



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y ARTES

MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

TESIS DE MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
CIENTÍFICA

TÍTULO: La motivación para la elección del ingreso de mujeres entre 30 y 40 años,
a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de una universidad privada.

TESISTA: Zulma Gabriela Gastaldo

DIRECTORA DE TESIS: Dra. Analía Verónica Losada

CO- DIRECTOR DE TESIS: Dr. Pablo Domingo Depaula

LUGAR Y MES DE FINALIZACIÓN: Lanús, Mayo de 2024

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi directora de tesis Dra. Analía Losada y a mi co director Dr. Pablo Depaula por haberme acompañado amorosamente, con paciencia y rigurosidad en este camino.

Agradezco a mi marido Leandro, que desde mis dieciocho años acompaña, alienta y soporta mis continuos itinerarios de formación profesional. A mis hijos Casandra y Martín que supieron crecer con una mamá que destinó mucho tiempo al estudio y al trabajo. A mi familia.

A UFLO que me alojó para que pueda investigar; a sus autoridades, docentes, directores de carrera, personal administrativo y a la Secretaría de Investigación quienes compartieron encuestas, difundieron convocatorias y siempre estuvieron atentos para que pueda llevar a cabo este trabajo.

Les agradezco especialmente a mis compañeras/os de equipo de investigación de UNTREF y UFLO con los que aprendí gran parte de lo que se vuelca en estas hojas.

A las autoridades y docentes de la Maestría de Metodología de la Investigación Científica de la UNLa, que aún en contextos adversos, estuvieron cerca, tanto en la transmisión como en la contención y acompañamiento cuando tuvimos que transformarnos en cursantes virtuales por la pandemia.

A los argentinos que juntos cuidamos, defendemos y protegemos nuestra Universidad Pública, Gratuita y de Calidad como garantía del derecho a la educación e igualadora de oportunidades.

Nómina de abreviaturas

AMS: Escala de Motivación Académica

IMse: Intrinsic Motivation orientation towards stimulating experiences
(Motivación Intrínseca orientada a experiencias estimulantes).

IMa: Intrinsic Motivation orientation towards achievement (Motivación
Intrínseca orientada al logro).

IMk: Intrinsic Motivation orientation towards knowledge (Motivación
Intrínseca orientado hacia el conocimiento).

EMidr: Extrinsic Motivation identified regulation (Motivación extrínseca con
regulación identificada)

EMintr: Extrinsic Motivation introjected regulation (Motivación extrínseca
con regulación introyectada)

EMer: Extrinsic Motivation external regulation (Motivación extrínseca con
regulación externa)

A: Amotivación.

OVE: Orientación Vocacional y Educativa.

UFLO: Uflo Universidad

Introducción

Desde el campo de la Orientación Vocacional y Educativa (OVE), se presenta interés por el estudio de las transiciones en los itinerarios de formación. Esas transiciones se entrecruzan con las trayectorias previas tanto personales como laborales.

Esta investigación se centra en el análisis de las motivaciones que llevan al ingreso universitario de mujeres de 30 a 40 años en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de una Universidad privada de Argentina. La Universidad tiene dos sedes, una en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con anexo en el noroeste del conurbano bonaerense y otra en el interior del país, la ciudad de Cipolletti en la Provincia de Río Negro, con anexos áulicos en Neuquén, Plaza Huincul y San Martín de los Andes. Esta diversa localización permite la conformación de diferentes perfiles poblacionales, más allá que se trate de carreras de similar área disciplinar.

Hacer foco en las motivaciones se sustenta en el hecho que, existen motivaciones que aportan recursos de persistencia en las elecciones, lo que proporciona datos de buen pronóstico y posibilidad de intervención ante las dificultades, evitando frustraciones y el desgranamiento en el primer año de cursada. También se considera que, si bien las personas llevan a cabo determinadas conductas para obtener la recompensa de una meta, pudiendo ser esta de tipo intrínseca o extrínseca; cuando la recompensa extrínseca se asocia a una tarea que presenta poco interés para la persona, no es suficiente motivación para lograr persistencia; sólo la tarea que es significativa para la persona, logra que la motivación extrínseca impacte de manera positiva sobre la motivación intrínseca (Vera Lacárcel, 2011).

Para el campo de la Orientación Vocacional y Educativa, conocer sobre las motivaciones de ingreso resulta de interés dada la complejidad de los factores puestos en juego en la elección que, no necesariamente, son facilitadores para el cursado de la carrera elegida.

CAPÍTULO 1

Planteo del problema de investigación

Sin duda, como señalan las diferentes teorías (Rascovan, 2016; Savickas et al. 2009), las situaciones de transición remiten a cambios, transformaciones, decisiones y desafíos. Las transiciones educativas se constituyen en la constante interacción entre la persona y el contexto; es un proceso vinculado a situaciones personales, familiares, sociales e institucionales. Así es que, el ingreso a un nuevo trayecto formativo suele ir precedido de un período preparatorio, y requiere de otro de adaptación y ajuste al nuevo contexto. En este momento previo, la intervención de los Profesionales de la Orientación Vocacional y Educativa se recomienda para trabajar sobre las motivaciones de elección, la cuestión del equilibrio entre las actividades y relaciones de trabajo, por un lado y por otro las de la vida familiar es fundamental en la reflexión de las personas que se preguntan sobre sus competencias y sus aspiraciones (Savickas et al., 2009).

Figuera et al. (2015) señalan que, por la flexibilidad de itinerarios en el trayecto universitario, cada vez es más frecuente encontrar en el aula estudiantes maduros, mayores de 25 años, así como se encuentra gran diversidad de perfiles personales.

Estas observaciones ponen en relieve la necesidad de estudiar sus trayectorias previas, para conocer las motivaciones de acceso, y poder intervenir en esos momentos iniciales para incidir en la satisfacción con la formación y la persistencia para el logro de los objetivos de cada sujeto.

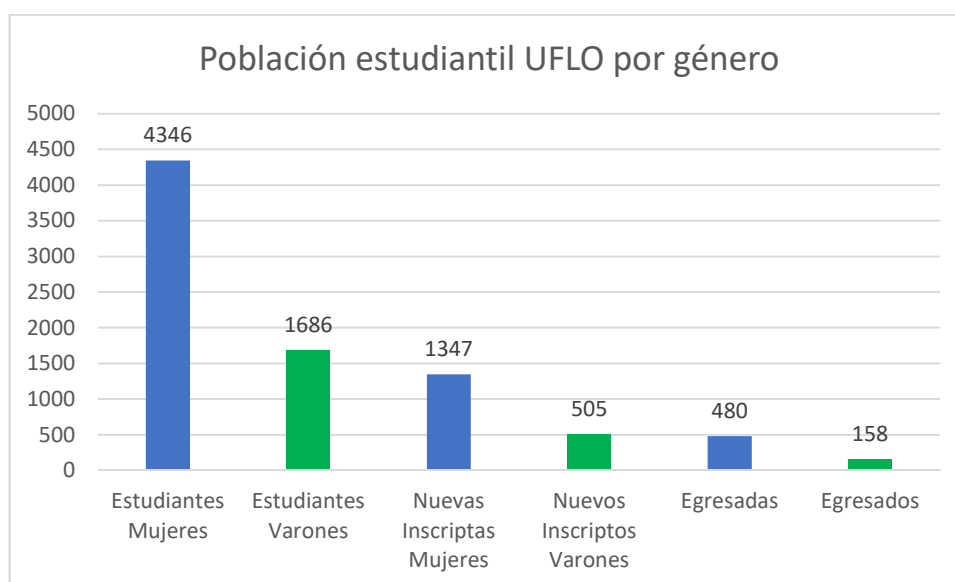
De acuerdo a la síntesis de datos estadísticos de mujeres en el sistema universitario argentino (Ministerio de Educación de la Nación, 2022) sobre la población estudiantil de pregrado y grado, en el año 2021, el 62,6% de nuevas

inscriptas fueron mujeres. Sin embargo, la participación de las mujeres sigue destacándose en las ciencias de la salud y las ciencias humanas, siendo un número significativamente inferior en las ciencias aplicadas.

En el caso de la Universidad de Flores (UFLO), de acuerdo a la información estadística brindada por el Ministerio de Educación de la Nación (2022) la población de mujeres es mayoritaria.

Figura 1

Población estudiantil UFLO por género

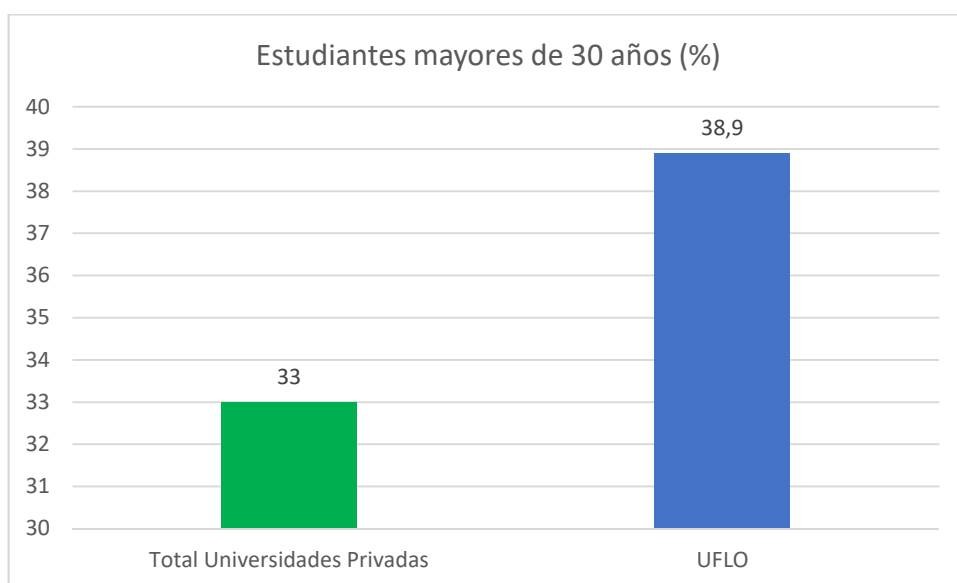


Nota: Elaboración propia.

Con respecto al rango etario, en UFLO hay una marcada predominancia de la población mayor de 30 años (Ministerio de Educación de la Nación, 2022)

Figura 2

Comparación entre UFLO y las totalidad de Universidades Privadas Argentinas



Nota: Elaboración propia.

En las carreras de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad, que será objeto de este estudio, se desarrollan carreras con matrícula predominantemente femenina. Tal como señala Burín (2008), las mujeres, atraviesan con mayor frecuencia situaciones conflictivas entre los proyectos familiares y los deseos personales. Aun así, eligen iniciar carreras del área de Psicología y Ciencias sociales por lo que, invita a preguntarse:

¿Cuáles son las motivaciones que sostienen la elección de ingresar a una carrera de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, de las mujeres de entre 30 y 40 años?

¿Están relacionadas con proyectos postergados?

¿Cuáles de estas motivaciones sostienen la intención de comenzar y cursar estas carreras?

¿Existen motivaciones que limitarían la persistencia en el cursado de estas carreras?

Justificación

Comprender las motivaciones de ingreso de mujeres entre 30 y 40 años a estudios universitarios en las áreas de Psicología y Ciencias Sociales como parte de la trayectoria no sólo educativa sino también personal y laboral, proporcionará información sobre el sentido de la decisión de inscribirse, comenzar y cursar estas carreras, siendo estos momentos de gran relevancia en la vida y campo de intervención y teorización para los orientadores.

El ingreso a la universidad es un periodo complejo e importante en la vida de las personas, requiriendo el empleo de un conjunto de habilidades personales que permita el ajuste a este nuevo contexto.

El ajuste a la vida universitaria se define como el proceso necesario para enfrentar los requisitos de la motivación, las estrategias de ejecución y el rendimiento propio de la experiencia universitaria (Cobo-Rendón et al., 2022) ya que, si bien, la motivación es sumamente necesaria en la totalidad de los estratos educativos, es en el ingreso a la universidad, cuando es necesario que el alumno planifique de forma organizada y objetiva, métodos y hábitos para el desarrollo y sostenimiento de la carrera (Ramírez Montaldo et al., 2020).

Estos elementos, a su vez, están relacionados con el progreso en los estudios y se señalan como un protector de la salud mental, resaltando el carácter preventivo de las intervenciones profesionales durante el período de transición.

La Orientación Vocacional como práctica subjetivante (Rascovan, 2016) invita a plantear estrategias de intervención que acompañen a los sujetos a lo largo de

la vida, particularmente en las transiciones. Resulta relevante contar con datos contextualizados y actualizados para que las ingresantes de entre 30 y 40 años puedan ser acompañadas desde la institución educativa y se refuercen las motivaciones que permitirán sostener y concluir los estudios elegidos y trabajar sobre las que puedan resultar obstaculizantes del desarrollo de la carrera elegida.

También se observa que no es abundante el desarrollo teórico, de investigación y técnico para acompañar a este grupo de personas, estando habitualmente el foco puesto en la transición de la escuela secundaria a la universidad, pero no en el grupo de mujeres que ingresa después de más de diez años de culminar sus estudios medios.

Objetivos

General

Explorar las motivaciones que mueven a las mujeres entre 30 y 40 años para la elección del ingreso e inicio de cursada de las carreras de grado de Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad.

Específicos

Determinar la preeminencia de motivaciones de tipo intrínseca o extrínseca.

Analizar la relación entre las motivaciones y los deseos y mandatos socioculturales.

Estimar si existen en el grupo estudiado, motivaciones que podrían limitar la persistencia en el cursado de la carrera.

Hipótesis

La motivación para la elección del ingreso a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, de mujeres entre 30 y 40 años, está relacionada con deseos postergados y mandatos socioculturales que influyen en el momento de inicio y en la permanencia en la carrera.

La motivación para la elección del ingreso a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, de mujeres entre 30 y 40 años, es mayormente de tipo intrínseca.

CAPÍTULO 2

Motivación

Recorrido Histórico del Concepto

El presente desarrollo pretende dar cuenta, a través de un recorrido histórico de los diferentes modos que se abordó el concepto de motivación desde los distintos modelos de las ciencias, que muestran el contexto genealógico de estos constructos teóricos.

Desde tiempos antiguos, la filosofía ha mantenido dos modelos distintos de conocimiento de la mente, los cuales han ido cambiando a lo largo de los siglos, al igual que sus terminologías, pero manteniendo en esencia sus fundamentos diferenciales. Estos son:

A) El enfoque innatista que sostiene que todo conocimiento se origina a partir de la manifestación de categorías o estructuras universales a priori.

B) El enfoque empirista, que postula que el conocimiento se adquiere a través de las experiencias sensoriales en la mente humana, que se considera como una "pizarra en blanco".

Durante distintos períodos históricos como la Antigüedad, la Edad Media, el Renacimiento y la Modernidad, tanto el modelo A como el modelo B tuvieron momentos de dominio seguidos de periodos de desventaja, con cierta alternancia entre ellos (Mancuso, 2013).

Durante el siglo XX, se pueden identificar dos grandes grupos dominantes que han reavivado la disputa filosófica tradicional. Por un lado, están los innatistas-universalistas, quienes tienen una perspectiva biologicista. Por otro lado, están los histórico-relativistas, clasificados por Mancuso (2013) como pertenecientes al campo deóntico-pragmaticista.

Dependiendo de la doctrina imperante, prevalecieron diferentes definiciones de motivación. Así, desde una orientación biológica se vincula a conductas

genéticamente determinadas o impulsos biológicos con el objetivo de adaptación y supervivencia. Desde las teorías conductuales se valora la influencia del entorno y se explica la motivación desde el punto de vista del aprendizaje; la visión del cognitivismo se centra en los procesos mentales, combinando necesidades individuales con metas que se encuentran en el ambiente (Guirado Aguilera, 2019).

Pinkler (citado en Caicedo, 2015) considera que la naturaleza humana está determinada ineludiblemente por la selección natural; así es que, al nacer, el cerebro viene programado con muchos aspectos del carácter, oponiéndose a la idea del cerebro como una tabla en blanco que se escribirá paulatinamente por la experiencia y la cultura.

Chales Darwin desde su posición evolucionista, según la cual la selección natural es un factor determinante para la supervivencia y la adaptación y, dado que la conducta instintiva se define como una manifestación orientada a la adaptación, podría explicar las conductas motivadas, como propósito de supervivencia que implica la adaptación (Estrada, 2018). Desde las propuestas de Darwin para explicar la motivación a partir del instinto, sin embargo, se considera que hablar de instinto puede resultar ambiguo, ya que el término se usaba para referirse a los patrones de conducta heredados, específicos y estereotipados; y también describe el proceso que activa, ordena y mantiene la conducta dirigida hacia una meta específica (Estrada, 2018).

Siguiendo con los modelos biologicistas, Herrera et al. (2004) señalan que, desde los años 20 y hasta mediados de los 60, la motivación estuvo fuertemente asociada al concepto de homeostasis.

La Motivación en la Psicología

A partir del final del siglo XIX, el estudio de la motivación empieza a desplazarse de la filosofía a la psicología, ciencia recientemente fundada.

La tendencia a la homeostasis heredada desde la ciencias biológicas y naturales, resultó un funcionamiento básico sostenido también por Freud (1998) en sus primeros momentos y reformulados a principios del Siglo XX en su escrito sobre pulsiones y sus destinos. Este mecanismo da lugar a pensar la motivación que mueve a las conductas, también desde los instintos y luego, desde las teorías pulsionales desarrolladas por el *padre del psicoanálisis*. Desde ese marco teórico hacia fines del siglo XIX, se hacía énfasis en las necesidades corporales y la consiguiente ansiedad que estas generaban al no ser satisfechas (Estrada, 2018). La pulsión cumplía el rol de producir y mantener la energía necesaria para realizar y sostener la acción o conducta; la pulsión sería la energía de persistencia de la acción motivada. Desde la perspectiva de la teoría de la pulsión, lo que motiva la conducta se orienta a la satisfacción de las necesidades, por ejemplo, cuando se presenta una carencia o deficiencia que se tratará de neutralizar.

Guirado Aguilera (2019) concluye que a partir de mediados del S XIX desde el campo de la psicología y, dependiendo de qué doctrina imperara, prevalecieron diferentes definiciones del concepto de motivación de acuerdo a los tres ejes que el autor plantea. Desde una orientación biológica se sostiene que las conductas o impulsos están genéticamente determinadas con objetivos de adaptación y supervivencia; desde las teorías conductuales, se destaca la influencia del entorno y se explica la motivación vinculada al aprendizaje; finalmente a partir de la visión cognitiva, la motivación se trata de una combinación de necesidades individuales y metas que se ubican en el ambiente.

Desde el conductismo, se propone que los motivos que invitan a las personas a actuar de alguna manera determinada responden a las recompensas o a los beneficios que reciban. Dentro de estas teorías, se encuentran la de Vroom sobre las expectativas, la de Adams de la equidad y la de Trechera, sosteniendo un modelo de fijación de metas y objetivos (Estrada, 2018)

El condicionamiento clásico describe una asociación entre estímulo y respuesta contigua, de forma que, para obtener la respuesta deseada, es necesario

plantear los estímulos adecuados. El condicionamiento instrumental u operante, desarrollado a partir de los estudios de Skinner (2019) busca el fortalecimiento de la respuesta utilizando reforzadores, en base a un patrón de castigo-recompensa (Alata Soto et al. 2018). La corriente conductual, con su referencia a los refuerzos y los castigos como modelos básicos del aprendizaje tanto en humanos como en animales, supone que el comportamiento está determinado, y que todo lo que un individuo hace es resultado de una experiencia previa que resulta de base (Guirado Aguilera, 2019).

En una tercera etapa en la evolución del conductismo, denominada socioconductismo, también llamado conductismo social, se presta atención preferencialmente a la cognición (Guirado Aguilera, 2019). Bandura en 1977 dirá que las personas son agentes conscientes de experiencias en lugar de simples experimentadores de experiencias. Este autor, en contra de las escuelas anteriores, señala que el comportamiento humano no puede explicarse simplemente en términos de causalidad unidireccional, movido por disposiciones internas -biologicismo-. ni modelado y controlado por influencias ambientales -conductismo-; propone que los factores internos incluyendo los eventos cognitivos, afectivos y biológicos, los patrones de comportamiento, y el ambiente, determinan el comportamiento en forma interactiva generando influencias bidireccionales.

En esa misma línea de pensamiento, Heckhausen y Heckhausen (2018) explican que la psicología de la motivación busca revelar la dirección, persistencia e intensidad de la meta, señalando como factores involucrados tanto los perteneciente a la persona como los referidos a la situación. La motivación de un individuo para aspirar a un determinado objetivo estaría influenciada por factores personales y por factores situacionales, entre los que se incluyen la anticipación de los resultados de las acciones y sus consecuencias.

Las teorías cognitivas vinculadas a la motivación, tiene como precursora a la Psicología humanista, que posee sus raíces históricas en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial de la mano de Carl R. Rogers y Abraham H. Maslow (Guirado Aguilera, 2019). El propio Maslow posiciona a su desarrollo teórico como

una “tercera fuerza”, más allá del psicoanálisis freudiano y el conductismo vigente en esos momentos.

Desde las teorías humanistas, el planteamiento de Maslow formula una organización jerárquica que implica complacer las necesidades que se encuentran hacia la base de la pirámide de manera progresiva y ascendente hasta llegar a la autorrealización. Las cinco necesidades planteadas por Maslow (1991) son:

1-Necesidades fisiológicas: son de origen biológico y están orientadas hacia la supervivencia del hombre; el ser humano en una situación extrema, es probable que su mayor motivación fuera la satisfacción de este tipo de necesidades.

2-Necesidades de seguridad: representan un segundo escalón de necesidades que están orientadas hacia la seguridad personal, el orden, la estabilidad y la protección. Se detallan como ejemplo: seguridad física, estabilidad laboral, de ingresos y recursos, seguridad en cuanto a la salud y la propiedad personal.

3-Necesidades de amor, afecto y pertenencia: contempla el amor, el afecto y la pertenencia o afiliación a un cierto grupo social. Se orientan a superar sentimientos de soledad y alienación. Se expresan en los deseos de tener una familia, de ser parte de una comunidad o pertenecer a un club social.

4-Necesidades de estima: están orientadas hacia la autoestima, el reconocimiento, el logro, estatus y fama, gloria y también, sentimientos como confianza, independencia y libertad. La satisfacción de esta necesidad, genera que las personas se sientan seguras de sí mismas.

5-Necesidades de autorrealización: son las más elevadas siendo las de mayor jerarquía; es el cumplimiento del potencial personal a través de una actividad específica.

La dinámica de la jerarquía de las necesidades implica que cuando una necesidad de nivel inferior está satisfecha, surgen otras necesidades superiores y éstas dominan el organismo. La satisfacción de las necesidades fisiológicas libera al organismo y posibilita que surjan otros fines más sociales.

Teorías actuales

Teorías Cognitivas

El cognitivismo reconoce la importancia del cerebro en los procesos motivacionales. Además de procesar los estímulos externos, el cerebro también produce sustancias y activa procesos internos que influyen en la forma en que cada persona percibe y toma decisiones ante diferentes situaciones (Estrada, 2018).

Tolman y Lewin enfocan su atención en los elementos perceptivos y conscientes involucrados en el análisis y la interpretación de los eventos que incitan y guían la acción. De esta manera, sugieren que el comportamiento se origina en estados cognitivos internos no perceptibles, tales como planes o metas (Guirado Aguilera, 2019).

El autor mencionado, sostiene que, según Lewin, la actividad humana tiene lugar en un entorno vital o campo psicológico, el cual incluye objetos y metas. La fuerza psicológica de estos propósitos y objetos se basa en la influencia tanto positiva como negativa del estímulo y de la distancia psicológica, pudiendo generar una tensión en este entorno. A partir de esta tensión se generará una necesidad fisiológica o psicológica. Así, la intensidad de la motivación se basa en aspectos cognitivos, como la valencia de los incentivos y el nivel de tensión que se genera en el campo psicológico del individuo, por los objetivos ubicados en el espacio vital.

En el enfoque cognitivo de la motivación, resaltan las investigaciones realizadas por Murray y Atkinson sobre las expectativas de logro (citado por Guirado Aguilera, 2019).

Murray (1938) clasifica las necesidades psicogénicas o secundarias como aquellas que no son esenciales para la supervivencia, a diferencia de las necesidades primarias como el aire o el agua. Dentro de las necesidades psicogénicas se encuentra la necesidad de logro, la cual motiva a superar obstáculos y genera el deseo o la tendencia de hacer las cosas de la manera más rápida y eficiente posible.

John Atkinson (1981), afirmará que la motivación para llevar a cabo cierto comportamiento no puede ser completamente explicada por la necesidad de alcanzar metas, ya que la probabilidad de éxito también es un factor influyente en la motivación. En consecuencia, si la labor se vuelve excesivamente complicada, el individuo puede perder la motivación debido a las adversidades experimentadas (Estrada, 2018). Atkinson afirma que, si una persona tiene la certeza de que al llevar a cabo cierta conducta alcanzará un objetivo específico, es posible predecir elecciones.

Se comprende la importancia de las metas como objetivos personales y el nivel de dificultad que tienen para alcanzarlas, lo cual afecta la motivación para lograrlas. Según Reeve (2010), establecer metas desafiantes impulsa el esfuerzo y fomenta la perseverancia, mientras que las metas concretas enfocan la atención y estimulan la planificación estratégica.

De acuerdo con la teoría atribucional, se cree que un hecho o comportamiento puede ser causado ya sea por factores individuales-internos- o influencias externas a la persona -factores externos-. Ante la dificultad de una tarea o la suerte, que son factores externos e incontrolables, es posible que el individuo no se sienta motivado para cambiar su comportamiento. Sin embargo, si se atribuye la causa de un evento a factores internos, como el esfuerzo, la intención o la capacidad, que se consideran controlables, es probable que el individuo se sienta motivado para cambiar la situación a través de su conducta (Guirado Aguilera, 2019).

Teorías Neurocientíficas

En el ámbito de la neurociencia, se han realizado avances significativos en el estudio de la motivación. Se ha reconocido la importancia de abordar este tema desde tres perspectivas diferentes. En primer lugar, se ha investigado sobre las estructuras cerebrales específicas que están involucradas en la motivación. Por ejemplo, la amígdala se encarga de evaluar los niveles de peligro o placer, mientras que el hipotálamo se asocia con la generación de emociones y sentimientos. En segundo

lugar, los neurotransmisores, por ejemplo, la dopamina juega un papel central en las experiencias agradables, produciendo un aumento en la motivación hacia una actividad determinada, hormonas y agentes bioquímicos que estimulan interiormente las estructuras cerebrales. La tercera perspectiva, serían las situaciones y vivencias de todos los días que forman parte del entorno social y que actúan como estímulos externos, desencadenando la activación interna del cerebro, lo cual a su vez provoca reacciones cerebrales vinculadas a las emociones percibidas y la respuesta motivacional que se presente (Estrada, 2018).

Tipos de Motivación. Motivación Intrínseca y Extrínseca

La distinción planteada por Ryan y Deci (2020) se plantea entre motivos intrínsecos, referidos al hacer algo porque es interesante o agradable, motivación que conduce a lograr un aprendizaje de alta calidad y creatividad y motivación extrínseca, que se refiere a hacer algo porque conduce a un resultado esperable. Los estudiantes pueden realizar una carrera universitaria extrínsecamente motivada con persistencia, con cierto desinterés o, también, con una actitud de disposición reflejando una aceptación interna del valor o la utilidad de esa tarea.

En su conceptualización sobre la motivación, los autores determinan que para hablar de una teoría psicológica que pretenda ser denominada motivacional, debe explorar no sólo la dirección, que refiere a las metas que dan sentido a los estímulos; sino también a la energía generada en las necesidades que estimula el proceso motivacional (Stover et al., 2017)

A partir del modelo motivacional postulado por Ryan y Deci (2000), las razones de los estudiantes para elegir una carrera universitaria se basan en motivaciones de carácter extrínseco relacionadas con la promoción económica o el reconocimiento social, o se relacionan con motivos intrínsecos vinculados al placer por aprender y el objetivo de logro relacionado al desarrollo profesional y personal exitoso (Llanes Ordoñez et al., 2021).

Motivación Intrínseca

La motivación intrínseca se define como la realización de una actividad por su inherente satisfacción más que por alguna consecuencia, estímulos, presiones o recompensas externas (Ryan y Deci, 2000). Vallerand et al. (1992) sumarán a esta descripción tres subtipos: Orientada al conocimiento, donde prima el placer por aprender; orientada al logro, donde la satisfacción se origina en los productos o en la superación de los propios límites y orientada a experiencias estimulantes, cuando el valor se ubica en situaciones intelectuales o sensorialmente reconfortantes.

Se define y estudia este tipo de motivación, en respuesta a las teorías conductuales imperantes a mediados del Siglo XX que sostenían que las conductas eran motivadas por recompensas (Skinner, 2019).

La evidencia sugiere que la motivación intrínseca es el proceso psicológico que se relaciona con el enfoque de estudio profundo, por lo que los estudiantes en que prevalece este tipo de motivación estarán más comprometidos en el proceso de aprendizaje y obtendrán mejores resultados académicos (Salgado et al., 2017) lo cual es favorecedor de la persistencia.

Motivación Extrínseca

Tanto Ryan y Deci (2000) como Hayamizu (1997) señalan que la motivación intrínseca y extrínseca no son antagónicas, sino que se trata de una variable continua. Esto da lugar a cuatro tipos de motivación: externa, introyectada, identificada e intrínseca.

Desde la teoría de la autodeterminación, Ryan y Deci, (2000) proponen que existen varios tipos de motivación extrínseca que van desde una motivación empobrecida opuesta a la motivación intrínseca hasta una motivación extrínseca donde la meta se autoaprueba constituyendo un claro acto de volición (ver figura 3: Motivación con regulación integrada).

Figura 3

Diferentes tipos de Motivación de acuerdo a la Teoría de Autodeterminación

Conducta	No autodeterminada					Autodeterminada
Tipo de Motivación.	Desmotivación	Motivación Extrínseca				Motivación intrínseca
Tipo de Regulación.	Sin regulación	Con Regulación Externa	Con Regulación Introyectada	Con Regulación Identificada	Con Regulación Integrada	Con Regulación Intrínseca
Procesos reguladores asociados	Incompetencia.	Dependencias de recompensas o castigos.	Implicación del ego.	Valoración conciente de la actividad.	Síntesis de jerarquización de los objetivos.	Interés.
	No intencionado.	Obediencia	Objetivo de ser aprobado por los otros o por uno mismo.	Autorreconocimiento de los objetivos.	Congruencia.	Disfrute.
	No valorado.					Satisfacción inherente.
	Irrelevante.					
Locus de causalidad percibido.	Impersonal	Externo.	Algo externo.	Algo interno.	Interno.	Intemo.

Nota: Elaboración propia.

El primer tipo de motivación extrínseca, la que cuenta con regulación externa, implica hacer las actividades objetivo para cumplir con figuras de autoridad. Los comportamientos son realizados para evitar castigos o para obtener recompensas que son impuestos por otros, se trata de satisfacer demandas externas (Stover, et al. 2017).

El segundo tipo de motivación extrínseca, con regulación introyectada, se enmarca en términos de presiones internas basadas en la estima, la evitación de la culpa y la vergüenza o la preocupación por la aprobación de uno mismo o de los demás. La regulación no se percibe como propia, los premios y castigos continúan existiendo, pero son internos, el temor no aparece ligado a la sanción externa, sino que funciona introyectado representado por la evitación de la culpa y de la ansiedad

(Stover et al., 2017) o en lugar de la recompensa, sobreviene un aumento de la autoestima.

La motivación extrínseca con regulación identificada implica que los individuos comienzan a internalizar sus razones para la acción, así la fuente de control está dentro del individuo, constituyendo parte del sí-mismo, y es él quien impone las recompensas o restricciones.

Sin embargo, señala Hayamizu (1997), esta forma de internalización no es verdaderamente autodeterminada. Se concibe como motivación extrínseca debido a que la actividad provocada por el motivo identificado no se realiza por sí misma sino como un medio para lograr un fin. Los comportamientos son separables de los resultados y, fundamentalmente se observa que estos no se llevan a cabo sólo por el disfrute que produce su ejecución. Stover et al (2017) señalan que, en el caso de la regulación identificada, la persona elige las actividades que realiza, y reconoce el valor de la actividad aceptando, de ese modo, la regulación externa como propia. La regulación identificada es relativamente volitiva y por esta razón, se aproxima a la motivación intrínseca (Vansteenkiste et al., 2006), por lo que estos dos tipos de motivación se combinan, en este continuo referido anteriormente, resultando un compuesto de motivación autónoma.

La regulación integrada surge en la adultez, y se manifiesta presentando congruencia entre las necesidades y los valores individuales y los resultados de las conductas socialmente esperadas.

La amotivación representa un extremo, no regulado caracterizado por la ausencia de propósito y la percepción de falta de control sobre los acontecimientos (Stover et al., 2012), las personas tienden a estar desmotivadas cuando la percepción de autoeficacia es baja o no se vivencia control con respecto a un resultado deseado (Ryan y Deci, 2000). Se encontró una asociación significativa y positiva entre procrastinación, conceptualizado como la demora voluntaria de una actividad prevista, aun conociendo las consecuencias negativas de hacerlo, y amotivación (Akpur y Yurtseven, 2019; Arenas Wong et al., 2022; Fatimah et al., 2011). Lo

explicado anteriormente puede implicar graves consecuencias como un aprendizaje poco significativo y bajo rendimiento que lleva a la obtención de bajas notas con posibilidad de generar también al abandono educativo (Arenas Wong et al., 2022).

Teoría de la Autodeterminación

La teoría de la autodeterminación propone que metas, valores y comportamientos particulares llegan a ser integrados y organizados dentro del yo (Cano, 2020), sostiene que el comportamiento de las personas está orientado a la búsqueda del bienestar personal, crecimiento psicológico, funcionamiento óptimo y desarrollo social y, para lograrlo, se requiere de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas definidas por Deci y Ryan (2011): La autonomía, la competencia y la socialización. Las necesidades psicológicas básicas proporcionan energía y rumbo para que las personas se comprometan en tareas que satisfacen estas necesidades. La autonomía se vincula a los sentimientos de elección y agencia, sentir que se puede elegir y llevar adelante las propias acciones. La competencia se refiere a los sentimientos de eficacia, percibiendo la posibilidad de tener algún control sobre los resultados y contar con la capacidad de ejercer algún impacto en el entorno; la retroalimentación positiva satisface esta necesidad psicológica básica de competencia y este reconocimiento incrementa consecuentemente la motivación intrínseca (Cano, 2020). La socialización se refiere a la experiencia de una conexión social sana, de relaciones sociales satisfactorias, de apoyo mutuo, cuidado y pertenencia en las cuales la persona se siente valorada por otros.

Estos autores señalan que, para un alto nivel de motivación intrínseca, las personas deben experimentar un alto nivel tanto de competencia como de autonomía, aclarando que un alto nivel de competencia o autoeficacia percibida, no es suficiente para mantener o mejorar la motivación intrínseca.

CAPÍTULO 3

El ingreso a carreras universitarias de mujeres entre 30 y 40 años

La transición a estudios superiores dentro de la trayectoria de vida

Savickas y Pouyaud (2016) señalan la importancia de tener en cuenta las experiencias pasadas y actuales para pensar los proyectos de una manera coherente y con continuidad. En esta línea, otros autores (Aisenson, 2007; Guichard, 2016) plantean la necesidad de un acompañamiento desde la orientación de los sujetos a lo largo de toda la vida, estimulando la producción de recursos para que puedan desarrollar sus itinerarios de vida en un contexto complejo. Para ello, resulta imprescindible poder visualizar las especificidades de cada población, momento evolutivo y contexto, desde una perspectiva preventiva, pudiendo anticipar algunas de las situaciones que puedan atravesar los sujetos (Aisenson, 2007).

Es necesario reconocer las diferencias y particularidades de cada sujeto a través de una mirada integral de la interacción que existe entre las personas y los contextos por los cuales es influenciado, directa o indirectamente (Bronfenbrenner, 1987).

Las transiciones funcionan como momentos de pasaje ligados a sucesos de vida que se caracterizan por transformaciones o rupturas pudiendo producir crisis entendiendo estas como peligro y oportunidad, posibilitando descubrimientos de nuevas conductas, proyectos y valores.

En sintonía con los desarrollos de las teorías cognitivistas, la resolución de los procesos de transición depende de la interpretación que la persona hace del contexto, evaluación de sus posibilidades, sus expectativas de logro y su implicación en los procesos de afrontamiento de la situación de inclusión en un nuevo medio (Figuera et al., 2003). La perspectiva cognitiva considera a la persona como agente activo del proceso de transición, actuando a través de la percepción del control de la

situación de inserción, de la atribución al logro académico y del valor que tenga para ella la formación universitaria. Esos procesos cognitivos funcionan como mediadores de la motivación, mediante el pensamiento anticipatorio anoticiando al individuo sobre su capacidad de enfrentarse a una acción y los resultados que actuarán como recompensa (Lazarus y Folkman, 1986)

Los estudios sobre transición a la universidad han ido virando al análisis de los estudiantes llamados, por diferentes motivos, no convencionales, respondiendo a la heterogeneidad creciente, observada.

Estudiantes no convencionales: Las características etarias

Freixa-Niella et al. (2021) señalan que los estudiantes con perfiles no convencionales se enfrentan a diferentes factores que pueden obstaculizar su desarrollo académico tales como la desmotivación, situaciones económicas y estrés vinculado a la gestión de los diferentes roles familiares, laborales, académicos y otros que se desempeñan simultáneamente.

Respecto a la edad, Rodrigo y Lepe (2014) hallaron diferentes situaciones: los estudiantes mayores que ingresan o retoman estudios luego de una pausa en su trayectoria educativa o quienes buscaban completar su formación para progresar en el ámbito laboral y/o profesional. Esta nueva tipología de estudiantes marca una heterogeneidad de factores socioeconómicos, laborales y familiares que, generan diferentes necesidades, demandas y dificultades que sortear.

En el caso de la población objeto del presente estudio, Rodrigo y Lepe (2014) señalan que, entre el alumnado mayor de 30 años, se observan problemas de compatibilización entre los estudios, el trabajo y la familia, siendo las principales dificultades para lograr la persistencia en la universidad.

Según Richardson (1994), el rendimiento académico de los estudiantes de edad mayor a 25 años, es atribuible tres factores: que los estudiantes maduros están más motivados intrínsecamente; que los estudiantes jóvenes que ingresan a la

universidad, tienen un enfoque superficial del aprendizaje sostenido en últimos años de la educación secundaria; y que la experiencia de vida previa de estudiantes maduros propicia un estudio de mayor profundidad. Sin embargo, para este grupo con potencial de tener éxito en la universidad, las responsabilidades económicas, laborales y familiares instalan barreras que podrían conducir a la deserción (Davies y Williams, 2001), siendo las responsabilidades familiares las más propensas a afectar a los estudios de las personas entre 35-44 años de edad (Tones et al., 2009). De acuerdo a Cuenca (2011), la motivación hacia el aprendizaje en las adultas presenta las siguientes características: La motivación es fundamentalmente intrínseca, se valora la satisfacción personal relacionada con la experiencia de participar voluntariamente en el proceso de aprendizaje, siendo la culminación del proceso una meta en sí misma. En esta etapa, juega un papel relevante la experiencia en la resolución de problemas de la vida diaria. También refuerza que la motivación, es esencialmente interpersonal.

Más allá que, actualmente, este tipo de estudiantes se denominan no tradicionales, se prevé que paulatinamente esta categoría quedará inadecuada para referirse a personas adultas mayores de 30 años. Schuetze y Slowey (2002) señalan que la estructura de edad de la población estudiantil se diversificará y ven probable que, la participación de los adultos durante su vida laboral y los jubilados, siga aumentando.

El interés de grupos etarios adultos por ingresar al ámbito universitario se relaciona no solo a la extensión del período vital, al aumento de la esperanza de vida, sino también a la valorización positiva que se asocia con el ser graduado universitario (De Felippis, 2020)

Acceso a los estudios universitarios para mayores de 25 años

La UNESCO, ha organizado seis conferencias internacionales sobre la educación de adultos, que registran los diferentes modelos que adopta cada país para encarar los procesos educativos a lo largo de la vida. En el año 2015 se llevó a cabo

el Foro Mundial de Educación 2015, cuyo objetivo para el 2030, se planteó en lograr una educación de calidad, equitativa e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida para todos. Allí se reconoce a la educación como motor de desarrollo para transformar vidas (De Felippis, 2020)

En ese sentido y, como facilitador del acceso, en Argentina la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995), bajo el Título de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, reafirma la educación a lo largo de toda la vida. En el 2015 la Ley 27.204 sustituye el art. 7 por el 4 ampliando la posibilidad de que los mayores de 25 años pueden ingresar mediante una evaluación:

Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

De este modo, se allana el acceso para personas del rango etario estudiado, en sintonía con los Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, “impulsando una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p.7), específicamente el objetivo 4.3 que propone “ De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (UNESCO, 2019)

La particularidad del Género

El acceso a los estudios universitarios por parte de las mujeres estuvo imposibilitado por muchos años, siendo bastante reciente su habilitación y, aún hoy,

se encuentran restricciones y prejuicios en varias áreas del conocimiento. Palermo (2006) diferencia dos períodos en relación con el acceso de las mujeres a la universidad: en el primero el acceso fue de modo excepcional en el que unas pocas accedieron disfrazadas de hombre o con otros artilugios y, un segundo momento, dentro de un proceso sistemático mediante el cual el acceso se produce como género. A nivel mundial, en este segundo momento, el acceso estuvo vinculado a la carrera de medicina, marcando desde el inicio una pauta de elección diferencial, coincidente con una división socio sexual del saber (Palermo, 2006). En Latinoamérica, fue también la carrera de medicina la que tuvo un lugar preponderante en el acceso de las mujeres a los estudios universitarios. Fueron cinco los países que a fines del Siglo XIX incorporaron mujeres a la universidad: Brasil, México, Chile, Cuba y Argentina.

Los estereotipos de género influyeron para que las mujeres tuvieran el camino habilitado para el desarrollo de actividades que se asociaban a la extensión de los roles domésticos y de cuidado (Martín y Ramacciotti, 2016).

En Argentina, el acceso de las mujeres a los estudios universitarios se produjo en un clima de debate acerca de la educación femenina y de la capacidad que se les suponía a las mujeres para desarrollar el conocimiento (Baro, 2021). El ideal de madre educadora surgido a partir de la Revolución Francesa primaba en el país y tanto Belgrano como Rivadavia y Sarmiento, defendieron la educación de la mujer con el objetivo prioritario de la construcción de la identidad nacional y la transmisión de valores.

Las primeras graduadas fueron de carreras de grado o carreras menores vinculadas a las ciencias de la salud: Odontología en 1824, Obstetricia en 1888 y más tarde, Medicina en 1889 (Palermo, 2006). Si bien, era posible acceder a este tipo de carreras, era en cambio más difícil hacerlo a otros estudios universitarios que implicaban un mayor acercamiento al poder, como, por ejemplo, Abogacía. Se instruía a las profesionales mujeres en temas de higiene familiar, crianza, economía doméstica y alimentación saludable y hábitos dietarios, saberes y ámbitos laborales que quedaban subordinados a la autoridad médica (Augier, 2022). Es importante

considerar que, Bandura (1989) reconoce que la intención de elección de una carrera se puede predecir por las expectativas de resultados, la capacidad de anticipar los posibles resultados de las acciones a realizar; así se regulan la motivación y acción humana. Teniendo en cuenta la valoración social de la capacidad de las mujeres, se puede inferir las expectativas de logro que las movilizaban en esos momentos. Es así que, hasta 1930, el porcentaje de graduadas mujeres, se acercaba al 5% y se incrementa paulatinamente llegando a superar el 30% promediando la década del 60 (Barrancos, 2010).

Otro eje vinculado al género, se relaciona con las áreas de interés. En diferentes lugares del mundo se ha observado que las mujeres eligen mayoritariamente, aún hoy, carreras afines a roles estereotipados vinculados al cuidado. Ellas se encuentran en las ramas de Ciencias de la Salud (Rodríguez-Esteban y Padín García, 2022), Humanidades y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación de la Nación, 2022; Rodríguez Méndez et al., 2016) y su presencia es más exigua en la rama de Ingeniería. Su et al (2009) a partir de un estudio sobre intereses, hallaron que la mayor diferencia entre hombres y mujeres se encontró a lo largo de la dimensión que denominaron Cosas-Personas, con los hombres gravitando hacia las carreras orientadas a las cosas y las mujeres hacia las carreras orientadas a las personas, es decir, hacia campos que generen más oportunidades para trabajar con personas, como las ciencias biológicas y médicas, la psicología y las ciencias sociales.

Burín (2008) señala, como ejemplo la desigualdad de género que, en el caso de las mujeres, la existencia de situaciones conflictivas en el caso que anhelan sostener simultáneamente ambiciones de prestigio y de ocupar posiciones de liderazgo junto a deseos maternales y de crianza de sus hijos e hijas. Las desigualdades de género se presentan claramente en tanto esta condición no se les plantea del mismo modo a los hombres, pues ellos, habitualmente conservan a su familia mientras avanzan en sus carreras profesionales y/o laborales.

Licenciaturas de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO

Carrera de Psicología

A comienzos de la década de 1960 egresaron las primeras psicólogas argentinas. La primera carrera de psicología del país se creó en la ciudad de Rosario, el 6 de abril de 1955 (Gallegos, 2005), cerrada al poco tiempo a causa de un golpe de estado. Entre 1957 y 1959, se crearon carreras de psicología en cinco universidades nacionales: Buenos Aires en 1957, La Plata, Córdoba y San Luis en 1958 y Tucumán en 1959, dando inicio en nuestro país, a la historia de la psicología como profesión, sumándose al desarrollo de la psicología como disciplina (Dagfal, 2012). En sus inicios, estas carreras carecían de un perfil profesional claramente definido, a lo cual se sumó la falta de una legislación específica, que se sancionaría recién en 1985. Así, los primeros psicólogos debieron avanzar en el logro de cierto reconocimiento social y de un marco legal que contemplara prácticas como la psicoterapia, reservada exclusivamente a los médicos.

Las primeras camadas de graduados, confirman la representación social del psicólogo prevalente en la época, como la de un profesional de perfil clínico, que se desempeña habitualmente en el campo de la salud mental. (Talak y Courel, 2001).

Las carreras de psicología en universidades privadas cobraron impulso durante la década del '70, tomando lugar de las carreras de las universidades públicas que sufrieron severas restricciones a causa de la dictadura cívico-militar, y tuvieron un nuevo auge en la década del '90 (Talak y Courel, 2001).

Según datos del Observatorio Federal de Recursos Humanos en Salud (2017) la evolución de la matrícula universitaria entre los años 2007-2015, indica que Psicología y Medicina son las carreras que encabezan la elección de los inscriptos a carreras de Ciencias de la Salud a lo largo de los años. En el mismo informe se señala que el universo de instituciones formadoras de la carrera de psicología del año 2015 estaba conformado por 43 institutos y universidades, de los cuales 10 eran de gestión pública y 33 de gestión privada.

En la universidad que se está estudiando, la carrera se cursa en las sedes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su anexo San Miguel en la provincia de Buenos Aires y en la sede Comahue, con edificios situados en las ciudades de Neuquén y Cipolletti. La duración de la carrera se propone en cuatro años y medio y se ofrece tres orientaciones para el título: Educacional, clínica y organizacional (UFLO Universidad, 2024). La modalidad de cursada es semipresencial.

Carrera de Psicopedagogía

En cuanto a la inclusión de la psicopedagogía como carrera universitaria en Argentina, en 1956 se funda la primera carrera en la Universidad del Salvador; constituyéndose en pionera en Sudamérica (Ventura et al., 2012). Los autores refiere como antecedente, la creación del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas en el año 1948 en la Universidad de Cuyo.

La Psicopedagogía resulta un campo polémico, históricamente transita en tensión entre la Psicología y la Pedagogía. Sin embargo, se acuerda que la Psicopedagogía se define como una disciplina con eje en la prevención, el diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje tanto escolares como en sentido amplio (Ventura et al., 2010). La UFLO, define al Licenciado en Psicopedagogía como

“Un profesional que se ocupa de comprender e intervenir en situaciones de aprendizaje formales, no formales e informales, optimizando potencialidades, contribuyendo a la prevención y abordaje de dificultades, a fin de promover la salud integral de los sujetos en todas las etapas del desarrollo, como también de grupos e instituciones” (UFLO Universidad, 2024).

En la universidad referida, la carrera tiene una duración de 4 años y su cursada es presencial en el turno noche en las ciudades de Buenos Aires, San Miguel y Neuquén.

Carrera de Sociología

En cuanto a la historia de la Sociología en Argentina, fue en 1898, cuando se creó la primera cátedra universitaria de Sociología en el país. Pereyra (2007) señala que fue a partir del surgimiento del peronismo y luego la Revolución Libertadora como proceso disruptivo, que se generaron las condiciones para que en 1957 se cree la Carrera de Sociología en la Universidad de Buenos Aires. Históricamente, se observa una vinculación entre crisis social y desarrollo de la disciplina

En cuanto al género de los estudiantes, Pereyra (2007) refiere que reitera el perfil de género de la matrícula universitaria en Argentina, caracterizado por la mayor presencia de mujeres.

Dentro de las universidades que tienen como oferta académica, la carrera de Sociología, la universidad que es objeto de estudio está dentro de las de más reciente inclusión. Según detalla en su página web, la formación ofrecida posibilitará el desempeño laboral en: “Investigación académica, pública, y privada; diseño y seguimiento de políticas sociales; análisis de datos, programación y desarrollo; estudio de mercado, consultoría, auditoría y estudios forenses; management y recursos humanos; comunicación, contenidos y docencia” (UFLO Universidad, 2024). Cuenta, además, con la posibilidad de acceder a un título de Analista Social de Datos, luego de finalizar el tercer año y posteriormente al título de Licenciatura de Sociología al cumplir la totalidad del plan de estudios planteado en 4 años. La modalidad de cursada es A Distancia.

La intervención de la Orientación Vocacional en las transiciones educativas

Al inicio del siglo XX, etapa caracterizada por el modelo de la sociedad salarial, cuando el trabajador podía armar un proyecto de vida concreto y ponerlo en práctica cotidianamente; la Orientación Vocacional se desarrollaba mediante técnicas de evaluación con la intención de ajustar rasgos de las personas con características del puesto a cubrir. En esta etapa primó la psicometría coincidente, además con los desarrollos psicológicos de la época.

Más tarde, el capitalismo postindustrial instala un estilo de reindividualización. Se modifican las trayectorias individuales y predomina un modelo que demanda que cada uno se haga cargo de su propio recorrido. Entre 1950 y 1970, surge el modelo clínico basado en teorías psicodinámicas de la personalidad, la fenomenología, el psicoanálisis y la psicología del desarrollo; señalando que la elección de carrera u ocupación se realiza en diferentes momentos de la vida del individuo (Rascovan, 2016).

A partir de los años 70, la orientación comienza a distanciarse de los enfoques clínicos y a considerar la influencia del contexto en las elecciones de los jóvenes.

Actualmente se trabaja desde un enfoque complejo y transdisciplinario que supone pensar en los atravesamientos entre lo singular y lo colectivo reconociendo la multidimensión en los fenómenos humanos, planteando la vocación no como una noción absoluta y cerrada sino como una búsqueda. Elegir es un proceso y un acto expresado en la toma de decisión, el sujeto elige un objeto, en este caso vocacional, esperando obtener algún tipo de satisfacción del mismo (Rascovan, 2015). La Teoría de la Construcción de la Carrera aporta una perspectiva constructivista y narrativa del desarrollo y la orientación para la carrera con el objetivo de ayudar a las personas a acrecentar su adaptabilidad, su narratividad y su actividad. Teniendo en cuenta que la adaptabilidad es relativa al cambio, la narratividad se relaciona con continuidad y ambas capacidades combinadas proporcionan la flexibilidad y la fidelidad a sí mismos que les permiten emprender actividades que tengan sentido para ellos y posibilitan alojarlos en su contexto social (Savickas y Pouyaud 2016). En el marco de esta teoría, cada nueva experiencia forma un relato en la narrativa de la vida de una persona.

Lent y Brown (2020) recomiendan tres puntos a tener en consideración a la hora de planificar intervenciones de elección de carrera: integrar los conceptos de la psicología cognitiva con los modelos de toma de decisiones vocacionales, adoptar un enfoque integral de la evaluación y preparar para las interrupciones de la carrera. Los

autores proponen una estructura triádica de contenido-proceso-contexto como una forma de abordar algunos los límites actuales que enfrentan los enfoques tradicionales para la intervención en la elección de carrera. Se pretenden intervenciones que animen la sostenibilidad de la carrera generando la capacidad de tomar y adaptarse a múltiples decisiones de carrera en el transcurso de una vida laboral, coincidente con la los conceptos de trayectoria (Aisenson, 2007; Guichard, 2016) y alejándose de los conceptos del siglo XX basándose en una única elección de carrera realizada previo al inicio laboral.

CAPÍTULO 4

Marco Teórico Metodológico

Para abordar los objetivos planteados, se tomaron decisiones y se realizaron elecciones sobre recursos metodológicos, que se sustentaron en los desarrollos teóricos sintetizados a continuación.

Escala de Motivación Académica

La Escala de Motivación Académica (AMS) toma como base la Teoría de la Autodeterminación (Stover et al., 2012), explora los motivos por los que los estudiantes asisten a la Facultad, contando con versiones que se ha aplicado también para la educación secundaria. Se desarrolló una versión adaptada para estudiantes argentinos de la AMS, verificándose propiedades psicométricas adecuadas; cuenta con estudios de validez de contenido, de facies, y de constructo, verificado mediante análisis factorial confirmatorio, también cuenta con alfas ordinales que oscilan entre .59 y .82 en el análisis de la consistencia interna de sus escalas. El uso de esta escala permite determinar asociaciones entre la motivación y las variables académicas. Sus subescalas son:

- Motivación Intrínseca hacia las experiencias estimulantes (IMSe). Se toma la clasificación de Vallerand et al. (1992) quienes refieren que este subtipo tiene lugar cuando la persona realiza una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia actividad.
- Motivación intrínseca hacia el logro (IMa) definida como el compromiso en la actividad por el placer y la satisfacción que sucede con el objetivo de superar o alcanzar un determinado nivel (Núñez et al., 2010)

- Motivación Intrínseca hacia el conocimiento (IMk) relacionada con conceptos como curiosidad, vinculada al placer que genera el aprender.
- Motivación Extrínseca con regulación identificada (EMidr) En este caso, la persona elige las actividades que realiza, reconoce el valor de la actividad aceptando como propia la regulación externa. Si bien esta forma de regulación es volitiva, se diferencia de la Motivación Intrínseca, porque los comportamientos son separables de los resultados y las acciones no se llevan a cabo sólo por el disfrute que produce (Vansteenkiste et al.,2006).
- Motivación Extrínseca con regulación introyectada (EMintr) comprende la regulación externa internalizada, pero sin aceptarla como propia. En este caso, premios y castigos son internos, movidos por la evitación de la culpa y de la ansiedad, o el aumento de la autoestima.
- Motivación extrínseca con regulación externa (EMer), cuenta con el menor grado de autorregulación, los comportamientos se realizan para evitar castigos u obtener recompensas, para satisfacer las demandas externas impuestas por otros Los individuos vivencian sus acciones como alienadas propias de un locus de causalidad externo
- Amotivación: Se presenta ante la ausencia completa de motivación, experimentando una sensación de falta de propósitos (Stover et al., 2017).

La Motivación Extrínseca con regulación integrada fue descartada del modelo por tratarse de un subtipo que aparece más tardíamente, en la adultez (Stover et al., 2012).

La escala quedó conformada por 27 ítems con respuesta Likert de cuatro posiciones: Totalmente en desacuerdo, Un poco de acuerdo, Bastante de acuerdo, Totalmente de acuerdo.

Esta escala es uno de los instrumentos más utilizados dirigida a adolescentes y adultos en ambientes académicos, sus versiones originales en idioma francés e inglés tienen 28 ítems (Vallerand et al., 1992) distribuidos en siete subescalas que responden a las categorías de la motivación acordes a la teoría de la autodeterminación

Análisis de contenido

El análisis de contenido es una técnica de tratamiento e interpretación de datos semióticos; tiene una orientación vinculada a lo cuantitativo, codificando y categorizando las unidades léxicas, como palabras o frases. Las categorías son sometidas a tratamientos estadísticos buscando frecuencias y/o correlaciones (Ynoub, s/f). Su objetivo será lograr la emergencia del sentido latente que subyace a los actos comunicativos concretos y excede la superficie material del texto, interesa indagar sobre lo escondido, lo latente de todo mensaje (Piñuel Raigada, 2002)

Este análisis “debería encaminarse a producir un “meta-texto” según una “interpretación” (=inferencia) basada en procedimientos objetivables (es decir transferibles, comunicables) que resulten coherentes y consistentes con algún modelo o teoría privilegiado por el analista” (Ynoub, s/f, p 5).

El análisis se llevó adelante siguiendo una secuencia con tres pasos: reducción del material a unidades menores que presenten un grado de independencia relativa con respecto a la totalidad en las que participan; evaluación de estas unidades considerando ciertas variables o atributos relevantes y volver a integrar los resultados obtenidos en los pasos previos en una nueva unidad de sentido. Este último paso corresponde a la interpretación.

CAPÍTULO 5

Estado del Arte

Como antecedente de la presente investigación, se han encontrado variedad de estudios nacionales e internacionales que abordan las diferentes variables estudiadas. La vacancia se observa en el rango etario 30-40, hecho que motivó este estudio.

Se presenta, a continuación, la referencia a investigaciones recientes que dan cuenta del estado de la cuestión a estudiar, organizadas de acuerdo a la variable de análisis.

Estudios sobre Motivación

Bruno et al. (2020) presentaron un trabajo sobre el proceso de construcción y análisis psicométricos de la Escala de Motivación Situacional Académica. Del estudio participaron 364 estudiantes -62.6 % mujeres, 37.4 % varones- de 18 a 35 años de edad de diversas carreras de la Universidad de Buenos Aires de Argentina. Teniendo en cuenta que los autores refieren que en el país existe un área de vacancia en cuanto a la medición de la motivación situacional, el propósito es adaptar y/o construir instrumentos psicométricos para esa finalidad. También se buscó analizar la evidencia de validez de contenido, de constructo y concurrente, y la confiabilidad, adicionalmente, construir baremos para su utilización en población universitaria local.

García Ripa et al. (2018), realizaron una investigación con el objetivo de analizar los motivos de elección de estudios y establecer perfiles motivacionales diferenciados en estudiantes universitarios de nuevo ingreso en la Universidad Católica Argentina (UCA). El instrumento utilizado fue un cuestionario ad hoc

diseñado y validado para tal fin, estructurado en tres escalas de motivación: Motivos de superación profesional y altruismo; Búsqueda de prestigio y solvencia económica y la última escala fue Motivos de evitación. La población estuvo conformada por la totalidad de los 1156 estudiantes de nuevo acceso a la UCA en el curso académico 2013-2014 de diferentes disciplinas a quienes se les aplicó el cuestionario. Dentro de los resultados obtenidos, se destaca que en el grupo conformado por estudiantes de Humanidades y Sociales, mayoritariamente femenino y con edades mayores a 23 años, se manifestaron prioritariamente motivos de desarrollo personal y altruismo, en un nivel medio de preferencia, se encontraron los motivos extrínsecos de búsqueda de prestigio y solvencia económica expresando la decisión de elegir sus estudios para evitar situaciones desagradables a nivel personal.

Cobo-Rendón et al. en 2022 realizaron un estudio con el objetivo de evaluar la capacidad predictiva del engagement y la motivación académica en el ajuste de estudiantado universitario: entendiendo al ajuste a los estudios universitarios como una variable multifactorial, compuesta por dimensiones académicas, personales, sociales e institucionales, las cuales son habilidades requeridas para el manejo de los diferentes desafíos originados en el entorno universitario. Se utilizó en el estudio un diseño predictivo transversal, participando del mismo, 512 estudiantes de primer año de una universidad tradicional en Chile. Los resultados indicaron que la motivación autónoma, sustentada por la motivación intrínseca, la cual refiere que los motivos para la realización de la actividad son por el interés y disfrute inherente al aprendizaje, se relaciona y predice positivamente todos los tipos de ajuste a la vida universitaria. En el caso de la motivación controlada, relacionada con la regulación externa e introyectada, se relacionó inversamente con todos los tipos de ajuste. Los resultados encontrados indicaron que el engagement académico y la motivación autónoma resultaron ser predictores positivos para el ajuste a la vida universitaria. Este dato significa que los estudiantes que se encuentran comprometidos académicamente y cuentan con una motivación interna se integrarán con mayor

facilidad al entorno universitario. En el caso de la motivación controlada sólo predice negativamente el ajuste personal-emocional e institucional. Por lo cual, si los estudiantes están motivados externamente presentarán dificultades para integrarse emocionalmente con las personas de su nuevo entorno e institucionalmente para afrontar las demandas de la universidad (Cobo-Rendón et al. 2022).

En el mismo año, Peña Loaiza et al. (2022) en Ecuador, se plantearon como objetivo determinar si existe relación entre los tipos de motivación y la satisfacción con la profesión de psicología clínica, con foco en la diferencia por género. Concluyeron que los estudiantes de la Carrera de Psicología Clínica estudiada, con respecto a los diferentes motivos que tienen para elegir la carrera, no presentan indicadores de prevalencia del tipo de motivación, intrínseca o extrínseca.

En México se llevó a cabo una investigación sobre la motivación intrínseca de universitarios futuros psicólogos (Banda-Castro et al. 2019). Se propuso identificar un modelo de motivación educativa en una muestra de estudiantes que cursan un semestre intermedio de dichos estudios y comparar el modelo empírico con el modelo previamente obtenido, cuando los estudiantes fueron de recién ingreso. Para cumplir tal fin, se aplicó un cuestionario a los estudiantes de quinto semestre que se encontraban inscritos. Los hallazgos permitieron afirmar que el modelo de motivación educativa abarca en gran dimensión, el factor de motivación intrínseca con las variables: hacia el conocimiento, hacia el logro y de las experiencias; y del factor de motivación extrínseca teniendo en cuenta la regulación identificada. En cuanto a la amotivación, señalan que no caracterizó a la muestra.

Velázquez Narváez y González Medina (2017) estudiaron los factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios y, entre sus hallazgos, se encuentra que la motivación interna, compuesta de acuerdo a los autores por las metas personales, expectativas de éxito y el autoconcepto, resultaron ser factores de

riesgo respecto a la permanencia estudiantil con éxito en la licenciatura en enfermería estudiada.

Desde la Universidad de Barcelona (Llanes Ordóñez et al., 2021) presentaron una investigación cuyo objetivo es trazar el perfil motivacional, detectando las variables sociodemográficas y de satisfacción con la experiencia universitaria que posibiliten explicar y predecir la motivación académica. Se realizó sobre una muestra de 13939 estudiantes universitarios de diferentes ámbitos de las Ciencias de la Educación, de Europa y América Latina. Se obtuvo como resultado con respecto a la motivación para elegir la carrera que, los motivos intrínsecos relacionados con la afiliación y el logro fueron más determinantes para la elección de la carrera que los motivos extrínsecos y que, la motivación intrínseca estaba vinculada con una mayor satisfacción con la experiencia universitaria a nivel global.

Estudios sobre la vinculación del género y los estudios universitarios

En cuanto a la incidencia del género en el tipo de motivación, se realizó un estudio con la aplicación de la AMS en estudiantes argentinos (Oñate et al., 2020) que reveló que las mujeres tienen niveles significativamente más elevados de motivación intrínseca que los hombres; no se halló diferencias en la motivación extrínseca que se pueda vincular al género y, en el caso de los hombres se encontró mayor desmotivación que las mujeres. Los autores encontraron que las mujeres muestran un perfil de mayor autorregulación interna, experimentan interés y disfrute, y se perciben competentes y autodeterminadas.

En un estudio de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador, se plantearon como objetivo describir los tipos de motivación y la existencia de diferencia por género en estudiantes de la Carrera de Psicología Clínica. Pudieron concluir que no se hallaron diferencias estadísticamente significativas, entre hombres y mujeres (Peña Loaiza et al., 2022).

Otras investigaciones (Sánchez-Martín et al., 2023) mostraron la influencia del género en la elección de la Familia Profesional y del Ciclo Formativo, donde las mujeres se inclinan por itinerarios vinculados a carreras que impliquen la ayuda a otras personas, aunque con menor prestigio social, y los varones prefieren profesiones técnicas, mejor remuneradas y más valoradas socialmente. Las mujeres eligen en mayor medida los Servicios Socioculturales y Comunitarios como la Atención a Personas en Situación de Dependencia, Educación Infantil, Mediación Comunicativa e Integración Social. También se observó que las mujeres presentaron medias más altas en los determinantes motivacionales a excepción de la dimensión Empleabilidad.

En un estudio, cuyo objetivo fue analizar las variables de motivación académica que predicen la procrastinación académica en 139 estudiantes universitarios de Lima, Perú, se aplicaron la Escala de Procrastinación Académica y la Escala de Motivación Educativa. Como resultado, se verificó una correlación significativa entre sexo femenino y la motivación intrínseca orientada al logro y con la motivación extrínseca con regulación identificada. Se infiere que estos hallazgos podrían significar que las mujeres estudiadas estarían motivadas a iniciar sus estudios porque, de ese modo, contribuirían a su propio beneficio (Arenas Wong et al., 2022).

Relacionado también con el género, se encuentran investigaciones que denotan las representaciones sociales que vinculan a las mujeres con la maternidad. Marks y Houston (2002) estudiaron los factores que determinaban los planes de las mujeres jóvenes sobre educación superior, el desarrollo profesional, tener un hijo y combinar el trabajo y la maternidad. Participaron en el estudio 92 niñas de 15 a 17 años. Se halló que los planes de educación y de desarrollo de carrera estaban influidos por su rol de madre previsto y su percepción de la presión social para renunciar al trabajo en pos de cuidar de sus hijos, más allá de manifestarse fuertes intenciones de tener una carrera profesional. Cuanto más sentían que otras personas

pensaban que debían convertirse en madres a tiempo completo, más probable era que tuvieran dudas sobre su plan para obtener más credenciales educativas. Los autores han hallado que el principal factor predictor de la intención de combinar el trabajo con la maternidad fue el caso en que las propias madres han trabajado antes de que los hijos hayan comenzado la escuela. Concluyen que esa situación puede deberse a que estas madres actuaron como un modelo positivo, o que ver a sus madres trabajar permitió visualizar que esa era una opción viable después de tener hijos.

Resulta interesante incluir el estudio de Miller y Arvizu (2016) sobre el ser madre y estudiante, que se basó en un trabajo exploratorio a partir de la información censal de los estudiantes de primer ingreso, con el objetivo de caracterizar a las estudiantes con hijos y compararlas con las universitarias sin hijos. Entre el primer grupo de universitarias, se observó que existían ajustadas rutinas para cubrir jornadas laborales, académicas y domésticas, distribuyendo el tiempo disponible en múltiples actividades que dificultaban el rendimiento académico, el cuidado de los hijos y llegaban a aceptar trabajos que se ajusten a sus horarios o interrumpir sus estudios.

Estudios sobre la edad y los estudios universitarios

Tal como se señaló en la fundamentación de esta investigación, los estudios sobre ingreso universitario en el rango etario entre 30 y 40 años, correspondientes a la adultez media, son escasos; por lo que se comparten algunos trabajos que, entre sus variables, analizan el factor edad en relación a la trayectoria universitaria.

En 2020, Losada y Rodríguez Sas, desarrollaron un estudio en una muestra no probabilística conformada por 60 participantes de la Licenciatura en Psicología de una Universidad Privada de la República Argentina, quienes habiendo cumplido con todos los requisitos de ingreso y habiéndose matriculado en los cursos, abandonaron sus estudios entre 2009 y 2014; y por otro, 30 estudiantes que se graduaron en el mismo período en igual carrera. Se obtuvo como resultado que la deserción se constituye como un fenómeno complejo y multicausal, siendo la deserción mayor

entre los alumnos de menor edad. Concluyen las autoras al respecto que el factor edad resultó como favorecedor para la permanencia y la posibilidad de graduación en la población estudiada.

Para Liporace et al. (2009) en su estudio sobre estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios, la edad resulta ser una variable de importancia, a la hora de clasificar los problemas que aquejan a los estudiantes, evidenciando que, para los adultos medios y maduros, el mayor problema que refieren está vinculados a las situaciones de examen. Por otro lado, este grupo de edad y, en el caso de las mujeres en particular, el modo de afrontamiento mayormente utilizado, se ubica en las estrategias nombradas como Aproximación al problema, que cuenta con: el Análisis Lógico, la Re-evaluación Positiva, la Búsqueda de Orientación y Apoyo y la Resolución de Problemas.

CAPÍTULO 6

Metodología

Modalidad

El acercamiento al estado del arte sobre la cuestión refleja que lo existente no se ajusta a la población objeto de este estudio, lo que determina la elección de la modalidad exploratoria (Mombrú Ruggiero y Margetic, 2013) ya que, si bien las motivaciones de ingreso a estudios superiores fueron estudiadas ampliamente, se encuentra vacancia en el rango etario y la condición de género que se pretende analizar. El asunto de investigación es poco estudiado hasta el momento por lo que se avanzará en la exploración para luego contar con elementos que permitan a futuro, el planteo de nuevas hipótesis.

De un modo amplio y teniendo en cuenta la flexibilidad necesaria para el abordaje de temas complejos, se enmarcaría dentro de la clasificación descriptiva con subtipo exploratoria desde los aportes de Ynoub (2015) ya que está orientada a describir el comportamiento de variables, identificando pautas características que se derivan de las combinaciones de los valores entre ellas.

Se planeó un abordaje empírico cuali-cuantitativo, un estudio de corte transversal ya que se evaluó en un período acotado de tiempo, multivariado (Ynoub, 2015).

Para obtener datos sobre motivación se utilizó una escala medición que arrojó información cuantitativa, la Academic Motivation Scale: college version in Argentine Spanish (Stovel et al., 2012). También se realizaron preguntas abiertas y cerradas sobre el tema.

Por otro lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas a mujeres de la edad estudiada, en condición de cursantes, en cada una de las sedes.

Población y Muestra

La población estuvo compuesta por mujeres entre 30 y 40 años cursantes de las carreras de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de una universidad privada con sede en CABA, con anexo en San Miguel en la Pcia. de Buenos Aires y Cipolletti en la Pcia. de Río Negro con anexo áulico en la ciudad de Neuquén Argentina. Esta última sede, junto a su anexo, se denominará Sede Comahue respetando el nombre asignado desde la institución.

Tabla 1

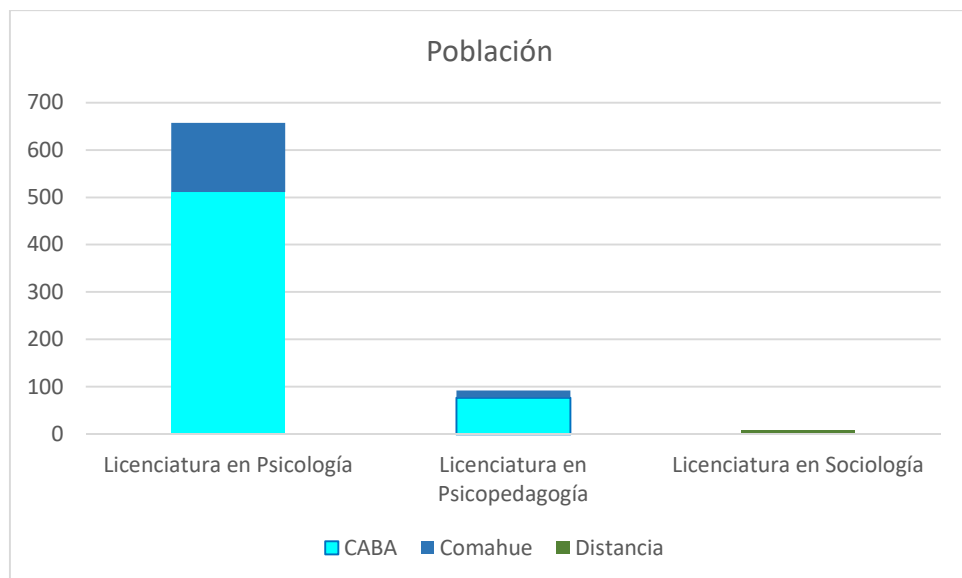
Distribución de la población

Sede	Licenciatura en Psicología	Licenciatura en Psicopedagogía	Licenciatura en Sociología	Total
CABA	511	77	0	588
Comahue	146	15	0	161
Distancia	0	0	8	8
Total	657	92	8	757

Se utilizó un muestreo no probabilístico por cuotas (Ynoub, 2015), considerando el tipo de tratamiento y la relevancia de la información necesaria a la hora de fijar la cantidad de casos por cuotas.

Figura 4

Distribución de la población por carrera



En coincidencia con la población, el tipo de carrera elegida por la mayoría de las mujeres que respondieron el cuestionario, corresponde a la Licenciatura en Psicología, siguiendo la Lic. en Psicopedagogía y un número inferior para la Lic. en Sociología.

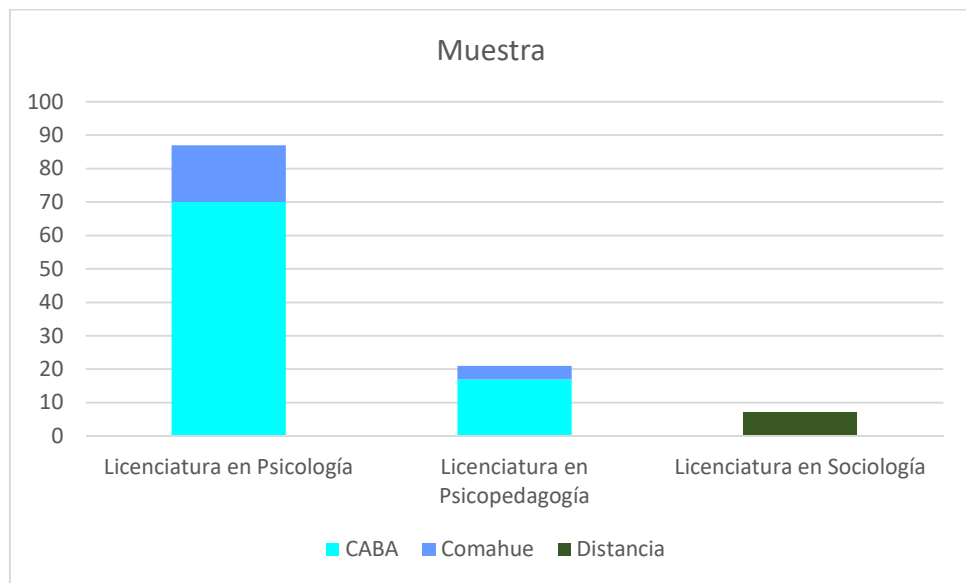
Tabla 2

Distribución de la muestra

	CABA	Comahue	Distancia	Total
Licenciatura en Psicología	70	17	0	87
Licenciatura en Psicopedagogía	17	4	0	21
Licenciatura en Sociología	0	0	7	7
Total	87	21	7	115

Figura 5

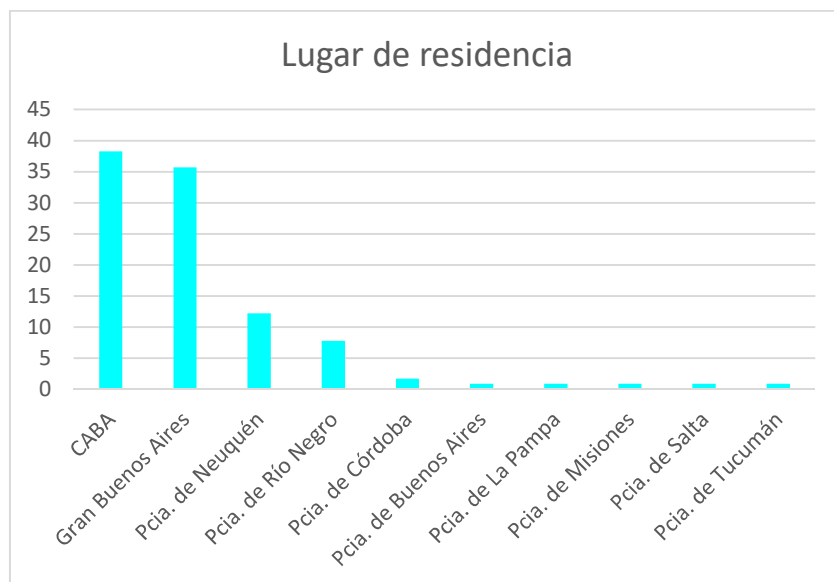
Distribución de la muestra por carrera y sede



El lugar de residencia de las participantes fue variado, teniendo en cuenta que una de las carreras estudiada tiene modalidad A Distancia.

Figura 6

Lugar de residencia de las participantes



Instrumentos para la recolección de datos

La estrategia de recolección de datos fue a través de un cuestionario autoadministrado (Ynoub, 2011) diseñado en Google Form y enviado mediante mail a estudiantes de las carreras de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, mujeres entre 30 y 40 años. En el inicio del cuestionario se incluyó el Consentimiento informado que fue requisito para acceder al mismo; similar consentimiento informado se utilizó en el caso de las entrevistadas.

También se utilizó, como instrumento de recolección de datos, la entrevista, por ser este un recurso que permite diseñar preguntas que tienen más bien un carácter orientativo, propiciando que el entrevistado despliegue sus distintos pareceres (Ynoub, 2011). Se realizaron entrevistas semidirigidas a seis estudiantes, eligiéndose en forma oportunista o por conveniencia (Hernández Sampieri et al., 2014) pertenecientes a cada una de las sedes quienes deberán cumplir la condición de ser mujeres de entre 30 y 40 años y estar cursando las carreras de grado de la facultad en estudio.

Procedimiento y estrategia de análisis de datos

Entrevistas

Para la obtención de datos, se realizaron entrevistas. Se diseñó un protocolo con preguntas (ver Anexo), se grabó y se realizó la transcripción textual. La entrevista fue semiestructurada, con preguntas abiertas para posibilitar acceder a información amplia y de mayor profundidad sobre el tema. El procedimiento fue mediante un encuentro por plataforma Meet que se grabó luego de haber, la entrevistada, brindado su consentimiento.

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos se utilizó el análisis de contenido (Ynoub, s/f). El tratamiento de los datos se realizó mediante codificación y categorización de las respuestas para luego proceder a la interpretación. Para el análisis de datos se realizó la codificación del contenido mediante el software Atlas TI Versión 8.4.

Cuestionario

Prueba Piloto. Previo a la implementación del cuestionario, se realizó una prueba piloto sobre una población similar a la que se estimaba estudiar. Las pruebas piloto tienen como objetivo probar en menor escala aspectos logísticos de la ejecución del estudio (Díaz-Muñoz, 2020), con el objetivo de evitar errores en los estudios posteriores y de mayor envergadura.

A partir de la experiencia obtenida en la implementación de la prueba piloto, se incluyó el ítem opciones de carrera, dado que, se evidenció que las personas nombraban de distintas maneras a sus elecciones.

Al indagar sobre su situación de convivencia y la situación familiar se incluyeron las opciones pareja e hijos, dado que, no estaba explicitado. El 52% de las encuestadas tenían personas a su cargo y en la opción sobre quienes están a cargo, se hizo una diferenciación entre hijos, padres, otros considerando en este último caso, un espacio para completar la descripción.

En el ítem sobre otra situación referida a la ocupación, las entrevistadas incluyeron las opciones: ama de casa, madre a tiempo completo y docente en uso de licencia. Estas respuestas, permitieron agregar estas opciones teniendo en cuenta sus situaciones. Dichos aportes enriquecen el instrumento, por lo que se decidió incluirlas.

En el cuestionario, había una pregunta sobre si se consideraba que el ser mujer tuvo influencia en la edad de inscripción a la carrera elegida. Esta pregunta se decidió dejar, pero se agregó una previa, que permitía indagar los factores de

influencia: ¿Qué factores tuvieron influencia en el hecho de empezar con la carrera a esa edad?, esta pregunta admitía un desarrollo breve de texto.

En cuanto a los resultados generales de la prueba piloto realizada con la finalidad de poder realizar ajustes al instrumento, se incluyeron modificaciones y adiciones que enriquecieron el instrumento.

Estos cambios al instrumento guardan relación con los postulados de Bruno et al. (2020) sobre la importancia de adaptar y/o construir instrumentos que permitan la medición de variables y en poblaciones establecidas como áreas de vacancia teórica.

Cuestionario definitivo

El link de acceso al cuestionario se distribuyó entre las estudiantes integrantes de la población estudiada mediante las vías institucionales de comunicación. Se realizó la recolección de datos durante el ciclo lectivo 2023. Una vez obtenidas las respuestas, se procedió al análisis de datos, ajuste de la información y procesamiento de datos mediante el software SPSS de IBM versión 26.

Se detallan a continuación los ajustes para el análisis de datos cuantitativos devenidos del cuestionario:

1. Se determina que, en el caso que no se cuente con la edad de ingreso, se calculará a partir del año de ingreso declarado.
2. Se asigna como lugar de residencia:
 - CABA – Para todas las respuestas que referían a los diferentes barrios de la Ciudad de Buenos Aires.

- Gran Buenos Aires - Para todas las respuestas que referían a los diferentes partidos o localidades del conurbano bonaerense.¹
 - Cada Provincia con su nombre.
3. En Otra situación (convivencia) si dice “Con hijos” o similar se asignó “Con hijos/as” en lugar de “Otra situación”.
 4. En “personas a cargo” se unificó “Hijos/as” “Hijos/as y padres” y “Padres”, luego cada situación particular.
 5. Se quitan las estudiantes de Psicopedagogía a distancia, dado que se trata de un ciclo de licenciatura y no cumplen los criterios de inclusión.
 6. Se decide incluir a quienes tienen de 30 a 40 años y quienes ingresaron en esa edad, aunque sean mayores en el momento de la encuesta. Por este criterio, se excluyen a tres participantes.

Con respecto a la pregunta: *¿Qué factores tuvieron influencia en el hecho de empezar con la carrera a esa edad?*, teniendo en cuenta que la información obtenida tiene carácter cualitativo, se procedió al análisis del discurso y posterior codificación y categorización en unidades de estudio cuantificables. Con ese objetivo de determinó la siguiente codificación procesado con el software Atlas Ti v8:

Tabla 3

Agrupación de códigos

¹ El Conurbano abarca 24 Municipios distribuidos en 2 Cordones: Almirante Brown, Avellaneda, Lanús, Lomas de Zamora, La Matanza, Morón, Tres de Febrero, San Martín, Vicente López, San Isidro, Quilmes, Berazategui, Florencio Varela, Esteban Echeverría, Ezeiza, Moreno, Merlo, Malvinas Argentinas, Hurlingham, Ituzaingó, Tigre, San Fernando, José C. Paz y San Miguel. (PEC, 2016)

Grupo de códigos	Código
Factores vinculados a condiciones institucionales	Acceso a beca
	Falta de flexibilidad académica
	Posibilidad por cercanía
	Posibilidad virtual
	Posibilidad organizativa que brinda la universidad privada
Factores económicos	Acceso a beca
	Motivos económicos
	Postergación por trabajo
Factores familiares	Apoyo familiar
	Crianza de hijos
	Cumplir mandatos familiares
	Disponibilidad de tiempo
	Falta de apoyo

Independencia

Factores laborales	Complementar mi profesión actual
	Disponibilidad de tiempo
	Mejorar empleabilidad
	Motivación de cambio profesional
	Postergación por trabajo
	Adquirir nuevos conocimientos
Factores personales	Intención de cambio
	Confianza en sí misma
	Cumplir mandatos
	Deseo postergado
	Disponibilidad de tiempo
	Intentos anteriores frustrados

	Interés en la carrera
	No saber qué estudiar
	Problemas de salud
	Realización personal
	Tener una carrera previa
	Alcanzar metas
Factores vinculados a representaciones sociales	Alcanzar metas
	Cumplir mandatos familiares
	Presión social

De acuerdo se la codificación realizada, la categorización quedó con la siguiente distribución:

Tabla 4

Cantidad de códigos agrupados

Grupos de Códigos	Cantidad de códigos por grupo
-------------------	-------------------------------

Factores personales	12
Factores familiares	6
Factores laborales	6
Factores vinculados a condiciones institucionales	5
Factores vinculados a representaciones sociales	3
Factores económicos	3

CAPÍTULO 7

Resultados

Cuestionario. Resultados cuantitativos

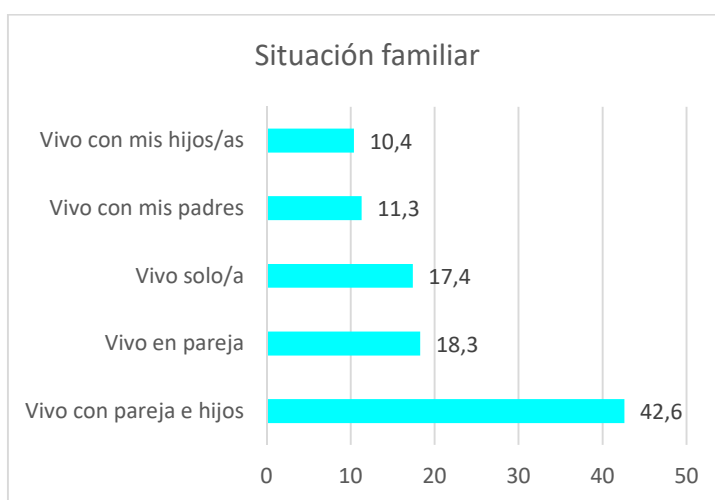
Características sociodemográficas

La situación laboral, muestra una mayoría de trabajadoras. Dentro de la categoría Otra situación, se incluyen: Ama de casa hasta terminar la carrera o haber trabajado e interrumpido para realizar la carrera.

En cuanto a la situación familiar, las encuestadas manifestaron con quienes conviven: La mayoría convive con la pareja e hijos, luego se encuentran las que viven solas o con su pareja y en menor proporción quienes viven con sus padres o con sus hijos/as.

Figura 7

Situación de convivencia (%)



El 61,7% de las mujeres manifestó tener personas a cargo que se distribuían entre el 88,2% Hijos/as, el 4,4% Hijos/as y padres y el 1,5% en cada una de las siguientes categorías: Padres, Hijastra. Hijo y abuela, Sobrina y Perro.

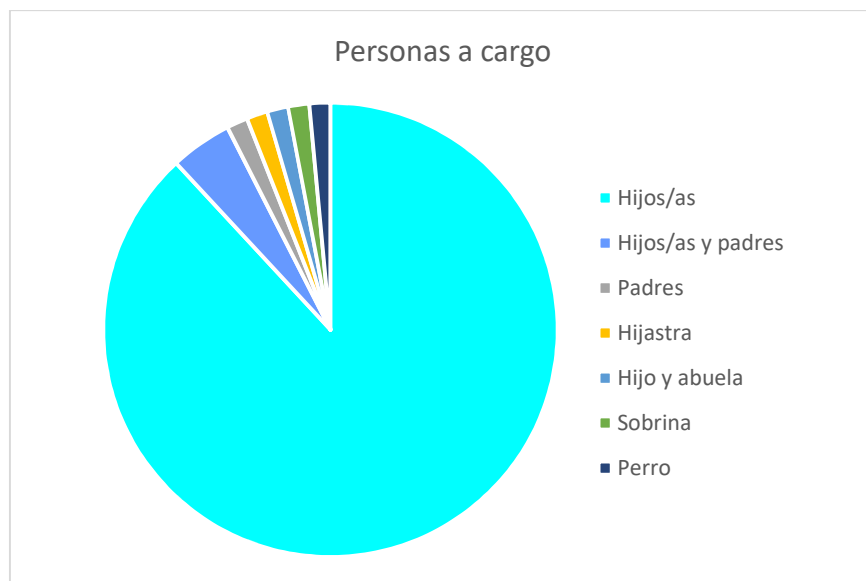
Tabla 5

Encuestadas que tengan personas a cargo

Personas a cargo	Porcentaje	Frecuencia
Sí	61,7	71
No	38,3	44
Total	100	115

Figura 8

Distribución de las personas que las encuestadas tienen a cargo



En cuanto a la trayectoria educativa previa, la mayoría contaba con estudios terciarios (39,1%) y sumado a quienes tenían una carrera universitaria concluida (20,9%), se observa que para el 60% de la muestra, esta era su segunda carrera.

Formación previa al acceso a la actual carrera

La mayoría de las mujeres encuestadas, manifestaron haber terminado los estudios previos hace más de 10 años (43,5%) y sólo un 7% lo hizo hace menos de 2 años. Con respecto al tipo de estudio anterior, la mayoría cuenta con estudios terciarios.

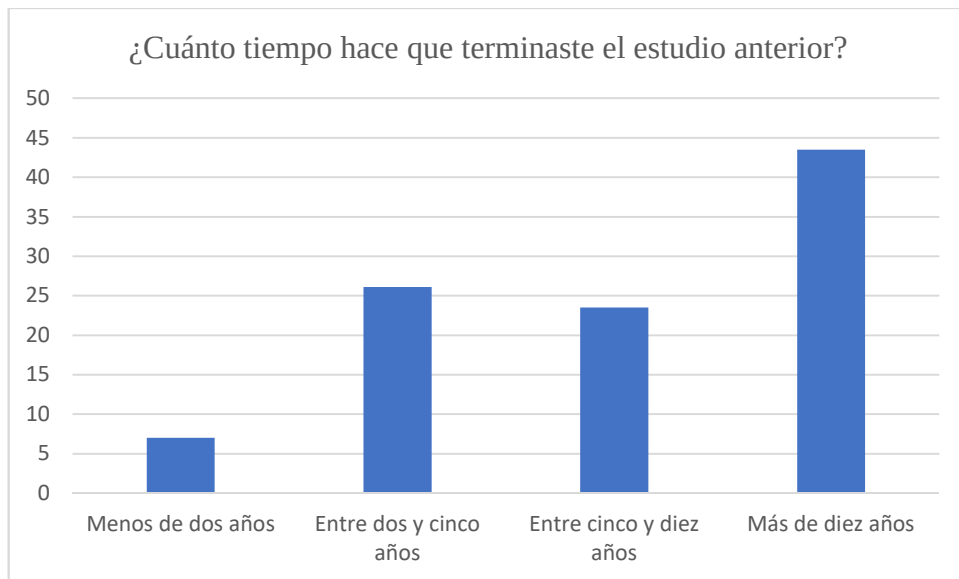
Tabla 6

Formación previa al acceso a la actual carrera

Formación previa de acceso a la carrera	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje válido
Estudios secundarios	16,5	19	16,5
Estudios terciarios (tecnicatura, profesorado, etc.)	39,1	45	39,1
Otra carrera universitaria sin concluir	22,6	26	22,6
Otra carrera universitaria concluida	20,9	24	20,9
Examen para mayores de 25 años (Ley N° 27.204, Art 7)	0,9	1	0,9
Total	100	115	100

Figura 9

Tiempo transcurrido desde el estudio anterior

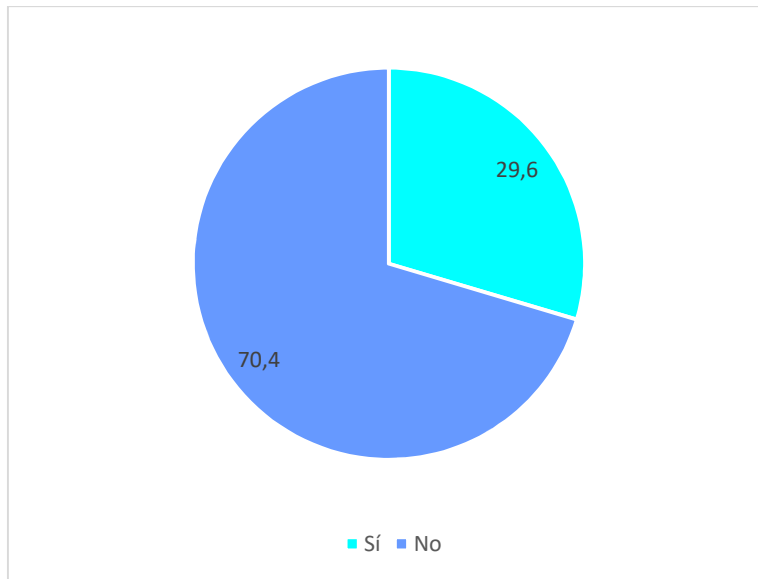


Incidencia del género sobre la edad de ingreso

Ante la pregunta sobre la variable de género y su impacto en la edad de ingreso, la mayoría consideró que no fue relevante.

Figura 10

Respuesta a la pregunta: ¿Consideras que ser mujer tuvo influencia en cuanto a la edad en la que te inscribiste para iniciar la carrera elegida?



Tipo de motivación presente

Escala de Motivación Académica. Se exponen a continuación los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la escala AMS.

Se detalla el tipo de motivación de acuerdo a las categorías que se utilizan en la escala descripta (Stover et al., 2012) ordenadas de mayor a menor frecuencia.

Figura 11

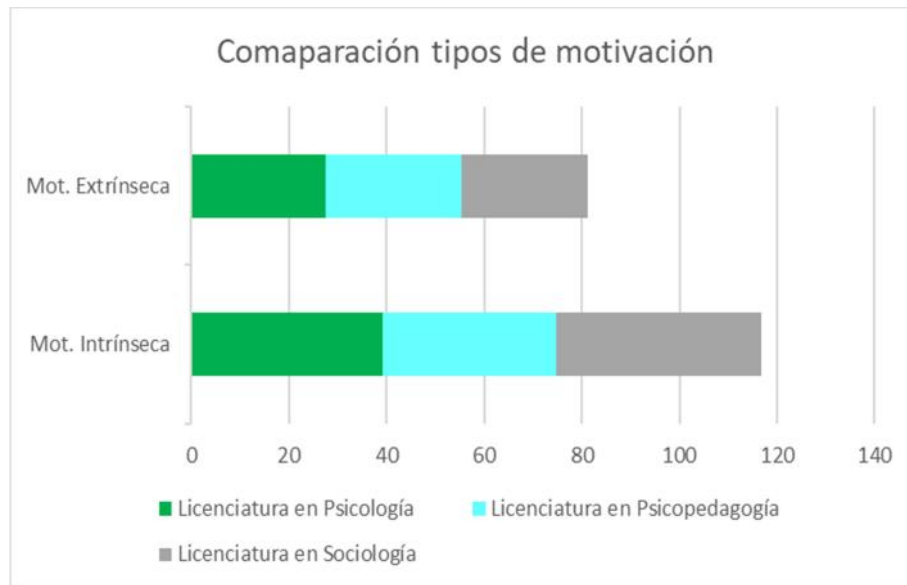
Tipo de motivación



El tipo de motivación que se presenta con mayor frecuencia es la modalidad intrínseca en sus orientaciones hacia el conocimiento y hacia el logro y, en tercer lugar, la de tipo extrínseco con regulación identificada.

Figura 12

Preeminencia de motivaciones de tipo intrínseca o extrínseca



Se observa que la motivación de tipo intrínseca presenta mayor frecuencia no sólo en la totalidad de la muestra estudiada, sino también en el análisis de cada carrera en particular.

Tabla 7

Tipo de motivación de acuerdo a la carrera de estudio

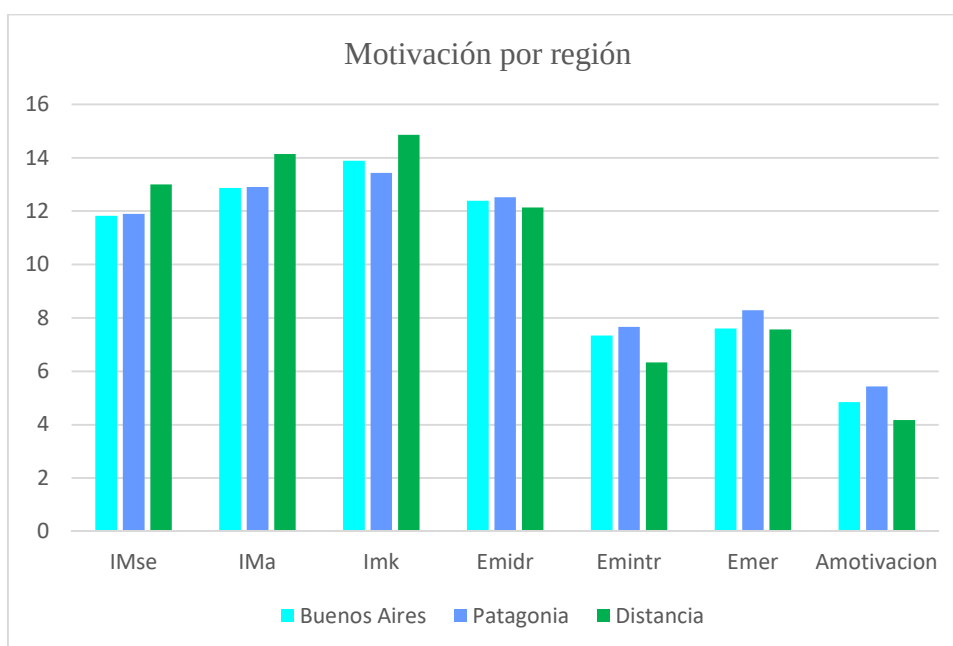
Carrera		IMse	IMa	IMk	EMidr	EMintr	EMer	Amotivacion
Licenciatura en Psicología	Media	12,11	13,12	14,03	12,31	7,36	7,85	4,75
	N	87	85	87	86	86	86	87
	Desv.	2,915	3,072	3,108	2,879	2,621	3,07	2,329
Licenciatura en Psicopedagogía	Media	10,71	11,9	12,81	12,85	7,6	7,29	5,86
	N	21	21	21	20	20	21	21
	Desv.	3,149	3,714	4,262	2,834	3,347	2,813	3,785
Licenciatura en Sociología	Media	13	14,14	14,86	12,14	6,33	7,57	4,17

	N	7	7	7	7	6	7	6
	Desv.	2,708	1,676	1,215	3,579	3,204	2,878	0,408
Total	Media	11,91	12,96	13,86	12,4	7,35	7,73	4,92
	N	115	113	115	113	112	114	114
	Desv.	2,984	3,163	3,292	2,896	2,776	2,996	2,624

Al estudiar el tipo de motivación por región y modalidad se observa que, en todos los casos prevalece la motivación de tipo intrínseca y en el extremo opuesto se ubica la amotivación con las medias más bajas en las dos regiones y en la modalidad a distancia.

Figura 13

Tipo de motivación de acuerdo a la región

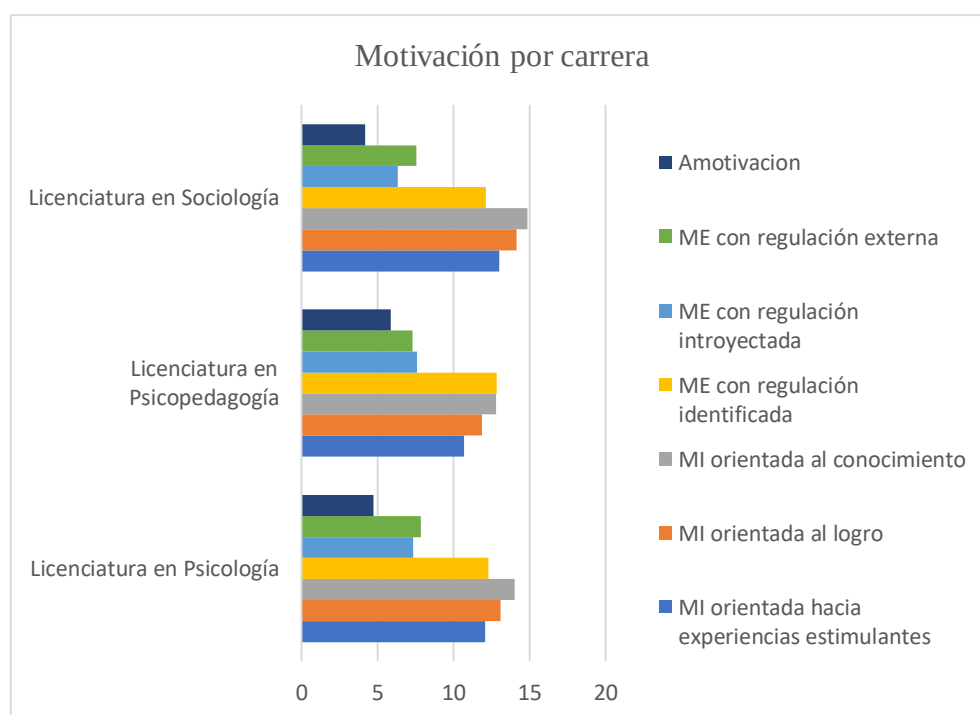


En la comparación entre carreras, la amotivación cuenta con el menor porcentaje de frecuencia en todas las carreras. En la Lic. en Sociología y Psicología,

se destaca la motivación intrínseca orientada al conocimiento, en la Lic. en Psicopedagogía la motivación extrínseca con regulación identificada es la que cuenta con mayor frecuencia; este tipo de motivación extrínseca es la más cercana a la intrínseca de acuerdo a su característica volitiva.

Figura 14

Tipo de motivación por carrera



Cuestionario: Resultados cualitativos

Factores relacionados con la edad de inicio

Dentro del cuestionario, se encontraba incluida una pregunta que arrojaba respuestas con características cualitativas: ¿Qué factores tuvieron influencia en el hecho de empezar con la carrera a esa edad?

Las respuestas obtenidas arrojaron resultados analizados a continuación.

Dentro del grupo referido a los **factores personales** que influyeron en la edad de inicio de la carrera, se encontraron que las respuestas referían a:

· ***Interés en la carrera*** “fue tener la certeza que la carrera me interesaba bastante”, “Estudiar la carrera que me gusta”, “Amo la medicina y la psicología”, “Las ganas de dedicarme el día de mañana a algo que realmente me guste”, “Que en la Secundaria me había gustado mucho la materia Psicología.”

· ***Deseo postergado*** “El deseo de algo que se había postergado”, “Querer dedicarme a algo que siempre me gustó”, “La necesidad de desarrollarme intelectualmente y potenciar un aspecto de mí que venía postergando”, “La carrera que quería estudiar cuando terminé la secundaria y no pude...”

· ***Realización personal*** “Poder hacer algo más, aprender más autocompletarme”, “Querer superarme a mí misma”, “La necesidad de desarrollarme intelectualmente y potenciar un aspecto de mí que venía postergando”

· ***Disponibilidad de tiempo*** “Tener a los hijos en el colegio fue un factor importante ya que cursaba en la facultad mientras ellas estaban en el colegio”, “Que gracias a los años que tengo en el trabajo me dieron la posibilidad de acomodar los horarios para estudiar”, “no tenía el apoyo de nadie para obtener un tiempo para los estudios” “Pude dejar de trabajar para dedicarme a estudiar”

· ***Alcanzar metas*** “La motivación de querer alcanzar mis metas y el ejemplo que quiero transmitir a mi hijo de seguir sus sueños sin importar la edad y el esfuerzo que implique.”, “Siempre tuve el deseo de estudiar algo que me apasionara, que se

vinculara con mi propósito. Pasé por varias carreras y nada terminaba de llenarme. En Psicología encontré la formación que tanto anhelaba y necesitaba para sentirme un poco más completa. En resumen, empecé a esa edad porque necesité recorrer previamente un camino lleno de tropezones y autoconocimiento que me impulsó a tomar la decisión.”, “En el momento de decidirlo (siempre pensé en seguir estudiando) ya me sentía preparada para volver a empezar a estudiar teniendo en cuenta todo lo que conlleva hacer una carrera de nivel superior. Había quedado muy cansada después de recibirme del profesorado, por tal motivo dejé que pasaran varios años antes de retomar.”, “Quería tener un título de algo”, “Necesidad de independizarme.”

·**No saber qué estudiar** “Me costó encontrar mi vocación,” “siento que es mi vocación, a los 17 años elegí una carrera sin saber mucho que quería, ahora si lo sé”, “El hecho de la edad, y que aún sin título. El haber obtenido una guía en orientación vocacional al respecto de mis orientaciones académicas y personales”

·**Adquirir nuevos conocimientos** “Tener la necesidad de adquirir nuevos conocimientos”, “Fortalecer conocimientos”, “Por interés en los conocimientos que puedo adquirir”, “Necesidad de incorporar mayores conocimientos a la carrera que ya estudié: profesorado de nivel inicial”

·**Intentos anteriores frustrados** “Comencé en otra facultad la carrera, abandone y retome en 2019”, “Razones de fuerza mayor abandone, luego de 5 años ausente me reintegre este año 2023, ya con 33 años más adulta y con más fuerza”, “Pasé por varias carreras y nada terminaba de llenarme.”, “Había comenzado en Universidad de Morón en 2012 y por traslado y otros motivos la tuve que dejar en pausa.”, “La dejé por unos años sin terminar el trabajo final y retomé este año

·**Tener una carrera previa** “Formación continua, era mi segunda carrera”, “Era la carrera que siempre había querido estudiar. En su momento no me sentía

preparada, por eso estudié para ser docente de nivel inicial. Trabajé algunos años de eso, pero finalmente entré a estudiar lo que siempre había querido”

· **Cumplir mandatos** “Para que mi mamá no se molestara estudié administración”, “Sentía la presión de las expectativas familiares y de la sociedad en general para perseguir una educación superior temprana.”. “El hecho de la edad, y que aún sin título”, “Presión social”.

· **Confianza en sí misma** “Afianzar la confianza para comenzar”, “Recién como a los 28 sentí que podía hacerlo, económica y emocionalmente.”

· **Salud** “Problemas de salud”

· **Intención de cambio** “Buscar un cambio”

Dentro de las respuestas referidas a la incidencia de **factores familiares** en la edad de ingreso se encuentran:

· **Crianza de hijos** “Las edades de mis hijos”, “Mis hijos estén más grandes”, “Acompañar a mi hijo en el tratamiento psicoterapéutico. Tiene CUD”, “Maternidad casi en solitario sin apoyo de amigos ni familiares”, “Iba a empezar a los 28, antes no podía por cuestiones económicas y quedé embarazada, por lo que decidí posponer el comienzo hasta que el nene fuera un poquito "más grande" (tiene dos años)”, “Tuve un hijo muy joven y quería poder tener los recursos para mantenerlo y darle lo mejor que podía”.

· **Disponibilidad de tiempo** “Tener a los hijos en el colegio fue un factor importante ya que cursaba en la facultad mientras ellas estaban en el colegio”, “Que gracias a los años que tengo en el trabajo me dieron la posibilidad de acomodar los horarios para estudiar”, “No tenía el apoyo de nadie para obtener un tiempo para los estudios”

· **Cumplir mandatos familiares** “Para que mi mamá no se molestara estudié administración”, “Sentía la presión de las expectativas familiares y de la sociedad en general para perseguir una educación superior temprana.”

· **Apoyo familiar** “Mi hija está más grande y el papá de ella y mi mamá me ayudan bastante para poder estudiar”

· **Falta de apoyo** “No tenía el apoyo”, “Maternidad casi en solitario sin apoyo de amigos ni familiares”

· **Independencia** “Necesidad de independizarme.”

Dentro de las respuestas referidas a la incidencia de **factores laborales** en la edad de ingreso se encuentran:

· **Disponibilidad de tiempo** “Que gracias a los años que tengo en el trabajo me dieron la posibilidad de acomodar los horarios para estudiar”, “Tuve la oportunidad en ese momento de mi vida de disminuir responsabilidades laborales que me permitan enfocar mi energía en el estudio”

· **Postergación por trabajo** “No podía por trabajo”, “Tener un trabajo con horarios más flexibles”, “Exigencias laborales”

· **Mejorar empleabilidad** “Incrementar la empleabilidad”, “Nuevas oportunidades laborales”, “Encontrar otras posibilidades de trabajo”, “Necesidades ampliar el campo laboral”

· **Complementar la profesión actual** “Complementar mi profesión actual”, “Necesidad de incorporar mayores conocimientos a la carrera que ya estudié: profesorado de nivel inicial”, “Necesitaba herramientas para mi trabajo”.

· **Motivación de cambio profesional** “Pandemia, descontento con mi profesión”, “Que mi trabajo y carrera anterior ya no me gustaban”

Dentro de las respuestas referidas a la incidencia de factores **vinculados a condiciones institucionales** en la edad de ingreso se encuentran:

· ***Posibilidad por cercanía*** “Cursar cerca”. “La carrera que quería estudiar cuando terminé la secundaria y no pude porque vivía en otra ciudad y por falta de recursos no pude mudarme a un lugar donde dictarán la carrera”. “Escaso tiempo. Lejanía de universidades. Inseguridad”, “El hecho que la sede estuviese en Bella Vista fue un plus importante”.

· ***Posibilidad virtual*** “La virtualidad me permitió flexibilidad para cursar” , “Pandemia y la virtualidad me permitió tomar otro ritmo en la carrera ya que me anoté en todas las materias y adelante en el verano, cosa que de manera presencial no hubiera podido”, “Dejé en 2007 y retomé el año pasado en la UFLO porque es a distancia”.

· ***Acceso a beca*** “Posibilidad de acceder a una beca otorgada por la municipalidad de mi ciudad”, “La oportunidad de una beca”

· ***Posibilidad organizativa que brinda la universidad privada*** “Contar con un sueldo para poder pagar en una universidad privada que me facilita el cursado por sus horarios”.

· ***Falta de flexibilidad académica*** “Flexibilidad Académica: Muchos programas académicos están diseñados con horarios fijos y estructurados, lo que puede hacer que sea difícil para las mujeres con responsabilidades familiares encontrar tiempo para estudiar. La falta de flexibilidad en los horarios puede ser un obstáculo importante”.

Dentro de las respuestas referidas a la incidencia de **factores vinculados a representaciones sociales** en la edad de ingreso se encuentran:

· **Alcanzar metas** “La motivación de querer alcanzar mis metas y el ejemplo que quiero trasmitir a mi hijo de seguir sus sueños sin importar la edad y el esfuerzo que implique”, “Cuestionamientos de que quería para mi futuro”

· **Tener un título** “Había finalizado la secundaria, debía hacer algo”, “Quería tener un título de algo”, “Ganas de tener una profesión”, “El hecho de la edad, y aún sin título”.

· **Presión social** “La presión social”, “La norma”

· **Cumplir mandatos familiares** “Para que mi mamá no se molestara estudié administración”, “Sentía la presión de las expectativas familiares y de la sociedad en general para perseguir una educación superior temprana”.

Dentro de las respuestas referidas a la **incidencia de factores económicos** en la edad de ingreso se encuentran:

· **Motivos económicos** “Era la carrera que siempre había querido estudiar, pero por situaciones económicas y familiares no había podido comenzarla”, “Estaban las condiciones socio-económicas dadas para poder hacerlo. Pude dejar de trabajar para dedicarme a estudiar y cuidar de mis hijas”, “Contar con el respaldo económico fue otro de los factores ya qué años anteriores no contaba con los recursos económicos”, “Imposibilidad económica de pagar la cuota antes”

· **Postergación por trabajo** “No podía por trabajo”, “Tuve que modificar todo mi estilo de vida para poder adaptarme al nivel universitario, hasta en mi área laboral también”

· **Acceso a beca** “Posibilidad de acceder a una beca otorgada por la municipalidad de mí ciudad”, “Beca, motivación personal”

Analizando las frases que dan cuenta de la motivación, se observa que mayoritariamente hay expresiones congruentes con motivaciones de tipo extrínseca que, siguiendo con la distinción planteada por Ryan y Deci (2020) se refiere a hacer algo porque conduce a un resultado esperable. Como ejemplo de esas expresiones se cuenta con: “Ganas de desempeñarme en otro ámbito”, “Las ganas de dedicarme el día de mañana a algo que realmente me guste”, “Querer superarme a mí misma y además tener una buena estabilidad económica”.

En menor proporción aparecen respuestas que dan cuenta de la presencia de motivación intrínseca que, de acuerdo a Ryan y Deci (2000), se define como la realización de una actividad por su inherente satisfacción más que por alguna consecuencia, estímulos, presiones o recompensas externas. En este sentido, se destacan las frases: “Era la carrera que siempre había querido estudiar, pero por situaciones económicas y familiares no había podido comenzarla”, “Adquirir nuevos conocimientos y experiencias”.

Para algunas de las encuestadas, la motivación es de ambos tipos en simultáneo: “Complementar mi profesión actual. Encontrar otras posibilidades de trabajo. Por interés en los conocimientos que puedo adquirir”, “Siempre tuve claro mi deseo de continuar mi educación y adentrarme en un campo que me apasionara. Además, sentía la presión de las expectativas familiares y de la sociedad en general para perseguir una educación superior temprana”.

Con respecto a la vinculación entre la edad de cursada de la carrera y los mandatos socioculturales se halló que entre las respuestas hay indicadores de mandatos supuestos a la familia y/o a la sociedad en su conjunto: “El hecho de la edad, y que aun sin título”, “Acababa de tener un hijo, estaba muy chica y para que mi mamá no se molestara estudié administración”, “Quería tener un título de algo”.

Expectativas de logro al graduarse

Para explorar las expectativas que tenían las encuestadas sobre el rol que desempeñarán si logran graduarse, las respuestas de tipo cualitativo, se puede agrupar del siguiente modo de acuerdo a la frecuencia registrada:

Lograr ayudar a otros: “Ayudar a muchas personas, principalmente mujeres”, “Ayudar a personas con su salud mental”, “Aportar mi granito de arena ayudando a los demás”, “Busco ser un agente de cambio y apoyo para las personas que necesiten orientación, asistencia y atención en sus desafíos emocionales, mentales y psicológicos”.

Lograr excelencia y/o reconocimiento profesional: “Me gustaría ser una profesional de excelencia, aprovechar cada oportunidad para enriquecer mis conocimientos”, “Mi aspiración es crecer como profesional, profundizando mis conocimientos y habilidades”, “Ser una excelente profesional”,

Lograr una mejora laboral y/o económica: “Mejora en cuanto a sueldo, mayor estabilidad económica.”, “Trabajar de lo que le apasiona y poder tener una situación económica estable y/o holgada.”, “Trabajo estable”.

Lograr realizar un emprendimiento personal: “Tener mi propio centro terapéutico”, “Mi idea es abrir un centro para trabajar exclusivamente con neurodivergencias”, “Por el momento aspiro a que las herramientas que me brinda esta carrera me ayuden a mejorar mis proyectos empresariales en las áreas aplicables”.

No se percibe expectativa de logro con respecto a la graduación: “Hoy sólo persigo la satisfacción personal. No tengo idea aún de cómo lo materializaré”, “No es algo en lo que pienso ahora, por el momento me estoy acomodando con las cursadas, los exámenes y la vida familiar”.

Resultados de las entrevistas

Datos sociodemográficos

Al hacer foco en la **situación familiar actual** tres de las entrevistadas conviven con su pareja e hijos, dos refieren vivir con su pareja y mascotas y una con sus padres. Al preguntar sobre el impacto de la vida familiar en el momento de elección y cursada de la carrera, detallan: “Mientras él nació y el primer año no pude hacer casi nada directamente, porque lo tenía que atender a él” (E4); “Bueno, después me casé. Formé mi familia. Es como que las cosas se acomodaron y dije, bueno, ahora llegó el momento de pensar también en mí, en lo que me gustó siempre” (E6); “siempre lo que me pasó es que bueno siendo mamá y que era la prioridad, ocuparme de los nenes y demás, hice muy poquitas materias siempre” (E6). También la familia, brindó apoyo: “Tomé la decisión. Bah... Con mi esposo, que me estaba apoyando, y bueno, y me anoté en la UFLO. Y dije “bueno, acá vamos a continuar” (E4); “No estoy donde estoy porque soy una genia, estoy donde estoy porque tuve privilegios y uno de esos fue escuchar a mi mamá, ir a estudiar, hacer su maestría, su tesis de 500 hojas. Son un montón de cosas que yo vi” (E1).

Trayectorias previas

Sobre la **trayectoria educativa**, cuatro de las entrevistadas han cursado otra carrera anterior en un área disciplinar diferente: “Yo soy docente, entonces ahí me parece que me sigue gustando la capacitación” (E1). La mayoría de esas carreras previas, fueron interrumpidas: “En realidad yo había arrancado antes, cuando había terminado el cole, a hacer el CBC para psicología. Había algo que no me cerraba de la carrera. Entonces, después, investigando y viendo más o menos qué es lo que quería dije “no. Es psicopedagogía” (E5); “Después fui, hice administración de empresas, que duraba tres años. Todo esto mientras yo continuaba trabajando. Y después me anoté en contador público en la UNCO. Me fue muy mal” (E4); “después el terciario fue turismo, técnico superior en turismo, de eso me quedaron 5

materias, que no llegué a darlas” (E6). En otro caso, fue un cambio de universidad, pero la misma carrera: “Antes estudiaba en la Universidad del Comahue Psicología y no tenía flexibilidad horaria, decidí en pandemia cambiarme. Yo ya estaba en 5to año, pero por temas del funcionamiento de la facultad me cambie” (E2).

Las entrevistadas cuentan con diferentes **trayectorias laborales**, pero todas tienen o han tenido un trabajo. Quienes actualmente trabajan, refieren: “Soy consultora en una consultora de gestión de negocios” (E1); “Trabajo cuidando un niño desde el 2020, hago danzas es más un hobby pero si hago presentaciones desde los 16 años” (E2); “Trabajo. ¿Estoy trabajando como acompañante turno mañana y turno tarde (E5) y “ahora solamente el trabajo de migraciones y la facu? Sí, por ahora lo estoy haciendo desde casa. Es como que pedí esa posibilidad para poder seguir estudiando porque si no, era imposible estar 8 horas fuera de mi casa y cursar” (E6). También se observó que 2 de las entrevistadas interrumpieron su trayectoria laboral para poder estudiar: “Ahora me estoy dedicando a terminar la carrera. A partir de la pandemia llegué a un mutuo acuerdo. Me desempeñaba como asistente ejecutiva (E3) y “yo, hoy en día no trabajo. Trabaja solamente mi marido” (E4).

Con respecto a la **edad de la cursada**, manifestaron que “Es una de las cosas de las mujeres grandes estudiando. Tenemos hijos. Las parejas a veces las tenés... a veces no la tenés. A veces las tenés y te reman para atrás. También cuidando los espacios familiares. No es como cuando tenía 20 años. No hay traspasos tres días seguidos, porque tengo que estar con mi familia... quiero estar. Esa es la dificultad de estudiar a esta edad. Tenés que hacer un montón de equilibrio” (E1), otra opinión aporta desde otra arista “Creo que la edad tiene mucho que ver en la motivación, porque a lo mejor uno de los 20 años se encuentra estudiando algo por una cuestión de mandato. ¿Por obligación y esta edad uno ya tiene como otra responsabilidad por uno mismo, ¿no? Yo elegí la carrera desde un lugar sumamente individual y personal de lo que yo quería reelegir. Esta no, no me exige si los demás están de acuerdo. La edad puede ser un condicionante porque uno duda, pero por otro lado te pone en un lugar de seguridad mucho mayor al momento de hacer algo y aprovecho mucho más

el tiempo, el tiempo, me di cuenta que es el recurso más valioso inclusive que la plata sino por carrera y vale la carrera, estudiar, ¿no?” (E6).

Tipo de motivación presente

A partir de las entrevistas realizadas se observa que se encuentran presentes la motivación intrínseca y extrínseca.

El primer tipo de motivación se presenta, principalmente como motivación orientada a experiencias estimulantes “Me está llevando muchísimo tiempo, muchísimo la carrera, pero ya el foco lo corrí de ahí porque me generaba esta angustia y, me voy a recibir. No sé cuándo dije: No, yo estoy estudiando porque quiero. O sea, no es que estoy pensando... Obviamente me quiero recibir, pero no estoy pensando en cuándo voy a tener el título. Sino de que estoy aprendiendo para qué lado voy, que me gusta, que lo puse más en el proceso que en el resultado” (E6); “Empecé de grande porque realmente siempre me gustó esa carrera y nunca me animé. Nunca pude, y si lo hago, es porque tiene un valor muy fuerte para mí más allá del resultado” (E6); “Psicología me parece muy interesante. Me parece hermosa. Uno aprende un montón de cosas y me gusta y soy una persona que todo el tiempo estoy pensando en qué más estudiar” (E4). En segundo lugar, se encuentra la motivación orientada al logro: “intentar estudiar una carrera universitaria, en lo que respecta a mi familia de origen, es todo un logro para una persona” (E3); “teniendo un hijo... y yo quería realizar, o sea, quería realizar lo que realmente me había comprometido de manera personal a terminar” (E4), “la carrera en general la siento como algo como un aprendizaje más de tipo personal que a mí me ayuda” (E4). Por último, con menor frecuencia, se encuentra la motivación orientada al conocimiento: “Siempre me gustó mucho leer, saber el funcionamiento de la mente humana, cómo se desenvuelve en la sociedad” (E2); “Entonces, después, investigando y viendo más o menos qué es lo que quería dije: No, es psicopedagogía” (E5).

En el caso de la motivación extrínseca, la mayor frecuencia se encuentra en frases que indican motivación extrínseca con regulación identificada: “La mirada o el

acompañamiento desde el lado de la psicología laboral, tiene un aporte de ahí para hacer. Para lo que es acompañamiento y dinámica de grupo, sobre todo. A mí me aporta mucho el lado de la capacitación” (E1); “Yo creo que no se es una vocación, es más el deseo de ser psicóloga, el poder aportar algo a las personas, prestar un servicio de la salud mental” (E2); “Una carrera hermosa y que hoy por ahí tiene, tiene tantas salidas y tan lindas hace tanto bien, así que bueno, genial” (E5). En segundo lugar, se manifiestan con motivación extrínseca con regulación introyectada: “Como voluntaria en ese espacio y también las necesidades que iban dando con nuestros clientes en la consultora. Que me parecía que ameritaba y estaba bueno sumarle una psicóloga laboral al equipo” (E1); “Tengo este título, voy a hacer algo distinto con eso y puede ser que en ese momento diga... y si! Desde ya te digo, que como yo estoy en el ámbito metida, me voy a sentir más tranquila de tener el título” (E1). La motivación extrínseca con regulación externa, se halló en menor proporción: “El título te permite vender mejor” (E1); “Yo sé que con esta carrera no me voy a volver millonaria, pero sé que por lo menos, en lugar de que se me abra una puerta, se me van a abrir dos y voy a poder elegir” (E5). La mejora económica como motivación, se encontró en sólo una entrevistada como factor determinante “Hay una motivación económica. Y de hecho creo que es súper importante” (E1), el resto manifestaron que es un tema que valoran, pero no movió a la elección: “desde el lado económico, siempre supe que no, o por lo menos por ahora, no me voy a volver millonaria. Pero sé que puedo tener una estabilidad económica” (E5); “¿mejora económica? No precisamente, pero si lo tengo en cuenta, pero no es lo que me mueve” (E2).

CAPÍTULO 8

Discusión y conclusiones

Sobre la preeminencia de motivaciones de tipo intrínseca o extrínseca

Se observa que la motivación de tipo intrínseca presenta mayor frecuencia no sólo en la totalidad de la muestra estudiada (n=115), sino también en el análisis de cada carrera en particular. De acuerdo a la definición de Ryan y Deci (2020) este tipo de motivación se vincula al hacer algo porque es interesante o agradable, motivación que conduce a lograr un aprendizaje de alta calidad y creatividad. La supremacía de la motivación de tipo intrínseca, concuerda con lo hallado en el estudio de Oñate et al. (2020) que reveló que las mujeres tienen niveles significativamente más elevados de este tipo de motivación y con el trabajo llevado a cabo en México sobre la motivación intrínseca de estudiantes de psicología (Banda-Castro et al. 2019) que refiere, entre sus hallazgos, que el modelo de motivación educativa abarca principalmente, el factor de motivación intrínseca con las variables: hacia el conocimiento, hacia el logro y de las experiencias; y del factor de motivación extrínseca teniendo en cuenta la regulación identificada. Este último tipo se encontró,

en el presente estudio, con mucha frecuencia, ubicándose en el tercer lugar de acuerdo a los resultados de la escala aplicada.

Sin embargo, los resultados obtenidos se diferencian de las conclusiones detalladas por los ecuatorianos Peña Loaiza et al. (2022), en cuyo estudio observaron que los estudiantes de la Carrera de Psicología Clínica no presentan indicadores de prevalencia del tipo de motivación, intrínseca o extrínseca y tampoco se halló diferencias vinculadas al género.

Con respecto al tipo de carrera y género, el tipo de motivación expresada, en el estudio presente, coincide con el desarrollado por García Ripa et al. (2018), el cuál analizó los motivos de elección de carrera en estudiantes de Humanidades y Ciencias Sociales que, en su mayoría, fueron mujeres y manifestaron motivos vinculados a logro personal y altruismo. Con respecto a estos últimos puntos, las entrevistadas de la actual investigación, manifestaron con amplia frecuencia su aspiración al logro personal y a brindar ayuda a otras personas, luego de graduadas y a partir del ejercicio de su rol profesional.

Al estudiar el tipo de motivación por región y modalidad se observa que, en todos los casos prevalece la motivación de tipo intrínseca y en el extremo opuesto se ubica la amotivación con las medias más bajas en las dos regiones y en la modalidad *a distancia*.

En la comparación entre carreras, la amotivación cuenta con el menor porcentaje de frecuencia en todas las carreras. Este dato, coincide con lo encontrado por Banda-Castro et al. (2019), quienes afirmaban que la amotivación no era una característica presente en los estudiantes de psicología evaluados por ellos. Reflexionan también, que este rasgo indica la presencia de un favorable entorno educativo y augura un desarrollo de carrera promisorio ya que alta frecuencia de indicadores de amotivación, denotan ausencia de propósito y la percepción de falta de control sobre los acontecimientos (Stover et al., 2012). Siendo el bajo autocontrol contrario a una de las necesidades básicas planteadas por Ryan y Deci (2020) en la teoría de autodeterminación, la amotivación resulta un factor desfavorable para la

persistencia en los estudios y una de las causas más importantes de la procrastinación (Arenas Wong et al, 2022).

En la Lic. en Sociología y Psicología, se destaca la motivación intrínseca orientada al conocimiento, en la Lic. en Psicopedagogía es la motivación extrínseca con regulación identificada la que cuenta con mayor frecuencia, este tipo de motivación extrínseca es la más cercana a la intrínseca de acuerdo a su característica volitiva.

En los datos obtenidos a partir del cuestionario (n=115) mediante la pregunta sobre los factores que tuvieron influencia en el hecho de empezar la actual carrera luego de cumplir los treinta años, se observa mayoritariamente expresiones congruentes con motivaciones de tipo extrínseca y en menor proporción aparecen respuestas que dan cuenta de la presencia de motivación intrínseca. Este resultado difiere de lo obtenido mediante la escala AMS para la misma muestra. Las motivaciones mayoritariamente se vincularon con el logro de metas luego de obtener el título, estas metas fueron tanto profesionales como personales. Si bien las respuestas presentan variedad de argumentos, se destacan opciones relacionadas con el hecho de haber transitado diferentes trayectorias previas por lo que se logró cierta madurez y mejora en la capacidad de elección y la posibilidad de contar con mayores posibilidades al haber resuelto situaciones familiares o laborales previas. Velázquez Narváez y González Medina (2017) recuerdan que las teorías de elección de carrera, consideran que en la medida en que la elección haya sido tomada con conciencia y madurez se incrementa la permanencia universitaria, por lo que se puede inferir que, el haber elegido iniciar la carrera universitaria luego de lograr estabilidad laboral, organización en los roles familiares y disposición de tiempo, resultará un factor favorecedor para la persistencia en la tarea.

Con respecto a la discrepancia en la puntuación del tipo de motivación mayoritaria, que se observa entre la escala AMS y la pregunta analizada previamente, se puede inferir que la diferencia de los momentos que refiere el cuestionamiento, pudo incidir en las respuestas. La escala pregunta sobre la

motivación actual, durante la cursada y la pregunta acerca de los factores tuvieron influencia en el hecho de empezar con la carrera a esa edad, indaga sobre la motivación que operaba ante la decisión de iniciar la carrera.

A partir de las entrevistas realizadas (n=6) se observa que se encuentran presentes la motivación intrínseca y extrínseca. El primer tipo de motivación se presenta, principalmente como motivación orientada a experiencias estimulantes, manifestado cuando el valor se ubica en situaciones intelectuales o sensorialmente reconfortantes (Vallerand et al.,1992), en segundo lugar se encuentra la motivación orientada al logro y, por último, con menor frecuencia, se encuentra la motivación orientada al conocimiento, donde prima el placer por aprender manifestado por algunas entrevistadas que, incluso señalaron su intención de iniciar otra carrera luego de graduarse en la actual. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Oñate et al. (2020) quienes encontraron que las mujeres presentan mayor motivación de tipo intrínseca y muestran un perfil de mayor autorregulación interna, experimentan interés y disfrute, y se perciben competentes y autodeterminadas. Retomando las bases de la teoría de la autodeterminación Deci y Ryan (2011), se puede aseverar que se verifican dos de las necesidades psicológicas básicas que proporcionan energía y direccionamiento para que las personas se comprometan en tareas que satisfacen estas necesidades. La autonomía, vinculada a los sentimientos de elección y agencia, manifestado ampliamente por las entrevistadas y vinculado a la edad y trayectoria personal y la competencia relacionada con sentimientos de eficacia, percibiendo la posibilidad de tener control sobre los resultados y contar con la capacidad de ejercer algún impacto en el entorno, que fue ratificada en frases referidas a la capacidad de organización y capacidad de logro a pesar de las dificultades. Deci y Ryan (2011) señalan que, tal como se confirma a partir de los resultados de la presente pesquisa, para un alto nivel de motivación intrínseca, las personas deben experimentar un alto nivel tanto de competencia como de autonomía.

En el caso de la motivación extrínseca, la mayor frecuencia se encuentra en frases que indican motivación extrínseca con regulación identificada. Hayamizu

(1997), señala que esta forma de internalización no es verdaderamente autodeterminada ya que, la actividad provocada por el motivo identificado no se realiza por sí misma sino como un medio para lograr un fin, es decir, la acción se separa de los resultados. También, Stover et al (2017) señalan que, en este caso, la persona elige las actividades que realiza, y le reconoce un valor transformándose en volitiva, razón por la cual, se aproxima a la motivación intrínseca. En segundo lugar, se manifiestan con motivación extrínseca con regulación introyectada, hallándose en menor proporción, la motivación extrínseca con regulación externa.

Relación entre las motivaciones y los deseos y mandatos socioculturales y motivaciones que podrían limitar la persistencia en el cursado de la carrera

Al consultar sobre los factores que influyeron en la edad de inicio de la carrera, se encontraron que las respuestas referían a deseos postergados, el cumplimiento de mandatos tanto familiares como sociales, los que ejercían presión tanto para la obtención de un título, como para el cumplimiento de roles referidos a la maternidad, que provocaron una postergación o interrupción del proyecto de cursar y concluir la carrera universitaria. Burín (2008) señala, que, en el caso de las mujeres, se plantea una situación conflictiva cuando coexisten ambiciones de prestigio y de ocupar posiciones de liderazgo junto a deseos maternos y de crianza de sus hijos e hijas. Miller y Arvizu (2016), verifican las consecuencias en el rendimiento académico y la continuidad en los estudios, que trae aparejado el cumplimiento de roles de crianza marcado por la desigualdad de género en la distribución y simultaneidad de tareas.

Tanto en las respuestas al cuestionario como en el curso de las entrevistas se halló que entre las respuestas hay indicadores de mandatos supuestos a la familia y/o a la sociedad en su conjunto.

Freixa-Niella et al. (2021) señalan que las situaciones económicas y estrés vinculado a la gestión de los diferentes roles familiares, laborales, académicos y

otros desempeñados simultáneamente, se encuentran entre los factores que pueden obstaculizar su desarrollo académico. Richardson (1994) y Miller y Arvizu (2016), también aportan que para los estudiantes mayores de 25 años, las responsabilidades económicas, laborales y familiares instalan barreras que podrían conducir a la deserción, siendo las responsabilidades familiares las más propensas a afectar a los estudios de las personas entre 35-44 años de edad (Tones et al., 2009).

Con respecto al tipo de motivación y su carácter favorecedor u obstaculizador para la persistencia en la carrera, teniendo en cuenta que tanto en el cuestionario como en las entrevistas, al consultar por la motivación actual se observa el predominio de motivación intrínseca, se prevé un pronóstico favorecedor que acompañaría la continuidad y sostenimiento de los estudios elegidos.

Cobo-Rendón et al. (2022), señalan que los estudiantes motivados externamente, presentarán dificultades para integrarse emocionalmente con las personas de su nuevo entorno e institucionalmente para afrontar las demandas de la universidad, lo que generaría un obstáculo para el compromiso con la tarea ya que no quedarían satisfechas una de las necesidades psicológicas básicas (Decy y Ryan, 2011) que proporcionan energía y direccionamiento para el sostenimiento de las actividades que requieren compromiso y continuidad como una carrera universitaria. En la muestra analizada, la integración, no sólo emocional sino también la relacionada con la adaptación al entorno y demandas universitarias, puede encontrarse afectada por el tiempo transcurrido, en la mayoría de los casos, desde el estudio anterior, mostrando una trayectoria educativa discontinua y, en muchos casos, el inicio de este nuevo trayecto coincidió con la pandemia por Covid19 con los cambios y efectos que trajo aparejados.

En otros estudios, como el de Velázquez Narváez y González Medina (2017), se encuentra que la motivación compuesta, por las metas personales, expectativas de éxito y el autoconcepto, resultaron ser factores de riesgo respecto a la permanencia estudiantil con éxito en la licenciatura en enfermería estudiada, aclarando que este resultado se ciñe específicamente al grupo objeto de estudio ya que, tanto los centros

educativos, como las características de los estudiantes son factores que interactúan en los diferentes contextos, por lo que, su estudio debe realizarse para cada caso en particular.

Respecto a la edad, Rodrigo y Lepe (2014) hallaron situaciones similares a las del presente estudio, pudiendo diferenciarse dos grupos: los estudiantes mayores que ingresan o retoman estudios luego de una pausa en su trayectoria educativa, mayoritario en este caso, o quienes buscan completar su formación para progresar en el ámbito laboral y/o profesional, representado por quienes querían ampliar sus áreas laborales o acceder a otro tipo de trabajo. Esta tipología de estudiantes mujeres mayores de treinta años, marca una heterogeneidad de factores socioeconómicos, laborales y familiares que, generan diferentes necesidades, demandas y dificultades. Los relatos de las entrevistadas, coinciden con lo referido por Rodrigo y Lepe (2014) quienes señalan que, entre el alumnado mayor de 30 años, se observan problemas de compatibilización entre los estudios, el trabajo y la familia, siendo las principales dificultades para lograr la persistencia en la universidad.

Sobre el aporte de la mirada desde la Orientación Vocacional

Los resultados obtenidos, generan un material valioso para los orientadores vocacionales ya que se presenta como una información pertinente como insumo para el diseño de estrategias de acompañamiento y orientación de carrera.

La construcción del proyecto de vida antes, durante y a partir del recorrido universitario, requiere flexibilidad por el avance y desarrollo de las trayectorias personales y familiares que se entrelazan, impactando y configurándose mutuamente. La orientación para la carrera sigue el objetivo de ayudar a las personas a acrecentar su adaptabilidad, su narratividad y su actividad (Savickas et al., 2016). La adaptabilidad tendrá que considerar el momento de transición a las licenciaturas analizadas y los cambios que estas generan en la vida familiar y laboral. También desde los equipos de orientación se deberá favorecer la narratividad para que esa

nueva etapa se integre al itinerario de vida construido hasta ese momento y de ese modo lograr la flexibilidad necesaria para la persistencia y el sentido valorado del estudio, en la vida de las estudiantes y, de este modo, posibilitar un aprendizaje profundo y el sostenimiento de la carrera.

En coincidencia con Lent y Brown (2020), se propone considerar la estructura triádica de contenido-proceso-contexto como una forma de abordar las intervenciones en la elección de carrera, pensada desde el concepto de trayectoria (Aisenson, 2007; Guichard, 2016), tomando distancia del criterio del siglo XX que se encaminaba a una única elección de carrera, realizada previo al inicio laboral.

La orientación vocacional a lo largo de la vida (Guichard, 2016; Rascovan, 2016; Savickas et al. 2016) requiere técnicas y estrategias particulares, entendiendo lo contextual como fundamental para alojar lo personal, en cada institución educativa.

Fortalezas, aportes y limitaciones observadas en el presente estudio

Este estudio se llevó adelante en una única institución que cuenta con una población con fuerte coincidencia con las características de la muestra, por lo cual, se infiere que el perfil institucional resulta facilitador para la inclusión de este grupo de estudiantes. Así es que, los resultados aportados, serán de utilidad para el diseño de estrategias de acompañamiento a las estudiantes. Los hallazgos también, permitirán diseñar lineamientos de los ejes fundamentales de las situaciones para atender, tendientes a disminuir el desgranamiento y la deserción académica.

Como limitaciones, se ha encontrado, la dimensión de la población en la carrera de Lic. en Sociología, que aunque se logró una muestra representativa, los pocos años de existencia de la carrera impidió contar con una población más amplia que facilite la variedad de experiencias.

Futuras líneas de investigación

A partir de los resultados obtenidos, se abre un abanico de posibilidades de nuevos estudios vinculados a las variables analizadas.

En primer lugar, manteniendo el estudio de caso, resulta interesante ampliar la franja etaria a mayores de treinta años, con el objetivo de explorar si las características motivacionales varían de acuerdo a las trayectorias personales y laborales propias de la adultez media y mayor. También será beneficioso el comparar con otras carreras de la misma universidad para analizar si se observan diferencias en el perfil motivacional de las mujeres que eligen carreras no sólo relacionadas a las tradicionalmente vinculadas a roles femeninos, sino también carreras de ingeniería, diseño o contable-administrativas, por ejemplo.

Se propone, también, como ampliación y enriquecimiento del conocimiento sobre el tema, realizar un estudio comparativo, entre diferentes universidades manteniendo las características poblacionales, en cuanto a género, rango etario y área de la carrera. De este modo, quedarán representados los diferentes perfiles y la variedad de la población universitaria, de gestión pública y privada, de Argentina.

Referencias

- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. En D. Aisenson, J. Castorina, N. Elichiry, A. y. Lenzi, *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional*. Noveduc
- Akpur, U. & Yurtseven, N. (2019). Structural Relationships Among Academic Motivation, Procrastination and Perfectionism: A Modelling Study. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 95-112.
<https://doi.org/10.30703/cije.452633>
- Alata Soto, G., García Tanta, O., y Mercedes Huatay, M. C. (2018). *Estrategia de motivación eficaz para un mejor rendimiento en la habilidad oral del idioma inglés en los estudiantes del programa de pregrado en una universidad privada en la ciudad de Lima durante el periodo 2017-3*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12867/1773>
- Arenas Wong, M. M., Rivero Panaqué, C., y Navarro Fernández, R. J. (2022). Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 14(16), 35–61. <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i16.286>
- Atkinson, J. W. (1981). Studying personality in the context of an advanced

- motivational psychology. *American Psychologist*, 36, 117-128.
- Augier, C. M. (2022) Mujeres, saberes y profesiones. Un recorrido desde las ciencias sociales de Ana Laura Martin, Graciela Queirolo y Karina Ramacciotti. *Estudios Sociales del Estado*. Vol. 8 N° 15 - PP. 244 a 248.
<https://doi.org/10.35305/ese.v8i15.280>
- Banda-Castro, A. L.; Arteaga-Soto, A. V. y Cuevas-Rosales, R. M. (2019). Motivación intrínseca en universitarios de una generación de futuros psicólogos. *Visión académica 2030: Estrategias de universidades mexicanas*. Incunabula.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729.
- Baro, S. M. (2021). Mujeres y Universidad en Argentina: contextos y desafíos. *Revista de la educación superior*, 50(199), 117-128.
- Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Sudamericana.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós
- Bruno F., Liporace M. y Stover J. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*. 129-144, 37 (1)
- Burín, M. (2008). Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología 2008*, vol. 39, n° 1, 75-86
<https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/99355>
- Caicedo, O. D. (2015). Cómo funciona la mente: Fodor contra Pinker. *Revista Amauta. Universidad del Atlántico*. Nro. 26
<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/1330>

- Cano, D. (2020). Motivaciones académicas y factores intrínsecos en la elección profesional. *Tempus Psicológico*, 3(2), 137-154.
- Cavia Castillo, M. (2023). *Motivos vinculados a la elección de la Licenciatura en Psicología: ingresar en tiempos de pandemia*. [Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología]. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/39041>
- Cobo-Rendón, R.; López-Angulo, Y.; Sáez-Delgado, F. y Mella-Norambuena, J. (2022) Engagement, motivación académica y ajuste de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare* (Educare Electronic Journal) Vol. 26(3). <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.15>
- Cuenca, M. (2011). Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/69.pdf>
- Dagfal, A. A. (2012). *Historias de la psicología en la Argentina (1890-1966): Entre ciencia natural y disciplina del sentido*. <https://www.cienciahoy.org.ar/ch/ln/hoy126/Psicologia.pdf>
- Davies, P., & Williams, J. (2001). For me or not for me? Fragility and risk in mature students' decision-making. *Higher education quarterly*, 55(2), 185-203.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of Analysis, Regnant Causes of Behavior and Well-Being: The Role of Psychological Needs. *Psychological Inquiry*, 22(1), 17–22. <http://www.jstor.org/stable/23057276>
- De Felippis, I. (2020). La nueva adultez: el desafío de reinventarse. *RAES*, 12(21), pp. 97-112. http://www.revistaraes.net/revistas/raes21_art6.pdf
- Díaz-Muñoz G. (2020). Metodología del estudio piloto. *Rev Chil Radio* 26(3): 100-104.
- Estrada, L. (2018). *Motivación y emoción*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Fatimah, O., Lukman, Z., Khairudin, R., Wan Shahrazad, W., & Halim, F. (2011). Procrastination's relation with fear of failure, competence expectancy and intrinsic motivation. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum*, 19, 123-127.

[http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2019%20\(S\)%20Oct.%202011/22%20Pg%20123-127.pdf](http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2019%20(S)%20Oct.%202011/22%20Pg%20123-127.pdf)

- Figuera, P., Dorio, I., y Forner, À. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de investigación educativa*, 21(2), 349-369. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99251>
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. y Freixa, I. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>
- Freud, S. (1998). *Proyecto de psicología*. En J. L. Etcheverry (Traduc.). Obras completas: Sigmund Freud (Vol. 1). Amorrortu.
- Gallegos, M. (2005). Cincuenta años de historia de la psicología como institución universitaria en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 641-652. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342005000300021&lng=pt&tlng=es
- García-Ripa, M. I., Sánchez-García, M. F. y Rísquez, A. (2018). Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-10. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64755358009>
- Guichard, J. (2016). Une comparaison des apports des modèles de la construction de la carrière et de la construction de soi au life designing counseling. *Psychologie Française*, 61(N°1), 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.03.002>
- Guirado Aguilera, D. (2019). *Estudio sobre la motivación laboral: una aplicación de la Teoría de la expectativa de Vroom*. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=2XUc5kAoxQM%3D>
- Hayamizu, T. (1997). Between Intrinsic and Extrinsic Motivation: Examination of Reasons for Academic Study based on the Theory of Internalization.

- Japanese Psychological Research*, 39: 98-108. <https://doi.org/10.1111/1468-5884.00043>
- Heckhausen, J., y Heckhausen, H. (2018). Motivation and action: Introduction and overview. *Motivation and action*, 1-14. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4_1
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación*, Nro. 37/2. <https://doi.org/10.35362/rie3412885>
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2020). Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103448. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>
- Ley 24521. (1995). *Ley de Educación Superior*. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Ley 27204. (2015) *Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27204-254825/texto>
- Liporace, M. F., de González, N. C., Ongarato, P., Saavedra, E., & de la Iglesia, G. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(27), 63-84. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645443005.pdf>
- Llanes Ordóñez, J.; Méndez-Ulrich, J.L. y Montané López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XXI*, 24(1), <https://doi.org/10.5944/educXXI.26491>

- Losada, A. V. y Rodríguez Sas, O. (2020). Retención y deserción universitaria. *Neuronum*, 6 (3), 162-179. <http://hdl.handle.net/10818/54659>
- Macías-González, G. G., Caldera-Montes, J. F., y Salán-Ballesteros, M. N. (2019). Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género. *Convergencia*, 26(80). <https://doi.org/10.29101/crcs.v26i80.10516>
- Mancuso, H. R. (2013). De los modelos de la mente; *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*; 59; 2; 6-2013; 73-75 <http://hdl.handle.net/11336/86043>
- Marks, G., & Houston, D. M. (2002). The Determinants of Young Women's Intentions about Education, Career Development and Family Life. *Journal of Education and Work*, 15(3), 321-336. <https://doi.org/10.1080/1363908022000012085>
- Martín, A. L., y Ramacciotti, K. I. (2016). Profesiones sociosanitarias: género e historia. *Avances del Cesor*, 13(15), 81-92. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2422-65802016000200004&lng=es&nrm=iso
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Miller, D., y Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la educación superior*, 45(177), 17-42. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.003>
- Ministerio de Educación de la Nación (2022) *Mujeres en el sistema universitario argentino 2021-2022*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/04/mujeres_en_el_sistema_universitario_argentino_-_estadisticas_2021-2022.pdf
- Mombrú Ruggiero, A. y Margetic, A. (2013). *El hacedor de tesis*. LJC Ediciones.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford University Press.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., y Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en

- estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Studies in Psychology*, 31(1), 89-100. <https://doi.org/10.1174/021093910790744590>
- Observatorio Federal de Recursos Humanos en Salud. (2017). *La formación de grado y posgrado en Argentina*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/oferhus_la_formacion_de_grado_y_posgrado_en_argentina_ano_2017.pdf
- Oñate, M. E., Blanco, C. E. y Gentile, L. G. (2020). *Perfiles de Motivación Académica y su variación según sexo en adultos emergentes universitarios*. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
<https://www.aacademica.org/000-007/807>
- Palermo, A. I., (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000200002&lng=es&nrm=iso
- PEC [Programa de Estudios del Conurbano]. (2016) *Atlas del Conurbano Bonaerense*. Departamento de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. UNDAV.
<https://www.atlasconurbano.info/pagina.php?id=169>
- Peña Loaiza, G. X., Sánchez Padilla, Y. L., Villavicencio Aguilar, C. E., y Cedillo Chalaco, L. F. (2022). Motivación y satisfacción con la profesión elegida en estudiantes de psicología. *Academo* (Asunción), 9(1), 73-84.
<https://doi.org/10.30545/academo.2022.ene-jun.7>
- Pereyra, D. E. (2007). Cincuenta años de la Carrera de Sociología de la UBA: Algunas notas contra-celebratorias para repensar la historia de la Sociología en la Argentina. *Revista argentina de sociología*, 5(9), 153-159.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482007000200010&lng=es&nrm=iso

Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic studies*, 3(1), 1-42.

Ramírez Montaldo, R., Soto Hilario, J. D., y Campos Cornejo, L. L. (2020). Motivación educativa y hábitos de estudio en ingresantes de ciencias de la salud. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 273-279.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100273&lng=es&nrm=iso

Rascovan, S. (2015). *Orientación vocacional y escuela secundaria*. Ministerio de Educación de la Nación.

Rascovan, S. (2016). *La Orientación Vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós.

Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill

Richardson, J. E. (1994). Mature students in higher education: I. A literature survey on approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 19(3), 309–325.

<https://doi.org/10.1080/03075079412331381900>

Rodrigo, M. L. J., y Lepe, E. M. (2014). Ir a la Universidad después de los 30: dificultades y factores facilitadores. *Aula abierta*, 42(1), 1-8.

[https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70001-0](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70001-0)

Rodríguez Méndez, M. del C., Peña Calvo, J. V., y García Pérez, O. (2016). Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los estudiantes del bachillerato científico-técnico. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 28(1), 189–207.

<https://doi.org/10.14201/teoredu2016281189207>

Rodríguez-Esteban, A., y Padín García, A. (2022). Diferencias según el género en los intereses académico-profesionales ¿persisten los estereotipos? *REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 148–166.

<https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33771>

- Ryan R y Deci E. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54-67, 25
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salgado, J. A., Leria, F. J., Franco, M. E. P., Gajardo, X. R., y Olivares, M. V. (2017). Efecto de la Motivación sobre la Profundidad en los Procesos de Estudio en Universitarios de Formación en Pedagogía. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 87-105. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55154073005.pdf>
- Sánchez-Martín, M., Corral-Robles, S., Llamas-Bastida, M. C., y González-Gijón, G. (2023). Determinantes académicos y motivacionales en función del género del alumnado de Formación Profesional. *Revista De Educación*, 399, 11–37.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-560>
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S, Van Esbroeck, R y Van Vianen, A. (2009). Diseño de vida: un paradigma para la construcción de carreras en el siglo XXI. *Revista de comportamiento vocacional*, 75 (3), 239-250.
https://www.researchgate.net/publication/222013431_Life_designing_A_paradigm_for_career_construction_in_the_21st_century
- Savickas, M. y Pouyaud, J. (2016). *Concevoir et construire sa vie: un modèle général pour l'accompagnement en orientation au xxie siècle. Life design: A general model for career intervention in the 21st century*
<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.11.003>
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher education*, 44, 309-327. <https://doi.org/10.1023/A:1019898114335>

- Secretaría de Políticas Universitarias. (2021) *Síntesis de Información 2019-2020*
- Skinner, B. F. (2019). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. BF Skinner Foundation.
- Stover, J. B.; Bruno, F. P.; Uriel, F. E. y Fernández Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*; 14; 2; 12-2017; 105-115.
<http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/332>
- Stover, J.B.; de la Iglesia, J; Rial Boubeta, A. y Fernández Liporace, M. (2012) *Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students*.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3414248/>
- Su, R., Rounds, J., & Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: a meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological bulletin*, 135(6), 859. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0017364>
- Talak, A., y Courel, R. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En J. y. Toro, *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* (Vol. 1, págs. 21-83). Sociedad Interamericana de Psicología.
- Tones, M., Fraser, J., Elder, R., & White, K. M. (2009). Supporting mature-aged students from a low socioeconomic background. *Higher education*, 58, 505-529. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9208-y>
- Uflo Universidad. (2024) *Licenciatura en Psicología*. <https://www.uflo.edu.ar/ver-info-sobre-9-licenciatura-en-psicologia.php>
- Uflo Universidad. (2024) *Licenciatura en Psicopedagogía*.
<https://www.uflo.edu.ar/ver-info-sobre-18-licenciatura-en-psicopedagogia.php>
- Uflo Universidad. (2024) *Licenciatura en Sociología*. https://www.uflo.edu.ar/ver-info-sobre-406-licenciatura-en-sociologia.php#perfil_titulo

- UNESCO. (2019). *Más allá de los compromisos – Cómo los países implementan el ODS 4*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369851.locale=es>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
<https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Velázquez Narváez, Y. y González Medina, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la educación superior*, 46(184), 117-138.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Ventura, A. C., Borgobello, A., y Peralta, N. S. (2010). Representaciones acerca del campo disciplinar y formación profesional de la psicopedagogía en un contexto académico argentino. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 653-668.
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230786008.pdf>
- Ventura, A. C., Gagliardi, R., y Moscoloni, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 12(2), 648-662.
<https://doi.org/10.12957/epp.2012.8286>
- Vera Lacárcel, J. A. (2011). Edward. L. Deci: Un pionero en el estudio de la motivación humana. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, VII(25), 336-338.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71018867008>

- Ynoub, R. (2011) *El Proyecto y la metodología de la investigación*. Ed. Cengage Learning.
- Ynoub, R. (2015) *Cuestión de método*. Ed. Cengage Learning.
- Ynoub, R. (s/f) *Introducción al Análisis de Contenido Examen de sus fundamentos en el proceso de codificación de datos*. Texto en elaboración. Seminario de Curso Verano. Facultad de Psicología. UNLP.

Índice

Introducción	4
CAPÍTULO 1	5
Planteo del problema de investigación	5
Justificación	8
Objetivos	9
General	9
Específicos	9
Hipótesis	9
CAPÍTULO 2	11
Motivación	11
Recorrido Histórico del Concepto	11
La Motivación en la Psicología	12
Teorías actuales	16
Teorías Cognitivistas	16
Teorías Neurocientíficas	17
Tipos de Motivación. Motivación Intrínseca y Extrínseca	18
Motivación Intrínseca	19
Motivación Extrínseca	19
Teoría de la Autodeterminación	22

CAPÍTULO 3	24
El ingreso a carreras universitarias de mujeres entre 30 y 40 años	24
La transición a estudios superiores dentro de la trayectoria de vida	24
Estudiantes no convencionales: Las características etarias	25
Acceso a los estudios universitarios para mayores de 25 años	26
La particularidad del Género	27
Licenciaturas de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO	30
Carrera de Psicología	30
Carrera de Psicopedagogía	31
Carrera de Sociología	31
La intervención de la Orientación Vocacional en las transiciones educativas	32
CAPÍTULO 4	35
Marco Teórico Metodológico	35
Escala de Motivación Académica	35
Análisis de contenido	37
CAPÍTULO 5	38
Estado del Arte	38
Estudios sobre Motivación	38
Estudios sobre la vinculación del género y los estudios universitarios	41
Estudios sobre la edad y los estudios universitarios	43
CAPÍTULO 6	45
Metodología	45
Modalidad	45
Población y Muestra	46
Instrumentos para la recolección de datos	49
Procedimiento y estrategia de análisis de datos	49
Entrevistas	49
Cuestionario	50
Cuestionario definitivo	51
CAPÍTULO 7	57
Resultados	57
Cuestionario. Resultados cuantitativos	57
Características sociodemográficas	57
Formación previa al acceso a la actual carrera	59

Incidencia del género sobre la edad de ingreso	60
Tipo de motivación presente	61
Cuestionario: Resultados cualitativos	65
Factores relacionados con la edad de inicio	65
Expectativas de logro al graduarse	72
Resultados de las entrevistas	74
Datos sociodemográficos	74
Trayectorias previas	74
Tipo de motivación presente	76

CAPÍTULO 8 **78**

Discusión y conclusiones	78
Sobre la preeminencia de motivaciones de tipo intrínseca o extrínseca	78
Relación entre las motivaciones y los deseos y mandatos socioculturales y motivaciones que podrían limitar la persistencia en el cursado de la carrera	82
Sobre el aporte de la mirada desde la Orientación Vocacional	84
Fortalezas, aportes y limitaciones observadas en el presente estudio	85
Futuras líneas de investigación	85

Referencias **87**

Anexos **103**

Índice de Tablas y Figuras

FIGURA 1	6
Población estudiantil UFLO por género	6
FIGURA 2	6
Comparación entre UFLO y las totalidad de Universidades Privadas Argentinas	7
FIGURA 3	20
Diferentes tipos de Motivación de acuerdo a la Teoría de Autodeterminación	20
TABLA 1	46

Distribución de la población	46
FIGURA 4	46
Distribución de la población por carrera	46
TABLA 2	47
Distribución de la muestra	47
FIGURA 5	47
Distribución de la muestra por carrera y sede	47
FIGURA 6	48
Lugar de residencia de las participantes	48
TABLA 3	52
Agrupación de códigos	52
TABLA 4	55
Cantidad de códigos agrupados	55
FIGURA 7	57
Situación de convivencia (%)	57
TABLA 5	58
Encuestadas que tengan personas a cargo	58
FIGURA 8	58
Distribución de las personas que las encuestadas tienen a cargo	58
TABLA 6	59
Formación previa al acceso a la actual carrera	59

FIGURA 9	59
Tiempo transcurrido desde el estudio anterior	59
FIGURA 10	60
Respuesta a la pregunta: ¿Consideras que ser mujer tuvo influencia en cuanto a la edad en la que te inscribiste para iniciar la carrera elegida?	60
FIGURA 11	61
Tipo de motivación	61
FIGURA 12	62
Preeminencia de motivaciones de tipo intrínseca o extrínseca	62
TABLA 7	63
Tipo de motivación de acuerdo a la carrera de estudio	63
FIGURA 13	64
Tipo de motivación de acuerdo a la región	64
FIGURA 14	65
Tipo de motivación por carrera	65

Anexos

Cuestionario

Nombre

Edad (recuerde que debe ser entre 30 y 40 años)

Lugar de residencia

Nacionalidad

Carrera que estás estudiando (Marca solo una opción)

- Licenciatura en Psicología
- Licenciatura en Psicopedagogía
- Licenciatura en Sociología

Sede (Marca solo una opción)

- Flores
- San Miguel
- Cipolletti
- Plaza Huincul
- Neuquén
- San Martín de los Andes
- Rincón de los Sauces

- A distancia

Año de ingreso (desplegable con opciones para seleccionar)

Tu situación laboral en la actualidad es: (Marca solo una opción)

- Desempleado/a
- Trabajador/a
- Otra situación

Si tu respuesta fue "otra situación", ¿podrías aclarar cuál es la situación?

Tu situación familiar es: (Marca solo una opción)

- Vivo con mis padres
- Vivo en pareja
- Vivo solo/a
- Vivo con pareja e hijos
- Otra situación

Si tu respuesta fue "otra situación", ¿podrías aclarar cuál es la situación?

¿Tenés personas a tu cargo (hijos/as, padres...)? (Marca solo una opción)

- No
- Sí

Si tu respuesta fue "sí", ¿quién/quienes?

Indicá con qué formación previa accediste a la carrera (Marca solo una opción)

- Estudios secundarios
- Otra carrera universitaria concluida
- Otra carrera universitaria sin concluir
- Estudios terciarios (tecnicatura, profesorado, etc.)
- Examen para mayores de 25 años (Ley N° 27.204, Art 7)

¿Cuánto tiempo hace que terminaste el estudio anterior? (Marca solo una opción)

- Menos de dos años

- Entre dos a cinco años
- Entre cinco y diez años
- Más de diez años

¿A qué edad comenzaste a cursar la carrera?

¿Qué factores tuvieron influencia en el hecho de empezar con la carrera a esa edad?

¿Consideras que ser mujer tuvo influencia en cuanto a la edad en la que te inscribiste para iniciar la carrera elegida? (Marca solo una opción)

Sí

No

¿Qué aspiras lograr en el rol que vas a desempeñar al culminar tu carrera?

Elegí una opción por cada fila. (Las opciones fueron: Totalmente en desacuerdo, Un poco de acuerdo, Bastante de acuerdo o Totalmente de acuerdo)

1. Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros.
2. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis estudios.
3. Porque disfruto aprendiendo cosas nuevas.

¿Por qué vas a la facultad?

4. Porque creo que sin educación universitaria estaré poco preparada/o para trabajar en el área que me gusta, ya que no es lo mismo hacer una carrera universitaria que un curso o un terciario corto
5. Porque cuando tengo éxito en la facultad me siento importante
6. Porque se necesita algo más que un título secundario para encontrar un trabajo bien pago en el futuro
7. Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en la facultad
8. Por el placer que experimento cuando participo en debates interesante con algunos profesores.

9. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis metas personales.
10. Porque me gusta descubrir nuevos temas, relacionados con mis intereses, que nunca antes había visto
11. Porque me permitirá entrar en el mercado laboral en el campo que me gusta
12. Porque me gusta tener buenas notas y que me feliciten por eso
13. Para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro.
14. Hace un tiempo tenía razones para ir a la facultad; sin embargo, ahora me pregunto si continuar o no
15. Por el placer de leer sobre temas que me interesan.
16. Por la satisfacción que siento cuando logro llevar a cabo actividades académicas difíciles.
17. Porque disfruto cuando aumento mi conocimiento sobre temas que me atraen.
18. Porque, en nuestra sociedad, es importante ir a la facultad
19. Porque no quiero ser un/a fracasado/a.
- ¿Por qué vas a la facultad?
21. No puedo entender por qué voy a la facultad y, francamente, me importa muy poco
22. Por la satisfacción de hacer algo que me gusta relacionado con mi futura profesión (como, por ejemplo, escribir un buen análisis de un tema/caso, hacer una maqueta, un experimento, etc.)
23. Porque la facultad me permite experimentar un logro personal en la búsqueda de la excelencia en mis estudios
24. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.
25. Porque creo que estos estudios mejorarán mis capacidades como trabajador/a
26. Porque no quiero decepcionar a mi familia.
27. No lo sé; no puedo entender qué hago en la facultad

Entrevista

Datos Sociodemográficos

Lugar de residencia

Nacionalidad

- Argentina
- Extranjera

Edad

Nivel de estudios alcanzado

Carrera universitaria en curso:

- Lic. en Psicología
- Lic. en Psicopedagogía
- Lic. en Sociología

Trayectoria personal

¿Cuáles son las ocupaciones o tareas que desempeña cotidianamente?

¿Vive sola o con alguien más? Si convive con otras personas ¿quiénes son las personas con las que vive en su hogar (vínculo, no los nombres)? (de ser hijos, preguntar la edad)

¿Tiene personas a su cargo? (adultos mayores, hijos, otras personas a su cargo)

En caso de que la respuesta sea afirmativa, expresa aquellas actividades que están bajo su responsabilidad con dichas personas.

Trayectoria laboral

¿Cuál es su situación laboral en este momento?

- Desocupada
- Estudia
- Estudia y trabaja
- Trabaja en relación de dependencia
- Trabaja de manera autónoma
- Trabaja en área vinculada a su carrera

- No trabaja en área vinculada a su carrera

Si trabaja, preguntar:

¿Cuál es el área en la cual desarrolla su labor profesional u ocupacional?

Si está desocupada o sólo estudia, preguntar

¿Tuvo un empleo en algún momento de su vida? ¿Cómo fue esa experiencia? ¿En qué área?

¿Cuál fue su motivación para inscribirse a la carrera?

¿Qué aptitudes considera importantes para desempeñar el rol al que aspira?

¿Qué piensa al respecto de la función y la actividad que realizará después de graduarse?

¿Había iniciado alguna carrera o estudio con anterioridad? Detallar

¿Considera que su elección guarda relación con algo que había postergado?

¿Qué aspira lograr en el rol que usted va a desempeñar?

¿La elección de esta carrera está relacionada con algún interés sobre el cambio de área profesional o laboral?

¿La elección de esta carrera está relacionada con conseguir una mejora económica?

¿Qué siente que aportará esta carrera a su vida?

¿Quiere comentar algo más acerca de la motivación que tuvo al elegir inscribirse e iniciar esta carrera?

Consentimientos informados utilizados

Cuestionario

Me ha sido explicado que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las motivaciones que mueven a las mujeres entre 30 y 40 años para la elección del ingreso e inicio de cursada de las carreras de grado de Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad. La presente investigación es conducida por Zulma Gabriela Gastaldo de Uflo Universidad.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración del cuestionario que se habilitará a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto sin que esto me perjudique.

He comprendido que me harán algunas preguntas sobre cuestiones relacionadas al tema de investigación por aproximadamente --- minutos.

Entiendo que no obtendré ningún beneficio por mi participación en el estudio y que pueden volver a contactarme en caso de que se necesite aclarar alguna información.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación podrán ser expuestos en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la Ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar o a zulma.gastaldo@uflouniversidad.edu.ar

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Nombre y apellido:

DNI:

Fecha:

Mail:

Acepto participar

(Se diseñó un botón que habilita el acceso al cuestionario, sólo si se brinda el Consentimiento)

Entrevista

Me ha sido explicado que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las motivaciones que mueven a las mujeres entre

30 y 40 años para la elección del ingreso e inicio de cursada de las carreras de grado de Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad. La presente investigación es conducida por Zulma Gabriela Gastaldo de Uflo Universidad.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a las preguntas formuladas en una entrevista. He comprendido que me harán algunas preguntas sobre cuestiones relacionadas al tema de investigación por aproximadamente 30 minutos. Lo que conversemos durante la entrevista se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que haya expresado. Asimismo, la grabación será conservada por cinco años, contados desde la realización y, luego, será borrada. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto sin que esto me perjudique. Si alguna de las preguntas durante la entrevista me parece incómoda, entiendo que tengo el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Entiendo que no obtendré ningún beneficio por mi participación en el estudio y que pueden volver a contactarme en caso de que se necesite aclarar alguna información.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación podrán ser expuestos en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la Ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que, en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar o a zulma.gastaldo@uflouniversidad.edu.ar

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Nombre y apellido:

Firma

DNI:

Fecha: