas, debe implementarse una economía de objetos que envejecen con rapidez. Bauman (2006, 27-28).

En este sentido, puede pensarse en el papel devorador de la vida líquida; asigna al mundo y a todos sus fragmentos animados e inanimados el papel de objetos de consumo. Es decir, de objetos que pierden su utilidad en el transcurso mismo del acto de ser utilizados. En este contexto, el único núcleo identitario que surgirá no sólo indemne sino también fortalecido de todo este continuo cambio será el del *homo eligens*, el hombre elector; “un yo permanentemente impermanente, definidamente indefinido y auténticamente inauténtico.” Bauman (2006, 37)

El hombre elector y el mercado de artículos de consumo conviven en una perfecta simbiosis. Ninguno vería la luz del nuevo día si no contaran con el apoyo del otro. Al decir de Bauman (2006):

El mercado no sobreviviría si los consumidores se aferraran a las cosas. El arte del *marketing* está dedicado a impedir que se cierren las opciones y se realicen los deseos. [...] A su vez, el ciudadano del mundo moderno líquido necesita que el mercado le provea de nuevas “chapas identificatorias” ya preparadas, fáciles de consumir y públicamente legibles. El truco se halla en que la última pieza a la venta no encaje con el rompecabezas identitario, de manera que deba empezarse de nuevo y, así, el ciclo de construcción identitaria nunca termine. (pp. 37-38)

1.2.5. La utilidad de la educación en la modernidad líquida

Bauman (2006) explica que, actualmente, el motivo por el cual un ciudadano moderno líquido se instruye ha mutado. En este sentido, se hace referencia a la educación concebida como herramienta. Hoy en día no se busca formarse por el mero hecho de acumular conocimientos o “porque sí”, sino porque se entiende que dicha formación será útil “para algo más”.

Para la mayor parte de los estudiantes, la educación es antes que nada una puerta de entrada a un puesto de trabajo. Y cuanto más amplia

sea, y más llamativos resulten los premios que se vislumbran al final de tan largo esfuerzo, mejor. Bauman (2006, 31-32)

De este modo, para que la educación y el aprendizaje sean de utilidad, deben ser continuos e incluso extenderse toda la vida. Es impensable que se puedan “formar” personas de otro modo que no sea por medio de una reformatión continuada y eternamente inacabada.

1.3. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA ACTUALIDAD

1.3.1 El desfondamiento de las instituciones académicas

En sus desarrollos teóricos, Corea y Lewkowicz (2004) plantean el agotamiento del Estado-nación en tanto meta-institución regulatoria. Es decir, la incapacidad del Estado para postularse como articulador simbólico del conjunto de instituciones que lo componen sin poder, como antes, crear un sentido general a todas ellas.

Esto implica el desvanecimiento del suelo donde se apoyaban las instituciones disciplinarias -dentro de las cuales se incluyen las instituciones académicas-. La solidez, sistematicidad, fijación y perduración han sido reemplazados por la fluidez y la velocidad de la era de la información.

Las instituciones se transforman en fragmentos sin centro y pasan del *encadenamiento institucional* a la *segmentación*. Consecuentemente, se entiende que el sujeto producido en la familia será distinto al sujeto de la escuela, y este a su vez diferente del sujeto universitario.

1.3.2. Escuela y producción subjetiva

Si bien es cierto que aún hay escuelas e instituciones, Corea y Lewkowicz (2004) plantean que no se trata de instituciones disciplinarias; de aparatos productores y reproductores de subjetividad ciudadana. Si no que parece tratarse de organizaciones ligadas a la prestación de un servicio: la capacitación.

La educación ha dejado de ser una función, una tarea, un proyecto, un destino, para convertirse en un producto más de consumo. Pero entonces, ¿qué es la escuela sin educación? Es una experiencia que se produce por la decisión de ocupar el tiempo –en vez del espacio– y armar una situación.

Hablar del agotamiento de las instituciones es aludir a la *pérdida de capacidad de instituir*. Esto significa que las escuelas, por ejemplo, se han vuelto impotentes en su antigua capacidad de producir reglas, sentido, lugares de enunciación. Han devenido impotentes para producir subjetividad.

En este sentido, definen *subjetividad* como “un modo de hacer en/con el mundo [...] una configuración práctica. Una subjetividad es la serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo” (p. 48)

No obstante, estos autores puntúan en que, si bien hoy se haya dificultada la capacidad de las instituciones para instituir, se observa en los alumnos otra producción subjetiva. Una subjetividad diferente a la producida por las instituciones de la familia y la escuela.

Esto surge de su observación en los alumnos de problemas de deterioro en la escritura, la argumentación y la comprensión de la consigna. A esto se sumaba la falta de disciplina que no permitía armar la *situación de clase*. No se trataba de una inadecuación de la respuesta sino una inadecuación general a la situación. El discurso universitario, en tanto serie de enunciados, prácticas y rituales, interpelaba a los alumnos. Pero quien contestaba no era un “estudiante” sino un sujeto de “otro” discurso.

Los autores comenzaron a pensar que no se trataba de un problema de deterioro, sino de algo más básico: no estaba producida la *subjetividad universitaria* que se les requería. Se observa así un *desacople* entre lo solicitado y la producción de los alumnos, ya que los chicos se comportaban más afín al uso mediático que al uso universitario. Por ello, resuelven que existe otra institución con capacidad de producir o instituir subjetividad: los medios. Estos son capaces de determinar modos de hacer en/con el mundo.

Al conjunto de estos modos manifestados por el alumnado, producto del discurso mediático lo llaman: *subjetividades mediáticas*.

1.3.3. Subjetividad pedagógica - Subjetividad mediática

A partir de lo anterior, Corea y Lewkowicz (2004) establecen entonces diferencias entre los mencionados modos de habitar el mundo:

La *subjetividad pedagógica* es un modo de hacer en la escuela que implica prácticas orientadas a garantizar la institución de la memoria, la conciencia y la concentración como condiciones materiales básicas para el ejercicio de las operaciones que, a su vez, ella misma

requiere. En la práctica, se puede decir que la subjetividad pedagógica tiene que ver con las actividades de lectura, ejercicio, estudio y examen. Para avocarse a ellas se necesita ser *consciente* de lo que se hace, y detenerse en el material para poder *concentrarse* en la tarea. Esto es: lograr una relación de intimidad con la propia conciencia, de modo de poder dialogar con uno mismo y con el material que se presenta. Finalmente, se necesita *memorizarlo*, para poner en práctica lo aprendido o ser evaluados sobre ello.

La *subjetividad mediática* tiene que ver con un tipo de dispositivo diferente del de las instituciones escuela, de modo que las operaciones realizadas para habitarlo tienen que ver con un modo de hacer diferente, que requiere exterioridad y descentramiento. Se pone de relieve la *percepción* y la *puntualidad del instante*. En el contexto de la hiperestimulación y la vorágine de información, las personas no llegan a interiorizar aquello que les llega; la conciencia no llega a instituirse, porque en la veloz sucesión de imágenes que nos impacta, los conceptos no tienen el tiempo necesario para alojarse en ella. Aquí los ejercicios de memoria no tienen cabida, porque lo que importa es el presente, el instante, y lo pasado resulta ya obsoleto.

1.4. EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

En sí misma, la transición a la Universidad es un proceso multifactorial, que requiere del estudiante significativos y numerosos cambios. Deberá generar no sólo nuevas maneras de pensar, sino también nuevas relaciones sociales y culturales con sus profesores y compañeros. O sea, nuevas redes de soporte social, que no siempre se logran en clases numerosas, con grupos de diversas características.

Si a esto se le agregan factores como el desplazamiento a otra ciudad, el desarraigo del hogar y del entorno afectivo más cercano, la desmotivación, ciertas confusiones con respecto a la elección de carrera, desinformaciones sobre la vida universitaria, pobre formación académica previa, sentimientos de inadecuación e inseguridad, se vislumbra la complejidad que supone este proceso. (Aguilar Rivera, 2007)

Dada la amplitud de variables y aspectos intervinientes, se conceptualizará la experiencia que atraviesan los estudiantes universitarios a partir de tres momentos:

1.4.1. El inicio: La elección de una carrera universitaria

Guevara y Henríquez (1997) afirman que el joven que acaba de egresar del secundario y decide ingresar a la universidad presenta características propias construidas en el intercambio con su entorno: vive en el mundo que percibe, forma parte de él y participa activamente en su construcción. Al elegir, elige no sólo la institución y la carrera, sino los estilos de "estar" en la universidad: qué estudiar y cómo, con quien, desarrollar otras actividades, comprometerse o no con el proceso de aprender.

En la investigación que llevan a cabo estos autores, puede observarse que entre los motivos de elección que declararon los estudiantes al ser entrevistados, mayoritariamente se señala la necesidad de *perfeccionamiento*, tanto a nivel personal como en lo económico-laboral. En segundo lugar, se menciona lo *vocacional* -categoría heterogénea en su significado, puesto que la misma se configura en los estudiantes en parte, por la imagen que el joven tiene de la Universidad como institución y, por otra, la imagen de sí mismo ejerciendo una determinada profesión.

Siguiendo esta línea, distinguen tres categorías entre sus estudiantes, en función del grado de elaboración de la elección vocacional realizada:

- 1) Los que eligen una carrera sustentados en un proceso de "descarte", ya sea porque se han visto imposibilitados de trasladarse a otra provincia por diversos factores (socioafectivos o económicos) o bien no pueden mantener una inscripción en la universidad privada.
- 2) Los que son portadores de una gran confusión, propia de la no resolución del dilema de elección vocacional, y encuentran en el ámbito universitario un estilo legitimado para refugiarse, "para estar".
- 3) Aquellos que, con menores condicionamientos socio-afectivos o económicos, producen elecciones más libres de conflicto y por ende con mejores posibilidades de ajustarse a las reglas del juego académico.

Dicho lo anterior, es importante destacar que Guevara y Henríquez (1997) plantean que el joven, al elegir una carrera e ingresar a la institución universitaria debe convertirse en *estudiante*. La entrada al ámbito universitario puede pensarse, según dichos autores, como un

tránsito. Esto implica la construcción de un complejo conjunto de disposiciones que, dependiendo de la naturaleza de las mismas, facilitan su asimilación al sistema universitario o, por el contrario, reafirman su indefinición y conducen al sujeto al abandono.

La *transición* a la vida universitaria es entonces un período donde los ingresantes aprenden a ser universitarios. Tienen que adaptarse a los códigos de la enseñanza superior, a organizarse, asimilar rutinas. La incapacidad para detectar, descifrar e incorporar dichos códigos es la que constituye, como se dijo anteriormente, uno de los más importantes motivos de abandono de carreras universitarias. (Guevara y Henríquez, 1997)

1.4.2. El nudo: El paso por la universidad

Carli (2006) a partir de la sistematización de narraciones de estudiantes plantea que, dentro de la experiencia universitaria de estos, se destacan los siguientes aspectos:

- El ingreso a la universidad, se plantea como un verdadero ritual de iniciación. Se ingresa no sólo a un mundo desconocido sino a un mundo cuyas reglas no son claras; se percibe que no existe una comunicación adecuada de esas reglas o que no hay intención activa de comunicación institucional.
- Otra cara de este primer momento reside en la experiencia subjetiva de la masividad de la universidad, como construcción histórica que conlleva en los primeros años modos impersonales o de despersonalización, experiencias de inaccesibilidad al otro (profesor) o de no intervención en las aulas. Si la masividad provoca sorpresa en una primera etapa, con el transcurso del tiempo se naturaliza y genera procesos de individualización. Los estudiantes recuerdan el desarrollo de estrategias frente a la percepción de la ausencia, falta o precariedad de la organización.
- La relación con pares asume una importancia notoria. Sociabilidad que toma forma en los primeros años a partir de acontecimientos azarosos, que crea lazos fraternos que permanecen y que de a poco va configurando figuras de amistad que en muchos casos desplazan a vínculos anteriores, previos a la universidad. La productividad de la relación con los pares no es sólo afectiva, sino que aporta a una construcción de identidades colectivas que atenúan las consecuencias de la distancia o ausencia o indiferencia institucional y que permiten crear estrategias de adaptación como respuestas al carácter conservador de las instituciones universitarias. Se reconoce la construcción de un colectivo social de pares, en donde destaca el impacto positivo de la convergencia

de orígenes sociales distintos en la experiencia universitaria, y de colaboración entre pares para moverse y adaptarse a ese mundo emergente.

- La experiencia estudiantil implica en su transcurso el conocimiento de la ciudad y sus alrededores. La relación con pares y el trabajo colectivo instala el viaje, el desplazamiento, la reunión en lugares y barrios desconocidos, que genera aprendizajes sociales. El relato de un día en la vida cotidiana estudiantil revela no sólo largas jornadas, sino itinerarios urbanos que combinan estudios-trabajo-actividades públicas-consumos-etcétera.
- La relación con los profesores se modula en la experiencia de la masividad, con riesgos de pérdida de la dimensión intersubjetiva del vínculo pedagógico. La identificación de los gestos del profesor (saludar) como gestos de reconocimiento del estudiante son valorados, como aquello que introduce una diferencia en el anonimato. Los profesores son a su vez un enigma, explorable a través de las nuevas tecnologías (buscador), portador de modelos de identidad o de rechazo.
- Las diversas apreciaciones sobre las clases teóricas, aun admitiendo la crisis de ese dispositivo pedagógico y su carácter de puesta en escena, oscilan entre el reconocimiento de las “lecciones de maestros” y el aburrimiento.
- El tiempo, en tanto construcción social y subjetiva en la experiencia estudiantil es un tiempo en muchos casos desorganizado por efecto de la propia lógica institucional. El tiempo institucional que parece desconocer el tiempo del estudiante: un tiempo escasamente libre, sin el ocio de los primeros años y autorregulado por la combinación de actividades laborales, en algunos casos, y del régimen de cursado. La familia aparece en los relatos como una presencia que en muchos casos sostiene ese tiempo excesivamente ocupado, desde formas de acompañamiento tradicionales (tener la comida lista cuando se llega muy tarde).
- La universidad es, en los primeros años, un lugar en el que transcurre un tiempo vital, iniciático, para ser con los últimos años un lugar de paso, más extraño y menos cercano. Así, es al principio un conjunto de espacios de experiencias (bares, pasillos, aulas, veredas, lugares cercanos, aulas). Con el tiempo y a medida en que el alargamiento de la carrera provoca un desfase respecto de la regularidad común, se acude a la universidad desde una experiencia menos colectiva y más atada al interés o necesidad

individual y despojada de afectividad en tanto no hay ya acompañamiento de los pares y los otros-estudiantes resultan desconocidos.

- La mirada global sobre la experiencia universitaria inconclusa por parte de los estudiantes es objeto de sentimientos de ambivalencia, notoriamente valorada o desmitificada. Recordada con alegría o con dolor, identificada en todos los casos como inaugural de otro ciclo personal, cuestionada por sus rasgos actuales, por la insatisfacción que produce –a pesar de todo– la salida de la universidad.

1.4.3. El desenlace: La deserción / La titulación

Como se ha expuesto anteriormente, comenzar una titulación universitaria supone en la mayoría de los estudiantes muchos interrogantes respecto a sus propias capacidades. Un «no saber si podré» con los ritmos de aprendizaje, con las exigencias y con la presión que ejerce la universidad. Ante ellos, se abre un mundo nuevo que les va a exigir adaptarse a nuevos programas, nuevos compañeros, nuevos profesores, nuevo clima, nueva dinámica escolar, nuevas exigencias académicas, nueva metodología didáctica, etc.

La misma ruptura del ritmo de enseñanza de etapas educativas anteriores y el enfrentamiento, de forma mucho más autónoma e independiente, a las exigencias de la dinámica de los nuevos estudios suponen, para muchos, un cambio que con frecuencia se malinterpreta y produce consecuencias graves: prolongación, cambio y/o abandono. (Álvarez y González, 2005)

Otros alumnos, sin embargo, logran realizar los ajustes necesarios que les permiten adecuarse a las nuevas dinámicas. Alcanzan la permanencia en la institución durante la totalidad de los años de formación, y culminan el proceso con la titulación, convirtiéndose en profesionales.

Es por ello que se presentarán desarrollos teóricos en relación a ambas posibilidades.

1.4.3.1. La deserción universitaria

Se puede definir a la deserción o abandono universitario como el “abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado y que considera un tiempo suficientemente largo para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore”. Himmel (2002, citado en Mendoza et al., 2014, 132)

Escobar (2005, citado en Mendoza et al., 2014) plantea a la deserción como el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella.

Por su parte, Díaz y Peralta (2008, citado en Mendoza et al., 2014) establecen que la deserción es el desequilibrio que afronta el estudiante en el plano de la educación superior produciendo el abandono voluntario que puede ser explicado por las variables socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas.

1.4.3.2. Factores vinculados a la deserción universitaria

Álvarez y González (2005) plantean que el abandono se produce principalmente en el primer año y va disminuyendo progresivamente, al tiempo que aumenta el tiempo de permanencia en el sistema. Desde los alumnos, las causas que los autores destacan se relacionan con lo económico, lo familiar, lo motivacional y lo laboral; estudiantes que se hallaban acostumbrados a ser conducidos casi por inercia por los distintos cursos de la enseñanza secundaria, se ven de repente en un contexto donde se pierde ese referente. Desaparece la presión y el control tutelar del profesorado, se incrementa de repente el tiempo disponible que cada uno podrá distribuir según sus necesidades y su voluntad y se les permite que gestionen su propio proceso formativo (la asistencia a clase a veces no es obligatoria, se abre un escaparate de actividades culturales y de ocio paralelas), lo que produce un relajamiento de la tensión necesaria que exige cualquier proceso de aprendizaje; un exceso de confianza, un aplazamiento continuo de las responsabilidades que implica el rol de estudiante.

González Tirados (1985, citado en Álvarez y González, 2005), por su parte, reconoce tres grandes categorías de factores directamente vinculados al abandono de la universidad:

1) *Factores inherentes al alumnado:*

- Desconocimiento de las exigencias que plantea la universidad.
- Desarrollo inadecuado de aptitudes específicas o acordes con el tipo de carrera elegida.
- Estilos de aprendizaje no acordes con la carrera cursada.
- Aspectos de índole actitudinal.
- Falta de técnicas de trabajo intelectual.

2) *Factores inherentes al profesorado:*

- Deficiencias pedagógicas.
- Método usado para impartir la enseñanza.

- Falta de interés por la docencia.
- Falta de preparación científica.
- Problemática individual del profesor.
- Estilo de aprendizaje del propio profesor.

3) *Factores inherentes a la organización académica:*

- Tipo de planes de estudio.
- Ausencia de objetivos claramente definidos.
- Falta de coordinación entre diferentes disciplinas.
- Sistemas de selección a la entrada en la universidad.
- Criterios objetivos para la evaluación.

1.4.3.3. Permanencia universitaria y titulación

Meléndez (2008, citado en Mendoza et al., 2014, 133) define como permanencia al “lapso de tiempo que demanda a un estudiante cumplir con los requisitos académicos del programa estudiado y obtener el título de profesional”.

Autores como Pineda (2011, citado en Mendoza et al., 2014, 133) equiparan la permanencia con el término *retención*, definiéndola como “las tareas que realiza la universidad mediante el seguimiento y apoyo sistemático del estudiante para favorecer la culminación exitosa de sus estudios”.

En tercer lugar, Velázquez (2010, citado en Mendoza et al., 2014, 133) define la permanencia académica como “el proceso que vive el estudiante al ingresar, cursar, y culminar su plan de estudio en el tiempo determinado para ello, caracterizándose por un promedio ponderado adecuado, el establecimiento de relaciones sociales y afectado por el proceso formativo previo, la universidad, el ingreso, la historia académica, su situación socioeconómica, la capacidad de adaptación y la resistencia y tolerancia a la frustración”.

Los conceptos de permanencia citados muestran la concepción de este proceso desde tres perspectivas diferentes. La primera se centra en el tiempo, la segunda definición establece su concepto basado en las acciones que desarrolla la universidad para optimizar este proceso y el tercer concepto toma como elemento principal al estudiante y sus vivencias en el interior de la universidad. En cada postulado se encuentran elementos valiosos que reunidos constituyen una definición apropiada de permanencia. Para la universidad lo importante no es sólo retener al estudiante, sino que este evolucione en su proceso formativo y cognitivo manteniendo los promedios exigidos y el cumplimiento de los requisitos. Es decir, la permanencia con calidad. (Mendoza et al., 2014)

Finalmente, centrar la atención en el contexto social e institucional en donde se desenvuelven los estudiantes resulta fundamental para entender la permanencia. Ya que permite comprender dicho fenómeno como el resultado de la interacción entre un estudiante y el medio en el cual se desenvuelve. Es decir, la persistencia de los estudiantes no puede ser entendida como una capacidad individual de determinados estudiantes, sino como el resultado de la interacción entre este y su contexto. (Canales y De los Ríos, 2009)

1.4.3.4. Factores relacionados a la permanencia en la universidad

Factores personales

Se ha señalado que la *convicción sobre la graduación* resulta ser un rasgo de estudiantes más exitosos. Los estudiantes que persisten son aquellos que confían en que van a lograr sus objetivos, más allá de las adversidades que encuentran en el camino (Canales y De los Ríos, 2009). Los estudiantes con altos niveles de *expectativas de autoeficacia* tienden a percibir un fracaso más como un desafío que como una amenaza y buscan soluciones a dicha situación, tienen niveles menores de stress y altos intereses que promueven metas a cumplir. (Solberg et al., 1998, citado en Aguilar Rivera, 2007).

Muchas investigaciones han incorporado el concepto de *resiliencia* para entender la capacidad de permanencia de estudiantes. Se sugiere la idea de que estos estudiantes desarrollan conciencia de la adversidad, visualizando activamente las posibilidades de éxito. Reed-Victor & Stronge (2002, citado en Canales y De los Ríos, 2009) sostienen que la resiliencia de los jóvenes significa que estos logran desarrollar y usar los recursos disponibles para sobreponerse a las diferentes circunstancias adversas que puedan surgir. En otras palabras, estudiantes que desarrollan conductas resilientes, logran permanecer de manera exitosa en el sistema universitario porque cuentan con una visión proactiva y consciente de las barreras y oportunidades que el sistema universitario les ofrece.

Factores contextuales

Conceptualizar la permanencia como fenómeno asociado no sólo a capacidades o atributos individuales, sino también como un proceso influenciado por el contexto social en el que los estudiantes se desenvuelven, implica reconocer que la familia, el grupo de pares y las

instituciones educativas juegan un papel central en la progresión educativa de los alumnos. (Canales y De los Ríos, 2009). En este sentido, Forner (2003, citado en Aguilar Rivera, 2007) destaca los siguientes puntos:

Las primeras experiencias son relevantes en la resolución de la transición a la universidad. En las mismas, el estudiante hace un primer balance entre la adecuación de sus proyectos y las expectativas a la realidad.

El soporte familiar es uno de los elementos que parece influir con mayor importancia sobre la permanencia universitaria. Este tipo de soporte contempla una *dimensión efectiva*, material, de disponibilidad de recursos que la familia brinda al estudiante, y una *dimensión afectiva* de soporte emocional.

El soporte institucional, dado por las ayudas económicas, el sistema de becas, los préstamos, el trabajo dentro del campus universitario, como del apoyo de los profesores tutores y orientadores.

Las actividades extracurriculares (deportes, eventos culturales, servicio a la comunidad) que ofrecen a los alumnos posibilidades de interacciones con el medio universitario que redundan en la integración social.

El soporte social de los compañeros y amigos, así como las acciones institucionales para facilitar la integración y establecer relaciones sociales del estudiante, tienen una importancia clave en la adaptación a la universidad. Es más difícil la adaptación para los estudiantes que emigran y se desapegan de las habituales redes sociales.

La integración social con el ambiente académico y la comunidad universitaria, tiene relación con el sentimiento de pertenecer a la institución y, en consecuencia, de alcanzar y concretar las metas académicas. *La integración social* juega un papel destacable en la permanencia, sobre todo cuando el nivel de compromiso con los propios objetivos y con la institución es bajo.

En síntesis, las creencias de autoeficacia académica y resiliencia estudiantil, la calidad del soporte familiar e institucional y el apoyo e integración social se consideran predictores de la permanencia en los estudios.

CAPÍTULO II

La motivación humana



2.1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existe un sinnúmero de desarrollos, conceptualizaciones y definiciones acerca del constructo de la motivación. Por este motivo, el bloque inicial del presente capítulo se destinará a presentar algunas de las principales perspectivas y teorías motivacionales.

El segundo bloque busca, a su vez, recuperar definiciones acerca de la motivación y precisar algunos aspectos generales de la dimensión individual del constructo, así como de la dimensión contextual.

Finalmente, se especificarán algunos componentes del proceso motivacional en la dimensión individual.

2.2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA MOTIVACIÓN

En términos generales, puede pensarse a la motivación como un aspecto elemental de la conducta humana en tanto permite orientar las acciones que las personas realizan y conducirlos hacia determinados objetivos.

Como constructo, ha sido objeto de numerosas investigaciones y múltiples desarrollos teóricos. Es por ello que, a modo introductorio, se recuperará la esquematización de Santrock (2002), quien reconoce tres grandes perspectivas fundamentales en lo que hace a las teorías sobre motivación humana.

2.2.1. Perspectiva conductual

De acuerdo con Robbins (2004) los fundamentos de la perspectiva conductual, en su estado más puro, sostiene una visión de la conducta como causada por el ambiente. Los teóricos conductuales no consideran que deba prestarse demasiada atención a procesos internos tales como sentimientos, actitudes, esperanzas, entre otras variables cognoscitivas que otros enfoques sí enfatizan como factores que intervienen en la conducta.

Por este motivo, “las teorías que se incluyen dentro de dicha línea de pensamiento no pueden considerarse en sí mismas teorías *de la motivación*. Sin embargo, ofrecen poderosos medios para analizar qué elementos controlan la conducta externamente”. Robbins (2004, 168)

2.2.1.1. Condicionamiento clásico

“El condicionamiento clásico en su primera versión, es un método experimental que permite la creación de nuevos reflejos que enriquecen la actividad nerviosa superior, concebida desde el enfoque objetivista reflexológico de la fisiología”. Pérez y Cruz (2003, 213)

Es de este modo que Pérez y Cruz (2003) explican el proceso, descrito originalmente por Pavlov, mediante el cual se asocia un estímulo condicionado con otro incondicionado. Esto se logra a través de la presentación de dos estímulos con estrecha proximidad temporal. A saber:

Un primer estímulo incondicionado produce una respuesta (también incondicionada). Luego de presentar repetidamente el segundo estímulo (que hasta entonces es neutro) este adquiere la cualidad de producir la misma respuesta, convirtiéndose en condicionado y condicionando a su vez la respuesta.

Desde esta teoría, podría hipotetizarse a la motivación como una forma de respuesta condicionada.

2.2.1.2. Teoría de la modificación de conducta (Condicionamiento operante)

Desarrollada por Skinner, es la teoría psicológica del aprendizaje que explica la conducta voluntaria del cuerpo en su relación con el medio ambiente, basándose en un método experimental. (Santrock, 2002).

Trechera (2005) explica que las teorías del condicionamiento operante parten del siguiente supuesto:

las personas suelen realizar comportamientos con el objetivo de obtener algún beneficio y evitan o dejan de hacer aquellas conductas que conllevan un daño. Para este enfoque toda modificación de conducta se realiza básicamente a través de refuerzos, recompensas o mediante la evitación u omisión de aquello que sea desagradable (p. 3).

Es decir que, ante un estímulo, se produce una respuesta voluntaria. Dicho accionar puede ser reforzado de manera positiva o negativa provocando que la conducta operante se fortalezca o debilite. Además del refuerzo, se considera al castigo y la extinción como factores influyentes en la conducta.

- ✓ *Refuerzo positivo*: acción de agregar luego de la conducta un elemento que, por su carácter agradable o placentero, aumenta la probabilidad de que una respuesta esperada ocurra.
- ✓ *Refuerzo negativo*: acción de sustraer luego de la conducta algún elemento de carácter negativo o displacentero, elevando la probabilidad de que la conducta esperada se repita.
- ✓ *Castigo positivo*: acción de agregar luego de la conducta un elemento de carácter displacentero, lo cual provocaría que la respuesta indeseada disminuya su frecuencia de aparición
- ✓ *Castigo negativo*: acción de sustraer luego de la conducta algún elemento de carácter agradable o placentero, disminuyendo la probabilidad de repetencia de la respuesta indeseada. Dentro del castigo negativo existen dos variantes: el coste de respuesta y el tiempo fuera.

En cuanto al método de extinción, de acuerdo con Trechera (2005), la ausencia del estímulo reforzador de una conducta suele tener como efecto el debilitamiento del comportamiento al que estaba asociado.

Desde los desarrollos del condicionamiento operante, la motivación de realizar determinado comportamiento se vincula directamente con la cantidad y cualidad del refuerzo que aparezca luego.

No obstante, García (2008, citado en Naranjo, 2009) establece diferencias entre motivadores y motivaciones. Señala que las *motivaciones* son reflejo de los deseos del individuo. En cambio, *motivadores* son las recompensas o incentivos ya identificados que aumentan el impulso a satisfacer esos deseos. Son así, elementos que inducen a la persona a alcanzar un alto desempeño.

Asimismo, señala diferencias entre motivación y satisfacción. La *motivación* se refiere al impulso y esfuerzo por lograr una meta. *Satisfacción* expresa el gusto que se experimenta una vez que la meta pudo ser alcanzada. Es decir, la motivación implica un impulso hacia un resultado, en tanto que la satisfacción es la experiencia del resultado.

2.2.2. Perspectiva humanista

Naranjo (2009) explica que la perspectiva humanista hace énfasis en la capacidad de la persona para lograr su crecimiento, en sus características positivas y en la libertad para elegir su destino.

De este modo, se sostiene la visión de una motivación esencialmente positiva que apunta al progreso. Lleva a niveles superiores de funcionamiento, pues en la naturaleza de los seres humanos existe un potencial para el crecimiento y evolución, por lo tanto, cada persona sería dueña y responsable de su vida. Si se dan ciertas condiciones en el ambiente en el que se desarrollan, las personas lograrán avanzar en su crecimiento en direcciones deseables.

Dentro de la perspectiva humanista se destacan, específicamente, nociones relacionadas con la libertad personal, el libre albedrío, la espontaneidad, naturalidad, autonomía; y la salud mental como constructo asociado a todas aquellas características positivas de la vida, como la felicidad, la satisfacción, la generosidad, el afecto, entre otros.

Trechera (2005) señala:

El proceso de maduración humana se enriquece durante toda la vida. Siempre podemos desarrollar nuevas posibilidades. Esta necesidad se caracterizaría por mantener viva la tendencia para hacer realidad ese deseo de llegar a ser cada vez más persona (p. 2).

2.2.2.1. Teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow

Abraham Maslow (1954, citado en Naranjo, 2009) propone que existe una serie de necesidades que van desde las más elementales o básicas hasta las de autorrealización. Dentro de estas, se pueden reconocer:

1. *Necesidades fisiológicas*: se relacionan con estados orgánicos básicos. Hambre, sed, sexo, necesidad de abrigo, sueño, etc. Estas necesidades requieren de una satisfacción periódica y cíclica, ya que garantizan la supervivencia del individuo.
2. *Necesidades de seguridad*: se vinculan con la posibilidad de defensa y protección frente a daños físicos y emocionales.

3. *Necesidades sociales*: son aquellas que se relacionan con la naturaleza social del hombre. Es decir, con la necesidad de afecto, la aceptación, amistad y la sensación de formar parte de un grupo.
4. *Necesidades de estima*: se relacionan con la estimación interna, el respeto por uno mismo, autonomía y realizaciones. También con los factores externos de estima como posición, reconocimiento y atención.
5. *Necesidades de autorrealización*: la necesidad más alta de la jerarquía. Se trata del impulso de llegar a ser lo que se es capaz de ser; de optimizar el propio potencial y de realizar algo valioso.

Estas necesidades son pensadas por Maslow en forma piramidal. A partir de esto, sostiene que el hombre se encuentra motivado a satisfacerlas en orden ascendente. En la medida en la que una se vuelve razonablemente satisfecha, la siguiente se vuelve dominante.

2.2.2.2. Teoría ERC

Esta teoría fue desarrollada por Clayton Alderfer (1969, citado en Robbins, 2004). No se basa en elementos nuevos, sino que se fundamenta en la Teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow. El autor revisa los desarrollos teóricos de Maslow, y reagrupa las necesidades en tres tipos:

- 1) *Existencia*: son aquellas necesidades básicas y materiales que se satisfacen mediante factores externos y corresponden a las necesidades fisiológicas y de seguridad.
- 2) *Relación*: requieren para su satisfacción de las relaciones interpersonales y de la pertenencia a un grupo. Se refieren a las necesidades sociales y de aceptación.
- 3) *Crecimiento*: son las necesidades de desarrollo personal. Se satisfacen cuando la persona logra objetivos importantes para su proyecto vital, e incluyen el reconocimiento, la autoestima y la autorrealización.

Alderfer explica que, cuando una necesidad es satisfecha, la conducta se dirige hacia una necesidad superior, dándose el fenómeno de la “satisfacción progresiva” que coincide con el movimiento piramidal ascendente propuesto por Maslow.

Pero, a diferencia del planteo de este último autor, en el modelo ERC también se incluye la posibilidad del fenómeno de “frustración regresiva”. Este ocurre cuando es bloqueada la satisfacción de una necesidad superior, originando que el sujeto regrese con más énfasis a la gratificación de una necesidad inferior. (Robbins, 2004)

Con base en lo explicado anteriormente, Alderfer complejiza el escenario motivacional. Señala que es factible que la motivación tenga más de una meta y que su dirección en la jerarquía piramidal no sea siempre ascendente.

2.2.2.3. Teoría de las necesidades de Mclelland

David Mclelland (1961, citado en Robbins, 2004) considera que la motivación de las personas puede hallarse direccionada a la satisfacción de una o más de las siguientes necesidades: logro, poder y afiliación.

- 1) *Necesidades de logro*: se relacionan con el deseo de sobresalir y luchar por el éxito; quienes se ven motivados por la necesidad de logro buscan situaciones que exijan una mayor responsabilidad personal al momento de solucionar problemas, estableciendo metas desafiantes. Del mismo modo, buscan retroalimentación rápida acerca de su desempeño a fin de saber si están mejorando o no.

Dwek, Henderson y Leggett (citados por Santrock, 2002) identifican tres modalidades de orientación al logro:

- a. La pericia: compuesta por personas que se centran en la tarea y no en la habilidad personal. Que disfrutan del desafío y elaboran estrategias dirigidas a la solución, lo cual mejora su ejecución.
- b. La incapacidad: relacionada con personas que se centran en sus insuficiencias personales. Generalmente atribuyen sus dificultades a una falta de habilidad y son personas que tienden a sentirse aburridas o ansiosas, lo cual deteriora su ejecución.
- c. La ejecución: sujetos que tienden a preocuparse por el resultado más que por el proceso: ganar es lo que importa. Más aún, consideran que la felicidad es el

resultado del hecho de ganar. La contracara de esta orientación es que, si intentan y fracasan, las personas se ven impelidas a asumir el fracaso como evidencia de su poca habilidad. Esta situación puede llevar entonces a que manifiesten comportamientos protectores (no intentar, excusarse, trabajar sin entusiasmo) de tener una imagen de incompetencia a corto plazo, pero que interfiere con su aprendizaje y logro a largo plazo.

- 2) *Necesidades de poder*: se vinculan al deseo de influir y controlar a los demás. Debido a ello, ansían ser colocados en situaciones competitivas y dirigidas al estatus; tienden a interesarse más por el prestigio y la consecución de influencia sobre los otros, que en el desempeño eficaz. No obstante McClelland (1961, citado en Naranjo, 2009) expresa que el poder tiene dos caras:
 - a. La cara negativa: funciona con la lógica del dominio-sumisión. Son personas que piensan que debe hacerse lo que ellas desean y que pueden controlar a las demás.
 - b. La cara positiva: refleja el proceso mediante el cual el comportamiento persuasivo e inspirador de una persona puede evocar sentimientos de fortaleza y habilidad en otras y las ayuda a establecer metas. Es decir, cumple con el papel de apoyar a otras personas para que puedan expresar sus propias capacidades y de este modo, lograr metas realistas que proveen una satisfacción consecuente.

- 3) *Necesidades de filiación*: Se encuentran constituidas por el deseo de establecer relaciones interpersonales amistosas y cercanas; hay necesidad de gustar y ser aceptado por los demás. De esta manera los sujetos que tienen una alta necesidad de afiliación tienden a interesarse y a pensar con frecuencia acerca de la calidad de sus relaciones personales. Conceden mucha importancia a los momentos agradables que comparten con otros y se preocupan por las deficiencias o dificultades en sus vínculos con ellos.

García (2008, citado en Naranjo, 2009) añade que las tres categorías de necesidades pueden ser pensadas en sí mismas como “motivaciones sociales” que se aprenden de una manera no consciente, como producto de enfrentarse activamente al medio. Aspecto no menor,

ya que dichos aprendizajes predisponen a las personas a comportarse en formas que afectan de manera crítica el desempeño en muchos trabajos y tareas.

Cuando el comportamiento de las personas opera en un ambiente propicio para obtener resultados satisfactorios, se aprende algo más que la respuesta a un problema, puesto que la forma de comportamiento asociado con éxito también se ve reforzada.

Lawrence y Lorsch (citado en Naranjo, 2009) explican este proceso indicando que, a medida que la persona intenta resolver problemas, va descubriendo que ciertos comportamientos le facilitan más que otros el hallazgo de soluciones. Como resultado, la próxima vez que la persona necesite enfrentar una situación, es probable que recurra a dichos comportamientos, porque ha aprendido a “confiar” en ellos; sabe que si actúa de ese modo le será más fácil encontrar las soluciones que necesita.

Existe otro elemento de gran importancia en el proceso de aprendizaje y motivación: la ansiedad. Se considera que se aprende no sólo cuando el comportamiento va seguido de estados positivos o recompensas, sino también cuando sucede una reducción de la tensión. García (2008, citado en Naranjo, 2009) explica:

La reducción de ansiedad asociada con el comportamiento que ayuda a resolver los problemas contribuye en parte a reforzar dicho comportamiento. Si competir contra un estándar de excelencia recompensa al individuo reduciendo la ansiedad, la necesidad de logro se fortalece. Si las relaciones afectuosas y amistosas con otros van asociadas al éxito, la necesidad de afiliación se fortalece; y si la persuasión y el dominio están asociadas con el éxito, se fortalece la necesidad de poder (p. 6).

2.2.2.3. Teoría de las motivaciones fundamentales de la existencia de Längle

Desde la corriente existencialista, Alfried Längle (2003) propone una lectura de la motivación enfocada desde el diálogo entre el ser y el mundo. Plantea que este tipo de diálogo es un constitutivo esencial de la existencia humana. Cuando el diálogo comienza, hay algo o alguien que llama a la persona, que la busca, la desafía, la provoca. Todo lo que lo confronta, es sentido como un desafío. Esta provocación es el punto inicial de cualquier motivación.

En este sentido, describe cuatro ejes centrales en los que se organizan los desafíos vitales: las motivaciones fundamentales de la existencia. Entendidas por Längle (2003, 7) como

“las piedras fundamentales de la existencia”, se trata de estructuras basales para una existencia plena que tienen un orden lógico de realización:

- 1) *El ser*: se refiere al impulso por asegurar las condiciones materiales que hacen de sostén de la existencia. El mundo de donde es la persona tiene sus propias leyes que debe respetar, así como debe aceptar las condiciones del mundo si es que quiere ser. Se trata de encontrar estabilidad, sostén, seguridad, sin lo cual la existencia se siente amenazada, lo que genera angustia. Es el “poder ser” y el “poder estar” en el mundo. Las fuentes del poder ser son las propias capacidades, y las del poder estar son las posibilidades que se dan en cada situación.
- 2) *La relación con la vida*: La primera motivación implicaba reconocer un poder, un sostén. La segunda motivación trata de cómo la persona se siente en relación a ese sostén. Längle (2003) explica que para una vida plena no es suficiente estar-en-el-mundo, sino que también cuenta la calidad del ser en el mundo. Siendo que la calidad de la vida se capta con el afecto, con los sentimientos. Para que la vida sea buena, se necesita sentirla, vivenciarla. Es decir, existe un segundo impulso motivacional orientado a crear condiciones que permitan disfrutar la vida y las relaciones humanas, querer y sentirse querido.
- 3) *El ser sí mismo*: A pesar de estar en relación con la vida y la gente, la persona se da cuenta que permanece separado y diferente. Hay una singularidad que hace de cada uno un Yo y lo distingue de cualquier Otro. Entonces, se cae en la cuenta de que uno es dueño de sí mismo y que debe guiar uno mismo su existencia. Aquí aparece el tercer eje motivacional; la persona se encuentra motivada a la creación de espacios individuales, de auto-respeto y auto-valor, de mismidad y diferenciación de lo ajeno. Se habla entonces de la motivación hacia la autenticidad, desde la realización de las propias posibilidades e intereses.
- 4) *El sentido*: Como se dijo anteriormente, para una vida plena es necesario, pero no suficiente, haber logrado las tres condiciones anteriores. Sólo cuando el hombre ha podido elaborar el poder estar aquí, amando la vida y habiéndose encontrado a sí mismo, será capaz de reconocer la propia vida y descubrir de qué se trata. Se abre camino a la cuarta motivación fundamental de la existencia: las personas se sienten

motivadas a la autorrealización. A la posibilidad de trascender. Längle (2003) plantea que el sentido de la vida es el valor central que motiva a las personas a vivir.

En síntesis, desde esta teoría la motivación es una expresión, muchas veces inconsciente, de la intención humana de llegar a ser. De situarse en la existencia. Puede ser pensada como un develamiento de la persona e involucra esencialmente la habilidad específica de tomar decisiones en el su mundo particular. (Längle, 2003)

2.2.3. Perspectiva cognitiva

Las teorías cognitivas enfatizan que lo que la persona piensa sobre lo que puede ocurrir es importante para determinar lo que efectivamente sucede (Ajello, 2003, citado en Naranjo, 2009). En efecto, el sistema cognitivo es el que recibe y envía información a los otros sistemas: afectivo, comportamental y fisiológico. Además, regula el comportamiento de estos poniendo en marcha o inhibiendo ciertas respuestas en función del significado que le da a la información que dispone. De esta forma, las ideas, creencias y opiniones que tenga la persona sobre sí y sobre sus habilidades determinan el tipo y la duración del esfuerzo que realiza y, por tanto, el resultado de sus acciones.

Esas tesis son compartidas por Santrock (2002) quien indica que, de acuerdo con la perspectiva cognitiva, los pensamientos, en el caso concreto de la persona estudiante, guían su motivación.

2.2.3.1. Teoría de las expectativas de Vroom

La teoría de las expectativas fue desarrollada en el año 1963 por Víctor Vroom (Robbins, 2004) y se basa en la idea de que las personas, en tanto seres racionales, adoptan determinadas creencias. Dentro, se incluyen las expectativas que tienen con respecto al desempeño futuro de un evento significativo para sus vidas.

De este modo, Vroom considera que las personas se motivan a alcanzar metas y esforzarse por lograr un alto desempeño si creen en su valor, si están seguras de que lo que harán contribuirá a lograrlas y si saben que una vez que alcancen la meta recibirán una

recompensa. De tal manera, el esfuerzo realizado habría valido la pena. García (2008, citado en Naranjo, 2009) explica:

En mayor detalle, la teoría de Vroom señala que la motivación de las personas para hacer algo estará determinada por el valor que asignen al resultado de su esfuerzo (ya sea positivo o negativo), multiplicado por la confianza que tienen de que sus esfuerzos contribuirán materialmente a la consecución de la meta (p. 11).

Para Vroom (1963, citado en Robbins, 2004), la motivación es el resultado de tres variables: valencia, expectativas e instrumentalidad.

- 1) *Expectativas*: se definen como las creencias sobre la probabilidad de que un acto irá seguido de un determinado resultado, como puede ser una mejoría en el rendimiento. Se habla entonces de la relación “esfuerzo-desempeño”.
- 2) *Instrumentalidad*: hace referencia a la consideración que la persona hace respecto de que, si logra un determinado resultado, este le servirá de algo. Se trata entonces de la relación “desempeño-recompensa”
- 3) *Valencia*: se refiere al valor que la persona aporta a cierta actividad, el deseo o interés que tiene en realizarla, por considerar que esa actividad satisface alguna meta o necesidad personas. Se vincula a la relación “recompensa-valor”

De acuerdo con lo anterior, si una persona no se siente capaz, pensará que el esfuerzo realizado no va a tener repercusión y, por ende, no tendrá motivación para llevarla a cabo pues no la considera valiosa o importante.

2.2.3.2. Teoría de la equidad de Adams

La teoría de la equidad de Stacey Adams se basa, según Robbins (2004) en la función que cumple la equidad en la motivación. A saber: se enfoca en el criterio de equidad que forma la persona al comparar la recompensa que obtiene por realizar una tarea con las que reciben otras personas que realizan la misma tarea o hacen aportes semejantes. (Valdés Herrera, 2005, citado en Naranjo, 2009)

Trechera (2005) agrega que para establecer ese criterio la persona toma en cuenta dos tipos de elementos:

- *Inputs*: las contribuciones que la persona aporta a la tarea; a saber, formación, capacidad, experiencia, habilidad, nivel de esfuerzo, tareas realizadas, entre otras.
- *Outputs*: los resultados, las ventajas o beneficios que la persona obtiene por la actividad realizada.

Por lo tanto, en esta teoría la motivación puede ser entendida como el resultado de un proceso perceptivo y evaluativo que el sujeto hace de la situación en la que participa. Siendo dos los aspectos centrales que, propone Adams (Robbins, 2004):

- *Comparación social*: que se relaciona con la tendencia humana a evaluarse a uno mismo comparándose con los demás.
- *Justicia percibida*: que es la creencia que tiene el individuo de estar siendo tratado de forma justa o injusta.

En síntesis: se habla de equidad cuando, en la comparación que realiza el sujeto, el otro aparece como un igual respecto a la relación “aporte personal-resultados obtenidos”. La inequidad se produce cuando la persona percibe una diferencia o desequilibrio en dicha comparación. Y es justamente esa desigualdad percibida la que genera un estado de tensión negativa que incomoda al individuo y lo motiva a corregir la situación. (Robbins, 2004)

2.2.3.3. Teoría de la fijación de metas

Edwin Locke (1968, citado en Robbins, 2004) propuso que la motivación se ve altamente favorecida cuando a las personas se les dan metas específicas y desafiantes. En este sentido, cabe aclarar que una meta u objetivo es aquello que la persona intenta alcanzar; es decir, el fin de una acción. (Trechera, 2005)

Locke y Latham explican que el objetivo es el que orienta la acción. Es decir, anima a realizar estrategias y planes de acción: al centrar la atención, la persona selecciona qué actuaciones son importantes y se conduce en consecuencia. Para lograr una meta se tienen que plantear las alternativas idóneas.

El objetivo, a su vez, sirve para regular el esfuerzo. Al tener claro qué es lo que se debe hacer, la persona puede programar más fácilmente sus acciones en términos energéticos para lograrlo. Esto también permite que se trabaje de una manera más persistente, al equilibrar los

montos energéticos que invierte una persona que cada acción que la acerca al objetivo. (Trechera, 2005)

No obstante, no todo objetivo es motivador. Los factores que debe contemplar un objetivo para que motive son, según estos autores:

- ✓ El *conocimiento*: se debe conocer la meta y los medios requeridos para alcanzarla.
- ✓ La *aceptación*: debe existir acuerdo sobre lo que se desea realizar.
- ✓ La *dificultad*: las metas deben ser difíciles, pero no imposibles. Deben suponer un reto, pero han de ser alcanzables.
- ✓ La *especificidad*: cuanto más concreto sea el objetivo, más fácil será aportar el esfuerzo para lograrlo.

El cumplimiento de dichas metas se encuentra al mismo tiempo influenciado por cinco factores:

- 1) La *retroalimentación*: sirve como guía ratificadora o rectificadora del comportamiento.
- 2) El *compromiso* con las metas: que genera en el individuo la responsabilidad de cumplirlas y no abandonarlas ni reducirlas.
- 3) La *eficacia personal o autoeficacia*: relacionada con la creencia que tiene el sujeto sobre su propia capacidad para realizar una determinada tarea exitosamente.
- 4) Las *características* de la tarea
- 5) Los *valores de la cultura* en la que los sujetos se hayan insertos.

2.2.4. Otra posible clasificación

Valdés Herrera (2005, citado en Naranjo, 2009) señala que otra clasificación es factible de ser realizada sobre las teorías de la motivación. La misma consiste en dos grandes grupos:

- A. *Las teorías de contenido*: teorías que estudian y consideran aspectos que pueden motivar a las personas tales como las necesidades, las aspiraciones y el nivel de satisfacción. Entre estas teorías se pueden mencionar las de la Pirámide de necesidades de Maslow, la Teoría ERC de Alderfer, la Teoría de las necesidades de McClelland y la Teoría de las motivaciones fundamentales de Längle.

- B. *Las teorías de proceso*: exploran y tienen en cuenta el proceso de pensamiento por el cual la persona se motiva. Entre estas teorías destacan la teoría de las expectativas de Víctor Vroom, la Teoría de la equidad de Adams, la teoría del condicionamiento clásico de Pavlov y la Teoría de la Modificación de la Conducta de Skinner.

2.3. ENTONCES, ¿QUÉ SE ENTIENDE POR “MOTIVACIÓN”?

Inicialmente, se presentan algunas definiciones que enfatizan y/o especifican diferentes aspectos dentro del constructo:

- ✓ “[El conjunto de] fuerzas dentro de cada persona que la conduce hacia un determinado comportamiento”. (Chiavenato, 2006, 103)
- ✓ “Es un proceso que da cuenta de la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo de un individuo por conseguir una meta”. (Robbins, 2004, 155).
- ✓ La motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (Santrock, 2002, 432).
- ✓ La motivación es un constructo explicativo útil que posibilita la comprensión, predicción y control de la conducta. (Mayor y Tortosa, 1995).
- ✓ “La motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En ella intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas (Bisquerra, 2000, 165).
- ✓ “La motivación es un proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar” (Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2004, citado en Naranjo, 2009, 5).

- ✓ “Estamos motivados cuando tenemos no sólo la necesidad, sino la voluntad de conseguir un objetivo, perseverando en el esfuerzo de alcanzar ese logro durante el tiempo necesario”. (González López, 2005, 6)
- ✓ Trechera (2005) explica que, etimológicamente, el término motivación procede del latín *motus*, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad. Es entonces el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta.
- ✓ Ajello (2003, citado en Naranjo, 2009) señala que la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte.

Así, puede pensarse en términos generales a la motivación como un constructo que explica la presencia de un *monto de esfuerzo* que se canaliza al logro de un *objetivo* -creado por *necesidad* o por *voluntad*-, para lo cual debe seguir un *proceso* que consta de características particulares: *intensidad, dirección, persistencia, coordinación de acciones*, entre otros.

2.3.1. Aspectos contextuales de la motivación

Un meta-análisis de las definiciones anteriormente brindadas pondría en evidencia que, a la hora de teorizar sobre la motivación, todas enfatizan el papel del individuo. Es por ello que los aportes de Chiavenato (2006) resultan enriquecedores por cuanto arrojan luz sobre la interrelación del proceso motivacional con el contexto en el que se produce.

2.3.1.1. Ciclo motivacional

Chiavenato (2006) comienza planteando que el despliegue de la conducta de motivación se relaciona con un quiebre en el estado de equilibrio homeostático en el individuo. A saber:

Se denomina ciclo motivacional al proceso de satisfacción de una necesidad humana. El organismo permanece en un estado de equilibrio que se rompe cuando surge una necesidad y esto provoca un estado de tensión y desequilibrio, lo que conduce a un comportamiento o acción para satisfacer la necesidad. Cuando ésta se

ha satisfecho, liberará tensión y se regresa al equilibrio anterior. (p. 123)

Pero luego aclara que, a veces, “la satisfacción se puede impedir con alguna barrera, lo que mantiene el estado de tensión o se puede compensar con la satisfacción de otra necesidad”. Chiavenato (2006, 123).

De este modo, el autor organiza dos grandes ejes dentro del constructo de la motivación: la dimensión circular del proceso y el papel del entorno. Ambos serán descriptos a continuación.

2.3.1.2. La dimensión circular del ciclo motivacional

Chiavenato (2006) explica que la motivación -en tanto conducta humana- puede ser estudiada a través del concepto de retroalimentación, tomado de la teoría de los sistemas.

El autor explica que este proceso, también conocido como *feedback* o *servomecanismo*, permite que una parte de la energía de salida de un sistema regrese a la entrada. Un subsistema de comunicación de retorno envía información del rendimiento general, que es comparada con las medidas estándar de funcionamiento. Cuando una desviación o discrepancia es detectada entre ambos, la retroalimentación se encarga de regular la entrada para que la salida se aproxime al estándar establecido.

“La retroalimentación impone correcciones en el sistema, para adecuar sus entradas y salidas y reducir los desvíos o discrepancias, con el objetivo de regular su funcionamiento”. (Chiavenato, 2006, 364)

Dicha regulación puede ejercer acciones en dos sentidos: a modo de incentivo, o a modo de inhibición. Así, se pueden identificar dos tipos de retroalimentación:

- 1) *Retroalimentación positiva*: es la acción estimuladora de la salida sobre la entrada del sistema. La corrección causará que la señal de entrada se amplifique y refuerce, potenciando la salida.
- 2) *Retroalimentación negativa*: es la acción de la salida sobre la entrada, que disminuye la señal de entrada, inhibiendo a su vez la salida.

Tomando entonces a un individuo y su contexto como el sistema, y a la motivación como la energía, podrá comprenderse que los efectos de una conducta devuelven una información a la persona que logrará incentivar o disminuir la motivación a seguir realizando esa conducta.

Más aún, la próxima vez que la persona se encuentre en una situación similar, se sentirá más motivada a ejecutar la conducta que en la situación anterior se asemejó más al resultado esperado (el estándar de funcionamiento) y menos motivada a repetir las que se alejaron del mismo.

De este modo, queda plasmada la idea de la motivación humana como un ciclo que funciona de modo circular, y no ya sólo como un conjunto de acciones ejercidas desde la persona hacia el entorno de modo unidireccional.

2.3.1.3. El papel del entorno en el ciclo motivacional

Se ha establecido que para que un ciclo motivacional se cumpla es necesario el feedback sobre los efectos de la conducta en el entorno. Así, se pueden reconocer tres posibles escenarios en función de cuál sea la información que el entorno genere (Chiavenato, 2006):

- 1) *La conducta frustrada*: puede ser entendida como aquella que se presenta de manera estereotipada y destructiva. La conducta se realiza para alcanzar algún objetivo, pero si entre ambos elementos se presenta un obstáculo que genere tensión, la misma puede ascender a un grado tan alto que termina por convertirse en frustración.
- 2) *La conducta adaptada*: se presenta cuando los sujetos tienen flexibilidad en sus patrones conductuales. Se logra suplir la conducta frustrada gracias a abandonar el modo de comportamiento habitual y buscar nuevas alternativas que le permitan solucionar la situación problemática. Para ello, se debe implementar un amplio repertorio de conductas; ya sea para eliminar la barrera, para buscar incentivos sustitutos o bien para instrumentar nuevas herramientas operativas que lleven a satisfacer la necesidad.
- 3) *La conducta motivada*: se produce como anticipatoria de la satisfacción, constituye un medio para un fin y se valora como tal en función de que alcance ese fin. Toda conducta motivada se compone de dos aspectos fundamentales: uno subjetivo (aspectos internos de cada sujeto que dirigen la conducta y mantienen la acción: los

deseos, impulsos o necesidades del individuo) y uno objetivo (que pertenece al mundo externo y se relaciona con el fin de la conducta: el satisfactor, el incentivo).

Se observa, entonces, cómo existen diferentes modos de comprender el fenómeno de la motivación, reconociendo aspectos tanto individuales como contextuales. No obstante, un abordaje sistémico *propriadamente dicho* concluiría que el énfasis no debe hacerse ni en los componentes motivacionales internos ni en los factores externos, sino en las *relaciones interactivas* entre ambos. Comprender la motivación en su complejidad implica poner la lupa sobre estas vinculaciones que, de forma continua, se producen entre las personas y el universo construido socialmente.

2.4. COMPONENTES DE LA MOTIVACIÓN

Desde una perspectiva contextual, Abarca (1995) se refiere a la motivación como un fenómeno integrado por varios componentes, los cuales se modifican de acuerdo con circunstancias determinadas por los fenómenos sociales, culturales y económicos. Comprender qué motiva a un individuo implica, como ya se ha planteado anteriormente, un tratamiento particular que permita contextualizar esa conducta en un espacio y tiempo determinados.

Dado que ya se han explicitado algunas características de la dimensión ambiental de la motivación, se especificarán a continuación algunos aspectos de la dimensión personal.

En este sentido, dentro del proceso motivacional se pueden reconocer, según plantea Abarca (1995), tres componentes centrales: las necesidades, los intereses y los motivos.

2.4.1. Necesidades

Son "la fuerza que impulsa a los hombres y a las mujeres a actuar, a moverse y a encontrar los medios para satisfacer sus demandas". (Abarca, 1995, 8)

Dentro de las necesidades humanas, se destacan tres grandes grupos:

- 1) *Fisiológicas*: se relacionan con la necesidad del ser humano de cubrir aspectos básicos como el alimento, abrigo, saciar la sed. Es importante que estas necesidades

se satisfagan en forma equilibrada para que se facilite la construcción de conocimientos y de aprendizaje.

- 2) *Sociales*: se construyen a partir de las interacciones con otros seres humanos, con la cultura, la familia, los valores y las costumbres.
- 3) *De logro*: es el requisito de alcanzar metas, de superarse, de obtener altos niveles de desarrollo personal. Todas las personas tienen esta necesidad en mayor o menor grado, lo cual determina la perseverancia, la calidad, los riesgos que se toman y la consistencia para hacer frente a retos y objetivos.

2.4.2. Motivos

Son el segundo componente, y pueden definirse como "móviles para la actividad relacionados con la satisfacción de determinadas necesidades". Abarca (1995, 25)

De este modo, se comprende que "el motivo es algo que impulsa a actuar. Se presenta siempre como un impulso, una tendencia, un deseo. Sin embargo, no todos los motivos tienen un mismo origen, ni la misma intensidad". Aguilar Rivera (2012, 102).

2.4.2.1. Motivos primarios y secundarios

Los motivos, según Chóliz Montañés (2004) se clasifican en:

- 1) *Primarios*: aquellos que tienen una base fisiológica y que están presentes en todos los individuos, tienen un componente innato y aseguran la supervivencia de las personas. De la Herrán Gascón (1999) describe tres tipos de motivos primarios, a saber:
 - a. Relacionados con la supervivencia: necesidad de alimentos, de agua, de aire, de albergue, de espacio, de sueño.
 - b. Relacionados con la seguridad emocional: necesidad de estar física y psíquicamente seguro, libre de riesgos, amenazas, riñas, castigos, humillaciones, insultos.

- c. Relacionados con las sensaciones: Necesidad de placer, de emoción, de relajación, entre otros.

2) *Secundarios*: tienen un sustento social. Por ello no serán universales, sino que estarán determinados por la constitución subjetiva e influenciados por la cultura y la sociedad en la que esté inmerso ese individuo. Por ejemplo: el prestigio, el poder, el reconocimiento, la identidad.

Chóliz Montañés (2004) explica que “los motivos sociales se han considerado como características relativamente permanentes adquiridas por aprendizaje social. Son generales, como los valores, pero se pone mayor énfasis en las satisfacciones que obtiene el individuo con el logro de determinadas metas”.

Además, dentro de los sociales o secundarios, De la Herrán Gascón (1999) distingue motivos:

- a. Relacionados con el refuerzo: necesidad de reconocimientos, de puntos, de calificaciones, de premios, de dinero, de salidas, de privilegios, de felicitaciones, de sonrisas, de trato cordial, de contacto físico, de tiempo de atención.
- b. Relacionados con personas y grupos significativos: necesidad de ser aceptado e integrado, de sentirse esperado, de formar parte, de superar la soledad, de entablar vínculos significativos con otros.
- c. Relacionados con la autoestima: necesidad de sentirse auto-apreciado y/o valioso, de experimentar éxito ante diferentes tareas, de tener espacios íntimos.
- d. Impulsivos: relacionados con la posibilidad de dar rienda suelta a impulsos, con la imperiosidad, con la búsqueda de situaciones con bajo grado de control.
- e. Opresores: vinculados a la dependencia, la obligación, la auto-presión, la culpa, la insatisfacción, la sobrecarga autoimpuesta de trabajo, la ansiedad, la obsesión, el perfeccionismo, la meticulosidad exagerada.

- f. Referentes: comportamientos y aprendizajes incorporados, inducidos o imitados desde la familia, los compañeros del colegio, los profesores, los amigos del barrio, los medios de comunicación.
- g. Cognoscitivos: se relacionan con una percepción de desconocimiento y la necesidad de entender. Se expresan como inquietud por el conocimiento, curiosidad, deseo de saber, de descubrir, de crear, de explorar, de relacionar. Se manifiesta una inclinación a la obtención de satisfacción por el aprendizaje, a la necesidad de tomar decisiones autónomas, de realizar planes, de resolver problemas y de afrontar retos.
- h. Estéticos: búsqueda del orden y armonía, de la estructura, de la belleza, de la matemática de las cosas y del conocimiento, de la lógica de la naturaleza.
- i. Auto-constructivos y de mejora social: necesidad de libertad e independencia, de compromiso, de generosidad, de autosuperación y autodeterminación. Hay una búsqueda de madurez, de desarrollo de las propias capacidades, de posible evolución interior, de transformación y mejora social, etc.

Chóliz Montañés (2004, 45) aclara luego: “las diferencias entre ambos, no obstante, son escasas. Ambos tienen un alto grado de abstracción y unifican elementos dispersos en unidades más amplias que explican la consistencia de la conducta”.

2.4.2.2. *Motivos intrínsecos y extrínsecos*

Otra clasificación clave de los motivos es en función de su origen. En este punto, Mayor y Tortosa (1995) describen dos grandes grupos:

- 1) *Motivos intrínsecos*: son aquellos que determinan conductas cuyos cambios inciden en el sujeto ya sea a nivel cognitivo, afectivo o de personalidad. Proviene del propio sujeto, están bajo su control y tienen capacidad para auto-reforzarse. En este sentido, la autorrealización aparece como la meta mayormente buscada. Ajello (2003, citado en Naranjo, 2009) señala que la motivación intrínseca se refiere a aquellas situaciones donde el individuo realiza actividades por el gusto de hacerlas,

independientemente de si obtiene un reconocimiento o no, mostrándose atraído por conocer el mundo y explicar sus fenómenos, así como por la posibilidad de superación de retos personales.

Las perspectivas humanista y cognitiva enfatizan la importancia de la motivación intrínseca en el logro. La motivación intrínseca se fundamenta en factores internos, como la autodeterminación, la curiosidad, el desafío y el esfuerzo. (Santrock, 2002)

2) *Motivos extrínsecos*: un motivo extrínseco es aquel que determina conductas cuyos cambios inciden fundamentalmente en el exterior del sujeto. Procede del contexto y conduce a la ejecución de una tarea para resolver una necesidad específica.

La perspectiva conductual enfatiza la utilidad de los motivos extrínsecos (Santrock, 2002) ya que se condicen con el control de la conducta a través incentivos externos, tales como las recompensas y los castigos.

Estudios realizados por Harter (1996) revelan que la orientación motivacional está altamente relacionada con la percepción de competencia o autoeficacia educativa. De esta forma, las personas que evalúan su competencia académica de manera positiva generalmente reportan estar motivadas intrínsecamente y tienden a obtener altos resultados académicos, mientras que las percepciones negativas se asocian con una motivación extrínseca.

Este punto se relaciona con el esquema Mayor y Tortosa (1995) construyen entre la autoeficacia y el desafío del campo educacional, configurando cuatro posibles escenarios:

- A. *Estudiante motivado*: cuando se combina una sensación de autoeficacia alta con actividades que resulten desafiantes y/o movilizadoras.
- B. *Estudiante aburrido*: cuando hay una sensación de autoeficacia alta, pero las actividades no resultan desafiantes ni movilizadoras.
- C. *Estudiante con ansiedad (paralizante)*: resultado de enfrentarse a una tarea desafiante para la que no se cree tener las habilidades necesarias
- D. *Estudiante apático*: se da cuando, tanto la sensación de autoeficacia como el desafío de las actividades propuestas, es bajo.

Explican entonces que los motivos internos y el interés intrínseco (así como el éxito) en las actividades académicas aumentan cuando la persona tiene posibilidades de elección y oportunidades para tomar la responsabilidad personal de su aprendizaje, establecer sus propias metas, planear cómo alcanzarlas y monitorear su progreso. No obstante, los estudios realizados

por Harter (1996) han mostrado que la motivación intrínseca decae a lo largo de los años dentro del ciclo académico.

Para explicar este fenómeno, el autor aplicó a estudiantes un cuestionario basado en dos factores: evaluación externa y comparación social. Encontró que, al aumentar el nivel, el estudiantado percibe que el profesorado pone un mayor énfasis en las notas y se centra más en la competición y el control. Los alumnos consideran que los profesores realzan la evaluación externa del desempeño y, al mismo tiempo, que se les presta poca atención a los intereses personales de la población estudiantil.

Los resultados también muestran que las personas piensan que, a mayor énfasis en los componentes de la evaluación externa, más incapaces se sienten y eso va en detrimento de su motivación intrínseca.

2.4.2.3. Motivos de elección de carrera

Los motivos de elección de carrera se refieren a “las causas para elegir una carrera y no otra, teniendo significación en las elecciones vocacionales. Pensar sobre dichos motivos integra diversos aspectos de la elección como las preferencias, intereses y aptitudes”. Aguilar Rivera (2012, 102).

Gámez, Marrero, Díaz y Urrutia (2015) investigan la identificación de estudiantes con diferentes tipos de motivos a través de una escala creada por ellas en una investigación anterior, llamada Escala de Motivación para estudiar Psicología “MOPI” (Gámez y Marrero, 2000, citado en Gámez et al., 2015).

Relacionan las metas interpersonales con otras metas vitales, con la satisfacción de necesidades psicológicas, con el bienestar subjetivo y con la presencia de pensamientos perfeccionistas. Su estudio arroja datos sobre el hecho de que, cuando entran en la universidad, los estudiantes agrupan sus metas en cuatro categorías generales:

- A. *Metas de logro*, orientadas al mundo académico, la búsqueda de conocimientos y la demostración de sus capacidades.
- B. *Metas de poder*, relacionadas con el liderazgo y el prestigio social y económico.
- C. *Metas de afiliación y vinculatorias*, con las que se busca hacer nuevas amistades y tener relaciones con una buena comunicación.

- D. *Metas relacionadas con la superación de problemas emocionales e interpersonales*, o preocupaciones que los estudiantes piensan que podrán resolver al estudiar Psicología.

Entre estas cuatro, la investigación demuestra la primacía en esos sujetos de las metas de logro frente a las otras tres. Se confirma a la vez su relación con la satisfacción de la necesidad de competencia y con los aspectos aproximativos y de búsqueda de recompensa. Sin embargo, también se asocian con las metas de crecimiento personal, de participación en la comunidad y/o la búsqueda de relaciones interpersonales.

Rovella, Pitoni, Delino, Díaz y Solares (2011) también utilizan el Cuestionario “MOPI” de Gámez y Marrero (2000, citado en Gámez et al., 2015) para determinar cuáles eran las motivaciones de estudiantes de primero de psicología. Su estudio arroja datos acerca de la primacía de los motivos de logro por sobre los de afiliación y de poder. El motivo menos elegido por la muestra estudiada por ellos es el de estudiar Psicología para superar problemas personales, mostrando que ya no es la principal inquietud al momento de elegir esta carrera.

Finalmente, es importante mencionar la investigación de Ampuero (2016). En ella se indaga sobre motivos de elección de carrera y significados psicológicos asociados al concepto “Carrera”, en un grupo de 87 estudiantes universitarios -dentro de los cuales se incluyen 30 sujetos que estudian Licenciatura en Psicología-. Los resultados arrojan que el 51% de los sujetos refieren haber encontrado -a lo largo del cursado- nuevos motivos por los que eligen su carrera, además de mantener los originales. Dentro de ese proceso de modificación motivacional, el investigador describe dos momentos:

Un primer momento (al inicio de la carrera) en el que los estudiantes no cuentan con demasiados saberes sobre la carrera o sobre sí mismos como profesional, sino que los motivos son de índole emocional.

Un segundo momento (en años más avanzados de las carreras, principalmente cuarto y quinto) donde los motivos parecen haberse ampliado y especificado. Esto aparece en sintonía con un enriquecimiento de los procesos de autoobservación de los sujetos, quienes ahora logran realizar elaboraciones más complejas sobre su motivación, en comparación con el momento anterior. Así, se observa una disminución en la frecuencia de aparición de temáticas puramente afectivas, para dar paso a temáticas referidas al desarrollo personal, al aprendizaje permanente, a la proyección a futuro, a la autopercepción de aptitudes, y al armado de proyectos y objetivos laborales, entre otros.

2.4.3. Intereses

El segundo componente del proceso motivacional es explicitado por Abarca (1995) como deseos de conocer y aprender, de practicar una disciplina o arte. Por lo tanto, cada interés presenta un sentido emocional para cada individuo y pueden variar con el tiempo o las circunstancias.

Según plantea López Bonelli (2003) los intereses son la cara externa de la motivación y tienen su raíz en los dos componentes anteriores, designando así una correspondencia entre ciertos objetos -ya que nada es interesante por sí mismo- y las tendencias de un individuo.

Dado este carácter mediador, sumado al matiz netamente emocional que los atraviesa, se piensa que son dinámicos: van construyéndose y evolucionando con la edad. Así, suelen ser conocidos por los individuos; comienzan a perfilarse en cada persona hacia los 15 años, y se estabilizan más tarde.

Por otro lado, los intereses pueden distinguirse por: el contenido, la finalidad, la amplitud, la constancia y el género. (Petrovski, 1980, citado en Abarca, 1995)

2.4.4. Integración entre los componentes

Para arrojar luz sobre la relación entre los componentes del proceso motivacional, resulta pertinente recuperar el planteo de Aguilar Rivera (2012) quien plantea que:

“toda actividad está motivada por algún estímulo que impulsa a la acción, a la actividad. La conducta motivada es un circuito cerrado en el cuál se pueden distinguir tres momentos principales: motivo, conducta motivada y disminución o satisfacción de la necesidad. (p. 102)

Se puede concluir, entonces, que el proceso de la motivación comienza con la presencia de un estímulo que genera un estado de “desequilibrio psíquico”. Dicho estado se traduce en el psiquismo como una necesidad (a modo de *carencia*, podría hipotetizarse) la cual deriva en la creación de un motivo.

El motivo (que funciona como el *porqué* de la conducta) impulsa a la construcción de una meta u objetivo -de satisfacer o disminuir la necesidad inicial- y este a su vez a una “conducta motivada”. Lograda la meta, finalizaría el proceso.

Sin embargo, muchas veces el ciclo no concluye. Esto puede explicarse a través de lo que Allport (1974) denomina *autonomía funcional de los motivos*. Característica que asocia a todo sistema de motivación adquirido en el que las tensiones implicadas no son del mismo tipo que las tensiones antecedentes, a partir de las cuales se desarrolló el sistema.

Son sistemas contemporáneos sustentados en sí mismos, que surgen de sistemas antecedentes, pero se han vuelto funcionalmente independientes de ellos. Cada motivo tiene un punto de origen definido que puede estar en los hipotéticos instintos o más probablemente en tensiones orgánicas (...) pero al madurar el individuo, la vinculación se rompe. El enlace será histórico, no funcional. (Allport, 1974, 211)

Esto permite comprender que un ciclo motivacional que inició por una necesidad en particular, siga activo luego de que la misma se haya extinguido. Aquí puede establecerse, entre otras posibilidades, la construcción del último elemento descripto: el interés.

Finalmente, cabe aclarar que las necesidades, motivos e intereses se modifican a partir del individuo y del momento histórico. De modo que el conocimiento del grupo o la población en sus particularidades más específicas, tal como aparecen en un espacio-tiempo determinado, resulta un dato indispensable a la hora de describir cada componente.

CAPÍTULO III

Aprendizajes Experienciales



3.1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo se encuentra, tal como los anteriores, dividido en tres grandes apartados. Dicha separación se ha realizado a fin de exponer con mayor especificidad los elementos implicados en el concepto de *aprendizaje experiencial*.

Por ello, en el primer apartado se recuperan algunas nociones generales del concepto de aprendizaje en función de las perspectivas más conocidas, así como los tipos de aprendizaje definidos por David Ausubel.

En el segundo apartado pueden encontrarse desarrollos teóricos acerca de la dimensión experiencial. Se intenta esclarecer inicialmente las nociones de vivencia, experiencia y elaboración de sentido, para luego describir la relación que los autores encuentran entre ellas.

Finalmente, se exponen diferentes teorías y modelos conceptuales del concepto de aprendizaje experiencial que integran los dos aspectos (aprendizaje y experiencia) anteriormente desarrollados.

3.2. APRENDIZAJE

En términos generales, puede definirse al aprendizaje como

el proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación (Zapata-Ros, 2015, 73).

A esta definición, Zapata-Ros (2015) agrega algunas características que lo vinculan con el conocimiento (conjunto de saberes acumulados):

- Permite atribuir significado y valor al conocimiento.
- Permite hacer operativo el conocimiento en contextos que se diferencian al contexto de adquisición tanto por su novedad (no estar catalogados en categorías previas) como por su complejidad (incluyen variables desconocidas o no previstas).
- El conocimiento adquirido puede ser representado y transmitido a otros individuos y grupos de forma remota y atemporal mediante códigos complejos dotados de estructura (lenguaje escrito, códigos digitales,). Lo que unos aprenden puede ser

utilizados por otros en otro lugar o en otro tiempo, sin mediación de soportes biológicos o códigos genéticos.

Otra definición pertinente es la que da Feldman (2005, citado en Zapata-Ros, 2015, 73) al decir que el aprendizaje es “un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia”. Se destaca el énfasis dado a la noción de *cambio* que sucede en una persona cuando realiza un aprendizaje, así como a la *experiencia* como factor relevante en este proceso.

3.2.1. El aprendizaje como adquisición de respuestas: la perspectiva conductual

En términos generales, el conductismo considera que el aprendizaje puede explicarse en términos de condicionamiento estímulo respuesta (E-R). De este modo, se circunscribe la adquisición de nuevas respuestas a la exposición a diferentes combinatorias de estímulos percibidos por el organismo, que aportan algo novedoso. La respuesta que aparece en consecuencia daría cuenta de un nuevo aprendizaje. (Zapata-Ros, 2015).

Dentro de las fortalezas de este enfoque se puede destacar el hecho de que, al centrar la atención sobre la conducta observable, la misma resulta verificable, más fácilmente cuantificable, y se puede contrastar con la realidad. Por otro lado, el concepto de memoria se transforma en hábito, el cual se almacena y se recupera para su uso posterior. Por ello, a su vez, la evaluación de los aprendizajes se centra en el resultado final (en tanto evaluación sumativa) el cual se mide en términos de logro de la conducta esperada. (Zapata-Ros, 2015).

Sin embargo, al no considerar los aspectos internos de la persona, esta perspectiva resulta insuficiente para abarcar la complejidad de muchos escenarios humanos.

3.2.2. El aprendizaje en tanto adquisición de conocimiento: la perspectiva cognoscitiva

Según Zapata-Ros (2015) la principal escuela que da origen a esta concepción es la Psicología de la Gestalt, fundada por Wertheimer, la cual plantea que la mente es capaz de captar los elementos de su entorno como un todo. Su interpretación del aprendizaje se basa en los principios de la organización perceptual: el que percibe tiende a ver los objetos físicos en forma integrada y sus cualidades parecen inseparables.

Los psicólogos de la Gestalt “consideran el aprendizaje como un proceso de desarrollo de nuevas ideas o como una modificación de las antiguas” (Bigge, 1985, citado en Rojas, 2001, 6); en tal sentido el término clave es el fenómeno de *insight*, el cual engloba la idea de aprendizaje.

Teorías posteriores desarrolladas por diversos psicólogos educacionales avanzan en los planteos sobre que el aprendizaje no se limita a una conducta observable. Al contrario, implica conocimiento, significados, sentimientos, creatividad, pensamientos. En este sentido, argumentan que el cambio de conductas en el aprendizaje no es más que el reflejo de un cambio interno.

Las teorías cognoscitivas, al tratar de explicar cómo las personas comprenden su medio ambiente y a sí mismas, parten del hecho de eventos coexistentes e interdependientes. Describen dicho fenómeno como un proceso de interacción entre el individuo y el medio, en el cual se adquieren nuevas estructuras cognoscitivas.

Los aprendizajes, una vez almacenados, se recuperan cuando la persona acude a ellos, bien para utilizarlos o bien para asociarlos a nueva información y, de esta manera, enriquecer su estructura cognitiva. Pueden ubicarse en cinco categorías o capacidades (Rojas, 2001):

1. *Habilidad intelectual*: Capacidad que le permite a la persona interactuar a través del uso de símbolos. Permite al aprendiz desarrollar conocimiento procedimental (saber cómo). En ella se ubican las discriminaciones, los conceptos concretos, conceptos definidos y reglas.
2. *Desarrollo de capacidades*: Adquisición de estrategias que permiten fomentar mecanismos de autorregulación de los procesos internos. Se comprende cómo aprender, cómo recordar, cómo efectuar razonamiento analítico y reflexivo.
3. *Información verbal*: Centrado en el conocimiento declarativo (saber qué). Se aprende información, ideas organizadas. Destaca en este aprendizaje la posibilidad de rotular objetos, clases, conceptos y reconocer “hechos” concretos o abstractos.
4. *Habilidades motoras*: actividades psicomotoras básicas (gatear, caminar, correr, trepar, saltar) y otras con mayor grado de complejidad (prensión o pinza fina, escribir, dibujar, manipular instrumentos). También se incluyen habilidades específicas (cantar, narrar, declamar) así como la coordinación motora en relación a un deporte (nadar, andar en bicicleta, escalar).

5. *Actitudes*: La acción humana que da respuesta a objetos y situaciones que predispone un estado mental. Un cambio de actitud se debe a un nuevo aprendizaje. Según Allport, las actitudes se establecen y organizan por medio del aprendizaje.

3.2.3. El aprendizaje como construcción de significados: la perspectiva constructivista

El enfoque del constructivismo se caracteriza en primer lugar por asignar al individuo un lugar de mayor autonomía y autorregulación. Se percibe al hombre como tendiente a conocer sus propios procesos cognitivos -por lo menos, si tiene la voluntad de conocerlos-, y de tener el control del aprendizaje. (Zapata-Ros, 2015).

El aprendizaje, a su vez, aparece en estas teorías como un elemento eminentemente activo e implica un flujo asimilativo de adentro hacia afuera. La persona no se limita a “copiar” en sus estructuras cognitivas la información del afuera. Sino que el conocimiento se construye a partir de elementos personales, experiencia e ideas previas e implícitas.

Se habla entonces de “comprensión” cuando un individuo puede atribuir significado a los elementos del exterior y representarse el nuevo conocimiento a partir de ese sentido adquirido, construyendo significado a partir de sus propias experiencias. Se trata de una postura que intenta explicar cómo el ser humano conoce y cómo modifica lo conocido.

En síntesis, podría decirse que la postura constructivista presenta las siguientes características:

1. La persona construye sus conocimientos, no los recibe contruidos. No obstante, dicha construcción puede ser guiada o facilitada y se encuentra generalmente apuntalada en el entorno social, el cual permite organizar eventos e instrumentos para la adquisición del conocimiento.
2. Es opuesta a posiciones extremas. Ya se dijo que no se considera que lo conocido sea una copia de la realidad, sino una construcción personal de la misma. No obstante, tampoco se considera que la construcción se base en estructuras preformadas en la persona. Tanto la representación interna de la realidad como las estructuras mentales para realizar y sostener tal representación se van construyendo en un proceso circular de interacción individuo-entorno.

3. Considera que la memoria siempre está en construcción. En tal sentido, no se pretende que la persona recupere estructuras de conocimiento previo intactas, sino que ocurra un ensamblaje de diferentes conocimientos aprehendidos para adecuarlos a nuevas situaciones de aprendizajes. Por lo tanto, la memoria no es independiente del contexto, sino que se encuentra en estrecha vinculación al mismo.

Finalmente, puede pensarse que el constructivismo es

una explicación acerca de cómo llegamos a conocer en la cual se concibe al sujeto como un participante activo que, con el apoyo de agentes mediadores, establece relaciones entre su bagaje cultural y la nueva información para lograr reestructuraciones cognitivas que le permitan atribuirle significado a las situaciones que se le presentan. Ríos (1999, 34, citado en Soler, 2006).

3.2.4. Aprendizaje significativo

El concepto de *aprendizaje significativo* fue desarrollado por un psicólogo y pedagogo constructivista llamado David Ausubel. En relación al mismo, explica que es significativo cuando nuevos conocimientos -conceptos, ideas, proposiciones, modelos, fórmulas- pasan a significar algo para el aprendiz. Cuando él o ella es capaz de explicar situaciones con sus propias palabras, cuando es capaz de resolver problemas nuevos, en fin, cuando comprende. (Moreira, 2003)

Ese aprendizaje se caracteriza por la interacción entre los nuevos conocimientos y aquellos específicamente relevantes ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto que aprende. Estos constituyen, según Ausubel y Novak (1980, citado en Moreira, 2003) el factor más importante para la transformación de los significados lógicos, potencialmente significativos, de los materiales de aprendizaje en significados psicológicos. El significado está en las personas, no en las cosas o eventos. Para las personas es para quienes las señales, los gestos, los íconos y sobre todo las palabras (y otros símbolos) significan algo.

La *Teoría de la Asimilación* explicada por Ausubel permite entender el pilar fundamental del aprendizaje significativo: cómo los nuevos conocimientos se integran en los viejos. La asimilación ocurre cuando una nueva información es integrada en una estructura cognitiva más

general, de modo que hay una continuidad entre ellas y la una sirve como expansión de la otra. (Moreira, Sahelices y Palmero, 2004)

Es decir que aprender significa conectar los nuevos aprendizajes con los anteriores; no porque sean lo mismo, sino porque tienen que ver con estos de un modo que se crea un nuevo significado. Por eso el conocimiento nuevo encaja en el conocimiento viejo, pero este último, a la vez, se ve reconfigurado por el primero. Así, ni el nuevo aprendizaje es asimilado del modo literal, ni el viejo conocimiento queda inalterado. A su vez, la nueva información asimilada hace que los conocimientos previos sean más estables y completos. (Moreira et al., 2004)

Existen tres tipos de aprendizajes significativos:

1. *Aprendizaje de representaciones*: Se trata de la forma más básica de aprendizaje. En ella, la persona otorga significado a símbolos asociándolos a aquella parte concreta y objetiva de la realidad a la que hacen referencia, recurriendo a conceptos fácilmente disponibles.
2. *Aprendizaje de conceptos*: En el aprendizaje de conceptos, en vez de asociarse un símbolo a un objeto concreto y objetivo, se relaciona con una idea abstracta, algo que en la mayoría de los casos tiene un significado muy personal, accesible sólo a partir de nuestras propias experiencias personales, algo que hemos vivido nosotros y nadie más.
3. *Aprendizaje de proposiciones*: En este aprendizaje el conocimiento surge de la combinación lógica de conceptos. Por eso, constituye la forma más elaborada, y a partir de ella se es capaz de realizar apreciaciones científicas, matemáticas y filosóficas muy complejas.

La contracara del aprendizaje significativo es el *aprendizaje mecánico o memorístico*. Se trata de un concepto muy vinculado al aprendizaje pasivo, que muchas veces se produce incluso de manera no intencionada a causa de la simple exposición a conceptos repetidos que van dejando su marca en el cerebro.

La diferencia entre ambos reside en que, en el aprendizaje mecánico los nuevos contenidos se van acumulando en la memoria sin quedar vinculados a los viejos conocimientos por medio de la significación. Este tipo de información es volátil y fácil de olvidar, si se lo compara con aquella información que es incorporada por medio del aprendizaje significativo. (Moreira et al., 2004)

3.3. EXPERIENCIAS, VIVENCIAS Y SENTIDOS

Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015) sostienen la existencia de una estrecha relación entre los conceptos de “experiencia”, “vivencia” y “sentido”. Consideran, así, que *toda experiencia significativa se construye a partir del cúmulo de vivencias y de sentidos elaborados* que la persona utiliza para guiar sus actuaciones y, al mismo tiempo, la experiencia produce o permite la reconsideración de las vivencias y los sentidos que habitaban en la persona.

A fin de comprender con mayor profundidad la relación planteada por los autores, se ahondará en los desarrollos teóricos intentando discriminar cada uno de los tres elementos.

3.3.1. Vivencia

Vygotsky (1994, citado en Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015) propuso la noción de *vivencia* como una unidad indivisible en la que se encuentra representado tanto el ambiente en el que vive la persona como lo que la misma experimenta; es decir, entre las características personales y las situacionales. Cada vivencia, tal como la define Vygotsky, refleja una relación afectiva y cognitiva con la realidad y orienta las acciones en el mundo. Construyéndose entonces a partir de las relaciones mantenidas con el mundo en sus dimensiones físicas, sociales y simbólicas. En este sentido, el origen de la vivencia no es sólo individual sino también social.

La vivencia, como unidad indivisible entre lo exterior y lo interior, representa la parte subjetiva de la cultura (Esteban, 2011). Aspecto que se evidencia a través del proceso de interiorización y exteriorización. Se observa que, lejos de funcionar con una lógica lineal de reproducción o transmisión, cada persona recibe diferentes elementos del exterior -discursos, imágenes, signos, interacciones- que necesariamente serán apropiados en función de su subjetividad. Por tanto, cuando exteriorice la comprensión de lo recibido -si bien lo hará de acuerdo a pautas culturales- lo hará con un matiz subjetivo y transformador.

Más aún, en el repertorio de una persona, habrá vivencias de rechazo de aquello exterior que busca imponerse en la interioridad de la persona. Si la subjetividad de la persona se ve cuestionada puede llegar a ignorar, olvidar, discutir o rechazar con claridad lo que las demás personas quieren que acepte en su interioridad.

Finalmente, no toda vivencia llega a ser significativa -comprendida, aceptada, negociada interiormente- para la persona. Pero las que sí lo son dan pie a la emergencia de una *experiencia*. (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015)

3.3.2. Experiencia

Dewey (2002, citado en Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015) postula que una “experiencia” es una unidad de análisis. La misma se constituye por la totalidad de las relaciones entre el individuo y el medio ambiente que allí se jugaron, considerándolas no como unidireccionales, sino como mutuamente determinantes. Es decir, bajo una lógica circular o de retroalimentación.

Este autor también sostiene que la experiencia tiene un aspecto activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia supone ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo “experimento” y en el lado pasivo es sufrir y padecer. Así, menciona:

“cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello, después sufrimos o padecemos las consecuencias (...). Hacemos algo a la cosa y luego ella nos hace algo”. Este sufrir o padecer implica que la noción de experiencia se abre a los afectos y a las emociones. La dimensión afectiva no sucede en sí misma, sino que se produce a través de las interacciones con otros. Dewey (2004, 124).

De esta manera, como lo señala Roth (2014, citado en Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015), las experiencias se construyen en el interjuego continuo entre lo práctico, lo intelectual y lo afectivo.

Otro rasgo importante de la noción de experiencia para es su carácter transformador. No sólo entre el individuo y el medio, sino también en el sentido temporal. En la medida en que las experiencias pasadas modifican las posteriores a través de las conexiones entre pasado y futuro, “lo que significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después” (Dewey, 2004, 79).

Larrosa (2006), por su parte, conceptualiza a la experiencia como “eso que me pasa” (p. 88). No pretende con ello postular una definición cerrada, así como tampoco objetivarla o cosificarla. Al contrario, busca pensarla como una categoría existencial, que tiene que ver con una manera de habitar el mundo y de pensar al individuo como *sujeto de la experiencia*.

Evidentemente, habrá distintos tipos de experiencias: de lenguaje, sensibles, emocionales, cognitivas, relacionales. Larrosa (2006) toma en cuenta, en su noción de experiencia, la dimensión corporal al mencionar que:

la experiencia suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto, piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso (110).

Asimismo, el autor enuncia otras tres dimensiones en lo que considera una “experiencia”. Las mismas se refieren al *qué* de la experiencia, al *quién* de la experiencia y al *cómo* de la experiencia, y se encuentran implícitas en la definición. A saber:

3.3.2.1. El qué de una experiencia: “Eso que me pasa”

Una experiencia tiene que ver, en primer lugar, con la existencia de un “algo” o un “alguien” que es distinto al sujeto. No es meramente “lo que pasa” sino lo que el sujeto reconoce dentro de esa realidad que sucede. Eso que es vivido como algo exterior, ajeno a uno mismo. Sin este reconocimiento por parte del individuo, no podría hablarse de que se ha producido una experiencia.

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones. Es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que no soy yo”. Larrosa (2006, 88)

En esta primera dimensión pueden reconocerse, según el autor, los siguientes principios:

1. *Principio de exterioridad*: incluido en la “ex” de experiencia, que es la misma que “ex” de exterior, de extrañeza, exilio, extranjero. No hay experiencia sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un *eso* que es ajeno al individuo, que este reconoce como fuera de sí mismo, como perteneciente a otro lugar distinto al que el sujeto le da, como un algo que está “fuera de lugar”.

2. *Principio de alteridad*: en el sentido de que eso que sucede es vivido como “otra cosa que no soy yo”. No como una parte ni un reflejo del sujeto, sino como una otredad. Como algo completamente otro, radicalmente otro.
3. *Principio de alienación*: porque lo que sucede no puede “ser mío, no puede ser de mi propiedad”. No puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por las palabras de la persona, ni por sus ideas, ni por sus sentimientos. Tampoco por su saber, su poder, o su voluntad.

3.3.2.2. *El quién de una experiencia: “Eso que me pasa”*

Ya se dijo que la experiencia supone que un acontecimiento reconocido como exterior, sucede. Pero supone también, en segundo lugar, que algo “me pasa “a mí”. No pasa “ante mí”, o “frente a mí”, sino “en mí”. Es decir que el lugar de la experiencia “soy yo”. (Larrosa, 2006)

Esta segunda dimensión de la experiencia puede ser pensada desde los siguientes principios:

1. *Principio de reflexividad*: porque “me” es un pronombre reflexivo. Podría decirse que la experiencia implica es un movimiento de ida y vuelta. De ida, porque es una salida de uno mismo al encuentro con el acontecimiento. Un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que los efectos del acontecimiento tendrán lugar en el individuo. En lo que piensa, siente, sabe, hace.
2. *Principio de subjetividad*: porque la experiencia siempre es subjetiva. Esto es, se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo “le” pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones. Esto implica también que no puede darse la experiencia “en general”. Siempre será la experiencia “de alguien”. Dicho de otro modo: la experiencia es para cada cual, la propia. Cada uno hace o padece su propia experiencia de un modo único, singular, particular, propio.
3. *Principio de transformación*: ya que ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. De hecho, cuando el individuo hace la experiencia de algo, simultáneamente hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia “me forma y me transforma”. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. Aspecto que permite pensar que el

“sujeto de la formación” no sea el sujeto del aprendizaje (en el sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (en el sentido del saber acumulado), sino el “sujeto de la experiencia”.

3.3.2.3. El cómo de una experiencia: “Eso que me pasa”

La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el “ex” de lo exterior, tiene también ese “per” que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. Ese paso, además, es una aventura y, por lo tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro. Larrosa (2006, 91).

La tercera y última dimensión de una experiencia se encuentra, según Larrosa (2006), por los siguientes principios:

1. *Principio de pasaje*: el verbo experimentar y/o el verbo experimentar, que señalan los que sería "hacer una experiencia de algo" o "padecer una experiencia con algo", vienen del latín “ex/periri”. Y de ese “periri” surge, en castellano, la palabra "peligro". Este sería el primer sentido de ese pasar: el sentido de lo indeterminado, lo novedoso, y la aventura de descubrirlo. Toda experiencia tiene, en este sentido, un aspecto de desafío o riesgo, que es el de aventurarse en lo desconocido.
2. *Principio de pasión*: el sujeto de la experiencia es como un “territorio de paso”, una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me pasa" deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea -en principio- un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, desde esta dimensión es que la experiencia no se “hace”, sino que se “padece/vive”.

3.3.3. Sentido

Retomando lo dicho anteriormente, una experiencia significativa se construye a partir de un conjunto de vivencias que también lo son. Que en la unidad indisoluble que representan entre lo personal y lo cultural, dan pie a una secuencia de articulaciones dinámicas a través del tiempo y el espacio. (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015)

Ahora bien, para construir la parte significativa de la experiencia, la persona entra en el terreno de la *elaboración de sentido*. Si la experiencia es *eso que nos pasa* (Larrosa, 2006) la misma toma sentido cuando a través del lenguaje y de procesos semióticos se la marca como orientadora del actuar. Es decir, la persona debe sentir que “se construye” en torno a la experiencia. Que la misma le permite enriquecerse en lo personal al punto tal que todas las próximas acciones se verán afectadas por este nuevo elemento que ha integrado la subjetividad.

Las experiencias significativas implicaron, por su parte, un conjunto de vivencias a través de las cuales la persona pudo abrirse interiormente para aceptar, recrear y aprovechar lo que recibió desde el exterior. El hilo conductor entre las vivencias y las experiencias es el sentido. Pero se trata de un sentido construido por la persona a través de sus apropiaciones de lenguaje y de prácticas con significado que logró en sus recorridos de vida.

En síntesis, a lo largo de su vida, cualquier persona participará en un cúmulo de acontecimientos. En torno a los mismos tendrá diferentes vivencias, entendidas como una unidad indivisible entre lo exterior y lo interior de la persona. Sin embargo, éstas sólo se convierten en “*una experiencia*” cuando lo vivido le importa al individuo. Cuando lo mueve emocional y cognitivamente, llevándolo a construir un sentido personal que impacta en su persona. El sentido aparece, entonces, como una manera de articular vivencia y experiencia. Como elemento de motivación, de guía de las acciones a partir de las integraciones personales que cada persona logra elaborar. (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015)

3.3.4. Eventos emocionalmente significativos

Puede pensarse que la lógica de la relación anteriormente descrita entre los conceptos de vivencia, experiencia y sentido es la misma que la que se halla implícita en el concepto de *evento emocionalmente significativo*. Definido por Zeig (1992, citado en Pacheco León, 1999) como “una experiencia que es tan poderosa emocionalmente, que los valores o creencias anteriores son sobrepasadas y abandonadas en pos de un valor, creencia o comportamiento más relevante, adaptativo” (p. 35).

En la presente investigación se trabajará con esta definición por considerar que es la que con mayor claridad y precisión explica la dinámica particular en la que algunos de los muchos eventos que vive cada individuo a lo largo de su ciclo vital, lo involucran afectivamente al punto de lograr un cambio en sus creencias, valores y/o comportamientos. Resultando en lo que podría comprenderse como un *aprendizaje experiencial*.

3.4. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Itin (1999, citado en Romero Ariza, 2010) describe al aprendizaje experiencial como un proceso formativo en el que se consigue implicar al individuo física, social, intelectual, cognitiva y emocionalmente a través de una experiencia concreta. La experiencia aparece como ofreciendo un desafío para la persona, aunque no exento de un nivel mesurado de riesgo y posibilidad de fracaso. En este proceso, el aprendiz es animado a formular problemas e hipótesis, a experimentar y a aplicar su creatividad e ingenio para buscar respuestas y soluciones, desarrollando conocimiento. (Romero Ariza, 2010)

En concordancia con los desarrollos de Itin, Romero Ariza (2010) plantea que el aprendizaje experiencial ofrece una oportunidad única para conectar la teoría y la práctica: “cuando el alumnado se enfrenta al desafío de responder a un amplio abanico de situaciones reales, se consolida en él un conocimiento significativo, contextualizado, transferible y funcional y se fomenta su capacidad de aplicar lo aprendido” (p. 90).

Smith (2001, citado en Romero Ariza, 2010), por su parte, señala que uno de los rasgos característicos del aprendizaje experiencial es que involucra al individuo en una interacción directa con aquello que se está estudiando, en lugar de un mero “contemplantarlo” o realizar sobre lo estudiado una descripción intelectual. No obstante, este autor enfatiza que no basta la experiencia para asegurar el aprendizaje, sino que éste está íntimamente ligado a un proceso de reflexión personal, en el que se construye significado a partir de la experiencia vivida.

3.4.1. El modelo conceptual de John Dewey

Dewey (1938, citado en Romero Ariza, 2010) reivindica el potencial de la experiencia para promover conocimiento, entendiendo que los individuos aprenden cuando encuentran significado en su interacción con el medio. El modelo sobre aprendizaje experiencial de este autor distingue distintas fases: experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y aplicación.

Por lo tanto, de acuerdo a esa perspectiva, el aprendizaje se inicia a partir de una experiencia concreta, la cual es interpretada por el individuo a través de la reflexión y la conceptualización. La última fase contemplada en el modelo de Dewey es la de aplicación, que supone la capacidad de transferir el nuevo conocimiento a otras situaciones.

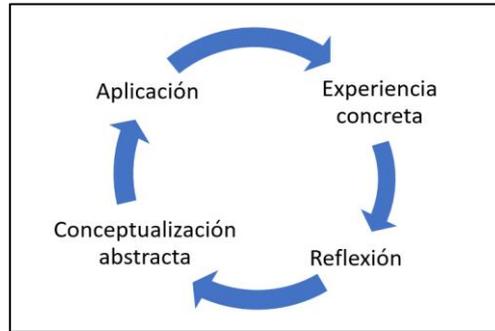


Figura 1. Modelo de aprendizaje de John Dewey

En el modelo de aprendizaje experiencial de Dewey, (Figura 1) la construcción de conocimiento a partir de una experiencia concreta se representa como un proceso cíclico en el que las distintas fases se encuentran interrelacionadas. Esta representación indica, también, que el proceso de aprendizaje requiere de la integración de cada una de las fases.

De este modo, no basta con una experiencia para provocar conocimiento. Sino que para que esto ocurra realmente es necesaria la participación e implicación cognitiva del individuo. Será este quien busque sentido a lo experimentado, relacionándolo con su conocimiento previo y desarrollando estructuras conceptuales que le permitan aplicar el nuevo conocimiento a diversas situaciones. Así, Dewey explica que, si bien se puede aprender de las experiencias, no todas las experiencias generan aprendizaje para todos los sujetos.

3.4.2. El modelo teórico de Joseph Raelin

Raelin (2000, citado en Romero Ariza, 2010) distingue en sus desarrollos teóricos tres tipos o niveles de aprendizaje:

1. *De primer orden (single loop learning)*: es el aprendizaje producido bajo los métodos formales. El tipo de instrucción que se ha llevado a cabo tradicionalmente en las aulas de escuelas y universidades. Utiliza en general metodologías y dinámicas que favorecen que el individuo adopte una actitud de receptor pasivo de información.
2. *De segundo orden (doble-loop learning)*: es el producido por la intensa actividad cognitiva, emocional y conductual por parte del sujeto, que se esfuerza por encontrar sentido e interpretar el mundo que tiene por delante en ese momento, desde un lugar activo. Es aquí donde el autor ubica al aprendizaje experiencial.
3. *De tercer orden (triple loop learning)*: caracterizado por Raelin como un aprendizaje puramente reflexivo que va más allá de la interpretación de una o más experiencias. Si bien parte las experiencias significativas, por efecto de una interpretación profunda del conjunto de las mismas -entendidas como un todo-, produce un cuestionamiento mayor

de hipótesis ampliamente aceptadas y la revisión o modificación de ideas fuertemente arraigadas. Se trata, por tanto, de lo que las corrientes constructivistas asocian a los procesos de cambio conceptual, o modificación de las estructuras cognitivas del sujeto.

Raelin, de esa forma, defiende el potencial de la interacción con la realidad para desarrollar nuevo conocimiento. Desde su punto de vista, la formulación de problemas en contextos complejos y multidisciplinarios, así como la necesidad de buscar respuestas o soluciones a dichos problemas, involucran al sujeto en procesos cognitivos que conllevan un aprendizaje mucho más profundo y rico que aquel que tradicionalmente se ha llevado a cabo en las aulas.

3.4.3. El modelo de Seymour Epstein

Otro de los modelos teóricos que pueden resultar relevantes para caracterizar el aprendizaje experiencial es el de Epstein (1994, citado en Romero Ariza, 2010), quien defiende que existen dos modos interactivos para procesar los hechos y fenómenos que nos rodean: uno racional y otro emocional.

Lo que se ha denominado en ocasiones el “subconsciente” guía el comportamiento del sujeto de forma intuitiva y le permite, frecuentemente, responder a situaciones con resoluciones más eficaces que las resultantes de un procesamiento racional. Por ello, Epstein declara que ignorar la participación del cerebro emocional en el procesamiento de la experiencia supone obviar uno de los mecanismos naturales operantes en el ser humano. Por el contrario, tomar conciencia de su existencia puede ayudar a la adquisición de un mejor conocimiento, control y aprovechamiento de las potencialidades humanas.

Este modelo se encuentra en consonancia con las corrientes que defienden el papel de la inteligencia emocional y la importancia de dotar a los individuos de estrategias para desarrollarla. Chisholm et al. (2009, citado en Romero Ariza, 2010) defienden que el trabajo de Epstein aporta un marco teórico adecuado para describir el aprendizaje que tiene lugar en contextos de la cotidianidad. No obstante, asumiendo que en el aprendizaje espontáneo y cotidiano frecuentemente predomina el componente emocional sobre el racional, estos autores resaltan la importancia de potenciar la reflexión como instrumento eficaz para tomar conciencia del procesamiento intuitivo o experiencial de la información. De esta forma, el individuo sería capaz de analizar el conocimiento tácito presente en las situaciones reales, e integrarlo con el conocimiento explícito y racional.

Finalmente, si se analizan los rasgos comunes presentes en cada una de las teorías sobre aprendizaje experiencial revisadas anteriormente, puede decirse que todas coinciden en el valor de la experiencia como disparadora un conjunto de estímulos de diversa índole en el sujeto, potencialmente valiosos para promover conocimiento. No obstante, también existe consenso en torno a la idea de que no basta la experiencia para provocar aprendizaje. Por ello, las distintas aproximaciones teóricas al aprendizaje experiencial suelen rescatar de un modo u otro, el papel clave de la inteligencia racional y/o de procesos reflexivos que permitan interpretar y aprovechar los estímulos y la información proveniente del medio. La reflexión se señala, por tanto, como la herramienta base para garantizar la construcción de conocimiento a partir de la experiencia.



MARCO METODOLÓGICO



CAPÍTULO IV

Aspectos Metodológicos



4.1. OBJETIVO GENERAL

La presente investigación busca conocer las modificaciones producidas a lo largo del cursado en los motivos de elección de carrera en estudiantes avanzados de Licenciatura en Psicología, y su relación con eventos emocionalmente significativos ocurridos en dicho período.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Determinar si los motivos de elección de carrera de estudiantes avanzados de Licenciatura en Psicología se modifican a lo largo del cursado.
- ✓ Describir qué modificaciones se produjeron entre los motivos de elección iniciales de la carrera y los motivos de elección actuales en estudiantes avanzados de Licenciatura en Psicología.
- ✓ Identificar eventos emocionalmente significativos acontecidos en relación a la carrera en estudiantes avanzados de Licenciatura en Psicología
- ✓ Analizar las relaciones, referidas por estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología, entre los motivos de elección de carrera y los eventos emocionalmente significativos.

4.3. TIPO DE ESTUDIO

En este estudio, se utiliza una **metodología cualitativa**. La misma es definida por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) como:

Un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones y documentos. Es naturalista porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos e interpretativa porque intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan. (p. 9)

Considerando las características de la metodología cualitativa, se cree que resulta óptima para conocer las experiencias de los sujetos respecto a los motivos de elección de carrera y las experiencias vividas a lo largo del cursado, logrando profundizar en los elementos que permitan comprender su realidad particular. Esto gracias a que el investigador ve al escenario y

a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino consideradas como un todo: el investigador estudia a las personas en el contexto de las situaciones en las que se halla. (Taylor y Bodgan, 1987)

El alcance es **descriptivo** ya que, al decir de Hernández Sampieri et al. (2014) “se busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (p. 92) y así mostrar con precisión los distintos ángulos o dimensiones de la experiencia de los estudiantes en relación a la carrera elegida.

Se utiliza un **diseño fenomenológico** por considerarlo el más adecuado a los fines de la investigación, ya que en este se busca “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias”. (Hernández Sampieri et al., 2014, 493).

En este sentido, se intenta comprender las experiencias vividas por los estudiantes en relación a la carrera elegida y descubrir elementos compartidos, a fin de poder sistematizarlos en tanto recursos.

4.4. SUJETOS

La conformación de la **muestra** de la investigación es de *tipo intencional*, ya que se trabaja con casos representativos de la temática a explorar. Por otro lado, es de tipo *no probabilística* en tanto los resultados no buscan ser generalizados. (Hernández Sampieri, et al., 2006).

Dado que la muestra surge de una investigación anterior realizada por Ampuero (2016), y que en la presente investigación se realiza nuevamente una recolección de datos, resulta conveniente realizar la siguiente distinción:

En el año 2016, la muestra se encontraba conformada por 87 estudiantes, de los cuales 30 pertenecían a Quinto Año de la Licenciatura en Psicología, en la Universidad del Aconcagua.

En el año 2018 se convoca a 22 de aquellos estudiantes, y se conforma una muestra final de 18 sujetos con aquellos que respondieron a la convocatoria para participar del estudio actual¹.

¹ El criterio utilizado para la conformación de la muestra final se encuentra explicitado en el apartado de *Procedimiento*, disponible al final del capítulo.

4.5. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

4.5.1. Instrumentos para la recolección de datos

La recolección de datos se realizó través de **entrevistas cualitativas semiestructuradas**, entendidas por Hernández Sampieri et al. (2014) como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona [el entrevistador] y otra [el entrevistado] u otras [entrevistados]” (p.403). Los autores explican que son más íntimas, flexibles y abiertas que las entrevistas cuantitativas y, al ser semiestructuradas dan “la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.” (p. 403)

Dichas entrevistas se administraron en forma presencial e individual con cada sujeto. Se realizaron de acuerdo a una serie de preguntas-guía establecidas de antemano, organizadas en diferentes ejes. Se mantuvo abierta la posibilidad de introducir preguntas adicionales en función del diálogo que se produjo durante la entrevista. El guion utilizado fue el siguiente:

- a. Motivos actuales de elección de la carrera**
- b. Eventos emocionalmente significativos ocurridos durante los años de cursado:**
 - Descripción del evento: qué, cómo, cuándo, dónde y con quién sucedió
 - Impacto emocional del evento: qué emociones o sentimientos surgieron
 - Elaboración del evento:
 - o Razones por las que considera que fue significativo.
 - o ¿Considera que se llevó algún aprendizaje de esa experiencia?
 - Al evocar esa experiencia: ¿lo hace de modo visual? ¿auditivo? ¿kinestésico?
- c. Vinculación entre eventos significativos y motivos de elección de la carrera:**
 - Cómo considera que se vinculan los eventos narrados con los motivos por los que elige Psicología.

Figura 2. Planilla de preguntas-guía

4.5.2. Instrumentos para el análisis de datos

Por otro lado, como instrumento de análisis de datos se utilizó la modalidad cualitativa de **análisis categorial**. Graham Gibbs (2012) explica que consiste en identificar y registrar uno o más pasajes del texto como parte de cuadros que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva.

Así, las *categorías* son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos bajo un título genérico. Reunión efectuada en razón de los caracteres comunes de estos elementos. La operación de categorización permite buscar lo que cada uno de los elementos tiene en común con los otros y efectuar así su agrupamiento. (Bardín, 2002).

Por otro lado, la creación de categorías fue realizada de **modo inductivo**. Según Fernández Nuñez (2006), en el modo inductivo

el investigador prefiere no tener ninguna codificación o categoría previa a la recolección de datos, sino obtenerlos directamente de estos últimos. Se dice que de esta manera los datos se amoldan mejor a los códigos que los representan y que (...) el investigador muestra una mente más abierta y mayor sensibilidad al contexto, aunque el objetivo final seguirá siendo integrar las observaciones con una teoría o serie de constructos. (p. 9)

Para definir la unidad de registro empleada para la categorización, se utilizó como criterio la *codificación por tema*. “Se refiere a una frase o frase compuesta, habitualmente un resumen o frase condensada, tras la que puede resultar afectado un vasto conjunto de formulaciones singulares” Bardín (2002, 79)

Así, una afirmación o una alusión puede constituir un tema. A la inversa, un tema puede ser desarrollado en varias afirmaciones o proposiciones. (Bardín, 2002)

La regla de enumeración utilizada fue la *frecuencia*. Esto implica que la importancia de una unidad de registro crece en la medida en la que aumenta su frecuencia de aparición. (Bardín, 2002)

4.5.2.1. Motivos de elección de carrera

El análisis categorial inductivo para la primera variable permitió construir, en primer lugar, seis categorías temáticas. Estas fueron luego agrupadas en dos supra-categorías (Figura 3), proceso en el que se hizo uso de algunos desarrollos citados en el marco teórico.



Figura 3. Esquema del análisis categorial inductivo para motivos de elección

No obstante, se expondrá el contenido del esquema anterior en el orden inverso -es decir, de general a particular- a fin de facilitar la comprensión.

Tabla 1. Supra-categorías para motivos de elección

SUPRA	DEFINICIÓN
Motivos intrínsecos	Son aquellos que determinan conductas cuyos cambios inciden en el interior del sujeto ya sea a nivel cognitivo, afectivo o de personalidad. Proviene del propio sujeto, están bajo su control y tienen capacidad para auto-reforzarse. (Mayor y Tortosa, 1995) Aquellas situaciones donde el individuo realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no, mostrándose atraído por conocer el mundo y explicar sus fenómenos, así como por la posibilidad de superación de retos personales. (Ajello, 2003, citado en Naranjo, 2009)
Motivos extrínsecos	Aquellos que determinan conductas cuyos cambios inciden fundamentalmente en el exterior del sujeto. Proceden del contexto -orientación "afuera a adentro"- y conducen a la ejecución de una tarea para resolver una necesidad específica. (Mayor y Tortosa, 1995)

Tabla 2. Categorías para motivos de elección

SUPRA	CATEGORÍA	CONTENIDO DE LA CATEGORÍA	EJEMPLO
Motivos intrínsecos	Intereses	Verbalizaciones referidas a elegir la carrera debido al interés que genera la misma, o alguna temática psicológica en particular	"La elegí por interés" "Porque me interesaba la mente humana"
	Gusto	Verbalizaciones que datan de experimentar gusto, y/o pasión por la Psicología, o por una actividad puntual incluida en la profesión.	"Porque la Psicología me apasiona" "Siempre me gusto interactuar con las personas y escucharlas"
	Aprendizaje	Verbalizaciones que manifiestan el deseo de aprender sobre una temática psicológica o la vivencia de que lo que va siendo aprendido refuerza el deseo de seguir aprendiendo.	"Descubrir diferentes líneas de investigación me motiva a seguir estudiando y aprehendiendo desde paradigmas diversos."

	Desarrollo Personal	Verbalizaciones referentes a procesos de enriquecimiento personal, al hallazgo de respuestas a preguntas personales, o a la realización de deseos vocacionales.	“Creo que me ayuda a madurar, a tener más seguridad en mí” “Esta carrera me da respuestas”
Motivos extrínsecos	Campo Profesional	Verbalizaciones que señalan aptitudes afines con el rol profesional y/o campo laboral, así como la identificación de la Psicología como una disciplina necesaria o importante.	“Me veo como psicóloga y siento que soy buena en lo que hago” “Porque siento que hay situaciones que necesitan de mi acción”
	Utilidad de la profesión	Verbalizaciones que describen posibles usos de las herramientas de la profesión. Tanto aplicaciones específicas de las mismas como sentidos simbólicos asociados a los efectos del quehacer psicológico.	“Para ayudar a la gente” “Para luchar contra las injusticias del mundo” “La posibilidad de ser un nexo que permita a los demás aprender a conocerse y hacer algo positivo con ello”.

4.5.2.2. Eventos emocionalmente significativos

Para la segunda variable, pudieron construirse diez categorías, agrupadas luego en 3 supra-categorías, tal como muestra la Figura 4:

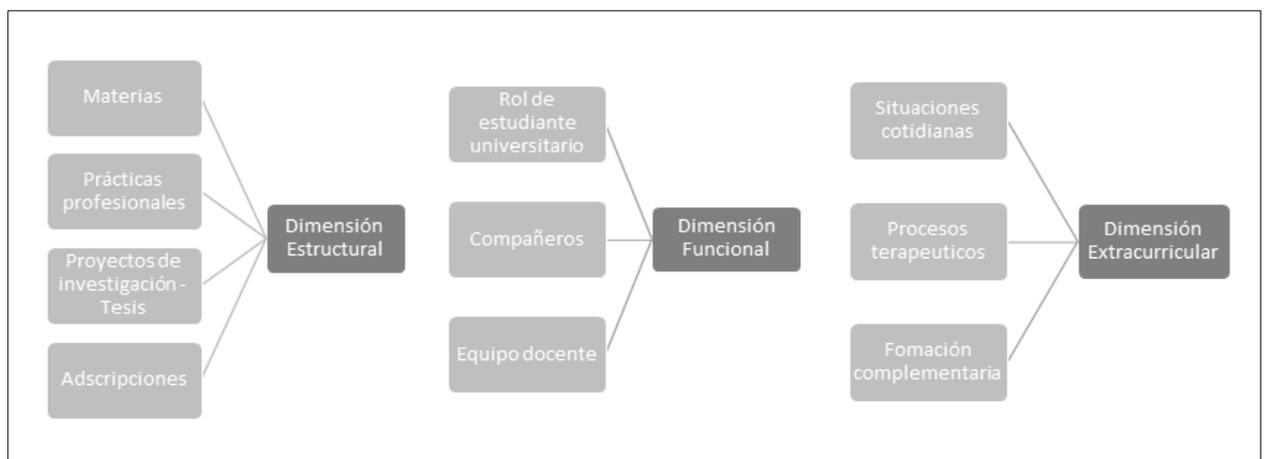


Figura 4. Esquema del análisis categorial inductivo para eventos emocionalmente significativos

Nuevamente, se expondrá el contenido del esquema anterior en el orden inverso -es decir, de general a particular- a fin de facilitar la comprensión.

Tabla 3. Supra-categorías para eventos emocionalmente significativos

SUPRA	DEFINICIÓN
Dimensión estructural de la carrera	Las estructuras corresponden a interconexiones definidas entre los subsistemas, las cuales no son azarosas, sino que tienen un sentido. (Fernández Moya, 2010) Eventos en relación con aspectos que suelen mantenerse estáticos en la carrera y con el plan de estudios.
Dimensión funcional de la carrera	Conjunto de procesos coordinados entre sí que permiten desarrollar y mantener las estructuras. (Fernández Moya, 2010) Eventos en relación con aspectos dinámicos de la carrera y las relaciones interpersonales que suceden durante el cursado.
Dimensión extra-curricular	Eventos en relación con otras áreas de la vida del estudiante que están por fuera del ciclo de grado, pero que suceden durante los años de cursado.

Tabla 4. Categorías para eventos emocionalmente significativos

SUPRA	CATEGORÍA	CONTENIDO DE LA CATEGORÍA	EJEMPLO
Dimensión estructural de la carrera	Materias	Narraciones acerca del sentido otorgado por el sujeto al evento, que lo vuelven un elemento significativo para esa persona.	<i>"Me acuerdo haber llegado a Técnicas I y estudiarla con alegría, porque me encantaba lo que veíamos"</i>
	Prácticas profesionales		<i>"En las prácticas pude verme en el rol" "Fue muy lindo ver a tus pacientes mejorarse. Confirmé que era a lo que me quería dedicar"</i>
	Proyectos de investigación – Tesis		<i>"Me metí en un proyecto en tercero por la media beca, pero gracias a eso me empecé a interesar muchísimo por la investigación"</i>
	Adscripciones		<i>"...Quería aprender más, así que pedí ser adscripta. En ese año aprendí un montón"</i>
Dimensión funcional de la carrera	Rol de estudiante universitario		<i>"Me acuerdo que fue muy loco empezar a pensar que yo estaba ahí porque quería, y no porque alguien me obligaba. Saber que si quería me podía ir, pero que a la vez había algo en mí que me hacía querer quedarme"</i>
	Compañeros		<i>"Admirarme, aprender de mis compañeros" "Para mí el grupo de mis amigas de la facu ha sido fundamental. Nos hemos apoyado en todo, hemos madurado la carrera juntas."</i>
	Equipo docente		<i>"Me acuerdo la primera vez que una profesora me felicitó por algo que dije en"</i>

			<i>clase, que era algo que yo pensaba. Y me hizo sentir que la Psicología era lo mío”</i>
Dimensión extra-curricular	Situaciones cotidianas		<i>“Haber podido reconocer diferentes niveles de análisis en una discusión familiar y que se calmara las cosas gracias a eso. Sé que lo pude hacer por lo que he aprendido en la facu”</i>
	Formación complementaria		<i>“Ahora estoy haciendo un postgrado en Erickson. Y me hace sentir tan bien que coincide lo que yo pienso que es la Psicología con lo que nos enseñan ahí. Siento que me ha alumbrado mucho el camino que quiero seguir como profesional”</i>
	Procesos terapéuticos		<i>“Empecé terapia en tercero. Y me ayudaba porque al ver a mi psicóloga desde el lugar de paciente yo decía esto lo voy a hacer como ella, esto no, y así...”</i>

4.5.2.3. Relación entre motivos y eventos

Por último, se construyeron tres categorías para sistematizar la perspectiva de los estudiantes acerca de la relación entre ambas variables.

Tabla 5. Categorías para la relación entre motivos y eventos

SUPRA	CATEGORÍA	CONTENIDO DE LA CATEGORÍA	EJEMPLO
Relación	Actualización	Verbalizaciones referidas a los eventos como oportunidades para construir nuevos motivos.	<i>“Siento que en función de lo que he ido viviendo, lo que me ha marcado en la carrera, han ido surgiendo nuevos motivos”</i>
	Enriquecimiento	Verbalizaciones que datan de un enriquecimiento o complejización de los motivos iniciales por parte de los eventos	<i>“Lo que he ido viviendo ha permitido quizás darles más fundamento a los motivos. Yo antes decía que quería ayudar a las personas y hasta ahí llegaba. Ahora no sólo lo digo, sino que se cómo me gustaría hacerlo”</i>
	Confirmación	Verbalizaciones que refieren a los eventos como vivencias confirmatorias de motivos.	<i>“Estas vivencias son han sido concretizaciones de eso que yo ya traía y que me hacía elegir la carrera, pero que lo tenía en abstracto. Y lo significativo es justamente porque al concretizar mis motivos, los fueron confirmando”.</i>

ACERCA DE LA VALIDEZ

Finalmente, en función de lograr el mayor grado de **credibilidad** o **validez** posible (Hernández Sampieri et al., 2014) en el análisis e interpretación de los datos, se realizaron dos procesos:

1. *Auditoría externa*: definida por Hernández Sampieri et. al (2014) como

una revisión del proceso completo, a cargo de un colega calificado, o varios, para evaluar: (...) los datos recolectados -métodos y calidad de la información-, la bitácora de análisis -para evaluar el procedimiento de codificación: unidades, reglas producidas, categorías, temas, códigos y descripciones-, así como los procedimientos para generar teoría. La auditoría puede implantarse desde que inicia el trabajo de campo o en algún otro momento, además de al final del proceso. (p. 457)

En este proceso participaron tres jueces externos: dos Licenciados en Psicología (UDA) y una Profesora de Ciencias de la Educación (UNCuyo).

2. *Chequeo con participantes*: Hernández Sampieri et. al (2014) define a este proceso del siguiente modo:

Consiste en verificar con ellos [los participantes] la riqueza de los datos e interpretaciones, evaluar si éstas comunican lo que querían expresar; también verificar que no hayamos olvidado a nadie (“voces perdidas o ignoradas”). Incluso, en ocasiones se revisa con los participantes el proceso de recolección de los datos y la codificación. Este procedimiento de verificación debe realizarse tomando en cuenta sus características demográficas y puede desarrollarse después de la codificación de ciertos casos y durante el trabajo de campo, además de al final del análisis. (p. 458)

El proceso de chequeo se realizó con tres de los participantes, quienes accedieron voluntariamente a reunirse nuevamente para revisar la sistematización elaborada.

PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo la presente investigación, se realizaron los siguientes pasos:

1. Se comenzó con la recuperación de los datos obtenidos por Ampuero (2016). De la muestra total utilizada en aquella investigación, se utilizaron únicamente los datos de estudiantes de Quinto Año de Licenciatura en Psicología, de la Universidad del Aconcagua -30 sujetos-.
2. Se analizaron las respuestas de los 30 estudiantes de Psicología a tres preguntas realizadas en aquel estudio:

1) ¿Por qué motivos elegiste tu carrera actual?

2) Los motivos por los que hoy elegís tu carrera: ¿son los mismos que los que te llevaron a elegirla inicialmente?

Sí, son los mismos

No, han cambiado

Los originales son los mismos, pero he descubierto otros motivos

3) Si marcaste la opción 2 o 3, contanos cuáles son los nuevos motivos que te llevan a seguir estudiando dicha carrera.

Figura 5. Preguntas-guía utilizadas por Ampuero (2016)

3. En función del análisis anterior, se tomó la decisión metodológica de realizar la investigación con los *veintidós* sujetos que refirieron haber agregado nuevos motivos a los originales. No sólo por constituir la porción más representativa de la muestra, sino porque las elaboraciones otorgadas por ellos presentaron un alto grado de afinidad con los objetivos planteados para este estudio.
4. Se extendió la convocatoria a los 22 sujetos, alcanzando un total de 18 sujetos que accedieron de modo voluntario a participar de la investigación presente.
5. Se administraron las entrevistas de modo individual y presencial. Las mismas permitieron indagar nuevamente acerca de los motivos de elección de carrera, y de eventos emocionales significativos que les hubieran ocurrido a lo largo del cursado. El proceso comenzó explicando los objetivos de la investigación y aclarando que, en caso de estar acordar con estos, podrían participar de la misma. Para ello, se entregó un consentimiento informado escrito que los sujetos firmaron explicitando su acuerdo con los objetivos y condiciones de participación en la investigación. Un modelo del consentimiento utilizado se encuentra disponible en Anexo 1
6. Tras finalizar la recogida de datos se realizó el análisis categorial de los mismos siguiendo el criterio de codificación inductiva, luego de lo cual se realizaron los procedimientos de auditoría externa y chequeo con participantes. Las categorías construidas para motivos, eventos y relación entre ambas variables se encuentran explicitadas en el apartado *Instrumentos Utilizados* de este capítulo.
7. Una vez elaboradas las conclusiones, se informó a los participantes que así lo desearon acerca de los resultados obtenidos en la investigación.

CAPÍTULO V

*Presentación y análisis de
datos*

Discusión de resultados



5.1. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

5.1.1. Motivos de elección de carrera

Como se aclaró anteriormente, se partió de analizar las respuestas a la pregunta “*Los motivos por los que hoy elegís tu carrera ¿son los mismos que los que te llevaron a elegirla inicialmente?*” incluida en las entrevistas realizadas por Ampuero (2016) a treinta estudiantes del Quinto Año de Licenciatura en Psicología. Los resultados arrojaron lo siguiente:

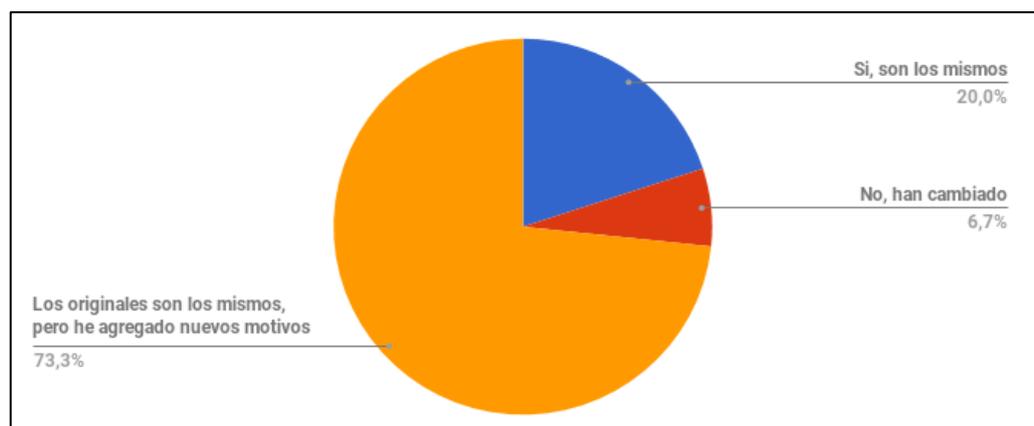


Figura 6. Porcentajes de respuesta a la pregunta de Ampuero (2016)

Puede observarse en la Figura 6 que el mayor porcentaje (73,3%) representa a los sujetos que refirieron haber agregado nuevos motivos por los cuales elegían Psicología, además de mantener los que originalmente los llevaron a inscribirse en dicha carrera. Seis sujetos (20%) indicaron que sus motivos no habían variado en ningún modo y únicamente dos (6,7%) expresaron que sus motivos habían cambiado completamente.

Recordando que, luego del análisis de los resultados anteriores, se continuó trabajando únicamente con dieciocho sujetos², es que se procede a presentar los resultados de la categorización inductiva de los *motivos de elección de carrera*, que abarca los momentos *Año 2012 y Año 2016* indagados por Ampuero (2016) y un tercer momento, *Año 2018*, referente a los datos recabados en el presente estudio.

² El criterio de selección se encuentra especificado en los puntos 3 y 4 del apartado *Procedimiento*, el cual puede encontrarse en el Capítulo IV

Tabla 6. Frecuencia temática para las categorías de motivos de elección

SUPRA	CATEGORÍA	CONTENIDO DE LA CATEGORÍA	AÑO 2012	AÑO 2016	AÑO 2018
Motivos intrínsecos	Intereses	“Por interés” / “me resulta interesante”	4	2	4
		Interés por alguna temática puntual incluida en la carrera	6		2
	Gusto	“Porque me gusta”	10	1	1
		“Me apasiona”	3		3
		Gusto por una actividad puntual incluida en la carrera	2		2
	Aprendizaje	Deseo de aprender/comprender más de una temática en particular	4		
		“El aprendizaje permanente de cosas nuevas” / “Aprendo cosas que me motivan a seguir estudiando”		5	3
	Desarrollo Personal	“Me identifico con la carrera”	2	1	
		“Esta carrera me ayuda a crecer como persona” / “me enriquece en lo personal” / “encuentro respuestas”	2	9	4
		“Porque es mi vocación”	1		1
“Esta carrera me permitirá trascender”				1	
Motivos extrínsecos	Campo Profesional	“Tengo habilidades para ejercer el rol” / “Me veo en el campo laboral”	7	8	3
		“Es una disciplina muy importante y/o necesaria”	1	2	1
	Utilidad de la profesión	“Para ayudar a las personas”	5	1	
		“Porque quiero causar un impacto positivo en otros”			2
		Facilitar que otro acceda a recursos propios y logre resolver sus problemas	5	4	4
		Posibilidad de generar un cambio social		1	4
		“Por los recursos técnicos que la carrera me da”	1	4	1

La Tabla 6 explicita la clasificación de los motivos en dos ejes organizadores o supra-categorías: *Motivos intrínsecos* y *Motivos extrínsecos*. Dentro de cada eje puede encontrarse las categorías *Intereses*, *Gusto*, *Aprendizaje* y *Desarrollo personal*, y *Campo Profesional* y *Utilidad de la profesión*, respectivamente.

El contenido de la Tabla 6 se presentará a continuación, haciendo uso de gráficos que faciliten su comprensión y posterior análisis:

La figura 7 muestra los porcentajes generales, en los tres períodos consignados, de las supra-categorías mencionadas anteriormente.

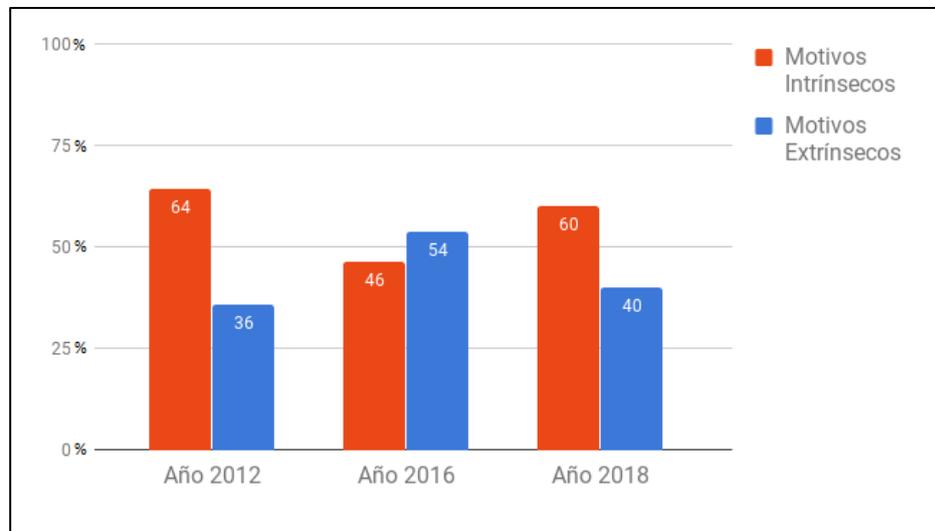


Figura 7. Porcentajes por período de Motivos Intrínsecos y Extrínsecos

Resulta interesante observar que en un primer momento el mayor porcentaje (64%) se encuentra en los *Motivos intrínsecos*, duplicando el porcentaje de *Motivos extrínsecos*. Relación que se modifica en el Año 2016, siendo mayor el porcentaje de *Motivos extrínsecos* (54%). No obstante, los valores de ambos porcentajes se encuentran cercanos entre sí.

En el Año 2018, la relación entre ambas supra-categorías vuelve a asemejarse a la inicial. Resulta nuevamente mayor el porcentaje de *Motivos intrínsecos* (60%) aumentando a su vez la distancia entre porcentajes respecto al Año 2016, aunque sin llegar a ser tan amplia como en el Año 2012.

En la Figura 8, que se muestra a continuación, se encuentra nuevamente diagramada la distribución de ambas supra-categorías, ahora desglosadas en las categorías que las componen. Los porcentajes de estas últimas han sido calculados en función del total de verbalizaciones de cada período. Se ha utilizado color azul, rojo, naranja y verde para las categorías de tipo *intrínsecas*, así como violeta y celeste para las categorías *extrínsecas*.

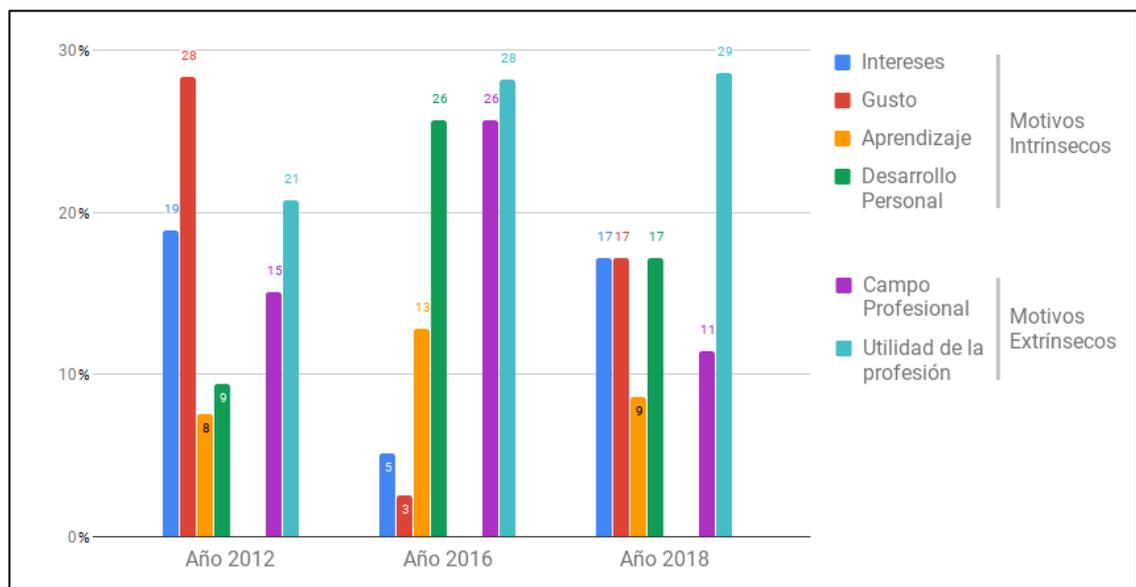


Figura 8. Porcentajes por período de cada categoría dentro de la supra-categoría correspondiente

Puede observarse que, en el período 2012, el alto porcentaje de motivos *intrínsecos* se encuentra dado por las categorías *Gusto* e *Interés*. No obstante, ambas categorías *extrínsecas* presentan un alto porcentaje si se las considera individualmente.

En el período 2016, destaca el alto porcentaje de ambas categorías *extrínsecas*, así como la categoría *Desarrollo Personal* dentro de las *intrínsecas*.

Finalmente, en el período 2018 se puede observar una distribución bastante pareja de las categorías *intrínsecas*, exceptuando la categoría *Aprendizaje* que presenta la mitad de porcentaje. Dentro de las *extrínsecas*, se observa la mayor distancia de los tres períodos entre las dos categorías que forman parte, teniendo la categoría *Utilidad de la profesión* uno de los porcentajes más altos de los tres períodos.

La Figura 9, por último, refleja la variación presentada a lo largo de los tres períodos por cada categoría de motivos considerada individualmente. Se observan en color azul los porcentajes para el período 2012, en color rojo los correspondientes al período 2016 y en naranja los del período 2018.

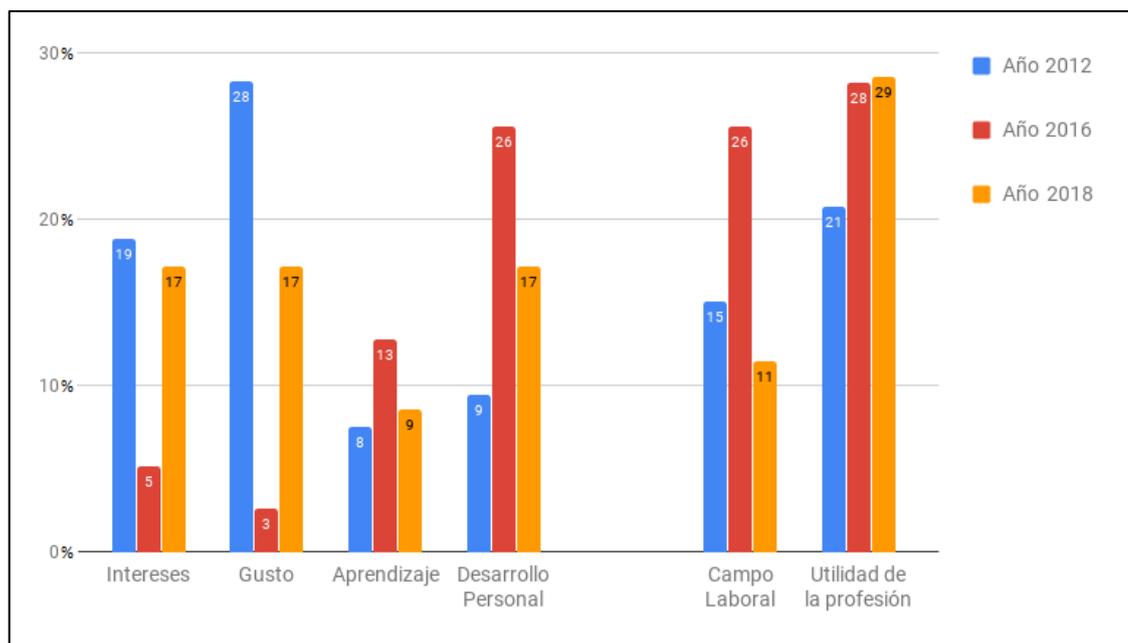


Figura 9. Variación de los porcentajes de cada categoría desde un corte longitudinal

Puede apreciarse que las categorías *Intereses* y *Gusto* comienzan con frecuencias altas en el período 2012. Luego, ambas presentan caídas significativas hacia el período 2016, volviendo a ascender en 2018.

Aprendizaje y *Desarrollo Personal* muestran una variación inversa: su frecuencia asciende del período 2012 al período 2016 y vuelve a descender hacia 2018. Lo cual resulta similar a la categoría *Campo Profesional*, que presenta su pico máximo en el período 2016, y una brusca caída en 2018.

Utilidad de la profesión, por su parte, es la única categoría que mantiene un crecimiento sostenido en frecuencia de aparición. Más aún, se mantiene entre las que presentan mayor frecuencia de aparición a lo largo de los tres períodos. Lo que varía, sin embargo, es el contenido:

En el período 2012, su alta frecuencia se relaciona con la verbalización general *“Psicología me permitirá ayudar a la gente”* así como a expresiones relativas a modos más específicos de facilitar que otra persona *“acceda a recursos propios”* y con ello logre *“resolver sus problemas”*.

Estas expresiones específicas también son significativas en el período 2016, aunque en este punto también aparecen verbalizaciones en referencia a las herramientas que estudiar Psicología otorga, sin aclarar que su valor resida en la capacidad de brindar ayuda a otro.

Finalmente, en el período 2018, vuelve a aparecer la referencia al profesional psicólogo como un facilitador de cambios positivos en otras personas. Se hace lugar además a dos temáticas que hasta ese momento no habían surgido en el discurso de los estudiantes: la posibilidad de “causar un impacto en los demás” y de “generar un cambio social” gracias al propio accionar.

5.1.2. Eventos emocionalmente significativos

A continuación, se presentan los resultados obtenidos acerca de eventos emocionalmente significativos para la muestra final de dieciocho estudiantes. Para ello, se hará nuevamente uso de gráficos y tablas representativos de cada supra-categoría construida.

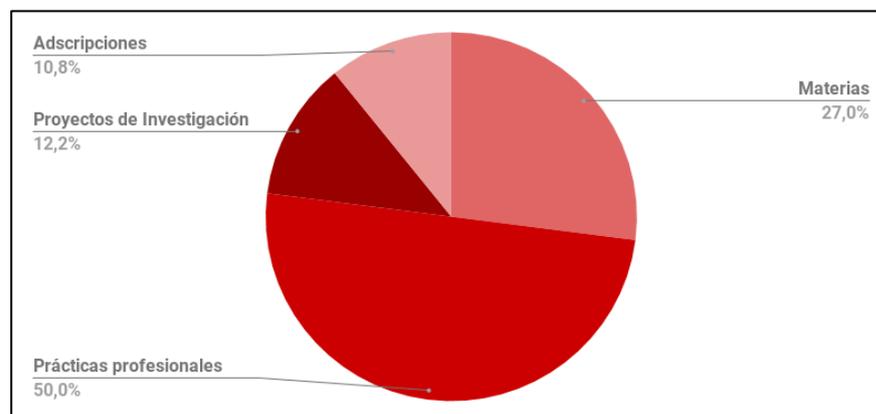


Figura 10. Porcentajes de las categorías de la Dimensión estructural de la carrera

Tal como puede observarse en la Figura 10, dentro de la *Dimensión estructural de la carrera* el mayor porcentaje de eventos emocionalmente significativos reside en la categoría *Prácticas profesionales*. Es notable que la misma representa el 50% de las verbalizaciones dentro de la supra-categoría. El resto de verbalizaciones se divide en la categoría de *Materias* (27%) que ocupa algo más de un cuarto del porcentaje total y *Proyectos de investigación* (12,2%) y *Adscripciones* (10%) que adquieren los porcentajes más pequeños.

Tabla 7. Frecuencia temática de las categorías de la Dimensión estructural de la carrera

SUPRA	CATEGORÍA	CONTENIDO DE LA CATEGORÍA	F
Dimensión estructural de la carrera	Materias	Ratificación de la elección de carrera dada por emociones positivas al estudiar temáticas psicológicas	12
		Ratificación de la elección de carrera dada por emociones negativas al estudiar temáticas psicológicas	4
		Ausencia de dificultad a la hora de comprender/estudiar temáticas psicológicas	4

	Prácticas profesionales	Facilitación de una proyección a futuro ejerciendo la profesión en el ámbito donde se realizó la práctica.	9
		Emociones positivas asociadas al ejercicio del rol profesional	8
		Refuerzo de la percepción de autoeficacia profesional al percibir cambios adaptativos en los consultantes	6
		Refuerzo de la identificación con el rol profesional	5
		Emociones negativas que activaron nuevos procesos de búsqueda de campos laborales	4
		(Prácticas de segundo año) Ratificación temprana de la identificación con el rol	3
		Gratificación al ver de cerca a otro profesional en su quehacer profesional	2
	Proyectos de investigación - Tesis	Desarrollo de interés en el área de investigación	5
		Comprensión acerca de que acciones específicas llevan a resultados específicos, como parte de un proceso	3
		Proyección en el rol de investigador	1
	Adscripciones	Acercamiento a un campo de saber desde un lugar activo	6
		Desarrollo de interés por un área en particular	2

La Tabla 7 explicita el contenido de cada categoría de tipo *Estructural*. Se observa que, dentro de la categoría *Materias*, las respuestas con mayor frecuencia de aparición son las referidas a emociones positivas vivenciadas al estudiar una determinada materia, la cual variaba en cada participante.

La referencia a emociones positivas también muestra una alta frecuencia de aparición en la categoría *Prácticas Profesionales*, casi a la par de respuestas que consignan proyecciones futuras ejerciendo la profesión, en el ámbito específico donde se realizó la práctica. En segundo término, cobran relevancia respuestas que datan de una vivencia de refuerzo de la percepción de autoeficacia al percibir cambios positivos en los consultantes y de identificación con el rol profesional ejercido en la práctica.

Dentro de *Proyectos de investigación – Tesis* la principal respuesta de los sujetos expresa un desarrollo de interés por la investigación y, con menor frecuencia, la comprensión de que acciones específicas llevan a resultados específicos.

Finalmente, en la categoría *Adscripciones* se encontraron con mayor frecuencia respuestas referidas a la vivencia de acercamiento a un campo de saber desde un lugar activo de parte del alumno.

A continuación, se muestra la distribución en porcentajes de la segunda supra-categoría, *Dimensión funcional de la carrera*:

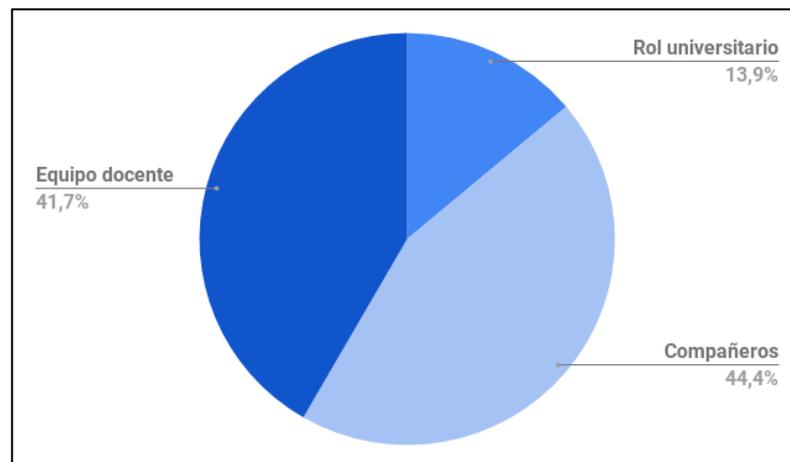


Figura 11. Porcentajes de las categorías de la Dimensión funcional de la carrera.

Puede decirse a partir de la Figura 11 que el mayor porcentaje es el de las verbalizaciones referidas a *Compañeros* (44,4%). Las vivencias en relación al *Equipo docente* también resultan significativas, por cuanto poseen un porcentaje similar (41,7%). La categoría *Rol universitario* queda en tercer lugar en términos de porcentajes respecto a frecuencia de aparición (13,9%).

Se procede entonces a presentar el contenido de cada una de las anteriores categorías de la *Dimensión funcional de la carrera*:

Tabla 8. Frecuencia de las categorías de la Dimensión funcional de la carrera

SUPRA	CATEGORÍA	CONTENIDO DE LA CATEGORÍA	F
Dimensión funcional de la carrera	Rol universitario	Transición a la universidad como proceso que enriquece en lo personal	4
		Identificación con el rol de estudiante universitario	1
	Compañeros	El grupo cumple una función contenedora y de enriquecimiento personal	8
		Compartir gustos, intereses y opiniones que refuerzan la sensación de pertenencia	6
		El grupo cumple una función de dar oportunidad para nuevos intereses, aprendizajes y/o desafíos.	2
	Equipo docente	Reconocimiento de los aportes en clase, que permiten reforzar la percepción de autoeficacia	6
		Construcción de una proyección a futuro en la que se toma como referente positivo a algún profesor	5
		Construcción de una proyección a futuro en la que se toma como referente negativo a algún profesor	2
		Vivencias de acercamiento a algún profesor que refuerza la vinculación con áreas de la carrera	2

Como puede apreciarse en Tabla 8, las verbalizaciones que componen a la categoría *Rol universitario* datan principalmente de vivencias referidas a la iniciación en el ámbito universitario como un “proceso de transición” o adaptación, que terminó por resultar enriquecedor, desde la perspectiva de los participantes.

Las vivencias en relación con el grupo de *Compañeros* se encuentran referidas, en primer lugar, al grupo en su función contenedora y de enriquecimiento personal. En segundo lugar, al refuerzo de la sensación de pertenencia dado por gustos, intereses y opiniones compartidos entre los sujetos.

Finalmente, en la categoría *Equipo docente*, las verbalizaciones que señalan vivencias de reconocimiento de los aportes en clase -y que funcionan como reforzador de la percepción de autoeficacia- muestran la mayor frecuencia de aparición. En segundo lugar, cobra relevancia la construcción de una proyección a futuro en la que se toma como referente positivo a un profesor.

La Figura 12 muestra la distribución en porcentajes de la tercera y última supra-categoría, *Dimensión extra-curricular*:

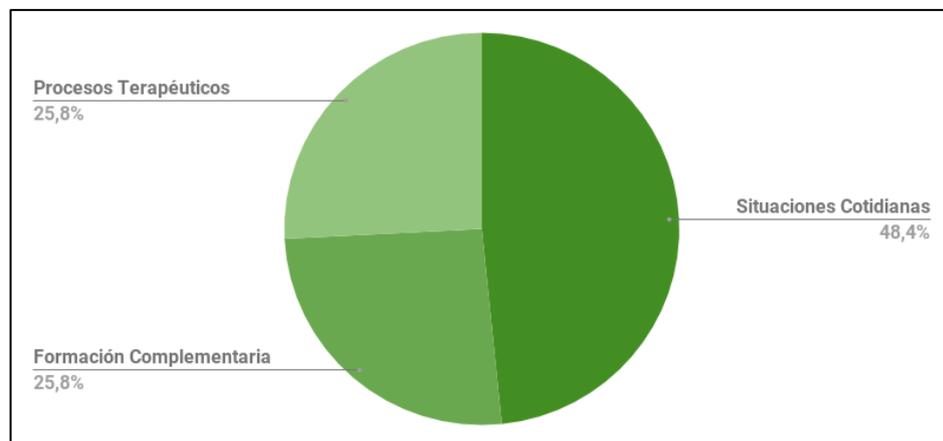


Figura 12. Porcentajes de las categorías de la Dimensión extracurricular de la carrera

Como puede observarse, la categoría que presenta mayor frecuencia de aparición es la de *Situaciones Cotidianas* (48,4%) quedando casi la mitad de verbalizaciones comprendidas dentro de ella. La otra mitad de verbalizaciones se divide en la realización de *Procesos terapéuticos* (25,8%) y de actividades de *Formación complementaria* (25,8%).

Se presenta a continuación la presentación del contenido de cada categoría:

Tabla 9. Frecuencia temática de las categorías de la Dimensión extracurricular de la carrera

SUPRA	CATEGORÍA	CONTENIDO DE LA CATEGORÍA	F
Dimensión extra-curricular	Situaciones cotidianas	Lecturas novedosas de situaciones y/o resolución de las mismas gracias a apelar a desarrollos teóricos estudiados o a técnicas clínicas aprendidas	7
		Reconocimiento de desarrollo de aptitudes gracias a cursar la carrera (reflexión, juicio crítico, empatía, etc.)	6
		Refuerzo de la percepción de autoeficacia en relación con dificultades personales	2
	Formación complementaria	Me hizo sentir comprendido/a, alojado/a dentro de un marco de referencia mayor	5
		Trabajo como acompañante terapéutico, que permitió profundizar del manejo en la praxis de herramientas clínicas	2
		Me dio herramientas más específicas que me permitieron tener mayor seguridad para la etapa que viene	1
	Procesos terapéuticos	Me permitió proyectarme siendo profesional/Me permitió enriquecer y especificar cómo quiero llevar mi futuro rol profesional	5
		Al tener mejorías como paciente, ratifiqué la idea de que la psicología es realmente útil.	2
		Favorecimiento de procesos reflexivos vinculados a la carrera	1

Respecto al contenido de cada categoría dentro de la *Dimensión extra-curricular*, se observa en Tabla 9 que en *Situaciones cotidianas* las principales temáticas que aparecen son las referidas a la posibilidad de “realizar lecturas novedosas o resoluciones de una situación vivida gracias a haber estudiado teorías o técnicas psicológicas” y de “reconocer en uno mismo la presencia de aptitudes desarrolladas a partir de haber de haber cursado la carrera”.

Dentro de la categoría *Formación complementaria*, la mayor frecuencia de aparición oscila en torno a vivencias de “sentirse alojado, comprendido, parte de un marco de referencia mayor”.

Finalmente, en la categoría *Procesos terapéuticos*, la principal temática que emerge es la vivencia de una “proyección a futuro trabajando como trabaja mi terapeuta” en el cual la experiencia con el profesional permite “enriquecer y especificar el modo en el que se llevará el rol profesional”.

5.1.3. Relación entre Motivos y Eventos

Por último, se presenta la sistematización realizada -a partir del análisis categorial inductivo- acerca de las relaciones que los sujetos encontraron entre ambas variables anteriormente expuestas.

En principio, se preguntó a los participantes si consideraban que existía alguna relación entre los motivos de elección de la carrera y los eventos emocionalmente significativos. La respuesta a la pregunta anterior fue *afirmativa en el 100% de los casos*, por lo que se procedió a interrogar acerca de la cualidad de la relación.

Los datos obtenidos frente a esta segunda pregunta son los que se exponen a continuación:

Tabla 10. Frecuencia temática de las categorías de la Relación entre motivos y eventos

SUPRA	CATEGORÍA	CONTENIDO DE LA CATEGORÍA	F
Relación	Actualización	Los eventos fueron oportunidades para construir nuevos motivos, para actualizarlos.	13
	Enriquecimiento	Los eventos permitieron enriquecer los motivos iniciales	7
	Confirmación	Los eventos fueron vivencias confirmatorias de los motivos	7

Tal como expresa la Tabla 10, las respuestas con mayor frecuencia de aparición fueron las que hacían referencia a una relación de *Actualización* entre las variables, siendo los eventos “oportunidades para la construcción de nuevos motivos” y resultando en una “actualización” del sistema de motivación vigente en ese momento.

En segundo término, y con igual frecuencia de aparición, se presentan las categorías que hablan de relaciones de *Enriquecimiento* y de *Confirmación* entre los motivos y los eventos emocionalmente significativos.

5.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión de los resultados será llevada a cabo con una lógica similar a la utilizada para presentar los datos. Esto es, cada variable de la investigación considerada individualmente y luego la relación entre ambas.

5.2.1. Motivos de elección de carrera

Los resultados obtenidos permiten analizar las modificaciones producidas en los motivos desde una lectura transversal de cada uno de los períodos abarcados.

Puede pensarse que, en el **período 2012** -es decir, el momento en que los participantes se encontraban en el primer año de la Licenciatura- la predominancia de la supra-categoría de *Motivos intrínsecos* se encuentra dada por la gran presencia de motivos de índole emocional. En este punto inicial de la carrera, los móviles de los sujetos tienen que ver principalmente con frases como *“la elegí porque me gusta la carrera”, “porque me apasiona la Psicología”, o “por interés en lo psicológico”*. Puede verse que algo común a todas es su que están formuladas en términos generalizados y, tal como aclaran los sujetos, sin manejar demasiada información sobre la profesión.

Se observa la falta de conocimiento sobre las especificidades de cada una de las áreas que componen al ámbito, así como el solapamiento de un área específica sobre todas las demás. *“La elegí porque me interesaba saber cómo funciona la mente humana... el ello, el yo, el superyó”*

Como se indicó anteriormente, en este período destacan a su vez las altas frecuencias de las categorías *Extrínsecas* si se consideran individualmente. A este aspecto puede aplicarse la misma lógica que lo anterior. Los sujetos brindan principalmente respuestas generales y abstractas - *“elegí psicología porque quería ayudar a las personas”, “me veo en el rol”*- o, a la inversa, respuestas sobre tareas y acciones específicas que son asociadas de un modo generalizado al rol profesional - *“porque creo que doy buenos consejos”, “porque soy bueno escuchando a la gente”*- y que los sujetos identifican como aptitudes

En suma, puede apreciarse que los motivos en el período 2012 destacan no por tener un alto grado de elaboración y/o justificación “racional”, sino por la gran carga afectiva que los compone. Cobra significatividad cómo una frase del tipo *“elegí Psicología porque me gusta”*, que parecería insuficiente para sostener por sí sola el peso de una elección vocacional, resulta en este primer momento no sólo suficiente, sino que *necesaria* para movilizar a dar el primer paso; iniciarse en la Universidad.

En cambio, en el **período 2016** -en el que los participantes se encontraban finalizando el Quinto Año de la Licenciatura- resulta más pertinente enfatizar la dirección afuera-a-adentro del ciclo motivacional. Esto dado que las verbalizaciones de los estudiantes apuntan fundamentalmente a describir lo que reciben del medio: *“la elijo por las herramientas que me ha dado la carrera”, “porque he incorporado muchos recursos técnicos”*.

Lo movilizante gira entonces en torno a la amplia variedad de campos laborales que pueden ocuparse y en donde se imaginan poniendo en juego todo lo aprendido. Asimismo, han comenzado a percibir finas diferencias entre los roles profesionales, que hacen que este pueda ser construido a partir de lo propio de cada uno –*“conocí lo que es ser agente de salud mental, que antes no sé si lo comprendía realmente, y me vi a mí misma como un agente”*-.

En este sentido, resulta para ellos altamente gratificante la posibilidad de pensar a la Psicología como una herramienta (o conjunto de recursos técnicos) que podrán aplicar en el entorno que los rodea. Más aún, los participantes refieren sentirse en afinidad con las competencias del psicólogo y capaces de llevarlas a cabo exitosamente. –*“Siento que puedo ser un nexa que permita a los demás aprender a conocerse y hacer algo positivo con ello”*-.

Por otro lado, al considerar cada categoría por separado, se observa nuevamente una predominancia de motivos que datan de elegir la carrera debido al crecimiento personal. Esto permite pensar que lo que los estudiantes consideran haber recibido circula por dos vías: la de las herramientas técnicas, y la del enriquecimiento personal. Hacen referencia en sus respuestas a la adquisición de capacidades como la escucha, la reflexión, el juicio crítico, a la vez que al hallazgo de respuestas a preguntas subjetivas –*“La elijo porque siento que me ha hecho crecer muchísimo como persona, sobre todo porque he podido encontrar respuestas a preguntas personales. Pero también porque me ha permitido desarrollar un pensamiento crítico sobre muchas situaciones de la vida”*.

En síntesis, podría hablarse de un estudiante que, posicionado en un momento de finalización del ciclo de grado y con el recorrido ocupacional a punto de iniciar, puede reflexionar sobre los motivos de su elección y vincularlos a diferentes aspectos. Retrospectivamente, a las herramientas que siente que la carrera “le dio” tanto en lo profesional como en lo personal. Prospectivamente, los coloca en relación a los campos y roles ocupacionales en donde poner dichas herramientas en juego.

En el **período 2018**, destaca que vuelve a predominar la orientación intrínseca de los motivos. Nuevamente aparecen en los estudiantes importantes referencias a elegir la carrera porque les gusta, les resulta interesante y porque les permite realizar un crecimiento personal que los motiva a interiorizarse cada vez más.

Esto puede pensarse desde la situación que atraviesan los participantes en este momento. Ha pasado un año y medio desde la finalización del cursado. Muchos se encuentran ya recibidos, otros tantos en etapas finales de la carrera. Así, lo que ocupa la mente de cada participante es el interés por el área de saber que ha elegido y que, en muchos casos, ya se encuentra ejerciendo - *“es una carrera que despierta pasión y esa pasión hace que quieras meterte cada vez más, aprender más. Especializarte más”*. -

Puede verse entonces cómo, al liberarse de las exigencias del cursado, el estudiante vuelve a orientarse desde lo que le causa interés o gratificación. Aparecen verbalizaciones que sugieren una búsqueda ya no tan orientada desde el afuera, sino desde los elementos internos que se quiere poner en ese afuera -*“Creo que puedo aportar algo a la sociedad a través de esta carrera y trascender”*-.

Esto último se refleja en la categoría extrínseca *Utilidad de la profesión*, la cual también resulta significativa puesto que incluye una gran cantidad de usos diversos para darle a las herramientas que provee la carrera. Sin embargo, la mayoría sigue una lógica similar: ubican al cambio en el exterior como la *repercusión* de un movimiento interno. Haciendo, además, énfasis en el criterio interno para evaluar el cambio. Es sólo en este momento que aumenta el número de respuestas como *“disminuir el sufrimiento social a partir de brindar un lugar de escucha”* e *“intervenir en situaciones que siento que necesitan de mi accionar y, a la larga, quizás producir un cambio social”*, mostrando que han logrado comprender el potencial de transformación social que tiene el accionar del psicólogo.

5.2.2. Eventos emocionalmente significativos

En la exploración de la primera supra-categoría, se observa que la mitad de los eventos se encuentran vinculados a la realización de las prácticas profesionales, dividiéndose la otra mitad entre las demás categorías.

Las prácticas aparecen como un elemento novedoso y gratificante para casi el 100% de los participantes, principalmente porque permiten que el practicante “se vea” en el rol. Más aún, facilita la construcción de un futuro imaginado donde el estudiante va haciéndose un lugar, y se siente capaz de ocuparlo. *“Verme poner en práctica lo que siempre me gustó y hacerlo palpable, empírico. Fue precioso encontrarme en el rol de psicóloga, encontrar mi estilo, mi forma de trabajar. Se nos dio lugar a encontrarnos. Me encantó y aprendí mucho, no sólo de la profesión sino de mí misma en tanto futura psicóloga”*.

Otro grupo de eventos emocionalmente significativos se ubica en relación a las materias teóricas. Un porcentaje considerable de verbalizaciones refieren a esta temática -aunque no

aparezca con tanta frecuencia como la temática de las prácticas profesionales-. En este punto, los participantes refieren haber experimentado emociones positivas al acercarse a los saberes comprendidos en la currícula. Se habla aquí de materias que aparecen como “un antes y un después en la carrera” debido a la movilización emocional que provocan, y de teorías psicológicas que producen efectos de fascinación, en términos de *“esto es lo mío... me hallo a mí mismo al estudiar esta materia”*.

Finalmente, aunque no por ello menos importante, dentro de esta supra-categoría aparece la inserción desde otras instancias universitarias. Las mismas forman parte de la estructura universitaria, pero la participación en ellas es optativa -exceptuando el proceso de tesis-. De este modo, formar parte de un equipo de investigación y/o de una cátedra en tanto alumno adscrito, son experiencias que varios participantes relataron como significativas.

Dicho aspecto aparece vinculado principalmente a que, además de fomentar la inserción en redes profesionales, incitan al estudiante a ocupar un lugar más activo en su propio aprendizaje. Permitiéndole, desde épocas tempranas de la formación profesional, acrecentar un recurso tan valioso como puede ser el sentirse “autor de su proceso formativo” y realizar ese proceso desde un lugar propio.

La segunda supra-categoría construida, *Dimensión funcional de la carrera*, permite sistematizar los eventos sobre relaciones intra e interpersonales que suscita el proceso formativo.

En primer lugar, el mayor porcentaje de eventos aparece representado por vivencias con el grupo de compañeros. Se destaca, principalmente, la función de contención emocional que cumple el grupo desde muy temprano en la carrera: *“constituir rápidamente un grupo de trabajo con otras compañeras fue significativo durante primero porque me hizo sentir mejor frente a todo eso que aparecía como nuevo y atemorizante”* y hasta estadios avanzados de la misma: *“Hubo gente que me ayudó mucho a pasar malos momentos de replanteo de la carrera en tercero, o que me apoyaron mucho a la hora de rendir una materia difícil”*. Más aún, la constitución de relaciones significativas con quienes se comparte el cursado sirve no sólo en términos de apoyo, sino de crecimiento personal: *“Siento que cada persona que me encontré me enseñó algo, me abrió la cabeza y me hizo interesarme por nuevas cosas”, “Fue significativo para mí sentir que pude no sólo compartir la carrera con amigos sino madurarla juntos”*.

Por otro lado, se observa que la grupalidad refuerza la sensación de pertenencia principalmente gracias a aspectos comunes entre los estudiantes: *“identificarme con mis*

compañeros, que hubiera gente que pensaba como yo, me hizo sentir bien encaminada”, “todo eso que con otras personas no podía hablar porque quedaba como pesado, como aburrido, en la facu encontré gente con la que sí. Porque le interesaba esa misma temática, o te tiraban opiniones que vos compartías. Poder estar horas y horas debatiendo cosas y sentirte en tu salsa”.

En segundo lugar, con un porcentaje igualmente significativo, aparecen las interrelaciones y vivencias en relación con el equipo docente. *“Que mis comentarios en clase fueran felicitados, aprobados por el profesor, me iba generando confianza” y “nunca me voy a olvidar la vocecita de la profe Funes una vez que me dijo “¡muy bien, joven!”, porque yo comenté algo que sabía de la secundaria. Me hizo sentir que yo tenía cosas propias que servían para la carrera”* son frases que reflejan la manera en la que el interés o la felicitación de un docente puede constituirse en una intensa experiencia confirmatoria que refuerza la percepción de autoeficacia, necesaria a la hora de afrontar desafíos o exigencias.

Del mismo modo, resultan significativas aquellas experiencias en las que un docente se muestra accesible para con los estudiantes. En las que se pudo comprender el vínculo educativo como una relación en la que, además de la transmisión de conocimiento, aparece la humanidad del docente: *“Acercarme a un profe, la idea de tener un modelo a seguir, un alguien te va guiando y te ayuda a encontrar tu propio eje, principalmente porque sentir que desea que vos crezcas como profesional... no sólo mostrarte todo lo que él sabe y vos no”.* Dentro de la humanidad, aparece la empatía del docente, el buen humor, la paciencia: *“tuve la suerte de encontrar a una muy buena directora de tesis que no sólo comparte mi mirada de la psicología, sino que la transmite con alegría. Me acompañó durante todo el proceso, estuvo muy presente y me hizo sentir muy contenida. No sólo desde el conocimiento sino desde el soporte emocional, que creo que es otra dimensión importante en esos procesos”.* Estas experiencias de acercamiento y de reconocimiento mutuo permitieron en muchos de los participantes la construcción de un modelo propio de psicólogo/a, en el cual la persona se proyecta ejerciendo la Psicología al modo de aquel profesional: *“darte cuenta que, sin querer, imitas a esos profesionales que te gustaron en el cursado. Que los has tomado como referente porque en ese momento dijiste <<yo quiero ser como tal>>”.*

En tercer lugar, aparece la relación con “uno mismo” en tanto estudiante universitario. En este sentido, algunos participantes destacan la vivencia de paso a la universidad como un proceso de transición, principalmente actitudinal. *“Cuando entre a primero seguía con la actitud de la secundaria de pensar que nadie me obligaba a cursar, porque nadie me controlaba, nadie me decía cuándo ni cómo estudiar. Entonces que, si no quería hacerlo, podía permitírmelo. Fue*

todo un cambio empezar a tomar dimensión de lo que representaba ya ser estudiante universitaria, y comprometerte con lo que estabas haciendo, lo cual implicó bastante esfuerzo para empezar a hacer cargo de todo”.

Puede observarse que la disminución del control parental e institucional, tanto como la consecuente ampliación de las libertades personales comienzan como una idea atractiva, para luego tornarse en un desafío al buen desempeño. No obstante, estas vivencias se configuran como experiencias de enriquecimiento personal. *“Si bien luego entendés que por más que no te controlen tenés que estudiar igual, y aunque puedas irte de las clases, es mejor quedarte... marca un antes y un después en la formación de uno entender que estás ahí porque querés y no porque te obligan”.* En este sentido, se vislumbra la creación de lazos emocionales con la universidad, la carrera, y el propio rol desempeñado dentro de dicha estructura. *“Me acuerdo haber estado en el micro yendo a la facultad y sentir <<estoy en el lugar correcto en el momento correcto>>.* Fue como una sensación de que la carrera me sostenía cuando todo lo demás estaba endeble.”

Cabe aclarar que, en este proceso transicional a la universidad, armar lazo con compañeros parece facilitar en gran medida la posibilidad de encontrar un lugar propio en dicho sistema. *“A pesar de todo, me pude ir sintiendo cómoda en la facultad. Me ayudó mucho ir conociendo gente y realmente formar un equipo de trabajo y luego, de amigos. Apoyarme en ellos fue algo que facilitó mucho las cosas”.* Muchas de las experiencias significativas datan de este momento en particular. Por lo que podría pensarse que las categorías *Rol universitario* y *Compañeros* son, en muchos aspectos, dos caras de la misma moneda.

Por último, puede decirse que *Dimensión extra-curricular* reúne todas aquellas experiencias acontecidas por fuera del ámbito universitario, -durante los años de cursado- constituyendo la tercer y última supra-categoría de análisis.

En este sentido, los participantes destacan el impacto que causó en ellos haber obtenido resultados diferentes en momentos conflictivos de la cotidianeidad. *“Viví una situación de duelo muy grande, y empecé a poner en práctica técnicas para drenar la angustia y mantenerme activa. Gracias a eso yo creo que superé muy rápido la situación”;* *“Hubo algunas discusiones de familiares o amigos, en las que pude reconocer distintos niveles de análisis a partir de cosas que había aprendido en la carrera, y que permitieron que esas discusiones terminaran en debates que hacían a un enriquecimiento mutuo.”* Puede observarse, además, una atribución de esas consecuencias novedosas a la utilización de herramientas aprendidas en la universidad.

A su vez, se destacan las situaciones cotidianas como oportunidades para desnaturalizar saberes aprendidos. *“A lo largo de la carrera, uno va teniendo un nivel acorde a las exigencias crecientes. Vas aprendiendo, pero eso de algún modo se naturaliza. Uno tiende a pensar que todos manejan el nivel y los conocimientos de uno. Y cuando empezás a charlar, sobre todo con gente de afuera de la carrera, te vas dando cuenta que no. Eso me produce siempre asombro y sorpresa, darme cuenta de todo lo que sé y lo valioso que puede llegar a ser ese saber en determinadas circunstancias”*. Más aún, muchas vivencias extra-curriculares parecen funcionar gatillando una auto-observación situacional, y el posterior reconocimiento de la propia aptitud. *“Hice un comentario en una juntada, y una amiga me dijo que nadie más notaría lo que yo noté. Lo cual me confirmó que muchas cosas que sabemos o pensamos no las maneja nadie más. Y ahí pensé en que eso era algo que me lo había dado la carrera. La posibilidad de tener empatía y de no juzgar sino de comprender. Como que lo que uno puede decir tiene la capacidad de ser un aporte original”*.

Otro tipo de vivencia extra-curricular que se convierte para muchos participantes en experiencia significativa es la realización de diferentes tipos de procesos terapéuticos a la par del cursado. *“Ver a mi terapeuta en acción... sentir en mí el efecto de ciertas intervenciones”* aparece como una situación que suscita más y mejores comprensiones de lo estudiado en la universidad. *“Fue como la prueba en mí misma de que lo que estaba estudiando servía y funcionaba. Eso me dejó ganas de seguir aprendiendo y especializarme más. Siento que enriquecí mi persona porque gracias a eso pude aprender cosas que no habría aprendido de otra manera”*.

Dichas comprensiones, a su vez, se integran en la mayoría de los casos en una estructura más amplia: la del propio rol como profesional de la Psicología. En este punto se encuentra el mayor aporte que los estudiantes consideran haber obtenido de la terapia personal. Enriquecer, definir, especificar el modo en el que en el futuro se anhela constituir el quehacer psicológico personal; *“Ir a terapia me permitió entender que el rol del psicólogo es echar un poco de luz sobre un espacio donde no la hay”*.

El último grupo de vivencias refiere a todas aquellas acontecidas en contextos académicos -cursos, talleres opcionales, postgrados- o de actividades que, por sus características, resultan formativas -voluntariados-. En todos los casos, se hace referencia a actividades que se encuentran por fuera de las obligatorias a la formación de grado. Es por ello que se las considera extra-curriculares.

El valor de estas vivencias reside, desde la perspectiva de los sujetos, en que les permitió constituir la experiencia de comenzar a sentirse alojados, formando parte de un marco de

referencia mayor. *“Ahora estoy haciendo un postgrado en Erickson... claramente me marcó. Me hace sentir entendida el encontrar una mirada no patologizante del sujeto como la que encuentro en los profesionales ericksonianos. Me trae a mi mucho alivio sentirme parte de algo más grande, sentirme incluida. Y me da confianza como futura profesional, porque me siento mucho más preparada con todo lo que he aprendido ahí”*.

En este punto, puede verse como muchas actividades complementarias -sobre todo los postgrados realizados en el último año o durante el proceso de tesis- cumplen una función de “puente”. Al modo de un ritual de transición, “sostienen” en la elaboración del ciclo que culmina, y permiten esclarecer algunos aspectos del ciclo que comienza.

5.2.3. Relación entre Motivos y Eventos

Finalmente, cobra relevancia la relación construida por los participantes de la investigación acerca de los motivos por los que han ido eligiendo la carrera de Psicología, y los eventos emocionalmente significativos ocurridos durante el proceso de formación.

Desde su perspectiva, ambas variables presentan predominantemente una relación de actualización recíproca en la cual *“los motivos se fueron ajustando, actualizando... fueron apareciendo nuevos motivos en función de lo que he ido viviendo y que fue haciendo resonancia en mí”*. Aquí se observa cómo las experiencias significativas presentan una oportunidad para la construcción de “nuevos” motivos o el enriquecimiento de los anteriores.

La dirección inversa supone que los motivos “actualizados” fomentan nuevas acciones en los estudiantes, que los llevan a vivir más experiencias significativas. *“Siento que lo que viví en la carrera atravesó todas las áreas de mi vida, no sólo la académica/profesional. Entonces me he convertido en otra persona, y esa persona que soy elige la carrera por más y mejores motivos. Y al elegirla siento que vivo más cosas significativas y reinicia el ciclo”*. Queda reflejado, entonces, el carácter circular de la relación entre las variables.

CAPÍTULO VI

Discusión Final



Acerca de los objetivos de la investigación

A partir de la sistematización y análisis de los datos obtenidos se pudo construir un *recorrido*. Un trazado que, integrando los motivos de elección de carrera, los eventos emocionalmente significativos y los resultados de otras investigaciones, busca describir las particularidades del pasaje del grupo de sujetos estudiado por la Universidad. El mismo se presenta a continuación:

Un **primer momento** tiene lugar en el inicio de la carrera. En este, se puede pensar en un grupo de jóvenes cuyos motivos de elección aluden principalmente a aspectos emocionales -interés, gusto, pasión-. Se observa cómo la emoción parece funcionar en este punto al modo de una brújula: muestra “hacia donde caminar”, sin indicar con precisión “cómo llegar” a dicho destino. Metáfora que refleja, así, el modo en que el grupo realizó la elección vocacional en una primera instancia: de manera generalizada y con poca especificidad -e información- acerca de los aspectos “objetivos” de la carrera... pero con seguridad en la decisión y con certeza de poseer la capacidad para comenzar los estudios exitosamente.

Esta seguridad y certeza aludida por los sujetos, puede vincularse al concepto de *estudiante motivado* (Mayor y Tortosa, 1995): una persona en la que se combina una sensación de autoeficacia alta con actividades que resulten desafiantes y/o movilizadoras.

La otra cara de la moneda, el modo generalizado y de baja especificidad en que fueron formulados los motivos en este período, puede comprenderse en función de la *retroalimentación* (Chiavenato, 2006) brindada por el contexto; en tanto estudiantes de primer año, los circuitos motivacionales todavía necesitan enriquecerse. Cada alumno debe incorporar aún mucha información e interiorizarse con una gran cantidad de áreas desconocidas de la Psicología. Sólo luego podrá ir formando un criterio personal que le permitiera observar -y observarse- con mayor claridad.

Así, cobra sentido que, al igual que en el estudio de Gámez et al. (2015) predominen las *metas de logro* orientadas -en este caso- a la búsqueda de conocimientos. Aspecto que se relaciona con la orientación *intrínseca* (Mayor y Tortosa, 1995) que muestran los motivos; lo que mueve a este grupo de estudiantes en este primer momento es el deseo de descubrir, de conocer más de este campo de saber y de fenómenos que los apasiona.

No obstante, tal como plantean Guevara y Henríquez (1997), la entrada al ámbito universitario supondrá en el estudiante la construcción de un complejo conjunto de

disposiciones que, dependiendo de la naturaleza de las mismas, facilitan su asimilación al sistema universitario o, por el contrario, reafirman su indefinición y conducen al sujeto al abandono. El planteo de estos autores coincide con la perspectiva de los entrevistados, para quienes la transición a la vida universitaria es un período donde “aprendieron a ser universitarios”, y se constituye entonces en una experiencia de enriquecimiento significativa.

Aquí es donde *Dimensión funcional de la carrera* se pone de relieve. En la difícil tarea de adaptación al ámbito universitario, emerge la noción del grupo de pares en su función contenedora, brindando además oportunidades para el crecimiento personal. Así, la vivencia de un par con quien forjar un lazo afectivo y productivo se convierte en un aspecto casi fundamental para acrecentar la pertenencia.

Lo anterior coincide con las conclusiones de Carli (2006), quien explica que las relaciones con el grupo de pares se vuelven un recurso importante para hacer frente a las responsabilidades crecientes, la falta de conocimiento sobre el mundo universitario y la experiencia de masividad desubjetivante que vienen aparejadas con la iniciación en la universidad.

Es, además, dentro de este contexto de “multitud” donde se modulan las relaciones del alumnado con el equipo docente, con la consecuente vivencia de distanciamiento entre ambos. Esto permite comprender que, para el grupo de sujetos estudiado, obtener reconocimiento de los aportes que ellos hacían en clase constituya una experiencia significativa y confirmatoria de la elección vocacional -principalmente en los primeros años-. Dato que nuevamente coincide con el estudio de Carli (2006) quien explica que la identificación de gestos de reconocimiento del profesor hacia el estudiante tiene una valoración positiva en tanto “introduce una diferencia en el anonimato”.

Un **segundo escenario** de este recorrido por el ciclo formativo es el que presenta el grupo estudiado en el Quinto -y último- Año. Se observa aquí que los estudiantes han logrado una mayor capacidad de observación de sí mismos y de los demás. Pueden discriminar con mayor precisión entre los aspectos de la carrera con los que se identifican y con los que no. Pueden reflexionar sobre sus elecciones y exponer ideas con mayor grado de elaboración, en las que lo afectivo no aparece ya como lo predominante, sino lo racional.

Posicionados en los estadios finales del ciclo universitario, logran reconocer, retrospectivamente, los aprendizajes teóricos, técnicos y personales que consideran que la

carrera les permitió realizar. Prospectivamente, aparecen los campos y roles ocupacionales en donde poner dichas herramientas en juego. En este punto, se observa lo que Gámez et al. (2015) denominan *Metas relacionadas con la superación de problemas emocionales e interpersonales*, así como *Metas de logro*, aunque ahora orientadas a la demostración y puesta a prueba de capacidades más que a la búsqueda de conocimientos.

Se observa entonces a un grupo de estudiantes cuyos motivos han pasado a ser principalmente *extrínsecos* (Mayor y Tortosa, 1995), ya que apuntan más a las herramientas para operar en el medio y a las consecuencias de dicho accionar que a referir lo que internamente los moviliza a actuar. Dato que coincide con el estudio de Harter (1996) quien concluye que la motivación intrínseca decae a lo largo de los años dentro del ciclo académico.

La particularidad del período radica en que los motivos intrínsecos, aunque aparezcan con una frecuencia menor, tienen una índole más reflexiva y se encuentran integrados junto a los extrínsecos en una proyección a futuro que comienza a fortalecerse. En este momento, los móviles del grupo para seguir eligiendo Psicología tienen que ver con las herramientas que les ha dado para lograr cambios en el entorno, pero contextualizadas en un rol profesional sostenido desde todos aquellos aprendizajes personales que fue posible realizar, y que permiten tomar una posición propia en el quehacer de la Psicología.

Puede pensarse en los motivos anteriores como el resultado de los aprendizajes que produjeron los eventos significativos comprendidos en la *Dimensión estructural de la carrera*. Se destaca, en primer lugar, el gran impacto en la formación que supuso la realización de las Prácticas Profesionales Supervisadas. En este sentido, los estudiantes narran que lo significativo para ellos fue, fundamentalmente, el “vivirse en el rol de Psicólogo”. Poder *habitarlo*, tanto en ese momento como en un futuro.

Esto coincide con el planteo de Smith (2001, citado en Romero Ariza, 2010), quien señala que uno de los rasgos característicos del aprendizaje experiencial es que involucra al individuo en una interacción directa con aquello que se está estudiando, en lugar de un mero “contemplantarlo” o realizar sobre lo estudiado una descripción intelectual. No obstante, Smith enfatiza que no basta la experiencia para asegurar el aprendizaje, sino que éste está íntimamente ligado a un proceso de reflexión personal, en el que se construye significado a partir de la experiencia vivida.

La capacidad de auto-observación y los procesos reflexivos son los que se juegan en los eventos asociados a las materias cursadas, adscripciones y proyectos de investigación. Cuando los sujetos narran estas experiencias, muestran que el aprendizaje que lograron tuvo que ver

con una intensa actividad reflexiva en la que lo relevante estaba “más allá” del contenido de una materia o investigación en particular. Implicó la unión de todas y cada una de esas experiencias en la construcción de un sentido que las toma como un todo, y que permite capitalizar dichas reflexiones en tanto herramientas que, luego, se utilizaron para construir el rol profesional desde un lugar personal.

Aquí puede verse, desde el esquema de Raelin (2000, citado en Romero Ariza, 2010), un pasaje del aprendizaje de *primer orden (single-loop learning)* al de *segundo orden (doble-loop learning)* y en algunos casos llegando al de *tercer orden (triple-loop learning)*. El aprendizaje de tercer orden es de carácter puramente reflexivo y va más allá de la interpretación de una o más experiencias aisladas. Si bien parte de las experiencias significativas, por efecto de una interpretación profunda del conjunto de las mismas -entendidas como un todo-, produce un cuestionamiento mayor de hipótesis ampliamente aceptadas y la revisión o modificación de ideas fuertemente arraigadas.

El **tercer y último escenario** del recorrido del grupo de estudiantes tiene lugar un año y medio después de haber finalizado el cursado. En un nivel general, destaca nuevamente la predominancia de motivos intrínsecos. Podría decirse que, al liberarse de las exigencias del cursado, los estudiantes vuelven a organizar sus móviles en función de lo que les causa interés o gratificación, priorizándolo por sobre lo que se les pedía externamente en el proceso formativo.

Comienza a verse, asimismo, la presencia de motivos *auto-constructivos* y *de mejora social* (Chóliz Montañés, 2004) vinculados a la necesidad de libertad e independencia, de compromiso, de autosuperación y autodeterminación. Hay una búsqueda de madurez, de desarrollo de las propias capacidades y de posible evolución interior, pero, a diferencia del período anterior, se vinculan a la posibilidad de transformación y de mejora social.

Vuelve a cobrar relevancia la noción de búsqueda, pero ya no tan orientada desde el afuera, sino desde los elementos internos que “se quiere volcar” en ese afuera. Más aún, se percibe al cambio en el exterior como la *repercusión* de un movimiento interno y se coloca al criterio interno para evaluar dicho cambio.

Puede pensarse lo anterior como el resultado de la integración de los aprendizajes anteriores: la percepción detallada y específica de las características de la carrera, por un lado; la observación de sí mismos en función del crecimiento personal y aptitudes desarrolladas, por

otro. Así, se da lugar a la formación de una posición personal de cada uno acerca de cómo llevar adelante el quehacer profesional.

Es decir, el grupo de estudiantes ahora logra reconocer la *apropiación* de todo lo anterior, ya no únicamente en tanto herramientas individuales, sino al modo de un criterio propio. Se pasa de “*lo que voy a buscar en la carrera*” (primer momento, orientación de adentro a afuera) al “*lo que efectivamente recibí*” (segundo momento, orientación de afuera a adentro) para finalizar con un “*en función de lo que venía a buscar y lo que efectivamente recibí, construí esta manera de mirar*” (tercer momento, orientación adentro-afuera).

Esta lógica es la que parece atravesar muchos de los eventos de la *Dimensión Extra-curricular*. Ya que en general, el primer contexto en el que cada estudiante comenzó a reconocer su propio crecimiento fue el de situaciones cotidianas. Allí, poder hacer una lectura de una situación en función de los aprendizajes adquiridos, o aplicar un recurso técnico que la resuelva, pudo desnaturalizar la propia capacidad. Visibilización muchas veces acentuada por los otros, quienes ratifican la diferencia con frases como “nadie más habría podido pensar esta situación de este modo”. Esto fortalece la creencia del estudiante acerca de que posee en sí mismo las herramientas para generar un efecto transformador en el contexto que lo rodea.

Otro contexto que sirve como “desnaturalizador” de las repercusiones del accionar psicológico es el de los procesos terapéuticos. Ver a un profesional “en acción” y “sentir en uno mismo” el efecto de las intervenciones permitió que los estudiantes dimensionaran -desde el rol de consultante- el enorme potencial de herramientas que hasta entonces carecían de valoración por parte de ellos.

Finalmente, la inserción en actividades formativas (diplomaturas, postgrados) antes de finalizar el ciclo de grado permitió a este grupo de estudiantes sentirse alojados en un marco de referencia mayor. Dicha inserción tiene entonces una doble función:

En primer lugar, hace las veces de *punte*. Al modo de un ritual de transición, “sostiene” durante la elaboración del ciclo que culmina, y “guía los pasos” en relación al ciclo que comienza.

En segundo lugar, facilitan que cada estudiante comience a construir un sentido para su práctica como profesional. En dicha construcción se integran las herramientas técnicas incorporadas en la formación, la conciencia del potencial transformador social del psicólogo y el criterio personal para evaluar el cambio producido con el propio accionar profesional.

A modo de **cierre del recorrido** por los tres momentos abarcados en el estudio, puede afirmarse entonces la existencia de un estrecho vínculo entre los motivos de elección de carrera y los eventos emocionalmente significativos manifestados por los participantes, que presenta un carácter circular.

Se observa así que las experiencias significativas funcionan como oportunidades para la actualización (tanto en términos de enriquecimiento como de modificación) de los motivos de elección de carrera. A su vez, dichos motivos orientarán las acciones del sujeto a espacios donde podrá construir nuevas experiencias significativas. Por lo que el ciclo se reinicia constantemente.

Aportes y recursos extraíbles

En función de las conclusiones del presente estudio, se han detectado recursos y algunas de las fortalezas del ciclo de Licenciatura en Psicología. Los siguientes aportes buscan ampliar aquellas fortalezas, con el anhelo de realizar una contribución útil al proceso formativo.

Para las autoridades a cargo del plan de estudios:

- ❖ Fomentar la creación de la mayor cantidad posible de espacios de práctica profesional, piedra angular de los aprendizajes experienciales, desde los inicios del ciclo de grado y a lo largo de todo el trayecto.
- ❖ Incentivar en los primeros años el establecimiento de relaciones entre los estudiantes, a través de espacios de vinculación -tal vez extracurriculares- que permitan crear dicho lazo entre pares.

Para el equipo docente:

- ❖ Nuevamente, incentivar en los primeros años el establecimiento de vínculos interpersonales en el grupo de estudiantes. En este caso, a través de actividades grupales que impliquen el trabajo colaborativo entre los miembros.
- ❖ Conceder, en la medida de lo posible, espacios en clase en los que se estimule a los estudiantes a integrar su conocimiento previo y sus intereses, reconociendo los aportes obtenidos por ellos.

- ❖ Acercar a los estudiantes mayor cantidad de ejemplos extraídos del propio quehacer profesional (viñetas clínicas, criterios personales acerca del abordaje de ciertas temáticas) en los que se expliciten formas de llevar adelante la práctica psicológica. Así, se facilita que el estudiante construya referencias.

Para los estudiantes:

- ❖ La involucración activa en actividades optativas (adscripciones, proyectos de investigación, cursos/talleres, conferencias, posgrados) en función de los intereses personales. Las mismas pueden ser oportunidades para la construcción de motivos nuevos que permitan fortalecer la elección vocacional.

Obstáculos y limitaciones

Luego de reflexionar sobre el estudio realizado, se vuelve necesario mencionar que el mismo presenta fundamentalmente dos limitaciones:

La primera, en relación a la triangulación de datos. Siendo la presente una investigación de corte cualitativo, se podría haber incorporado alguna otra técnica de recolección de datos, como por ejemplo la Escala de Motivación para estudiar Psicología “MOPI” (Gámez y Marrero, 2000, citado en Gámez et al., 2015). Indagar el fenómeno desde la mayor cantidad de ángulos posibles asegura la mayor validez de los datos obtenidos.

En este caso, el obstáculo tuvo que ver con la decisión de trabajar con datos de una investigación (Ampuero, 2016) realizada en otro contexto diferente al de la Tesis de Licenciatura, en la cual únicamente se había trabajado con entrevistas.

La segunda limitación tiene que ver con el número de participantes que constituyeron la muestra final (dieciocho). Si bien se comprende que el interés principal en la investigación cualitativa no reside en la generalización de los resultados para con el resto de la población, se considera que un número mayor de sujetos habría enriquecido ciertos aspectos de la realidad estudiada.

Nuevas líneas de investigación posibles

En función de los resultados obtenidos, se considera que las posibilidades de continuidad de la presente línea investigativa se encuentran vinculadas con:

Un estudio más abarcativo de cada una de las dimensiones de eventos emocionalmente significativos (estructural, funcional y extracurricular) en la que se indague cada dimensión por separado, especificando en mayor medida los factores intervinientes. Por ejemplo: eventos según el tipo de materia, según el área de práctica y la línea teórica de la clínica, según el área investigada en la tesis, según metodología del profesor, según el tipo de proceso terapéutico realizado, entre otros.

Una investigación con mayor grado de sistematicidad acerca de los motivos de elección de Psicología, que integre cortes transversales por año, y longitudinales de diferentes grupos a lo largo de todo el ciclo formativo. Aquí podría hacerse uso de la Escala de Motivación para estudiar Psicología "MOPI" (Gámez y Marrero, 2000, citado en Gámez et al., 2015) que permitiría sistematizar con mayor precisión los datos obtenidos para hacer luego diferentes estudios comparativos.

La examinación de motivos de elección y eventos emocionalmente significativos en alumnos que luego no continúan con los estudios, lo cual podría lograrse si se toma como muestra a los estudiantes de los primeros años y se realiza un seguimiento de sus trayectorias universitarias.

Comentarios finales del investigador

Como investigador y futuro profesional, quisiera rescatar la enorme gratificación que encontré en la oportunidad de entrevistar a compañeros y próximos colegas. Personas con quienes me identifico, a quienes admiro y de quienes he aprendido y sigo aprendiendo tanto.

Haber compartido el recorrido de la profesión nos permitió ser partícipes del proceso del otro, con sus éxitos y sus fracasos. Nos hemos visto crecer, aprender, caer, levantarse, cambiar. A veces le tocaba a un amigo... a veces le tocaba a uno.

Y en el contexto actual, en el que tantas cosas parecen inestables, lo que sí perduró fueron los vínculos. Allí pudimos encontrar, infinitas veces, un espacio en el que elaborar lo que necesitaba ser elaborado. En el que aprender lo que necesitaba ser aprendido.

Es en esa instancia vincular, justamente, donde comenzaron a gestarse los primeros interrogantes que dieron origen a esta investigación. Porque en las conversaciones con mis compañeros comencé a notar que, al hablar de lo que había sido nuestra *formación*, hablábamos de muchas más cosas además que de la acumulación de conocimiento sobre “teorías psicológicas”. Mucho más que eso; la Psicología *nos había atravesado la vida*.

De allí mi interés por articular los motivos por los que cada uno fue eligiendo (y re-eligiendo) la carrera, con esas vivencias que para cada uno se habían constituido en *experiencias*. Pero la investigación cualitativa es circular: se define el objeto de investigación *mientras* se lo investiga. Y, nuevamente, fue gracias a mis compañeros y a sus reflexiones que pude terminar de comprender cual era el fenómeno que yo pretendía estudiar.

Por este motivo quisiera recuperar, a modo de cierre, dos de las viñetas que me resultaron más esclarecedoras. Ojalá que para el lector cumplan una función similar.

“La formación tiene esto de que va logrando que nos armemos y desarmemos muchísimas veces. Nos reconstruimos durante toda la carrera. Es como que, sin darte cuenta, todo lo que ves se filtra también en tu vida y te transforma. Uno pensaría que estudiar una carrera es meramente estudiar autores, teorías y materias, pero no es sólo eso. No se queda ahí siendo sólo una acumulación de conocimiento. Sino que todo lo que uno va viviendo durante ese ciclo genuinamente te cambia y te hace crecer. Te enriquece. No salís siendo la misma persona que la que eras cuando entraste”. LC, 21/03/18

“Creo que los motivos se fueron ajustando, actualizando... fueron apareciendo nuevos motivos en función de lo que he ido viviendo y que fue haciendo resonancia en mí. Y también pude mantener los motivos originales, que quizás no mutaron, pero si se especificaron, se enriquecieron. Porque capaz esos motivos más básicos me sirvieron para dar el puntapié inicial, pero no sé si habrían bastado para sostener una elección en quinto año.

Es más, pienso que los motivos por los que hoy la elijo no van a ser los mismos que en diez años, porque el recorrido es diferente y porque a medida que vas conociendo nuevas áreas o teorías, creas nuevos motivos, nuevos intereses. Tiene mucho que ver con lo que el medio te va dando, lo que vos vas internalizando y a la vez lo que vos aportas al medio”. MC, 23/03/18

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Abarca, S. (1995). *Psicología de la motivación*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia
- Aguilar Rivera, M. (mayo, 2012). Motivos de elección de carrera universitaria y metas a futuro de un grupo de estudiantes universitarios. *Revista de Peruanos de Psicología y Trabajo Social*, 1 (1), 101-106. Recuperado de <http://revistas.uigv.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/92/101>
- Aguilar Rivera, M. (2007) La transición a la vida universitaria. Éxito, fracaso, cambio y abandono. *IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos*. (pp. 1-10). Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica de Argentina. Recuperado de <http://www.alfaguia.org/alfaguiaiv2/bin/articulos.php?idFicha=88>
- Allport, G. (1974). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, P. R. y González, M. C. (2005) La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *EDUCAR*, 36, 107-128. doi: 10.5565/rev/educar.200
- Ampuero (2016). *Encuestas de Elección y Motivación: ¿Qué se elige? ¿Por qué se lo elige?* (Informe final de Práctica Profesional Supervisada: Orientación Vocacional y Ocupacional, Inédito). Universidad del Aconcagua. Mendoza.
- Avendaño Bravo, C. y González Urrutia, R. (enero, 2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 2, 21-33. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n2/art02.pdf>
- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido*. España: Ediciones Akal.
- Bauman, Z. (2006) *Vida líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Boza Carreño, A. y Toscano Cruz, M. (abril, 2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 127-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56724377008.pdf>
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009) Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario. *Repositorio de estudios sobre la educación superior*, 1-38. Recuperado de <http://www.alfaguia.org/alfaguiaiv2/bin/articulos.php?idFicha=185>

- Carli, S. (2006) La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación del tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29-46. Recuperado de <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf>
- Chiavenato, I. (2006) *Introducción a la teoría general de la administración*. México: McGraw-Hill
- Chóliz Montañés, M. (2004). *Psicología de la Motivación: el proceso motivacional*. Universidad de Valencia. Recuperado de <https://www.uv.es/=cholz/asignaturas/motivacion/Proceso%20motivacional.pdf>
- Corea, C. y Lewcowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Herrán Gascón, A. (1999). Didáctica de la Motivación. *Suplemento Pedagógico Acade* (25), 10-13. Recuperado de <https://ikaskide.files.wordpress.com/2012/04/de-la-herrc3a1n-gascc3b3n-didc3a1ctica-de-la-motivacic3b3n.pdf>
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Esteban, Moisés (2011). Una interpretación de la Psicología cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos. *Suma Psicológica*, 18 (2), 65-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134222985006>
- Fernández Moya, J. (2010). *En busca de resultados, una introducción a las Terapias Sistémicas*. 3 ° Edición. Tomo I. Editorial Universidad del Aconcagua. Mendoza.
- Fernández Nuñez, L. (octubre, 2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Flores, J.; Barzola, Z. y Holguín, J. (mayo, 2015). Metas y motivos en la elección de una carrera en estudiantes de una universidad privada de Lima. *Eduser*, 1 (2), 150-163. Recuperado de <ojs.ucvlima.edu.pe/index.php/eduser/article/download/112/33>
- Gámez, E., Marrero, H., Díaz, J. M., y Urrutia, M. (mayo, 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), 589-599. doi: [10.6018/analesps.31.2.171851](https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171851)
- García Jiménez, J.; Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- González López, I. (abril, 2005). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. ¿Varian al egresar?. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (5), 35-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121926003>
- Guevara, M. y Henríquez, M. (1997) La transición del estudiante universitario: entre la elección y la deserción. *II Encuentro Nacional "La Universidad como Objeto de Investigación"*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/cea_1/1/44.htm
- Guzmán Gómez, C., y Saucedo Ramos, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1019-1054. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002
- Harter, S. (1996) Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.). *Cambridge studies in social and emotional development. Social motivation: Understanding children's school adjustment*, (11-42). New York: Cambridge University Press. doi: [10.1017/CBO9780511571190.004](https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.004)
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación, 6ta Edición*. México: McGraw-Hill.
- Huertas, J. (1997). *Motivación: querer aprender*. Argentina: AIQUE
- Längle, A. (2003). El arte de develar la Persona - Las Motivaciones Fundamentales de la Existencia como estructura en el Proceso Motivacional. *European Psychotherapy*, 1 (4), 47-58. Recuperado de <http://www.icae.cl/wp-content/uploads/2013/06/El-arte-de-involucrar-la-Persona.pdf>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología*, 19, 87-112. Recuperado de http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/la_experiencia_Larrosa.pdf
- López Bonelli, A. (2003) *La Orientación vocacional como proceso*. Buenos Aires: Bonum
- Martínez Martínez, A.; Castro Sánchez, M.; Lucena Zurita, M. y Zurita Ortega, F. (diciembre, 2015). Elección de titulación universitaria y expectativas de resultados de los

- adolescentes de granada. *REOP*, 26 (3), 63-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338245392004.pdf>
- Mayor L. y Tortosa, F. (1995) *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Méndez Hinojosa, L. M. y Torres Delgado, G. (octubre, 2014). Estrategias de aprendizaje y motivación en universitarios de modelos educativos distintos. *Ciencia UANL*, 69, 52-62. Recuperado de <http://cienciauanl.uanl.mx/wp-content/uploads/2014/10/Art.-educado-colorts.pdf>
- Mendoza, L., Mendoza, U., y Romero, D. (2014). Permanencia académica: una preocupación de las instituciones de educación superior. *Escenarios*, 12(2), 130-137. Recuperado de https://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/escenarios/volumen-12-no-2/articulo10.pdf
- Moreira, M. A. (2003). Lenguaje y aprendizaje significativo. IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, 1-18. Brasil: Maragogi. Recuperado de <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/lenguaje.pdf>
- Moreira, M. A.; Sahelices, C. C. & Palmero, M. L. R. (2004). *Aprendizaje significativo, interacción personal, progresividad y lenguaje*. Brasil: Editorial Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Naranjo, M. (2009). MOTIVACIÓN: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y ALGUNAS CONSIDERACIONES DE SU IMPORTANCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. *Revista Educación*, 33 (2), 153-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Navarro Guzmán, C. y Casero Martínez, A. (junio, 2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Revista semestral del departamento de educación*, 22, 115-132. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/download/2075/1940>
- Pacheco León, M. (1999). *Hipnoterapia Ericksoniana: Nivel Avanzado. Co-creando un contexto para el cambio*. 2ª edición. Instituto Milton H. Erickson de Santiago. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/145519630/144244324-TERAPIA-ESTRATEGICA-ERICKSONIANA>

- Páramo, M. A. (2012) *Normas para la presentación de citas y referencias bibliográficas según el estilo de la American Psychological Association (APA): Tercera edición traducida de la sexta en inglés*. Documento de cátedra de Taller de Tesina. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza.
- Páramo, M. A.; Straniero, C. M.; García, C. S.; Torrecilla, N. M. y Escalante Gómez, E. (diciembre, 2011). Bienestar psicológico, estilos de personalidad y objetivos de vida en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 10 (1), 7-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80124028001.pdf>
- Pérez, A., y Cruz, J. (2003). Conceptos de condicionamiento clásico en los campos básicos y aplicados. *Interdisciplinaria*, 20 (2), 205-227. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/180/18020204.pdf>
- Robbins, S. (2004) *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson Educación.
- Rojas, F. (2001). *Enfoques sobre el Aprendizaje Humano*. Documento del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento. Universidad Simón Bolívar. Venezuela. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/238796967_ENFOQUES SOBRE EL APRENDIZAJE HUMANO
- Romero Ariza, M. (octubre, 2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 10, 89-102. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1970/1718>
- Rovella, A. T.; Pitoni, D.; Delino, D.; Díaz, H. y Solares, E. (2011). La motivación para Estudiar psicología, un estudio comparativo. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-052/954.pdf>
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Secretaría de políticas universitarias (2017). Sistema de consulta de estadísticas universitarias. Recuperado de: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/1>. Acceso: octubre de 2017.
- Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Venezuela: Editorial Equinoccio.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

Trechera, J. L. (2005). *Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria?*. Acceso el 15 de febrero de 2008, de: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>

Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y obicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 69-102. doi: [10.14201/eks201516169102](https://doi.org/10.14201/eks201516169102)

ANEXOS



7.1. ANEXO 1 - MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO UTILIZADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este Formulario de Consentimiento Informado se dirige a los participantes en la investigación realizada por Álvaro Ampuero como Tesis de grado de la Licenciatura en Psicología, en la Universidad del Aconcagua.

Dicha investigación, titulada *“Motivos de elección de carrera y su relación con eventos emocionalmente significativos en estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología”* tiene como objetivo conocer las modificaciones producidas a lo largo del cursado en los motivos de elección de carrera y su relación con la ocurrencia de eventos emocionalmente significativos durante el cursado en estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología.

Por ello, se solicitará a los participantes su autorización para reutilizar los datos que proporcionaron en el año 2016 sobre sus motivos de elección de carrera iniciales y actuales. Dichos datos fueron recogidos mediante entrevistas cualitativas realizadas como parte de una investigación interna a la Cátedra PPS II – Orientación Vocacional y Ocupacional, del Quinto Año de la Licenciatura en Psicología.

Luego, se invitará a los estudiantes a participar de nuevas entrevistas cualitativas con objetivo de indagar acerca de eventos emocionalmente significativos ocurridos durante el cursado, y relacionarlos con los motivos de elección de carrera. Las mismas se realizarán en las instalaciones de la Universidad del Aconcagua durante el mes de marzo de 2018. Tendrán una duración estimada de 40 minutos cada una, y serán realizadas de modo individual.

Las respuestas de todos los encuestados serán analizadas conjuntamente. No se comunicarán datos individuales ni se dará a conocer la identidad de los sujetos que formen parte de la muestra.

La participación en esta investigación es totalmente voluntaria. Quienes así lo deseen, tienen derecho a retirar su consentimiento en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo, y la persona no recibirá beneficio o compensación económica por participar en el mismo.

Los resultados de la investigación, una vez finalizada la misma, estarán disponibles en la Universidad del Aconcagua.

Ante cualquier duda, se puede contactar al autor de la investigación vía mail, escribiendo a la dirección: alvaampuero@hotmail.com

Álvaro Ampuero

Mendoza, ____ de marzo de 2018

AUTORIZACIÓN

He leído y acuerdo con el procedimiento descrito arriba. El investigador me ha explicado el estudio y ha contestado con claridad a mis preguntas.

Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio *“Motivos de elección de carrera y su relación con eventos emocionalmente significativos en estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología”* de Álvaro Ampuero.

.....
Firma y aclaración