Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata

Repositorio RPsico **http://rpsico.mdp.edu.ar**

Trabajos de Tesis Tesis de Grado

2014-03-27

Trayectorias académicas en estudiantes de psicología: un análisis de su nivel de información, participación y de su motivación a participar en actividades académicas

Echeverría, Julieta

http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/113

Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni

- TRABAJO DE INVESTIGACIÓN -

Trayectorias académicas en estudiantes de psicología: un análisis de su nivel de información, participación y de su motivación a participar en actividades académicas.

Echeverría, Julieta.
Mat. 6962/05

Supervisor: Dra. Castañeiras, Claudia Elena
Co-supervisor: Mg. Pacenza, María Inés

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Mar del Plata
- Noviembre 2011 -

Unidad Académica:

Facultad de Psicología – Universidad Nacional de Mar del Plata.

Titulo del Proyecto:

Trayectorias académicas en estudiantes de psicología: un análisis de su nivel de información, participación y de su motivación a participar en actividades académicas.

Informe Final del Trabajo de Investigación

correspondiente al requisito curricular conforme O.C.S. 143/89

Estudiante: Echeverría, Julieta

Matrícula: 6269/05 DNI: 32.609.760

Supervisor: Dra. Castañeiras, Claudia Elena

Co-supervisor: Mg. Pacenza, María Inés

Cátedra de radicación:

Problemas Sociales Latinoamericanos.

Fecha de presentación:

14/11/11

Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de la alumna Julieta Echeverría de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado, en un todo o en sus partes, o resumirse sin el previo consentimiento escrito de la autora.

Las que suscriben manifiestan que el presente Informe Final ha sido elaborado por la estudiante Julieta Echeverría, matrícula 6962/05, conforme a los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos a los 14 días del mes de noviembre del año 2011.

Firma, aclaración y sello	Firma, aclaración y sello
Supervisora	**Co-supervisora**

Evaluación del Supervisor

Como supervisora de la tesina que se presenta, dejo constancia de las cualidades personales y la capacidad de trabajo que la Srta. Julieta Echeverría ha evidenciado durante todo el proceso de investigación. Considero que su dedicación, responsabilidad y compromiso han sido características permanentes que merecen ser destacadas en este trabajo que constituye un aporte para la comprensión de los aspectos motivacionales relacionados con el tipo y grado de información-participación en las trayectorias académicas de los estudiantes en el ámbito universitario.

Dra. Claudia Castañeiras

Evaluación del Co-Supervisor

La tesista cumplimentó con lo pautado en el proyecto de tesis cuyo objetivo general fue: *Analizar el nivel de información y participación de los estudiantes de psicología en actividades académicas y su motivación a participar en las mismas.*

El informe presentado da cuenta de la amplia búsqueda bibliográfica realizada. En los tres primeros capítulos, puede observarse la problematización del objeto de estudio a partir de la elaboración de un marco teórico de corte diacrónico en el que integra diferentes dimensiones, aspectos objetivos-estructurales históricos y microsociales de la problemática bajo estudio. Con respecto al abordaje teórico-metodológico se destaca la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas, como el análisis de fuentes secundarias y la construcción de datos mediante el cuestionario de encuesta. Asimismo se resalta el abordaje realizado para indagar la motivación. En el capítulo de resultados, en la presentación de datos realizada se observa el esfuerzo realizado para la comprensión del fenómeno. En el último capítulo la tesista va problematizando y dando respuesta a los interrogantes planteados a lo largo de la investigación.

Mg. María Inés Pacenza

Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por la estudiante Julieta Echeverría, matrícula 6962/05.

_____ _____ _____

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora.

Fecha de aprobación: _____

Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Psicología

PLAN DE TRABAJO DE INVESTIGACION DE PREGRADO

(MODIFICADO)

Requisito curricular del Plan de Estudios 1989 (O.C.S. 143/89)

APELLIDO Y NOMBRE DEL ALUMNO Echeverría, Julieta.

MATRICULA: 6962/05 - 2005

CATEDRA DE RADICACION: Problemas Sociales Latinoamericanos.

SUPERVISOR: Dra. Claudia Castañeiras

CO-SUPERVISOR: Mg. María Inés Pacenza

TITULO DEL PROYECTO: Trayectorias académicas en estudiantes de psicología: un análisis de su nivel de información, participación y de su motivación a participar en actividades académicas.

DESCRIPCION RESUMIDA

En el marco del estudio de las trayectorias académicas desde la perspectiva de los actores, el presente proyecto tiene por objetivo analizar el nivel de información y participación en actividades académicas de los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y su motivación a participar en las mismas. Se buscará entonces: a) describir sus niveles de información y de participación en actividades académicas (docencia, investigación, extensión); b) compararlos en distintos tramos de la carrera y c) explorar su motivación a participar en ellas. Este estudio exploratorio-descriptivo se basa en un diseño no-experimental transversal. Se emplea una estrategia metodológica cuali-cuantitativa. Se trabajará con una muestra por cuotas de estudiantes de tercer año (n=100) y quinto año (n=50) año de la carrera. Se administrará un registro de datos y una entrevista semi-estructurada diseñados específicamente para indagar variables socio-descriptivas y específicas respecto a: niveles de información, participación y motivación. Se espera aportar conocimientos acerca de los perfiles de los estudiantes y sus trayectorias académicas. Asimismo, poder brindar insumos para el enriquecimiento de las políticas académicas y para los debates acerca de la formación profesional en Psicología, a partir de las opiniones de los estudiantes sobre la disciplina en la que se están formando.

Palabras clave: trayectoria académica - estudiantes universitarios - participación - información- motivación

DESCRIPCIÓN DETALLADA

1) Motivos y antecedentes.

El propósito de este estudio se sostiene en algunos interrogantes que se presentan a continuación y que están relacionados con la formación profesional del psicólogo.

¿Qué funciones tiene la Universidad actual desde la perspectiva de los estudiantes? ¿Cuál es su nivel de información y participación en las distintas actividades académicas relacionadas con estas funciones? ¿Las características de la motivación y las trayectorias académicas de los estudiantes tienen alguna relación con esto?

Los objetivos planteados siguen los lineamientos del Informe Diagnóstico elaborado por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI) en 1997-1998, que destaca la necesidad de relevar datos sobre *el perfil de los estudiantes, sus características socioculturales y sus motivaciones*, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de su contexto sociocultural particular y favorecer la formación de conocimientos y competencias tanto científicas como profesionales. En la misma línea se observan las consideraciones del Documento para la acreditación de la carrera de grado realizado por la AUAPSI-UVAPSI en 2008. Asimismo se tomaron como referencia tres estudios realizados en la ciudad de Mar del Plata. Uno de ellos es la Autoevaluación Institucional de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) realizada en el año 2005, cuyo objetivo fue "*incrementar y sistematizar el conocimiento de la propia Institución y mejorar las capacidades de planeamiento y gestión*", así como elaborar un diagnóstico para el *análisis de las distintas funciones*. Con este fin se encuestó a los distintos actores institucionales de la Universidad local. Otro de los estudios fue el Proyecto ANPCyT PICTRedes 00013 (2004-2007), realizado conjuntamente por las Universidades Nacionales de Buenos Aires, Mar del Plata y Misiones, en el cual se indagó en los tres centros académicos *la perspectiva de los docentes-investigadores y extensionistas sobre las funciones y actividades* planteadas y su articulación. Finalmente, el estudio realizado por el grupo SOVIUC (OCS 192/92) durante los años 2008-2010 de la Facultad de Psicología de la UNMdP dirigido por la Mg. Pacenza, que se centra en caracterizar las *trayectorias formativas* de estudiantes avanzados de la carrera con el fin de analizarlas en relación a las trayectorias laborales de los mismos.

El tema de las funciones de la Universidad en América Latina y sus transformaciones ha sido objeto de estudio por parte de numerosos autores (Arocena, 2000; Brunner, 2000; Mollis, 2003; Riquelme, 2008; Pacenza & Cordero, 2008, 2004)

en el marco de los múltiples cambios socio-culturales, económicos y políticos acontecidos a lo largo de nuestra historia y que han atravesado a dicha institución.

El rol asignado a la Universidad ha sido tradicionalmente el de formación de recursos humanos intelectuales y profesionales, así como el de producción de conocimientos y tecnologías originales. De esta manera, se la comprende con un "*doble carácter como institución científica y educativa*" (Riquelme, 2008). Esta condición está representada en las actividades de docencia, investigación, extensión y transferencia.

Teniendo en cuenta un contexto mundial en el cual el conocimiento se perfila como una de las fuentes más importantes de "*ventajas comparativas*" (Kliksberg, 2002), se considera importante el análisis de éstas actividades desde la perspectiva de los diversos actores involucrados (docentes, investigadores, extensionistas, estudiantes), dado que es a partir de estas actividades que se gestan conocimientos originales, nuevas tecnologías y profesionales que intervengan en las complejas realidades sociales.

Específicamente este estudio empírico centra su atención en los estudiantes, indagando su nivel de información y participación en las actividades académicas de docencia, investigación y extensión de la Facultad de Psicología y analiza la motivación para participar en las mismas.

Por un lado se analizará la cantidad y calidad de **información** que disponen los estudiantes sobre las actividades académicas, tomando como criterio de adecuación la normativa de la Universidad para dichas actividades.

En cuanto a la variable **participación** se hará referencia al accionar efectivo de los estudiantes en alguna de las mencionadas actividades académicas: adscripción a cátedra y/o grupo de investigación y/o proyecto de extensión, ayudantía de segunda o beca de investigación de estudiante avanzado.

Con respecto a la **motivación** se trata de un proceso psicológico que conduce a una persona hacia un objetivo o a realizar una actividad con interés (Huertas, 2006). Es un tema complejo sobre el cual existen diversas teorías explicativas (López, 2005; Barberá Heredia, 2002). Una de las que se ha perfilado con mayor fuerza en las investigaciones es la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), que el presente trabajo toma como referencia. Esta teoría sostiene que la motivación implica la interrelación de factores personales (necesidades y tendencias innatas, activación de funciones cognitivas, afectivas y emocionales) y contextuales (situación, bienestar personal, funcionamiento social), y postula tres constructos definidos como *amotivación*, *motivación extrínseca* y *motivación intrínseca* (Blais, Sabourin, Boucher, Vallerand, 1990), que refieren al estilo motivacional de las personas. Distintas

investigaciones aportan hallazgos derivados de estos desarrollos que sostienen esta postura en contextos académicos (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991; Lopez, 2007). En este sentido, diversos estudios destacan la importancia de los aspectos motivacionales que conducen a estudiar, aprender y a lograr un buen desempeño (Guay & Vallerand, 1996; Alonso Tapia, 2005; Rinaudo, de la Barrera, Donolo, 2006, López, 2005). No obstante, son escasos los estudios locales referidos a la motivación académica (López, 2005) y participación estudiantil (Golpe, s/f). De hecho, no se han encontrado trabajos realizados en nuestra ciudad que indaguen los motivos por los cuales los estudiantes participan o no en actividades académicas, ni que relacionen las variables planteadas en el presente proyecto.

Se espera que los resultados aporten información relevante acerca de las motivaciones que conducen a los estudiantes a la participación en las distintas actividades universitarias. Y también poder brindar insumos para el enriquecimiento de las políticas académicas y para los debates acerca de la formación profesional en Psicología, a partir de sus opiniones sobre la disciplina en la que se están formando.

Se estima importante el estudio de estas cuestiones, por cuanto el programa formativo de la Facultad apunta a un perfil de egresado con conocimientos, capacidades y actitudes tanto para el campo profesional como científico (Ordenanza de Consejo Superior Nro. 143).

2) Objetivo General: Analizar el nivel de información y participación en las actividades académicas de docencia, investigación y extensión de los estudiantes de Psicología y su motivación a participar en las mismas.

Objetivos Particulares:

a) Describir el nivel de información y participación de los estudiantes en actividades académicas (docencia, investigación, extensión).

b) Comparar el nivel de información y participación de los estudiantes que están cursando tercer y quinto año.

c) Explorar la motivación de los estudiantes a participar en actividades académicas: estilo motivacional (motivación intrínseca, extrínseca, amotivación) y motivos por los cuales participan.

3) Hipótesis de trabajo:

a) Los estudiantes de quinto año poseen mayor nivel de información y participación en actividades académicas que los de tercer año.

4) Métodos y Técnicas:

Diseño: Se trata una investigación cuali-cuantitativa basada en un diseño no-experimental transversal de tipo exploratorio-descriptivo.

Participantes:

El *universo* comprende estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se trabajará con una *muestra* no probabilística por cuotas del 30% de la población estudiantil activa de tercer año (n=100) y quinto año (n=50) respectivamente, según datos oficiales aportados por la unidad académica.

Los estratos se seleccionaron en base a que los estudiantes de quinto año, al estar finalizando su formación, son los que cuentan con una mayor trayectoria académica. Los estudiantes de tercer año, que están transitando la mitad de la carrera aproximadamente, tienen a su vez una mayor trayectoria que los de segundo y primero. Asimismo, cada estrato se corresponde con un ciclo implícito en el plan curricular: quinto año pertenecería al último año de ciclo profesional y tercero al último año del ciclo básico (Talak, 2001).

Instrumentos: 1) *Registro de Datos auto-administrado* (fuente primaria) para relevar datos socio-descriptivos, información que disponen sobre las actividades académicas, participación en las mismas, aspectos motivacionales y características de sus trayectorias académicas; 2) *Entrevista semi-estructurada* (fuente primaria) para indagar en mayor profundidad la trayectoria académica y motivación, explorando los significados que tienen los estudiantes acerca de las actividades académicas, con el objetivo de alcanzar una mejor comprensión del comportamiento de las variables a estudiar, rastreadas en el registro de datos previamente realizado.

Es de destacar que no se utiliza una escala de motivación por cuanto las que se han elaborado y validado hasta el momento no evalúan específicamente motivación para participar en actividades académicas universitarias.

Procedimiento: En un primer momento se realizará una administración colectiva del Registro de Datos en un tiempo aproximado de 20 minutos. Cada estudiante responderá de forma independiente y en todos los casos la participación será anónima y voluntaria, garantizando la confidencialidad. En un segundo momento se seleccionará un grupo de estudiantes (equivalente al 20% de la muestra general: n=30) para realizar una entrevista semi-estructurada en base a los siguientes criterios: a) estudiantes de tercer año (n=15) y b) estudiantes de quinto año (n=15). De los 15 estudiantes de cada estrato se seleccionarán 6 estudiantes que participen en alguna actividad de docencia, investigación o extensión; 6 estudiantes que no participen en ninguna de éstas actividades, 3 estudiantes que participen del centro de estudiantes.

Procesamiento de datos: Se realizarán análisis cuantitativos (estadísticos descriptivos) y cualitativos de la información obtenida. Se obtendrán medidas de tendencia central, frecuencias, porcentajes y se elaborarán categorías cualitativas.

5) Lugar de realización del Trabajo: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

6) Cronograma de actividades:

	Meses											
Actividades	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
Revisión y actualización bibliográfica												
Elaboración del marco teórico												
Elaboración del Registro de Datos y Diseño Entrevista												
Obtención de la muestra												
Elaboración de la base de datos. Codificación de las respuestas e ingreso de datos en el software estadístico												
Análisis de los datos												
Interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones												
Redacción del Informe Final												

7) Referencias bibliográficas:

Alonso Tapia, J. (2005) Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *Foro Educacional,* 7, 13-54.

Arocena, R. & Sutz, J. (2000) *La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias – Escenarios – Alternativas*. Mimeo, Montevideo.

AUAPSI (1997-1998) *Informe Diagnóstico de la Situación Actual*.

AUAPSI-UVAPSI (2008) *Documento elaborado para la Acreditación de la carrera de grado de Psicología. Elevado al MECyt en febrero de 2008.* Autor.

Autoevaluación Institucional de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2005) página en internet de la UNMdP: http://www2.mdp.edu.ar/index.php?key=764

Barberá Heredia, E. (2002) Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista electrónica de motivación y emoción.* Volumen V, No. 10.

Blais, M.R.; Sabourin, S.; Boucher, C.; Vallerand, R.J. (1990) Toward a Motivational Model of Couple Happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 59, No. 5, 1021-1031

Brunner, J.J. (2000) Globalización el futuro de la educación: tendencias desafíos, estrategias. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto del 2000

Deci, E. L, & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation andself-determination in human behavior.* New York: Plenum Press

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, *26*, 325-346.

Golpe, L.; Solivez, C.; Goris Walker, G.; Bonifatti, L.; Scolni, M.; Lakonich, J., Cora García, A. (s/f) “Compromiso institucional y participacion estudiantil en el campo universitario".

Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, *1*, 211-233.

Huertas, J. A. (2006) *Motivación. Querer aprender.* Ed Aique, Buenos Aires.

Kliksberg, B. (2002) *Hacia una economía con rostro humano*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económico, pp2.

Langer, A. (2004) *Investigación, transferencia, extensión y vinculación: análisis de las concepciones en la política científica y universitaria de la Argentina.* Documento de trabajo Nº 6, Proyecto ANPCyT PICTRedes 00013. Publicación electrónica ISBN Nº 978-987-05-41301.

Lopez, A. (2005) Regulación Motivacional en alumnos de Psicología. Un enfoque desde la Teoría de la Autodeterminación. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología.* UNMdP. ISSN:1668-7477

López, A. (2007) *Motivación Académica en alumnos de Psicología. Un enfoque desde la teoría de la autodeterminación.* Tesis de Maestría en Psicología Social. Dirigida por: Ruben Ledesma. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Mollis, M. (2003); “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas”. Buenos Aires, CLACSO

Ordenanza de Consejo Superior Nro. 143 de la Universidad Nacional de Mar del Plata: Objetivos, características y Plan de Estudios de carrera de Psicología.

Pacenza, M.I.; Cordero, S. M. (2004) *Universidad y Sociedad. Psicólogos e inserción laboral*. Ediciones Suárez. Mar del Plata, Buenos Aires.

Pacenza, M. I.; Mas, F. (2004) Implicancias derivadas del uso de Trayectorias laborales en Investigaciones relativas a la Inserción Laboral de Graduados Universitarios. En: Pacenza, M.I.; Cordero, S. M. (2004) *Universidad y Sociedad. Trayectorias Laborales de los psicólogos egresados de la UNMdP*, Buenos Aires,Ediciones Suárez

Pacenza, M.I.; Cordero, S. M. (2008) *Una experiencia de trabajo en red. El comportamiento de Los grupos de investigación, extensión y docencia en la Universidad Nacional de Mar del Plata.* VIII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. 30 de octubre al 1 de noviembre de 2008. Asunción, Paraguay.

Rinaudo, M.C.; de la Barrera, M.L.; Donolo, D.S. (2006) Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción.* Volumen IX, número 22.

Riquelme, G. (2008) Acerca de la producción y circulación del conocimiento, y de la sinergia pedagógica en las funciones docencia, investigación, transferencia y extensión. En Riquelme, G. (editora) *La Universidad frente a las demandas sociales y productivas, capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación de conocimiento.* Tomo 1, Buenos Aires, Miño y Dávila (pp. 563-621).

Riquelme, G. (2008) *La Universidad frente a las demandas sociales y productivas, capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación de conocimiento.* Tomo 1, 2, 3. Buenos Aires, Miño y Dávila

Talak, A. M.; Courel, R. (2001) *La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina*. Pp 10. En: Toro, J.P.; Villegas, J. F. (ed) Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Vol 1, Buenos Aires, Sociedad Interamericana de Psicología, pp.21-83.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Valliéres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, *52*, 1003-1017.

……....	……	……..
Firma del Supervisor	Firma del Co-supervisor	Firma del estudiante

Fecha:…….

Índice

I. Introducción…….. ….. **1**

II. Marco Teórico

Antecedentes…… **3**

Capítulo I.
La Universidad y sus funciones en América Latina..... **5**

Capítulo II.
Trayectorias Académicas y Formación de grado en Psicología..... **14**

Capítulo III.
Participación, Información y Motivación…… **17**

III. Metodología…… **21**

IV. Resultados…… **27**

V. Discusión & Conclusiones…… **54**

VI. Referencias Bibliográficas…… **71**

VII. Anexos……... **81**

Agradecimientos……... **88**

Introducción

La Universidad, como institución, ha ido constituyendo y delimitando progresivamente sus funciones y misiones a lo largo del tiempo, tanto en Latinoamérica como en el resto del mundo. Diversos autores analizan que el proceso de conformación de las universidades y sus funciones en estas latitudes ha adquirido características particulares, que las hacen distintivas de instituciones de Educación Superior de otros lugares. De esta manera, más allá de la diversidad al interior de América Latina, generalmente las universidades cuentan con la función de docencia, investigación y extensión.

En el caso particular de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina), la misma establece en su Estatuto las misiones y funciones que le competen y dispone de una serie normativas que regulan las actividades académicas que posibilitan el cumplimiento de esas funciones. Dichas funciones son las de docencia, investigación y extensión-transferencia. Es decir, la formación de profesionales, la producción de conocimientos científicos y tecnologías junto con la formación de investigadores y la articulación entre la universidad y la comunidad a la cual pertenece. Tanto el estatuto de la universidad como las normativas habilitan la participación de los estudiantes de grado de Psicología en las actividades académicas de docencia, investigación y extensión de dicha Facultad, entendidas como espacios de formación. Es decir, que dentro de las cátedras, los grupos de investigación y de extensión, hay cargos -rentados y ad-honorem- para los estudiantes.

Específicamente este estudio empírico centra su atención en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), como actores de esta institución, y se propone indagar su participación en las actividades académicas así como analizar el nivel de información que disponen sobre las mismas y su motivación para participar en ellas. Se estima que la participación o no en las

actividades académicas, así como los motivos que orientan esa decisión, puede ser un criterio adicional interesante en la caracterización de las trayectorias académicas de los estudiantes

Esta investigación adquiere particular valor en el marco de los estudios sobre la Educación Superior en América Latina, de los estudios acerca de las características de los estudiantes universitarios y de sus trayectorias académicas a principios de siglo XXI; así como, más puntualmente, en el contexto de las investigaciones y debates acerca de la formación en Psicología en estas latitudes y los procesos de acreditación de dichas carreras.

Marco Teórico

Antecedentes

La revisión de la literatura pone en evidencia la existencia de numerosos trabajos acerca de las transformaciones de la Educación Superior y las funciones de la Universidad en América Latina. Sin embargo, coincidimos con Albornoz (2010) en que no hay suficientes investigaciones empíricas al respecto que releven la opinión de los actores institucionales. Entre ellas se destacan estudios acerca de las concepciones que tienen los docentes e investigadores (Riquelme, Pacenza & Herger, 2004-2008), investigaciones sobre la percepción de los académicos (López Leyva, 2007; Quintero Félix, Corrales Bargueño, Martínez Huerta & Aréchiga Sánchez, 2010), de los graduados (Pacenza & Cordero, 2008), de la gestión (Sleimen, Coringrato & Rojas, 2008), del tercer sector y los expertos en educación (Brunner, 2000). Se ha encontrado que la opinión y la información de que disponen los estudiantes se han relevado en otros sentidos pero no particularmente en el que propone este estudio.

Para la elaboración del trabajo que se presenta se tomaron como referencia y punto de partida las investigaciones y documentos que se presentan a continuación.

Por un lado, dos estudios realizados en la ciudad de Mar del Plata en los últimos 5 años. Uno de ellos es el Proyecto ANPCyT PICTRedes 00013 (2004-2008), realizado conjuntamente por las universidades nacionales de Buenos Aires, Mar del Plata y Misiones, en el cual se indagó en los tres centros académicos la perspectiva de los docentes, investigadores y extensionistas sobre las funciones y actividades planteadas y su articulación (Riquelme, Pacenza & Heger, 2004-2008). Otro de los estudios, realizado por el grupo SOVIUC (Sociología de los Vínculos Institucionales entre Universidad y Comunidad - OCS 192/92) de la Facultad de Psicología de la UNMdP (2008-2010), se centró en caracterizar las trayectorias formativas y laborales de estudiantes avanzados de la carrera. Con respecto al primero, se espera poder aportar información sobre este tema desde la perspectiva de los estudiantes. En relación al segundo, se analiza un aspecto específico de las trayectorias

formativas/académicas que ha sido poco estudiado hasta el momento, como es la participación de los estudiantes en actividades académicas.

Por otro lado, se destacan las consideraciones planteadas en los procesos de Autoevaluación Institucional (AI) de la UNMdP y los Documentos de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI) en relación a indagar la opinión y características de los estudiantes. Con respecto a la primera, las autoevaluaciones institucionales que realizan las universidades relevan la opinión de los estudiantes por considerarlos actores clave de esta institución educativa. El documento de la AI de la universidad en la cual se tomó la muestra (UNMdP, 2005), destaca la importancia de esta labor para "*incrementar y sistematizar el conocimiento de la propia Institución"* (p.10) y elaborar un diagnóstico para el análisis de las distintas funciones con el fin de *"mejorar las capacidades de planeamiento y gestión*" (p.10). En relación a la segunda, los lineamientos del Informe Diagnóstico elaborado por la AUAPSI en 1997-1998 y del Documento para la acreditación de la carrera de grado realizado por la AUAPSI-UVAPSI en 2008, enfatizan la importancia de indagar y analizar el perfil de los estudiantes con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de su contexto sociocultural particular y favorecer la formación de conocimientos y competencias tanto científicas como profesionales, por ser la Psicología una disciplina con una vertiente científica y profesional.

Capítulo I. La Universidad y sus funciones en América Latina.

La Universidad como institución ha ido constituyendo y delimitando sus misiones y funciones a lo largo del tiempo, tanto en Latinoamérica como en el resto del mundo, en el marco de los múltiples cambios socio-culturales, económicos y políticos acontecidos en distintos períodos y que han atravesado a dicha institución. Como señalan algunos autores (Brunner, 2000; Dikricson, 2000; Langer, 2009; Mollis, 2003; Riquelme, 2009; Sousa Santos, 2005), más allá de las dinámicas internas, las transformaciones de estas instituciones están ligadas a transformaciones más amplias del entorno, que producen impactos en el campo de la educación, generando nuevos desafíos para estas instituciones.

En este sentido, Arocena y Sutz (2000) señalan que el proceso de conformación y transformación de las universidades en América Latina ha adquirido algunas características particulares que la hacen distintiva de instituciones de Educación Superior de otros países, dada las particularidades de su historia, estructura social, pautas culturales y características políticas y económicas. En América Latina la idea de Universidad remite, desde las últimas décadas, a la institución de Educación Superior por excelencia, con carácter científico y educativo así como con un rol social (Riquelme, 2008a). De esta manera, sus funciones de formación de recursos humanos, creación de nuevos conocimientos científicos y tecnologías y su extensión a la comunidad, se ven plasmadas en y realizadas mediante las actividades de docencia, investigación y extensión-transferencia. Distintos autores plantean que esta idea se fue conformando de manera paulatina y destacan una serie de modelos diversos de Universidad que se fueron sucediendo y dejando parte de su impronta en la actual estructura y funcionamiento de la Universidad (Arocena & Sutz, 2000; Langer, 2004; Mollis, 2007). Más allá de las diferencias en la clasificación, coinciden en delimitar cuatro momentos: el de la Universidad colonial, el de la Reforma, el de expansión y desarrollo y el de las

transformaciones de la década del noventa. El primer modelo de Universidad hispanoamericana, se caracterizó por adoptar el modelo de universidad de la Europa medieval, alejada de las ciencias, tecnologías y el trabajo práctico. Se basó en una importación acrítica del modelo napoleónico, que por contraposición al alemán, era de carácter fuertemente profesionalista (Arocena & Sutz, 2000). De esta manera, Langer (2004) señala que las primeras universidades latinoamericanas eran de corte profesionalista, elitista y sin desarrollo científico, generando una idea de universidad y una impronta de funcionamiento que ha dejado su huella en las universidades latinoamericanas.

Un rasgo identitario característico de las universidades de estas latitudes, destacado por diversos autores (Arocena & Sutz, 2000; Mollis, 2003; Langer, 2004; Tunnermann Bernheim, 2008), es forjado en la Reforma de 1918 originado en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, que gestó el modelo de la Universidad de la Reforma (Arocena & Sutz, 2000). En un marco de reciente asunción de un gobierno democrático y de un clima de interrelación y debate de los jóvenes universitarios, los estudiantes comenzaron un Movimiento de Reforma que rápidamente se propagó a distintos países del sur y centro del continente. Esta reforma endógena y desde abajo posibilitó la democratización y participación estudiantil en el cogobierno universitario, la autonomía, la gratuidad, la consideración de los problemas locales y el establecimiento de las bases para una nueva función: la de extensión (Arocena & Sutz, 2000; Langer, 2004). Tunnermann Bernheim (2008) comenta que esta reforma logró también fortalecer la propia identidad latinoamericana de la Universidad, si bien señala que "*fue menos efectiva en cuanto a la reestructuración académica de la Universidad, que siguió respondiendo al patrón napoleónico profesionalista*". Estas son, según los autores, las principales características que hacen distintiva a las Universidades de América Latina.

El modelo de Universidad de expansión y desarrollo favoreció un mayor acceso a la educación superior para la población, lo que propició cambios en la configuración socioeconómica de la matrícula. En el caso puntual de Argentina, en esta etapa se desarrolló el período considerado “la época dorada” de la Universidad argentina (entre 1955 y 1966 aproximadamente), en el cual se plantean formalmente como sus funciones la enseñanza, la investigación y la extensión, así como el interés por responder a las problemáticas locales (Langer, 2004), si bien prevalecía el sesgo profesionalista del momento fundacional de la Universidad. Este sesgo se vio a su vez reforzado por el impacto que tuvieron en la universidad los gobiernos de facto de los años ‘66 y ’76. En ambos períodos, las actividades de extensión e investigación fueron desconsideradas y seriamente limitadas en su desarrollo. Se intervinieron las universidades, se cerraron carreras, se propició la fuga de cerebros al exterior, se anuló la participación estudiantil, la autonomía universitaria y el co-gobierno. A partir de 1966 finaliza la llamada “época dorada” de la universidad. La represión política repercutió directamente en el alejamiento de los estudiantes y profesores del marco universitario y es de destacar el clima general de deterioro académico y científico que se observó en estos períodos (Bertoni & Cano, 1990).

El período del primer gobierno democrático post dictadura (1984-1989), inauguró una serie de cambios políticos en las universidades que consistieron en el restablecimiento de las políticas anteriores a 1966, enraizadas en la Reforma universitaria de 1918. A partir de 1986 comenzó la normalización de las universidades y el funcionamiento del cogobierno tripartito, la designación de los profesores por concurso público de antecedentes y oposición y el ingreso irrestricto se transformó en política oficial. La preocupación política por el mejoramiento de la calidad universitaria llevó a la creación del Consejo Universitario Nacional y al fortalecimiento y desarrollo del postgrado universitario, que se plasmó en el período siguiente y en el contexto de

crisis fiscal del Estado y de políticas neoliberales que caracterizaron a los noventa (Pacenza & Cordero, 2004).

Puntualmente en Mar del Plata, la carrera de Psicología fue Escuela Superior de Psicología con carácter provincial hasta 1978, con lo que se regía por la dirección general de escuelas de la provincia de Buenos Aires (Klappenbach, 2000; Pacenza & Cordero, 2004). En 1986 se produce su reapertura y recién en 1996 pasa a ser Facultad dependiente de la Universidad. En esta época, si bien el plan curricular del ‘89 intenta trazar una distancia con la tradición clínica de la carrera haciendo más hincapié en el perfil de investigador y en la diversidad de ámbitos de entrenamiento -Psicología Educacional, Laboral, Jurídica, además de Clínica-, en 1999 Vilanova destaca que persiste el sesgo del distanciamiento entre la investigación y la profesión que la Psicología ha adoptado en estas latitudes (Di Doménico, Giuliani, Mansor, Moya, Ostrovsky & Visca, 2007; Vilanova, 1999)

Un cuarto modelo de Universidad comienza a gestarse hacia fines de la década del 80’ y en los 90’, período en el cual se producen en América Latina una serie de transformaciones a nivel económico, político y social que repercuten en las instituciones educativas. En este sentido, un conjunto de políticas dirigidas a la educación generaron modificaciones en el Sistema de Educación Superior (SES) y en el modo de funcionamiento tradicional de las universidades (García de Fanelli, 2000; Mollis, 2007; Pacenza & Cordero, 2008; Riquelme, 2009). Se redujo la inversión estatal (Perez Lindo, 2003; Sousa Santos, 2005) propiciando una autonomía financiera que condujo a las universidades a buscar nuevos mecanismos de financiamiento y, al mismo tiempo, se implementaron políticas poco estrictas en la autorización de la apertura de carreras e instituciones educativas. Esto último generó una fuerte diversificación del SES a partir de la creación de instituciones no universitarias y universitarias de gestión privada, así como también de gestión pública (Garcia de Fanelli, 2000; Mollis, 2007; Rinesi, Soprano & Suásnabar, 2005). Esto produjo que el

SES proliferara de forma heterogénea y desarticulada (Mollis, 2007; Perez Lindo, 2003; Sigal & Dávila, 2005). Frente a este escenario el Estado asumió un rol de evaluador (Didrikson, 2000; Garcia de Fanelli, 2000) con el objetivo de garantizar la calidad y eficiencia -los parámetros más destacados del nuevo modelo (Barsky, Sigal & Dávila, 2004; Garcia de Fanelli, 2000; Kliksberg, 2002)- de la formación y producción académica. En este contexto se generan nuevas demandas y desafíos para la Universidad que cuestionan el modo de realizar sus funciones tradicionales (Pacenza & Cordero, 2008: Riquelme & Langer, 2010), así como la idea de Universidad sostenida hasta el momento como identidad de la misma (Mollis, 2003, 2007). Todo esto ha generado una serie de nuevas tensiones y un periodo de crisis que ha conllevado numerosos debates acerca de la emergencia de nuevas funciones (como la transferencia) y nuevas demandas -provenientes de las complejas realidades sociales actuales, los requerimientos del sector productivo y la mayor exposición a la lógica propia del mercado, el cumplimiento de los estándares del "Estado Evaluador" y las tareas de consultoría que realiza para el mismo-; debates acerca del rol social de la Universidad (Riquelme & Langer, 2010), del modo de operar de las funciones tradicionales en estos tiempos (Langer, 2004; Pacenza & Cordero, 2008; Riquelme, 2008a) y sobre las relaciones entre la universidad y el sistema productivo (Albornoz, 2010; Arocena & Sutz, 2000; Arocena, 2004). En este contexto, algunos autores introducen el concepto de Universidad Empresarial (Arocena & Sutz, 2000; Didrikson, 2000; Rinesi, et al., 2005) para referirse a un nuevo modelo y destacan el riesgo de un proceso creciente de mercantilización de la educación y del conocimiento (Mollis, 2003; Sousa Santos, 2005).

De esta manera, se observa que la lógica de funcionamiento del mercado comienza a atravesar a las universidades, generando una tensión entre ser instituciones de saber o convertirse en "*supermercados"* de conocimientos (Mollis, 2003, p.204) y meras emisoras de diplomas (Mollis, 2008). Esto conduce a la

necesidad de que cada institución se apropie de estos debates y repiense la idea de universidad que desea sostener y las funciones que debe cumplir.

Es de destacar que las transformaciones mencionadas se han producido en un contexto en el cual el conocimiento se ha convertido en uno de los factores centrales de las nuevas economías globales, constituyéndose en motor del desarrollo de los países (Langer, 2004, Riquelme, 2009) y en una de las fuentes más importantes de ventajas comparativas (Kliksberg, 2002). De esta manera, la educación se convierte en una necesidad estratégica y las universidades son llamadas a ocupar un lugar relevante en la formación de recursos humanos y en la producción de conocimientos; lo que ha generado un mayor desarrollo de las actividades de investigación. En este sentido, una serie de políticas implementadas en los años noventa estuvieron dedicadas a fomentar esta actividad, como por ejemplo el programa de incentivo a docentes-investigadores de las universidades nacionales (Garcia de Fanelli, 2000; Riquelme, 2008a). A diferencia de la investigación científica -que ha recibido una mayor inversión y reconocimiento público desde la década de los 90 con la implementación de esta serie de políticas aplicadas para su desarrollo- es de destacar que la actividad de extensión ha tenido un mayor estimulo a partir del 2001. Puntualmente en la Facultad de Psicología de la UNMdP ha empezado a organizarse y desarrollarse en el año 2004 aproximadamente. Esto implicó que comenzara a regularse por medio de llamado a concurso para proyectos de extensión, que obtuviera financiamiento de la universidad y promoviera una serie de actividades asociadas como talleres y cursos cortos (Pacenza & Cordero, 2008).

En este marco, más allá de las diferencias existentes entre las universidades de distintos países, todas ellas comparten el desafío de convertirse en instituciones que puedan adaptarse de manera crítica a los requerimientos de una época, en la cual el conocimiento ocupa un lugar central en el funcionamiento y desarrollo de los países y las personas. En este marco, es necesario el estudio de la perspectiva que tienen los

diversos actores institucionales (docentes, investigadores, extensionistas, estudiantes) (Masjuan, 2004) acerca de la Universidad y sus funciones, en tanto actores internos que reproducen las condiciones existentes o producen cambios que generen condiciones de transformación que posibiliten una renovación crítica de la Universidad. Coincidimos con Riquelme y Langer (2010, p.47) en la importancia que tiene la formación de académicos y profesionales "*a través de una genuina sinergia*" entre las funciones, acordando también en que esto "*será un paso importante para que la universidad pública aporte al cambio de las estructuras económico-sociales y a la verdadera respuesta a demandas sociales y productivas críticas y no meramente a su reproducción*".

En el caso particular de la Universidad Nacional de Mar del Plata, establece en su Estatuto las misiones y funciones que hacen a su competencia y dispone de una serie de Ordenanzas que regulan las actividades académicas que posibilitan el cumplimiento de esas funciones. En sus primeros artículos, el Estatuto (UNMdP, 1990/1991) estipula que es misión de la universidad: "*preservar la herencia científico cultural y promover la creación de nuevos conocimientos (…)*" y que son sus funciones "*impartir enseñanza superior*" y "*proporcionar una formación de máxima calidad y significación social (…)*", así como "*promover y desarrollar la investigación en todas sus manifestaciones"* (p.1). Con respecto a la función de extensión, destaca en su Artículo 22 que "*la Universidad deberá actuar como una de las herramientas de la sociedad con el fin de mejorar la calidad de vida de sus habitantes. Para esto, la Extensión Universitaria posibilitará una comunicación e interacción creadora entre la Universidad y la Comunidad*" (p.4). Finalmente, la articulación de las actividades permite pensar en nuestras universidades el concepto de *sinergia pedagógica*, que refiere *"al mutuo intercambio e influencia entre estas actividades desarrolladas*" (docencia, investigación, extensión y transferencia) (Riquelme, 2008). Lograr esto favorecería la potenciación del trabajo de las distintas áreas, la mejor administración

de los recursos disponibles, la formación de una comunidad académica y la adopción de un modelo de trabajo basado en redes (Dirikson, 2000; Riquelme, 2008a).

En este marco, resulta relevante indagar las opiniones de los estudiantes acerca de estos temas para poder generar un diagnóstico acerca de la concepción que tienen. Acordamos con Majuan (2004) y Austin (1970), que esto le brinda a las instituciones mayores recursos para lograr un proceso de transformación crítica y para diseñar estrategias y políticas académicas con el fin de mejorar la calidad de la formación que ofrecen.

Capítulo II. Trayectorias Académicas y Formación de grado en Psicología.

El estudio de las trayectorias académicas ha adquirido relevancia en la última década en el marco del estudio de la calidad de la formación profesional y de la caracterización de los estudiantes en relación a sus procesos de aprendizaje y desempeño académico. Diversos estudios han aportado evidencias acerca de que un amplio número de estudiantes universitarios realizan prácticas laborales simultáneas a sus estudios (Talak & Courel, 2001; Pacenza & Más, 2009a; Riquelme, 2008b), por lo cual se han estudiado principalmente las relaciones entre trayectoria académica y trayectoria laboral (Chiecher, Paoloni, Sanchez, 2007; Formento, 2004; Pacenza & Más, 2009b). Asimismo, el estudio de las trayectorias académicas ha abordado el análisis del desempeño de los actores institucionales en función de características familiares y de pertenencia social (García Salord, 2001; Quintela Davila, 2007), su ritmo de avance y continuidad o discontinuidad en los estudios (ANUIES, 2001); así como también el estudio de la trayectoria académica en relación a algunas características psicológicas, como personalidad, inteligencia y estrategias de afrontamiento (Castro Solano & Casullo, 2005; Furlan, Kohan Cortada, Piemontesi & Heredia, 2008; Urquijo & Abraham, 2011).

Como se ha planteado en otros trabajos (Pacenza & Más, 2004; Godard & Cabanes, 1998; Sosa, & Coria, 2003), el uso de las trayectorias permite articular la información de los actores, la institución y el contexto socio-cultural, habilitando una comprensión más integral de las cuestiones estudiadas. De esta manera, se trata de un enfoque que permite un análisis más rico que la medición del rendimiento académico centrado en el promedio académico como se ha hecho tradicionalmente, al incluir factores adicionales involucrados en la formación en la universidad. De esta manera, los fenómenos se estudian analizando variables individuales, institucionales y sociales, como parte de una mirada integrada y configuradora del objeto de estudio.

Con respecto a los estudios acerca de la calidad de la formación profesional puntualmente, en la última década se ha intensificado la preocupación por esta temática y se han realizado mayor cantidad de investigaciones sobre la formación en Psicología en América Latina (Benito, 2009; Klappenbach, 2003). Se ha reportado que los principales déficits de las carreras a nivel local refieren a los planes de estudio, los contenidos curriculares, las orientaciones, los sesgos tradicionales y los espacios de prácticas (Di Doménico & Vilanova, 2000; Talak & Courel, 2001). En este contexto, particularmente en Argentina -en donde carreras de Psicología están atravesando un proceso de acreditación ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), por haber sido declarada una disciplina de “interés público” (Resolución 343/2009, Ministerio de Educación de la República Argentina)-, se han y se están realizado diversas investigaciones sobre la auto-percepción de las competencias profesionales y científicas que tienen los estudiantes (Manzo, 2009; Manzo, 2010; Visca, 2010), la bibliografía estudiada en las asignaturas (Moya, 2010; Vázquez Ferrero, 2009), la opinión de los estudiantes acerca de su formación (Moya, 2008; Moya, Di Doménico & Castañeiras, 2009; Echeverría & Pacenza, 2010) y acerca de la práctica científica (Benito, 2009; Scotti, 2010); así como estudios sobre las trayectorias académicas, las relaciones con las trayectorias laborales y su perfil académico (Pacenza & Echeverría, 2010; Pacenza & Más, 2009b; Quintela Davila, 2007; Rinaudo, de la Barrera & Donolo, 2006; Riquelme, 2008b).

El análisis de la participación de los estudiantes universitarios en actividades académicas en el transcurso de sus carreras podría generar información pasible de ser incorporada en los análisis sobre las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios y ser tenida en cuenta como una variable más en los debates acerca de la formación de grado en psicología.

Capítulo III. Participación, Información y Motivación.

Con respecto a la **participación**, en el presente estudio se utiliza el concepto en sentido amplio. Tradicionalmente, y en un sentido más restrictivo, la participación ha sido entendida en el ámbito de la Universidad como la actividad en los centros de estudiantes de las facultades o en agrupaciones políticas partidarias, así como en los órganos de gobierno de la institución. Son diversas las investigaciones que se han abocado a analizar este modo de participación (Golpe et al., s/f; Kandel, 2001; Cuello Pagnone & Parisí, 2009). Asimismo, una revisión de la literatura permite observar que la participación de los estudiantes también ha sido analizada en el ámbito de las clases (Rinaudo, Donolo & Chichier, 2002) y en los programas de intercambio académico (Belvis Pons, Pineda Herrero, & Moreno Andrés, 2007; Brux, & Fry, 2010). Son escasos los estudios que refieren a la participación de los estudiantes en actividades académicas (docencia(D), investigación(I), extensión(E)) y, mayormente, los mismos se enfocan exclusivamente en alguna de ellas, como la investigación (Neumann & Rodwell, 2009) o la extensión (Cecci, 2006; García y Justicia, 2007). Por este motivo, en este estudio se analizan aspectos poco estudiados de la trayectoria académica como es la participación de los estudiantes en las actividades académicas mencionadas. Se ha entendido aquí por participación el accionar efectivo de los estudiantes en actividades de docencia, investigación y extensión. Es de destacar que la Universidad Nacional en la cual se tomó la muestra, tanto en su Estatuto (artículo 13 y artículo 23) como en las Ordenanzas de Consejo Superior de la Universidad y Consejo Académico de la Facultad de Psicología (OCS Nº 700/01 OCA Nº 714-06), habilita la participación de los estudiantes de grado en dichas actividades. Es decir que dentro de las cátedras, los grupos de investigación y los proyectos de extensión hay cargos específicos para los alumnos -los cuales pueden ser tanto rentados (ayudante de segunda, becario de investigación, becario/pasante de extensión) como ad-honorem (adscripciones a las tres áreas)-, entendidos como espacios de formación de

recursos humanos: "*las funciones de adscripción tienen por objeto la formación del estudiante…"* (Artículo 2, OCA Nº 714-06, pp2).

En lo que refiere a la **información** que los estudiantes tienen acerca de las actividades académicas, no se han encontrado investigaciones al respecto. De esta manera, se analizará el nivel de información que disponen los estudiantes sobre las actividades académicas tomando como criterio lo establecido por la normativa de la universidad para dichas actividades (Estatuto Universitario de la UNMdP, OCA Nº 714-06, OCS Nº 700/01, OCS 1896/07, OCS 826/10). Se explorará, por un lado la perspectiva que tienen acerca de la naturaleza de estas actividades y por otro lado, la información que disponen acerca de la posibilidad, alternativas y características de la participación.

Por su parte, la **motivación** es un proceso psicológico que conduce a una persona hacia un objetivo o a realizar una actividad con interés (Huertas, 2006). Es un tema complejo sobre el cual existen diversas teorías explicativas (Barberá Heredia, 2002). Una de las que se ha perfilado con fuerza en las investigaciones es la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), que el presente trabajo toma como marco conceptual.

Esta teoría sostiene que la motivación implica la interrelación de factores personales (necesidades y tendencias innatas, activación de funciones cognitivas, afectivas y emocionales) y contextuales (situación, bienestar personal, funcionamiento social) y postula tres constructos definidos como *amotivación*, *motivación extrínseca* y *motivación intrínseca* (Blais, Sabourin, Boucher & Vallerand, 1990), que describen el estilo motivacional de las personas en términos dimensionales en un continuo con distintas graduaciones. La primera -*amotivación*- refiere a la ausencia de intencionalidad y motivación (desmotivación); la segunda -*motivación extrínseca*-, a la búsqueda de una recompensa independiente de la actividad, es decir, que hay una

intencionalidad de tipo instrumental, y la tercera - *motivación intrínseca-,* refiere al hecho de realizar una actividad por el valor atribuido a la misma; es decir que la persona realiza la actividad porque la considera satisfactoria en sí misma (Deci & Ryan, 1985). Algunas investigaciones aportan hallazgos derivados de estos desarrollos que sostienen esta postura en contextos académicos (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Guay & Vallerand, 1996; López, 2005). En este sentido, diversos estudios destacan la importancia de los aspectos motivacionales que conducen a estudiar, aprender y a lograr un buen desempeño (Guay & Vallerand, 1996; Alonso Tapia, 2005; Rinaudo, de la Barrera, Donolo, 2006, López, 2005). Sin embargo, no se han encontrado en la literatura trabajos que indaguen, en el marco de los estudios sobre formación de grado, el tema de la motivación a participar en actividades académicas en la población local. El presente trabajo incluye entre sus objetivos indagar los motivos de estudiantes universitarios para participar o no, en tanto tendencia o razón que contribuye a que la persona se mueva en una determinada dirección con interés (Huertas, 2006).

A partir de indagar la participación en las actividades académicas y analizar el nivel de información disponible sobre las mismas y su motivación para participar en ellas, se espera que esta investigación pueda aportar información que permita contribuir a caracterizar los perfiles de estudiantes de la Facultad de Psicología y sus trayectorias académicas y, de esta manera, brindar datos para el enriquecimiento de las políticas académicas, así como para los debates acerca de la formación de grado en Psicología.

Metodología

Para la realización de este trabajo se utilizó un **diseño** no-experimental transversal, de tipo exploratorio-descriptivo. Para alcanzar los objetivos propuestos se usaron técnicas cuantitativas y cualitativas de recolección de datos.

La **muestra**, de tipo no probabilística por cuotas, estuvo constituida por 160 estudiantes de la carrera de Lic. en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata; equivalente al 30% de la población estudiantil cursante activa de tercer (n=107) y quinto año (n=53) respectivamente, según datos oficiales aportados por la unidad académica. En todos los casos la participación fue voluntaria y se garantizó el carácter confidencial de la información brindada.

Los estratos se seleccionaron en base a que los estudiantes de quinto año, al estar finalizando su formación, son los que cuentan con una mayor trayectoria académica. Los estudiantes de tercer año, que están transitando la mitad de la carrera aproximadamente, tienen a su vez una mayor trayectoria que los de segundo y primero. Asimismo, cada estrato se corresponde con un ciclo implícito en el plan curricular: quinto año pertenecería al último año de ciclo profesional y tercero, al último año del ciclo básico (Talak & Courel, 2001).

La información se obtuvo mediante distintas **fuentes**:

1) **Registro de datos auto-administrado** (fuente primaria)

2) **Entrevista semi-estructurada** (fuente primaria)

3) **Revisión de las normativas** de la Universidad (fuente secundaria)

4) **Revisión del material bibliográfico** (fuente secundaria)

1) Registro de datos auto-administrado especialmente diseñado para esta investigación: para relevar datos socio-demográficos, prácticas laborales, información que los estudiantes disponen sobre las actividades académicas, participación en las mismas, aspectos motivacionales y características de sus trayectorias académicas.

El registro de datos consta de **tres secciones** (ver ANEXO 1).

La **primera parte**, destinada al registro de datos socio-demográficos y prácticas laborales, se basó en la estructura del cuestionario de preguntas cerradas: "*Prácticas de estudio-trabajo de los estudiantes de la UNMdP*". El mismo fue diseñado por el grupo de investigación SOVIUC (2009) según los objetivos del proyecto que estaba realizando, a partir de la encuesta "*La relación estudio-trabajo y las expectativas sobre la vida profesional*", utilizada en el Proyecto ANPCyT PICTRedes 00013 (2004-2008) "La Universidad frente a las demandas sociales y productivas" (Riquelme, Pacenza, Herger, 2008). Esta última tomó como base el instrumento utilizado en la primera encuesta sobre educación y trabajo de estudiantes universitarios realizada en la Universidad de Buenos Aires y otras universidades del Gran Buenos Aires con el respaldo de la UNESCO-CRESALC y de la UNESCO-OREALC.

La **segunda parte** del registro de datos se dirigió a indagar la información que los estudiantes disponen acerca de las funciones de la Universidad y las actividades académicas que en ella se realizan para cumplimentar con esas funciones. Se indagó qué piensan que significa cada una de ellas y si los estudiantes pueden participar en las mismas. Se les solicitó que informen cuales son las características de la participación (cómo y cuándo pueden hacerlo y si saben que hay cargos rentados y otros no rentados, por ejemplo). Para este segmento se diseñó un guión de preguntas de tipo abierta y cerrada, tomando como referencia lo establecido en las normativas de la Universidad (Estatuto Universitario de la UNMdP, OCA Nº 714-06, OCS Nº 700/01, OCS 1896/07, OCS 826/10).

En una **tercera parte** se indaga el aspecto motivacional. Vale aclarar que en este caso no se utilizó una escala de motivación por cuanto las que se han elaborado y validado hasta el momento no evalúan específicamente motivación para participar en actividades académicas universitarias. Por lo tanto, para realizar una exploración acerca de dicho tema, se elaboró una lista de motivos por los cuales los estudiantes participan y una lista de motivos por los cuales no participan.

Si bien las listas de motivos tienen el déficit de nunca ser exhaustivas (Huertas, 2006), se la diseñó en tanto que es un estudio exploratorio que está abocado a conocer algunas de las razones por los cuales los estudiantes participan o no, y no dedicado a estudiar el proceso de motivación en sí mismo. En este contexto, la utilización de un listado de motivos posibilita alcanzar el objetivo y lograr una primera aproximación al tema propuesto, no estudiado a nivel local. De esta manera, sin la pretensión de lograr cubrir exhaustivamente todo el espectro motivacional, se diseñó esta lista de razones siguiendo la siguiente secuencia:

a) Se procedió a armar una **lista inicial de motivos** a partir de investigaciones realizadas sobre motivación, adaptando el contenido de los instrumentos al tema de la participación en actividades académicas.

Escala de Motivación Académica para Estudiantes de Psicología (EMA/PSI) (López, 2005). La escala EMA/PSI, es una adaptación local de la Escala de Motivación Académica (Deci & Ryan, 1985), basada en la teoría de la autodeterminación. Por lo tanto sus ítems se agrupan en tres dimensiones que representan tres constructos que se darían en un continuo: amotivación o desmotivación, motivación intrínseca y motivación extrínseca. Los ítems de la lista final incluyen motivos representativos de las tres tipos de motivación.

Encuesta "Motivos de Elección de la Carrera para los estudiantes de Economía/Psicología" (Plotkin, 2006)

b) Se realizó una **prueba piloto**, administrando la lista preliminar a una muestra de 30 estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata; 15 participaban de actividades académicas o habían participado en algún momento y otros 15 no participan/aron. Los mismos eran de las Facultades de: Arquitectura y Diseño, Ciencias de la Salud, Ciencias Económicas y Sociales e Ingeniería.

Se les solicitó que marcaran los motivos de la lista por los cuales participan o no en actividades académicas y que incluyeran cualquier otro motivo no mencionado y que consideraran necesario. A partir de este procedimiento se agregaron a la lista original 13 motivos más (7 para participar y 6 para no hacerlo) y también se decidió habilitar un espacio para que los estudiantes de la investigación pudieran especificar algún motivo que no figurara en la lista en su versión final. Los ítems que se incorporaron figuran en el ANEXO 2.

Otro aporte de la prueba piloto fue agregar un ítem, dentro de los motivos para no participar, que refiere a "*No participo, pero me gustaría*" que derivó en la inclusión de un bloque adicional referido a indicar los motivos por los cuales NO participaba e indicar los motivos por los cuales le gustaría participar. Esto permitió contemplar otra posibilidad interesante de respuesta que no había sido considerada previamente.

La **versión final de la lista de motivos** (ver ANEXO 1) cuenta con un total de 26 ítems (16 que dan cuenta de los motivos para participar y 10 para no hacerlo) que se administró a la muestra seleccionada de la Facultad de Psicología.

2) Entrevista semi-estructurada: para indagar en mayor profundidad la participación en la trayectoria académica y la motivación, explorando los significados que tienen los estudiantes acerca de las actividades académicas y la participación o no en ellas, con el objetivo de alcanzar una mejor comprensión de algunas de las variables del estudio.

Las entrevistas se realizaron en un segundo momento, luego de la administración del Registro de Datos. Se seleccionó de la muestra un grupo de estudiantes (equivalente al 20% de la muestra general: n=30) en base a los siguientes criterios:

a) estudiantes de tercer año (n=15) y

b) estudiantes de quinto año (n=15).

De los 15 estudiantes de cada estrato se seleccionaron:

- 6 estudiantes que participan en alguna actividad de docencia, investigación o extensión,
- 6 estudiantes que no participan en ninguna de estas actividades,
- 3 estudiantes que participan en el centro de estudiantes.

Dicho criterio responde al interés de poder analizar en mayor profundidad las características de las variables antedichas en subgrupos con características diferentes.

Los ejes de la entrevista se diseñaron en base al Registro de datos, según los objetivos de la investigación (ver ANEXO 3). Se indagó sobre la motivación para participar o no en actividades académicas e información que disponen acerca de las mismas.

3) Revisión de las normativas (fuente secundaria) de la Universidad (Estatuto, Ordenanzas de Consejo Superior, Reglamento de Becas de Investigación) y Facultad (Ordenanzas de Consejo Académico).

4) Revisión del material bibliográfico (fuente secundaria) referido a la temática estudiada, a través de bases de datos (ERIC, REDALyC, SCIELO, DIALNET), libros, artículos de revistas.

Resultados

La **composición de la muestra** incluyó un 20% de hombres y 80% de mujeres (equivalente a la relación hombres-mujeres de la población). El 66,4% de la muestra se encuentra entre los 20-24 años, el 20% entre los 25-29, un 8,2% entre los 30 y 39 años y un 5,4% entre los 40 y 50. Estos datos siguen la tendencia informada por estudios empíricos previos en dicha facultad (Pacenza, 2004; Pacenza, 2009a).

Con el fin de presentar los resultados de un modo organizado y claro, se seguirá a continuación la secuencia de los objetivos propuestos.

Objetivo a. Describir el nivel de información y participación de los estudiantes en actividades académicas de docencia, investigación, extensión.

Para alcanzar este objetivo, se realizó un análisis cualitativo de las respuestas de los estudiantes a la pregunta nº 1 del Registro de Datos administrado y se armaron categorías de respuesta. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos de todas las preguntas de la primer sección del Registro de Datos (ver ANEXO 1) y análisis cualitativos de las respuestas a las preguntas 2 y 3. Asimismo se llevó a cabo un análisis cualitativo de las respuestas de los estudiantes brindadas en las entrevistas semi-estructiradas en relación a los temas de la participación y la disponibilidad y acceso a la información.

La variable *Nivel de información* se analizó en función de los siguientes aspectos:

1) naturaleza de las actividades de investigación y extensión;

2) conocimiento acerca de las posibilidades de articulación entre las actividades de D-I-E;

3) conocimiento sobre la posibilidad de participación en actividades de D-I-E y en qué momento de la carrera;

4) conocimiento sobre las actividades que realiza un estudiante en ellas;

5) conocimiento acerca del carácter rentado y ad-honorem de las distintas modalidades de participación estudiantil.

Con respecto a la pregunta nº1 se establecieron tres categorías de respuesta: a) *respuesta adecuada*, b) *respuesta inadecuada*, c) *no sabe*. Se tomó como criterio de adecuación de las respectivas respuestas de los estudiantes lo estipulado en el estatuto de la universidad. Se consideró como respuesta adecuada que la investigación es la producción de nuevos conocimientos o de conocimientos científicos y tecnologías y que la extensión es la vinculación y/o articulación entre la universidad y la comunidad.

Por un lado, con respecto a la investigación las frecuencias de respuesta se distribuyeron de forma equitativa entre dos categorías de respuesta: *respuestas inadecuadas* y *respuestas adecuadas,* y una minoría manifestó *no saber*. Por otro lado, en el caso de la extensión las respuestas fueron más heterogéneas. En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos correspondientes.

Tabla 1. Respuestas sobre la opinión de los estudiantes acerca de qué es la investigación y la extensión.

Tipos de respuesta	Investigación	Extensión
Respuesta adecuada	42,5%	18,1%
Respuesta inadecuada	51,9%	56,9%
No sabe	5,6%	25%

El análisis de cualitativo de las respuestas a esta pregunta muestra que respecto a la actividad de extensión, las *respuestas inadecuadas* refirieron principalmente a: "*es una secretaría que ofrece cursos cortos para especializarse*", "*son cursos extracurriculares para profundizar temas o abordar los no vistos en la carrera"*, que es "*un grupo de personas que se dedican a ayudar a gente carenciada en distintos ámbitos*", que "*son programas que se extienden hacia la comunidad".* También se mencionaron los conceptos de: "*devolución"*, "*retribución"* y "*aplicación"* conocimientos. También se hallaron respuestas que refieren que la extensión son "*prácticas*

comunitarias/servicio comunitario". Estas respuestas fueron clasificadas como inadecuadas ya que si bien las prácticas/servicio comunitario son parte de la extensión, no la abarcan en su totalidad y no agotan la definición de la actividad de extensión. En el caso de la investigación, las *respuestas inadecuadas* pueden agruparse en dos categorías. Una de ellas alude a la búsqueda de conocimientos e información, por ejemplo: "*recolección de datos, sistematización y análisis*", "*búsqueda de información*", "*búsqueda de conocimientos*", *"adquirir datos o juntar información sobre algún fenómeno o tema en particular*", y la otra categoría hace referencia al estudio en mayor profundidad de alguna temática, por ejemplo: "*tratar un tema específico y averiguar todo acerca de ello*", "*conocimiento profundo sobre un tema*", "*tarea para ampliar los conocimientos".*

En cuanto a la vinculación entre las actividades académicas (pregunta nº2), las frecuencias de respuesta se distribuyeron de forma equitativa entre dos categorías de respuesta: *si* y *no sé* y una minoría respondió que *no.* En la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos correspondientes.

Tabla 2. Respuestas sobre la articulación de las actividades académicas.

Vinculación entre las actividades académicas	
Si	48,1%
No	9,4%
No sabe	42,5%

A partir de un análisis cualitativo de las respuestas afirmativas a la pregunta sobre la articulación de las actividades, las mismas se pueden categorizar en tres grupos. Un primer grupo, plantea que observan la articulación entre las actividades de docencia e investigación dado que muchos docentes realizan actividades de investigación, así como también mencionan que quienes son becarios de investigación deben cumplir horas como docentes. Sin embargo, no explican la razón de esto que

observan, no llegando entonces a describir la articulación entre las funciones, sino únicamente mencionando una superposición de actividades en algunos actores institucionales. Es decir, no describen la importancia de que el conocimiento logrado mediante la investigación científica sea incluido en el currículo de estudio y transferido en las clases con el fin de proporcionar una formación actualizada. Asimismo, este tipo de transferencia pone en evidencia la procedencia de los contenidos estudiados -como resultado de la investigación-, favoreciendo que los estudiantes no perciban la ciencia como algo ajeno o alejado de ellos. Un segundo grupo plantea que hay docentes que participan en investigación o en extensión. Este tipo de respuestas se encuentra también presente en las entrevistas a los estudiantes. Un tercer grupo -minoritario- plantea la interacción entre las tres actividades, sosteniendo que la producción de conocimientos es transferida tanto a los estudiantes mediante la docencia como a la comunidad mediante la extensión. También destacaron la interacción con la comunidad, a partir de la cual se generan nuevos conocimientos.

En cuanto al nivel de información que tienen los estudiantes de grado acerca de la participación en las actividades académicas (pregunta nº3), un 92,5% respondió que los estudiantes pueden participar de actividades de D-I-E y un 7,5% contestó que no sabía al respecto. Ningún estudiante de la muestra responde que los estudiantes no pueden participar. Con respecto a en qué momento de la carrera los estudiantes pueden participar, la normativa estipula que es posible hacerlo en cualquier momento de la carrera, en tanto que sean estudiantes activos -y tengan aprobada la asignatura correspondiente, en caso de docencia-. Un 25% brindó respuestas que se categorizaron como *inadecuadas* por no ajustarse al criterio formal. Un análisis cualitativo de este tipo de respuestas permite observar que, en su gran mayoría, asociaron la posibilidad de participar a la condición de estudiante avanzado de la carrera: *“cuando están avanzados”, “a partir de la mitad de la carrera”, “en los últimos años”*. Un 56,9% brindó respuestas adecuadas y un 18,1% declaró no saber en qué

momento de la carrera pueden participar los estudiantes en las actividades académicas.

El 40,6% de la muestra declaró desconocer las funciones de los estudiantes en las actividades de Docencia, Investigación y Extensión (pregunta nº4). Del porcentaje restante de la muestra, un 24,4% describió correctamente las actividades que corresponden a un estudiante en investigación y un 20,6% en docencia; un 10% respondió adecuadamente a ambos (docencia e investigación) y un 0,6% respecto de investigación y extensión. Un 3,8% manifestó conocer las tareas de los alumnos en las tres actividades. Las entrevistas mostraron la misma tendencia, solo 5 de los estudiantes entrevistados respondieron correcta y claramente la pregunta sobre la función y tareas de los estudiantes en las actividades académicas.

Finalmente, cuando se indagó sobre las formas de participación -rentadas y ad-honorem- (pregunta nº5), un 56,9% de la muestra dio una respuesta afirmativa mientras que un 43,1% declaró no conocer sobre el tema. Es de destacar sin embargo, que dentro de los estudiantes que manifestaron saber que existen cargos rentados: un 18,1% no supo identificar cuáles son, un 5,6% contestó de forma completa y el resto proporcionó respuestas parciales.

Con respecto a la información que disponen los estudiantes sobre las actividades, en las entrevistas plantean que hay información disponible acerca de la participación de los estudiantes en actividades académicas, aunque no es sencillo acceder a ella. En este sentido, mencionan que los estudiantes que tienen más información son los que participan, son aquellos que se han interesado y han buscado esa información activamente y, a su vez, los espacios de participación les brindaron más información. Esto es resaltado tanto por estudiantes que participan como por aquellos que no participan. Algunos estudiantes que participan de alguna de las actividades académicas manifiestan que participar les ha proporcionado información

que estiman valiosa –por ejemplo: que existen cargos rentados y posibilidades de participación en distintos ámbitos, cuándo pueden participar, que requisitos necesitan, que cuestiones se valoran positivamente en los concursos- y todos ellos observaron que disponen de mayor información que sus compañeros que no participan. A continuación se presentan algunas viñetas para ilustrar las tendencias comentadas:

> *"no, creo que no… no todos tenemos el mismo nivel de información, no…hay algunos que se informan más, que buscan más información y otros que menos. Pero creo que los que tienen más información es porque la buscaron más que nada" (E.28)*

> ***"****Bueno, el tema de las becas nadie sabe nada hasta que uno pregunta o te vas metiendo y ahí alguien te lo dice. Uno tiene que estar muy pendiente de buscar… (E.1).*

> *"(…) los concursos en docencia, por ejemplo, yo me fui enterando estando ahí… primero los cargos, después lo de las becas pero el resto no lo sabe" (E. 4)*

> *"No hay mucha información, creo que si a uno le interesa se empieza a meter un poco más y a indagar, yo todo el tiempo estoy preguntando cosas…pero en general no se sabe mucho, yo veo a mis compañeros y están con las materias y rendir y ahí se acabo. Si mis compañeros tienen menos información que yo" (E.8)*

> *"Para informarte tenes que tener ganas, ir vos a buscarla, preguntar…preguntar a gente de a gestión, ir a la página de internet o ir a las secretarias de investigación o extensión a preguntar. Creo que el que tiene más información es el que se mueve para buscarla"* (E. 13)

“Estamos acostumbrados al lugar de la pasividad, en vez de activar nosotros… de preguntar, averiguar, movernos…cuando uno hace este cambio se da cuenta que por ahí la información no está tan a disposición pero que uno puede buscarla y encontrarla. Los que saben más es porque tienen curiosidad, ganas exceder lo que es venir, cursar e irse” (E.9)

Los estudiantes plantearon que las principales fuentes por las cuales reciben información son compañeros de carrera que participan y docentes que realizan esas actividades en el ámbito de la universidad. También mencionaron la página de internet de la Facultad como fuente de información.

“Me enteré que podía participar de una cátedra o en un grupo de investigación recién en cuarto año. Yo creo que la facultad no informa de manera suficiente, te enterás por gente conocida. Yo me enteré por una compañera que participa que siempre está muy informada, más comentarios que me han llegado de otra gente” (E. 17)

“Me enteré de estas cosas por estar en el centro de estudiantes y por compañeros que hace más tiempo que yo que están y han participado en actividades de extensión. Se más de extensión porque hay algo que me motiva a saber y a informarme más” (E.23)

“Hay información disponible, yo me enteré de muchas cosas por una adscripta que tuve que nos contaba, pero por ejemplo en la página de internet podría estar más visible toda esa información” (E. 22)

“y… te vas enterando más por el boca en boca, por algún compañero que participa o por algún docente que hace eso y te comenta y cuando empezas a participar es cuando empezas a encontrar información. Y cuando entras te vas enterando de ciertos circuitos por

eso me parece que los que más saben son los que están participando" (E. 24)

Asimismo, algunos estudiantes propusieron posibles estrategias de difusión de toda esta información que valorarían favorables:

> *"La información disponible es bastante escueta y difícil de encontrarla…tendrían que informarte al inicio de la carrera de qué podes participar, cómo hacerlo… (porque por ahí no entras al día siguiente a hacer algo pero te puede quedar resonando, a mi me quedaron resonando un montón de cosas de esa primer charla informativa… y en ese momento uno tiene ganas de saber a donde está entrando)… lo mismo con la página…la página es una buena herramienta pero tendrían que ponerla más a la vista y llamativa"* (E. 11)

> *"(…) está bien que estamos en un nivel en el cada uno tiene que buscar la información, pero sí por ahí hacer algunas cosas más accesibles… hay algunas jornadas de extensión, de investigación, pero es como que siempre terminamos siendo los mismos, te encontrás siempre con la misma gente… se necesitaría algo más masivo, que tenga más impacto, como para informar bien, porque hay mucha gente que le interesa. Me parece que en cuanto a comunicación nos falta, acerca de los requisitos por ejemplo, si no estás pendiente de la página de internet no te enterás de nada, ni de que grupos hay, ni que podes hacer, ni cuáles son los requisitos"* (E.1)

En relación a esto, una estudiante planteó que una buena difusión de información puede contribuir a fomentar el interés de los estudiantes a participar en estos espacios de formación. Mencionó en este sentido, la utilidad que tuvo para ella la Charla de Becarios organizada por la Escuela de Becarios de la Facultad.

"No hay mucha participación por parte de los alumnos me parece… puede ser por falta de información y de interés, si no tienen información no pueden tener el interés; yo tuve la información en la charla de becarios y ahí se me despertó el interés. También pasa que hay gente que tiene esa información y no le interesa, no le despierta nada…" (E.8)

Nivel de participación de los estudiantes en actividades académicas

Se relevó, de la página de la Facultad de Psicología de la UNMdP (http://www.mdp.edu.ar/psicologia/), la cantidad de proyectos de extensión y de proyectos de investigación vigentes durante el año 2010, período en el cual se obtuvo la muestra bajo estudio. Asimismo, se registró el número de estudiantes que se indicaba que participaban en los respectivos proyectos. El número de estudiantes que participaron en actividades de docencia fueron relevados a partir de la revisión de una documentación provista por Secretaría Académica en cual figuran los estudiantes que participaron en las distintas cátedras durante el año 2010.

Se constató que 173 estudiantes participaron de actividades en el año 2010. Del total, dieciocho estudiantes combinaron actividades de docencia e investigación (incluyendo a los becarios), uno participó en extensión y en una cátedra, y dos estudiantes en las tres actividades simultáneamente.

Con respecto a la participación de los estudiantes de la muestra, un 76,3% no participó nunca en una actividad académica; un 21,2% informó que estaba participando en ese momento y un 2,5% indicó que había participado en el pasado. Se observa que una minoría de estudiantes realizaba o había realizado más de una de las mencionadas actividades combinando las actividades en docencia con investigación (5,1%) o extensión (1,2%). Un solo estudiante de la muestra manifestó haber realizado

la combinatoria de investigación y extensión, y un caso los tres tipos de actividades durante el período de su formación de grado.

Por un lado, de los estudiantes de la muestra un 6,2% participa o ha participado en alguno de los órganos de gobierno de la universidad. Por otro, un 7,5% ha participado o participa en la gestión del Centro de Estudiantes y sus secretarías y un 1,3% en agrupaciones políticas que no han estado en la conducción del Centro.

En las entrevistas, los estudiantes que participan -tanto de actividades académicas como del Centro de Estudiantes- destacaron que participar ha enriquecido sus trayectorias académicas y ha proporcionado un valor agregado a su formación.

> *"Extensión fue como un choque con la realidad. Nosotros cuando estudiamos acá hablamos de la gente como algo muy abstracto y cuando vas a la realidad es muy distinto (…). Te permite conectarte con la realidad más desde otro lado… salir de muchos prejuicios que muchas veces nos generamos y escuchar al otro, que necesita, como vive, como piensa. Y también te conecta con más lugares de intervención: las escuelas, las salitas de salud, un barrio y lo que pasa ahí adentro. Uno estudia acá adentro y parece que lo único que hay es el consultorio (…)" También me permitió bajar lo teórico o descubrir habilidades que no sabía que tenía y aprender otras nuevas"* (E.1)

> *"Participar también me ayudo a ir descubriendo las cosas que más me gustan, que por ahí solo cursando no me hubiese dado cuenta. Me parece que si haces solo las materias, después te va a faltar, hacer esas actividades ayuda"* (E.16)

> *"En la cátedra fue como estudiar otra vez la materia desde otro lugar, cerrarla de otra manera y le sacas muchas más cosas que cuando la cursaste. Y también es interesante el rol en que ellos te*

ponen, estás de un lado y del otro" (refiriendo a los docentes por un lado y a los alumnos por otro) (E.4)

"Participar me enriqueció muchísimo. Aprendí mucho más sobre los contenidos de la materia, más en profundidad y además uno los ve desde otro lugar también. También aprendes de cómo funcionan las cosas en la facultad y eso es interesante, aprender a manejarte de otra manera" (E.21)

"Enriqueció muchísimo mi formación, empecé a informarme de un montón de cosas, empecé a hacer cursos extracurriculares. También, por ejemplo en cuanto al contenido de las materias muchas veces les busco otra vuelta de rosca…antes me pasaba lo que les pasa a muchos era y eso y punto" (E.25)

"Si, te complementa mucho en la formación. Pensá que en la carrera no aprendemos mucho de investigación y estar en un grupo aprendes de todo, desde cargar datos hasta participar en el diseño de un proyecto de investigación, es re interesante. Además, te va formando una forma de pensar que creo que te sirve para cualquier ámbito en el que después ejerzas" (E.9)

Asimismo, algunos pusieron de relieve la importancia de que los estudiantes participen de dichos espacios.

"Me parece muy importante que los estudiantes participen en distintos ámbitos porque nos tenemos que asumir como constructores de la institución también y de la carrera y está bueno que cada uno desde su lugar pueda hacer su aporte, es una construcción conjunta" (E. 23)

“Me parece que es importante participar en los órganos de gobierno porque es un logro histórico del estudiantado, es importante que este nuestra voz ahí y creo que se pueden lograr un montón de cosas desde ese lugar” (E.26)

Objetivo b. Comparar el nivel de información y participación de los estudiantes que están cursando tercer y quinto año.

Para alcanzar este objetivo se realizaron análisis estadísticos descriptivos de todas las preguntas de en función del curso -tercer y quinto año- y se compararon los resultados obtenidos en ambos grupos.

Nivel de información

La comparación de los grupos de tercer y quinto año, en relación a las actividades de investigación y extensión, muestra que en ambas categorías los dos grupos tienen una mayor frecuencia de *respuesta inadecuada*. En ambos casos las *respuestas adecuadas* en investigación superan a las de extensión, si bien la diferencia es menor en los de quinto año. Estos, a su vez, presentan menor frecuencia de respuesta en la categoría *no sabe* para ambas actividades. En este sentido, los estudiantes de tercero manifiestan saber menos que los de quinto acerca de la extensión y tienen menor frecuencia de respuesta en la categoría de *respuesta adecuada.* En la tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos correspondientes.

Tabla 3. Respuestas sobre la naturaleza de la investigación y la extensión universitaria. Comparación porcentual por ciclo formativo

		Investigación	Extensión
3º año	respuesta adecuada	40,2%	11,2%
	respuesta inadecuada	53,3%	54,2%
	no sabe	6,5%	34,6%
5º año	respuesta adecuada	47,2%	32,1%
	respuesta inadecuada	49,1%	62,3%
	no sabe	3,8%	5,7%

La comparación en cuanto a la vinculación entre las actividades académicas, indicó que las respuestas que presentan mayor frecuencia son: respuestas afirmativas en el caso de los estudiantes de quinto año y de desconocimiento (“*no sabe”)* en el caso de los de tercero. En la tabla 4 se muestran los estadísticos descriptivos correspondientes.

Tabla 4. Respuestas sobre la vinculación entre actividades académicas. Comparación porcentual por ciclo formativo.

	Vinculación entre las actividades académicas	
3º año	si	44,9%
	no	8,4%
	no se	46,7%
5º año	si	54,7
	no	11,3
	no se	34,0

La comparación de las respuestas de los estudiantes del ciclo básico y profesional sobre la posibilidad de participar en las actividades académicas de D-I-E,

permite observar que el mayor porcentaje de *respuestas adecuadas* se observó en quinto año con respecto a tercero y que en ningún caso se presentaron *respuestas negativas.* Una minoría de los estudiantes de tercer año informó no saber acerca de esta posibilidad. En la tabla 5 se muestran los estadísticos descriptivos correspondientes.

Tabla 5. Respuestas sobre la posibilidad de participación de los estudiantes en actividades académicas de D-I-E. Comparación porcentual por ciclo formativo.

¿Los estudiantes pueden participar?		
3º año	si	88,8%
	no	0%
	no se	11,2%
5º año	si	100%
	no	0%
	no se	0%

En términos generales, el grupo de estudiantes de quinto año brindó *respuestas adecuadas* respecto a las tareas que se realizan en las actividades de D-I-E. Los de tercer año, comparativamente, tuvieron como respuesta más frecuente el desconocimiento pero mantuvieron la tendencia de *respuestas adecuadas*. En la tabla 6 se muestran los estadísticos descriptivos correspondientes.

Tabla 6. Respuestas sobre el momento en que pueden participar los estudiantes y las tareas que realizan. Comparación porcentual por ciclo formativo.

		¿Cuándo pueden participar?	**¿Qué tareas realizan?**
3º año	respuesta adecuada	45,8%	39,3%
	respuesta inadecuada	31,8%	0%
	no sabe	22,4%	60,7%
5º año	respuesta adecuada	79,2%	100%
	respuesta inadecuada	11,3%	0%
	no sabe	9,4%	0%

Es de destacar, sin embargo, que en ambos grupos la mayoría de las *respuestas adecuadas* proporcionadas fueron *parciales*. Es decir que manifestaron saber cuáles son las tareas que se realizan en alguno de los ámbitos y no en todos ellos. En el caso de tercer año, las *respuestas adecuadas* se distribuyeron en actividades de docencia (14%), investigación (3,7%); algunos en la combinatoria docencia + investigación (15%) y otros en la combinatoria docencia + extensión (0,9%). Un 5,6% de la muestra brindó *respuestas adecuadas completas* en tercer año. En el caso de quinto año, las *respuestas adecuadas* fueron en actividades en docencia (32,1%) y en investigación (66%). Un 1,9% brindó respuestas adecuadas completas en quinto año.

Con respecto a la pregunta sobre el conocimiento de la existencia de formas de participación que rentadas y ad-honorem, en los estudiantes más avanzados de la

carrera se constató un predominio de respuestas afirmativas, es decir, de conocimiento de este hecho, mientras que un importante porcentaje de estudiantes de tercer año informó falta de conocimiento sobre el tema. En la tabla 7 se muestran los estadísticos descriptivos correspondientes.

Tabla 7. Respuestas sobre conocimiento de existencia de formas de participación rentadas y ad-honorem. Comparación porcentual por ciclo formativo.

	¿Sabés que existen algunas formas de participación que son rentadas y otras ad-honorem?	
3º año	si	48,6%%
	no	51,4%
5º año	si	72,6%
	no	26,4%

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos se observa que la participación de los estudiantes de la muestra en actividades de D-I-E es mayor en quinto año que en tercero. En la tabla 8 se muestran los estadísticos descriptivos correspondientes.

Tabla 8. Respuestas sobre la participación académica. Comparación porcentual por ciclo formativo.

	Participación en alguna actividad académica	
3º año	si	9,3%
	no	90,7%
5º año	si	52,8%
	no	47,2%

Objetivo c. Explorar la motivación de los estudiantes a participar en actividades académicas.

Para alcanzar este objetivo se realizaron análisis estadísticos descriptivos para toda la muestra de la pregunta nº7 que presenta la lista de motivos para participar y no participar de actividades académicas (ver ANEXO 1). Con la intención de conocer los motivos más frecuentes de los estudiantes para participar o no, la pregunta analizada admitió la posibilidad de varias respuestas por estudiante. Posteriormente se procedió a agrupar los motivos con mayor frecuencia en categorías para facilitar su lectura e interpretación. Asimismo se realizó un análisis cualitativo de las respuestas dadas por los estudiantes sobre la motivación en las entrevistas semi-estructiradas.

Con respecto a los motivos para participar de las actividades académicas, las respuestas de los estudiantes que indicaron que participan o han participado en algún momento de su carrera pueden agruparse en dos grupos de motivos que obtuvieron las mayores frecuencias. Por un lado, los motivos seleccionados por más del 70% de la muestra de estudiantes que participa y por otro lado, aquellos motivos que fueron seleccionados entre un 40% y 60%. En la tabla 9 se muestran los estadísticos descriptivos correspondientes.

Tabla 9. Respuestas sobre los motivos para participar de actividades académicas.

Motivos para participar de actividades académicas	
"*Me permite adquirir habilidades que serán útiles en el futuro desempeño profesional*"	86,8%
"*Genera nuevos conocimientos y aprendizajes*"	86,8%
"*Disfruto realizando esa actividad*"	71,1%
"*Da antecedentes*"	60,5%
"*Incentiva mi creatividad y amplía mi forma de pensar*"	55,3%
"Permite establecer contactos con profesionales"	55,3%
"Favorece mi crecimiento personal"	52,6%

"Valoro el compromiso social y esa actividad me permite ejercerlo"	42,1%

Los motivos menos seleccionados fueron: *"Me genera satisfacción facilitar/contribuir al proceso de aprendizaje de otros estudiantes"* (31,6%); *"el buen ambiente de trabajo en el grupo (docente, de investigación o extensión)"* (31,6%); *"Me brinda recursos económicos"* (21,1%); *"Me permite abordar mejor las asignaturas de la currícula"* (15,8%); *"Tiendo a aburrirme con la monotonía de la cursada y participar me brinda espacios con actividades y posibilidades nuevas y distintas"* (15,8%); *"Da reconocimiento*" (13,2%); *"Otros (indicá cuáles): tesis"* (5,3%); *"Aún estoy designado al cargo, aunque ya no me interesa tanto la actividad"* (0%); *"No estoy seguro, pero me da pena abandonar"* (0%).

En consonancia con los resultados obtenidos en el cuestionario, dentro del grupo de estudiantes que participan, los estudiantes entrevistados destacaron que estos espacios representan para ellos lugares de formación, de práctica y en algunos casos –si bien los menos- de ingresos económicos (ayudantes de segunda y becarios de investigación). Todos señalaron que son espacios de enriquecimiento de su trayectoria académica -como evidencian los resultados en el apartado de participación- y algunos también indicaron que a nivel personal. Plantean que estos factores, junto con otros –como el buen clima de trabajo, la resignificación que pueden hacer de los contenidos de las cursadas, ir formando un pensamiento más crítico y una mirada más amplia, la posibilidad de hacer carrera-, contribuyen a que continúen participando. A continuación se citan algunos ejemplos extraídos de las entrevistas.

> *"En docencia… siempre me había gustado, me parecía interesante ser adscripta, como una manera de empezar bien desde abajo para después llegar a un poquito más… a un cargo estable de ATP, todos los profesores arrancaron así. Me interesaba hacer carrera adentro y también me gustaba mucho la temática. También la titular de*

la materia me parecía una persona muy interesante y me parecía que el clima de trabajo de ellos era muy bueno también… tanto en la cátedra como en el grupo me divierto un montón" (E.3)

"Hay de todo, hay gente que solo quiere puntos para el curriculum…que por ahí se presenta y después no va nunca pero se queda con el papel para el curiculum. Muchas veces por interés real y crecimiento personal" (E.10)

"(…) creo que te da un montón de cosas que la carrera en sí deja por fuera, es como complementario y creo que hay algunas cosas que te ayudan a entender otras materias también o a tener otro acercamiento o verlo o pensarlo de otra manera. Estar en la cátedra, en el grupo, me ayudaron un montón para lograr ser más crítica también" (E.9)

"Para mí participar significa tanto un espacio muy importante de formación y aprendizajes varios (porque también me ayudó mucho en mi crecimiento como persona), y una fuente de ingresos también... como estudiante en una carrera de psicología, es un lujo poder trabajar en algo que te gusta, que está relacionado con tu carrera y encima te forma" (E.21)

"Me gusta transitar la vida universitaria de la manera más activa posible y eso me mantiene en la facultad en la vida diaria; por ahí demoro un poco la carrera en función de eso pero creo que esto me atrae bastante" (E.23)

"Creo que cualquier cosa que te haga participar de la institución más allá de la cursada enriquece claramente… te amplia la mirada por ejemplo" (E.11)

El análisis de los motivos del grupo de estudiantes que no participan permite observar que un 35,2% no participa pero que le gustaría hacerlo y refieren la falta de tiempo, el no cumplir con los requisitos formales o el desconocer que se puede participar, como las principales cuestiones por las cuales no participan. Los principales motivos que indican el resto de los estudiantes que no participan se detallan en la tabla 10.

Tabla 10. Respuestas sobre los motivos para no participar de actividades académicas.

Motivos para no participar de actividades académicas	
"Prefiero esperar a estar más avanzado en la carrera y tener más experiencia"	51,6%
"No tengo tiempo"	47,5%
"Priorizo la cursada y los finales y participar me restaría tiempo para estudiar"	46,7%

Los motivos menos seleccionados fueron: *"No cumplo con los requisitos formales necesarios (materia aprobada, promedio, etc.)"* (13,1%); *"Desconocía que se podía participar"* (6,6%); *"Nunca lo había considerado"* (11,5%); *"Me presenté a un concurso pero no quedé"* (2,5%); *"No lo considero útil"* (2,5%); *"No me gusta/interesa ninguna de esas actividades"* (6,6%); *"Siento que aun no tengo la suficiente confianza para hacerlo"* (25,4%); *Otros(indicá cuáles): la distancia* (1,6%).

En las entrevistas los estudiantes ratifican estos motivos por los cuales no participan.

> *"(…) hay gente que no sabe, a otros no les interesa o lo ve lejos*" (E.14)

> *"Conocía que se podía participar por tenía compañeras que lo hacían pero creo que nunca participe porque lleva mucho tiempo y no era mi prioridad" (E.15)*

“No sabia y no hubo interés de mi parte por informarme, para mí era el cuatrimestre y sus materias y dps los finales y la facultad no era más que eso. Ahora que estoy a punto de recibirme, bueno, me tengo que aferrar a algo porque te sentís que te estás quedando sin ese marco que es la facultad entonces ahora si empecé a moverme… a ver que grupos hay. Participaría en cualquier opción que me siga manteniendo en la facultad” (E.17)

“*En los primeros años mucho interés en participar no tenía, pensaba que tenía que adaptarme a la facu y después ver que podía hacer. Después con el correr de los años si bien me daban ganas, me veía imposibilitada por el tiempo y tampoco me organizaba para hacerlo… había cosas que me interesaban, que me interesan pero me quedaba en el intento… Me gustaría participar en algún momento porque pienso que sería como acercarme más a la realidad social, que sería un espacio de práctica, de poder volcar conocimientos, y de mucho aprendizaje” (E.19)*

“No participo de ninguna de esas actividades, primero por una cuestión de tiempo. Si hiciera una cosa así no la podría hacer a medias, si lo hago lo haría bien, comprometiéndome, como corresponde. Pero me gustaría ser adscripto en una cátedra, por el interés en la temática, explico bien, tengo facilidad para hablar. Creo me daría mucho más formación y me aportaría mas herramientas…creo que todo eso te ayuda a vos como futuro profesional. Creo que enriquecería mi formación, mucho” (E.20)

“No participo porque estoy haciendo muchas cosas y no me queda más resto para hacer mas, por ahí pienso en un futuro cuando

empiece a hacer la tesis me acerque a algo, pero lo veo más a futuro" (E.3)

"Pensé en presentarme para participar en un proyecto de extensión, pero lo estoy pensando un poco más a futuro, primero me gustaría avanzar un poco más en la carrera. Investigación se que es importante pero no me llama mucho. Extensión es lo que más me gusta, me gusta laburar afuera y el contacto con la gente, el trabajo en barrios" (E.25)

"Me gustaría en docencia, no sé si es algo que me apasiona pero por la experiencia me gustaría... pero por ahí las materias que me gustan todavía no di el final" (E.12)

Un dato interesante que aparece en las entrevistas es que la mayoría de los estudiantes entrevistados que participan de alguna manera en la gestión del Centro de Estudiantes (CE) plantean optar por esa actividad y no participar de ninguna actividad académica aludiendo a la falta de tiempo -dado que la mayoría de ellos trabaja además de cursar y realizar las tareas propias de participar en un centro de estudiantes-. Plantean que frente a la elección de una u otra optan por el CE porque, principalmente, les parece implica un mayor compromiso social, un trabajo colectivo y solidario para con el resto de los compañeros.

"Frente al poco tiempo elegí participar en el centro más que en esas actividades académicas porque me parece que desde el centro se pueden motorizar un montón de las cosas que aprendería en docencia o en extensión las aprendo acá, en el centro se hace extensión por ejemplo, en el trabajo en un barrio, en una toma, laburando con gente sin techo… y además tiene el plus de ser una herramienta de organización que le sirve también a muchos más estudiantes y por eso

priorice el centro y no eso, aunque no son excluyentes…pero ese plus de lo que suma para otros compañeros me parece que fue lo que más me llamó" (E.24)

"Cuando entré a la universidad me sorprendió la poca participación y el poco compromiso en lo que nos pasa. Yo me acerqué primero a una secretaria y me gustó el modo de funcionamiento democrático de la agrupación, así que después me uní a la agrupación…entré un poco para intentar cambiar las cosas que no me gustan…creo que estando unidos es como se pueden cambiar las cosas" (E.26)

"Elegí el centro porque creo en la lucha, ser parte de una lucha colectiva… eso (participar en actividades académicas) lo veo más individual por ahí, si bien se que son grupales es un interés más individual el que me movería. También acá yo voy regulando el tiempo, la participación en otro tipo de cuestiones implicaría un tiempo fijo y demás y eso si que no lo puedo regular… las actividades del centro son más flexibles" (E.25)

Por su parte, los estudiantes entrevistados que no participaban del CE manifestaron no sentirse motivados a participar por falta de interés en la actividad política y/o en las actividades o tareas que implica participar de un CE. En este sentido, mencionaron también preocupación por la condición de "estudiante crónico" de quienes participan en el CE.

"No me interesa, el tema de la política no es un área que me llame la atención, yo entre a la facultad queriendo recibirme lo más pronto posible" (E.7)

“No me llama la atención, me parece una pérdida de tiempo y si bien es necesario que alguien te represente, lo hace la gente que quiere militar y yo no sé si le dedicaría todo mi tiempo a eso” (E.5)

“No me convence mucho el centro, me parece que están metidos con la facultad más con el tema institucional y no tanto con la formación…no están metidos en lo que es investigación, hay gente que no se recibe nunca, me parece que se preocupan más por hacer marchas, repartir folletos y esas cosas está bien, generan cosas para todos pero no…me parece ellos se dedican más a eso que a rendir finales. Suponete, investigación te lleva tiempo y perdés horas de leer para la cursada pero estas aprendiendo algo” (E.12)

“Del centro nunca participé porque no me llama para nada la atención… además viven en la facultad pero nunca terminan de estudiar” (E.22)

“Nunca pensé en meterme, no me gusta, no me interesa mucho la política y además no entiendo como hay gente que todavía no se recibe por ejemplo, estaban cuando yo empecé y yo ya me recibo y ellos siguen ahí. Es como que estar en el centro está muy asociado al estudiante crónico. Hay algunas cosas que organizan que me interesan, pero no me veo ahí…” (E.1)

Discusión & Conclusiones

En el trabajo empírico realizado se establecieron dos niveles de análisis en el marco de los estudios sobre la formación académica vinculada a la educación superior: por un lado, analizar el nivel de información de los estudiantes de grado de Psicología acerca de las actividades académicas de investigación y extensión y su participación en las mismas; en otro nivel, se ha explorado y descripto la información que disponen acerca de la posibilidad y modos de participar y los motivos dados para su participación/no participación.

Para ello, se ha indagado en primera instancia la opinión de los estudiantes respecto de la naturaleza y la articulación de la investigación y la extensión, en tanto que son importantes funciones de la institución universitaria y aspectos centrales en la formación académica de la Psicología como ciencia. También se obtuvieron datos oficiales del nivel de participación de los estudiantes en la Facultad para el año 2010 y se indagó la participación de los estudiantes de la muestra en las actividades académicas mediante las cuales se realizan las funciones de docencia, investigación y extensión y los motivos por los cuales participan o no de dichas actividades.

Asimismo, se hipotetizó que el grado de avance en la carrera de grado significa un mayor contacto con la institución universitaria y por ende se esperaría que los estudiantes más avanzados tengan un mayor conocimiento de la misma y de su dinámica de funcionamiento. Por este motivo, se compararon los niveles de información y participación en dos tramos de la carrera: en tercero, que representa la mitad de la misma (ciclo básico) y en quinto, su finalización (ciclo profesional).

En lo referido a **las opiniones de los estudiantes**, los resultados presentados sobre las respuestas que manifiestan *no saber* así como la cantidad y las características de las *respuestas inadecuadas,* permiten observar un marcado desconocimiento acerca de las actividades académicas de investigación y extensión,

así como de la importancia de la articulación entre las mismas, en especial la articulación entre extensión e investigación.

Que se haya encontrado un alto nivel de *respuestas inadecuadas* acerca de lo que es la investigación y la extensión, supone no sólo falta de información o conocimiento al respecto sino también que una amplia cantidad de estudiantes avanzados tienen información errónea o parcial acerca de estas funciones. A su vez, comparativamente, se evidencia aún mayor desconocimiento y *respuestas inadecuadas* acerca de la actividad de extensión. También se registran diferencias entre ambas actividades en la cantidad de *respuestas adecuadas* brindadas por los estudiantes, las mismas en el caso de investigación duplican a las de extensión.

En este sentido, las *respuestas inadecuadas* pusieron en evidencia que la mayoría de los estudiantes carecen de una conceptualización clara y precisa de la función de extensión. Se observa en sus respuestas la ausencia de la reciprocidad que debiera existir entre la universidad y la comunidad como aspecto clave de la extensión, así como la percepción de la actividad de extensión ligada a la asistencia de sectores vulnerables y a la capacitación extracurricular mediante la oferta de cursos –que generalmente no implican una transferencia de conocimientos generados mediante la investigación, lo que sí constituiría una clara forma de extensión-. En este sentido, Pacenza y Cordero (2008, pp9) plantean que el estatuto "*destaca un atributo fundamental de la extensión relativo a su carácter de nexo con la sociedad, donde no sólo esta última se beneficia de la actividad extensionista, sino que también la universidad recibe contenidos académicos a partir de su inserción en aquella*". En una investigación previamente mencionada (Riquelme, Pacenza, & Herger, 2004-2008), un investigador entrevistado de la Facultad de Psicología de la UNMdP, enfatiza:

> *"(…) los investigadores en particular tenemos que divulgar, transferir, extender todo lo que sea, no como un gesto de suficiencia en relación a la comunidad sino como la respuesta lógica al hecho de que en realidad nosotros debemos investigar*

porque la comunidad nos subsidia". "No es un favor, es una obligación (…) encontrar el cierre en relación con la comunidad obteniendo la información que necesitamos para las investigaciones pero a su vez volviendo sobre la comunidad al modo del producto de la investigación". (Pacenza & Cordero, 2008 -entrevista nº16- pp13).

En la misma investigación se destaca que desde otro punto de vista *"(…) aparecerían ambas funciones como antinómicas; la investigación atendería cuestiones de corte "cientificista" y de poco compromiso social, y la extensión es vista como ligada a políticas de urgencia social y con un corte de tipo asistencialista*" (Pacenza & Cordero, 2008, pp15).

Con respecto a las respuestas inadecuadas sobre de la investigación científica, los estudiantes mencionan tareas que se desarrollan en investigación sin poder conceptualizar lo que es la investigación en tanto proceso de creación de conocimientos científicos y/o tecnologías o la producción de nuevos conocimientos mediante el método científico.

Este fenómeno podría explicarse, por un lado, por el fuerte sesgo profesionalista que tienen las universidades -en términos generales- en América Latina (Arocena & Sutz, 2000). Se puede observar en este punto el peso de la huella que ha dejado el modelo napoleónico adoptado en los momentos fundacionales de la Universidad. Esta tendencia a su vez se ha visto reforzada por las intervenciones de las carreras universitarias en los últimos gobiernos de facto, los cuales coartaron el desarrollo de las actividades de investigación y extensión, así como la participación estudiantil. Todo esto puede favorecer una concepción limitada y en ocasiones desvirtuada de lo que es la Universidad como institución y de sus funciones. Asimismo, también podría explicarse por el sesgo profesionalista característico de las carreras de Psicología de Argentina (Di Domenico & Vilanova, 2000; Vilanova, 2003, Benito, 2009). En este sentido, la

adopción del modelo psicoanalista como marco teórico predominante, la prohibición de la psicología experimental en la década de los 40' (1949) y el cierre de las carreras de Psicología en la década del 70' dificultaron el desarrollo de la disciplina en su vertiente científica y limitaron el desarrollo de la vertiente profesional al área clínica (Klappenbach, 2000; Plotkin, 2006). Por otro lado, la poca y errónea información acerca de lo que es la extensión universitaria podría estar relacionado con cierto desacuerdo y diversidad de posturas al interior de la academia con respecto a la relación entre investigación y extensión y la naturaleza de cada una ellas; así como con el menor énfasis que ha recibido la extensión desde las políticas públicas comparativamente respecto a la investigación científica, que ha recibido una mayor inversión y reconocimiento público desde la década de los '90 con la implementación de una serie de políticas aplicadas para su crecimiento (Riquelme, 2008a; Pacenza & Cordero, 2008).

Los resultados sobre la articulación entre las distintas actividades ponen de manifiesto también desconocimiento con respecto a esta temática por parte de los estudiantes. Estos datos son coherentes con el poco conocimiento que manifestaron tener acerca de lo que son las funciones de extensión e investigación y sus argumentaciones son congruentes con los resultados previamente presentados en relación al mayor conocimiento de la función de investigación que de la de extensión. Si bien aproximadamente la mitad de la muestra declaró que sí existe una vinculación entre las mismas, únicamente una minoría de estudiantes fue capaz de explicar adecuadamente la articulación existente entre las distintas actividades de la universidad. En este punto cabe destacar la importancia que tiene la formación de académicos y profesionales *a través de una genuina sinergia* entre las funciones, por cuanto esto *será un paso importante para que la universidad pública aporte al cambio de las estructuras económico-sociales y a la verdadera respuesta a demandas sociales y productivas críticas y no meramente a su reproducción* (Riquelme &

Langer, 2010, p.47). El desafío que se presenta es lograr direccionar en mayor medida el funcionamiento de los grupos de docencia, investigación y extensión en este sentido con el fin de brindar una formación más sólida e integral en el nivel de grado, así como para realizar aún más eficientemente las funciones y misiones de la Universidad. En este sentido, Pacenza y Codero (2008, pp20) plantean que *"(…) la calidad del trabajo académico está vinculada a la capacidad de integración de las diferentes funciones que definen la actividad universitaria (…)".*

Frente a este panorama cabe preguntarse, por un lado, cuáles son las concepciones que los estudiantes de grado tienen acerca de la universidad como institución de relevancia en la sociedad; si la conciben como *supermercados de conocimientos* (Mollis, 2003, p.204) y meras emisoras de títulos habilitantes o como instituciones productoras de conocimientos científicos y profesionales, formadoras de recursos humanos idóneos y con un compromiso social importante, para atender las necesidades de la sociedad en la que habitan. Por otro lado, se generan interrogantes acerca de la formación de profesionales en el área de Psicología, en relación a la idea que tienen los estudiantes de esta disciplina, en tanto que desconocen en gran medida lo que es la investigación.

En cuanto a la participación de los estudiantes en actividades académicas puede pensarse que el porcentaje de participación es relativamente bajo ya que sólo la quinta parte de la muestra manifiesta participar o haber participado. Los datos oficiales sobre el total de estudiantes que participan en la Facultad refleja la misma tendencia. Más allá del nivel de participación, los estudiantes que participan destacan, por un lado la importancia ocupar lugares en los diversos espacios habilitados para su participación y por otro, resaltan los beneficios que les ha generado participar, constituyéndose en lugares de aprendizaje entre otras utilidades que reportan al respecto. Esto reafirma desde la práctica, y desde la perspectiva de los estudiantes, lo estipulado en la normativa vigente que define a las cátedras, los grupos de investigación y los proyectos de extensión como espacios de formación de recursos

humanos. Por este motivo, se estima que es de interés pensar la participación en actividades académicas como espacios de aprendizaje y formación y la importancia de estimular la participación en estas. Asimismo, la participación se presenta como un aspecto más a considerar en el estudio de las trayectorias académicas y también en el análisis de la formación de grado y las políticas educativas universitarias. Estos resultados y conclusiones son, a su vez, consistentes con lo que Arocena y Sutz (2000) plantean que es uno de los problemas de la Educación Superior en América Latina, que refiere a la necesidad de "*mejorar los sistemas de prácticas estudiantiles*" (pp.94). Podría pensarse, entonces, a estos espacios como propicios para la realización de prácticas para los estudiantes de grado.

Con respecto a la **información** que los estudiantes disponen acerca de la participación en las actividades académicas, se observa que la mayoría sabe que pueden participar en las actividades de docencia, investigación y extensión de su facultad. Sin embargo, se registraron una serie de *respuestas inadecuadas* respecto al momento en que están habilitados para participar -respondiendo principalmente que pueden participar siendo estudiantes avanzados- y también respuestas que declaran desconocer esta información. Esto implica que su ingreso a estas actividades podría verse rezagado debido a la falta de información adecuada. En esta línea, aproximadamente un 40% de la muestra manifestó desconocer cuáles son las tareas que desempeñan los estudiantes en cada área y es llamativo que sólo un reducido porcentaje de estudiantes de la muestra conoce las tareas que desempeñan los estudiantes en los tres ámbitos. Asimismo, un 40% no sabe que existen cargos rentados para los estudiantes y de aquellos que declaran conocer este hecho, sólo un bajo porcentaje tiene información acerca de cuáles son esos cargos en cada una de las áreas (D-I-E).

Las entrevistas permiten observar que si bien los estudiantes perciben que quienes participan disponen de mayor información que sus compañeros que no lo

hacen, podría hacerse una distinción al interior de este grupo. Por un lado, los estudiantes que han comenzado a participar en los primeros años de su trayectoria académica en distintas actividades y los estudiantes que participan en las tres actividades. Por otro lado, los estudiantes que comenzaron a participar más tardíamente, incorporándose a alguna actividad particular -esto se ve por ejemplo en investigación a raíz de la necesidad de cumplimentar el requisito curricular de la tesina de grado-. Las entrevistas confirman la percepción de los estudiantes consistente en que tienen más información que algunos estudiantes que no participan, pero a su vez, los estudiantes del primer grupo disponen de mayor cantidad de información que aquellos que comenzaron a participar más tardíamente.

El desconocimiento de esta información podría disminuir las posibilidades de participación de los estudiantes en actividades de D-I-E, siendo estos valiosos espacios de formación y entrenamiento. Esto se confirma en las entrevistas y en las respuestas al cuestionario. Asimismo, el análisis de las respuestas de las entrevistas permite observar que los estudiantes plantean que la información está disponible -si bien destacan que no es sencillo acceder a ella- y quienes tienen más información es porque la han buscado activamente. Destacan la importancia del interés y la actitud activa de búsqueda que promueve este interés.

Podría pensarse que estos resultados están asociados a dos situaciones. Por un lado, a una actitud pasiva de los estudiantes y una baja propensión a la búsqueda de información acerca de las alternativas de participación de las que saben que disponen. Esto podría estar relacionado con un nuevo modo de ser estudiante, vinculado con la dedicación parcial a la vida universitaria (Krauskopf, 2009; Pacenza & Echeverría, 2010), así como con la poca motivación por estar en esos espacios. Podría pensarse, a nivel individual, que el escaso interés esté en parte relacionado con el poco conocimiento acerca de la naturaleza de las funciones y de lo que implica la participación -en relación a las tareas y beneficios-. Por otro lado, a nivel

institucional, también podría estar asociado a las características de las políticas de difusión de información y de facilitación de participación en espacios de formación extracurriculares (por ejemplo las actividades académicas de D-I-E) de las Facultades. En este sentido, en las entrevistas los estudiantes valoraron positivamente algunos dispositivos de difusión como son las charlas de la Escuela de Becarios y la charla introductoria a la carrera. Sería sin duda interesante que se propiciaran mayores espacios y estrategias de este tipo.

Comparativamente, en lo que respecta a los niveles de información, los resultados permiten observar que los estudiantes de quinto año disponen de mayor y mejor información que los de tercero en las preguntas acerca de qué es la investigación y extensión. No obstante, en quinto año se presentan *respuestas inadecuadas* para ambas actividades en la mitad de la muestra aproximadamente.

Con respecto a las preguntas que indagan la información acerca de la participación, los estudiantes de quinto también evidenciaron disponer de mayor información que los de tercero. Sin embargo, una lectura cualitativa de las respuestas brindadas junto al análisis de las entrevistas de estudiantes permiten realizar algunas distinciones en el nivel de información en función de la participación. Al profundizar en la entrevista las preguntas realizadas en el Registro de Datos, se observó que los estudiantes que participan disponen de más información acerca de las condiciones y los procedimientos de acceso, de evaluación y mantenimiento en los cargos, así como diversos beneficios que estas actividades generan independientemente del año que cursan. Las respuestas a las preguntas referidas a la información acerca de la posibilidad y alternativas de participación en las actividades académicas de los estudiantes de tercero que participan reflejaron un mayor nivel de información acerca de las mismas que estudiantes de quinto año que no participan. Es necesario aclarar, sin embargo, que esta mayor información de los estudiantes que participan se limitó en la mayoría de los casos a la actividad que realizan ellos, mostrando menor

conocimiento con respecto a las otras. Un caso semejante se presentó con dos estudiantes pertenecientes a la gestión del Centro de Estudiantes que participan en Consejo Académico. Esto se observó únicamente en los estudiantes que participan en un órgano de gobierno de la Facultad, por tener que estar en contacto con las normativas que rigen cada actividad dada la función que desempeñan, y no en todos los estudiantes que participan de la gestión del Centro de Estudiantes que fueron entrevistados. Asimismo otra importante aclaración es que también aquí se evidencia la presencia de dos subgrupos al interior de los estudiantes que participan como se mencionó previamente. Nuevamente, los estudiantes del primer grupo mostraron tener mayor información, aún sobre áreas en las cuales no participan.

Con respecto a la **participación** de los estudiantes de la muestra, se observó mayor participación en los de quinto que en los de tercer año. Esto podría estar asociado a cierta planificación de la carrera profesional por parte de los estudiantes de quinto año en tanto están más próximos a graduarse y/o porque, en este contexto de finalización, les permite mantener contacto con la institución y no desafiliarse de ella completamente una vez recibido el título de grado. Asimismo, podría relacionarse con su aproximación a alguna de estas actividades en función de la realización de tesina de grado, que es un requisito obligatorio. Otro aspecto a considerar pueden ser los antecedentes, es decir que al estar más avanzados en la carrera pueden tener condiciones que los hagan más elegibles en los concursos o llamados a adscriptos de las actividades de D-I-E.

En base al análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en el cuestionario no se rechaza la hipótesis de trabajo. La misma plantea que los estudiantes de quinto año poseen mayor nivel de información y participación en actividades académicas que los de tercer año. Es de destacar que si bien no se rechaza la hipótesis, el análisis cualitativo de las respuestas en las entrevistas genera nueva preguntas en tanto que algunos estudiantes de tercer año que participaban disponían de más y mejor

información que algunos estudiantes de quinto año que no participaban. A partir de esto, podría pensarse en una nueva hipótesis para futuros trabajos que complemente la planteada en este: que el mayor nivel de información (en cantidad y calidad) está asociado a la participación. Es decir que podrían ser los estudiantes que participan de actividades académicas los que saben más acerca de ellas, independientemente del año de la carrera en la que se encuentren. A su vez, podría indagarse a qué está asociada la diferencia de información al interior del grupo de los estudiantes que participan, en tanto que hay un grupo que dispone de mayor información que otro.

En relación a los **motivos** señalados por los estudiantes que participan, puede pensarse que los resultados aluden a dos cuestiones en relación al tipo de orientación motivacional. Por un lado, que responden a un tipo de motivación intrínseca en la que se enfatiza el valor que la actividad tiene en sí misma para ellos. Plantean el disfrute que sienten al participar, cómo esos espacios incentivan su creatividad, propician la adquisición de nuevos conocimientos y el crecimiento personal y les permite realizar una actividad con compromiso social. Por otro lado, los motivos más vinculados con un tipo de motivación extrínseca, en la cual hay un tipo de valor más instrumental (por ejemplo: que brinda antecedentes, contactos, habilidades para el futuro ejercicio de la profesión), podrían mostrar un componente estratégico que alude a una planificación de la carrera y proyección laboral una vez recibidos. En las entrevistas, los estudiantes que participan destacaron el valor positivo de la participación como un espacio y un tiempo de formación y enriquecimiento de sus trayectorias académicas. Algunos también señalan su interés en hacer carrera, siendo el inicio su participación como estudiantes. Estos resultados son coincidentes con los reportados en una investigación previa en graduados recientes de la misma Facultad, en relación a su práctica como docentes alumnos (Pacenza & Cordero, 2004). En el mismo se destaca el valor de estos espacios en el crecimiento personal y profesional,

la posibilidad de relacionarse con docentes y profesionales, de establecer contactos y formarse más en determinadas temáticas.

Con respecto a los estudiantes que no participan, uno de los principales motivos aludidos es el tiempo que demanda la participación en estos espacios. En este sentido, los estudiantes que participan mencionan en las entrevistas que la participación, si bien les genera los beneficios reportados previamente, les insume tiempo. Asimismo, es de destacar que más de la mitad de la muestra realiza algún tipo de actividad laboral extra académica restándoles tiempo para el estudio y la participación, reforzando la noción de los estudiantes "*part time*" (Pacenza & Más, 2009b; Riquelme, 2008b)

Los datos aportados en las entrevistas en relación a la participación en el CE o no, posibilitan generar nuevas preguntas dirigidas a pensar acerca de la representación que tienen los estudiantes acerca de estos posibles espacios de participación estudiantil. Resulta llamativo que el compromiso social suela estar presente en las respuestas de los estudiantes, más asociado a la extensión y a la participación en el CE que a la investigación o a la docencia, siendo que estás dos últimas implican también una importante carga de compromiso social (Benito, 2010). Esto podría estar relacionado con la poca información que tienen los estudiantes acerca de lo que es la investigación, por ejemplo. Es decir, al tener una concepción poco acertada de lo que es la investigación podrían entonces no llegar a valorar el componente de compromiso social que puede tener esta actividad. Asimismo, sería interesante investigar la significación atribuida al Centro de Estudiantes, teniendo en cuenta que la perspectiva que muestran tener los estudiantes que no participan en él es distinta de la que tienen los que sí participan allí. De esta manera, podría pensarse que la representación que tienen o el significado que le asignan a cada una de esas actividades es un factor que podría orientar la conducta de participar; como también pueden serlo el nivel de información que disponen los estudiantes y sus motivos

personales. Siguiendo a Alonso Tapia (2005), otros factores a tener en cuenta que condicionan la motivación son: el alto costo que implica la participación en esas actividades -por ejemplo en tiempo y energía-, la autoeficacia percibida de los estudiantes -es decir la creencia que tienen acerca de si son capaces de desempeñar esas actividades y poder afrontar las tareas y dificultades que implican- y las metas personales.

Limitaciones del estudio y líneas futuras.

Más allá de las limitaciones del presente trabajo -principalmente la imposibilidad de realizar generalizaciones de los resultados obtenidos y el sesgo muestral, dado que se ha tomado como muestra a los estudiantes de una sola carrera de Psicología- es interesante destacar el valor que tiene al brindar información que pueda contribuir a caracterizar a los estudiantes universitarios y sus trayectorias académicas. Asimismo, que pueda ser un aporte para el enriquecimiento de las políticas académicas en materia de difusión de información acerca su posibilidad y alternativas de participación, así como que estimulen en mayor medida la participación de los estudiantes en actividades académicas y propicien un mayor nivel de concientización acerca de las funciones de la universidad.

Futuros estudios podrían tomar muestras aleatorias y de distintas Facultades con el fin de poder analizar si el tipo disciplina tiene influencia sobre las variables estudiadas, así como muestras de distintas universidades. Asimismo, pueden evaluarse y compararse muestras de distintas universidades latinoamericanas o entre éstas y universidades europeas o norteamericanas para analizar si la adopción de distintos modelos de universidad ha redundado en opiniones y prácticas distintas en los estudiantes, así como en las características de su formación de grado. En este sentido, Austin (1970) señala que es interesante realizar comparaciones entre

diferentes universidades, por lo cual es necesario contar con instrumentos validados para tal fin. Próximas investigaciones podrían contemplar el diseño de instrumentos de este tipo. Al mismo tiempo el autor destaca que más allá de esta posibilidad, el análisis intrainstitucional tiene un valor significativo para la gestión de la propia institución. Señala que un cuestionario elaborado por la propia institución, como en el caso de la presente investigación, tiene una serie de ventajas que no deben relativizarse (Austin, 1970, p.12). Por otro lado, otra característica a considerar refiere al diseño transversal; se han comparado sujetos de dos estratos distintos de la carrera pero no se ha evaluado al mismo sujeto en dos momentos de la carrera diferentes para observar la modificación o no de su nivel de información y de su opinión. Esta es otra cuestión que futuros estudios podrían contemplar.

Investigaciones futuras podrían también analizar si existen relaciones en el sentido señalado en cuanto a que podría pensarse que los niveles de participación pueden estar relacionados tanto con la información que tienen los estudiantes acerca de las posibilidades de participación como con su motivación. Asimismo, podría profundizarse la exploración realizada de los motivos y estudiar otros componentes de la conducta motivada a participar (como la autoeficacia, el costo, las metas personales), así como la representación que tienen de los espacios de participación de los estudiantes en la institución universitaria (CE, actividades de D-I-E, órganos de gobierno).

De esta manera, el presente estudio apunta a llamar la atención sobre un tema poco investigado a nivel local, a la vez que genera una serie de interrogantes que invitan a continuar la investigación en este sentido y en mayor profundidad.

Consideraciones finales.

Se espera que este estudio pueda resaltar la importancia de promover la participación de los estudiantes en distintas actividades académicas, como valiosos espacios de formación en contenidos, actitudes y entrenamiento práctico. Asimismo, que la participación en actividades académicas pueda incorporarse como una variable adicional a considerar en los debates sobre la formación en Psicología en América Latina y puntualmente en Argentina. Propiciar la participación de los estudiantes en las mencionadas actividades académicas podría ayudar a compensar algunos déficits de los planes de estudios como son los escasos espacios de prácticas y el poco entrenamiento en el área de investigación; tópicos tradicionales en los debates sobre la formación profesional. A su vez, en el contexto de la revisión de la calidad de la formación y de la acreditación de las carreras, los "Estándares para la acreditación de las carreras de Licenciatura en Psicología y Psicología" (Resolución 343/2009, Ministerio de Educación de la República Argentina) estipulan que el plan de estudios tiene por objetivo tanto la formación de profesionales como de investigadores y que debe tener una carga horaria de 500 hs. de formación práctica. En este marco, en términos generales, los espacios de participación en las actividades académicas de D-I-E ofrecen la posibilidad de ser capitalizados como espacios de práctica, por cuanto implican un espacio de formación del estudiante desde lo teórico y lo práctico. Asimismo, cumplen con los criterios de las *prácticas profesionales supervisadas (PPS)* (Ministerio de Educación: Resolución 800/11, 2011, pp.5), cuyos objetivos son ser prácticas intensivas e integrativas y *"el aprendizaje de los contenidos procedimentales ("saber hacer") y de las reglas de funcionamiento profesional" (*Ministerio de Educación: Resolución 800/11, op cit.). Estipula que para ello, *"los estudiantes se incorporan a proyectos o programas de la propia unidad académica o de instituciones u organizaciones en las que se desempeñan profesionales de la disciplina en posiciones laborales específicas (incluida la de investigación)* (Klappenbach, 2011,

pp.13). La participación en los grupos de investigación, particularmente, propiciaría el entrenamiento de estudiantes en esta actividad; que se ha presentado tradicionalmente como uno de los principales déficits de las carreras de Psicología en América Latina. Esto, a su vez, se alinearía con las propuestas de entrenamiento del modelo latinoamericano de formación, que destaca la necesidad de "*incluir la investigación en los planes de estudio*" y "*fomentar la investigación como medio para el desarrollo de la ciencia y como medio de actualización permanente para docentes, estudiantes y profesionales*" (Klappenbach, 2011, pp.4).

Finalmente, el estudio empírico realizado pretende evidenciar el valor de fomentar desde las políticas académicas de cada Facultad espacios de participación para los estudiantes en cátedras, grupos de investigación y proyectos de extensión y de socializar de manera diversificada y efectiva esta información, a fin de cumplir con las misiones de la Universidad en el marco social en el cual se encuentra y de formar profesionales en psicología, con competencias y saberes tanto en lo profesional como lo científico, que sean idóneos para abordar las complejas situaciones actuales.

Referencias Bibliográficas

Albornoz, O. (2010). Las múltiples funciones de la universidad como institución: transferir conocimiento, crearlo y compartirlo. Documento en: Albornoz, O. (2010) *Factores que influyen y condicionan la alta y baja tasa de productividad académica en América Latina y el Caribe*. *Análisis de la relación entre la producción y productividad académica en función de los factores que la explican*. Informe Técnico. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *Foro Educacional,* 7, 13-54.

Arocena, R. (2004). Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. *Educação & Sociedade, 25*(88), 915-936.

Arocena, R. & Sutz, J. (2000). *La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias, Escenarios, Alternativas*. Montevideo: Mimeo.

Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior - ANUIES- (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: Propuesta metodológica para su estudio,* México: ANUIES.

AUAPSI (1997-1998). *Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología. Informe Final. Protocolo de Acuerdo.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

AUAPSI-UVAPSI (2008). *Documento elaborado para la Acreditación de la carrera de grado de Psicología.* Buenos Aires: Autor.

Austin, M. (1970). *Methods for surveying; opinion among university students and faculty*. Document of the Bureau of Testing, Washington University, Seattle, United States.

Autoevaluación Institucional de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2005). Disponible en la página de internet de la UNMdP: http://www2.mdp.edu.ar/index.php?key=764

Barberá Heredia, E. (2002). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista electrónica de motivación y emoción,* 5(10).

Barsky, O; Sigal, V. & Dávila, M. (2004). *Los desafíos de la Universidad argentina.* Buenos Aires: Siglo XXI

Belvis Pons, E.; Pineda Herrero, P. & Moreno Andrés, M. V. (2007). La participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: factores y motivos que la determinan. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(5).

Benito, E. (2009). *Hábitos de acceso informacional en estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de

Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur (pp.458-459). Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Benito, E. (2009). La formación en psicología: revisión y perspectivas. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica,* 1 (2): 3-10.

Benito, E. (2010). Psicología en sociedad. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica,* 2 (2): 60-69.

Blais, M.R.; Sabourin, S.; Boucher, C. & Vallerand, R.J. (1990). Toward a Motivational Model of Couple Happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, (5): 1021-1031.

Bertoni, M.L; Cano D.J. (1990). La educación Superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas. *Propuesta Educativa*, 2 (2). FLACSO.

Brunner, J.J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias.* Documento presentado al Seminario "Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe", organizado por la UNESCO, Santiago de Chile, 2000.

Brux, J.M. & Fry, B. (2010). Multicultural students in study abroad: their interests, their issues, and their constraints. *Journal of Studies in International Education*, 14 (5): 508-527

Castro Solano, A. & Casullo, M.M. (2005). Estilos de personalidad, afrontamiento e inteligencia como predictores de las trayectorias académicas de cadetes en una institución militar. *Anuario de Psicología,* 36 (2): 197-210.

Cecci, N. (2006). *Aprendizaje-servicio en educación superior, la experiencia Latinoamericana*. En: Seminario Internacional de Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio. Caracas, Venezuela.

Chiecher, A., Paoloni, P.V., & Sanchez, L. (2007, diciembre). *El trabajo en el curso de los estudios.* Ponencia presentada en el VII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina.

Cuello Pagnone, M. & Parisí, E. (2009). *Participación política estudiantil al interior de la Universidad: interés en política y conocimiento sobre la vida institucional*. Ponencia presentada en el IV Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, *26*, 325-346.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: self determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

Di Doménico, C. & Vilanova, A. (2000, septiembre). *Formación básica en psicología en carreras de universidades públicas argentinas.* Ponencia presentada en el I Congreso Hispano Portugués de Psicología, Santiago de Compostela, España.

Doménico, C.; Giuliani, F.; Mansor, L.; Moya, L.; Ostrovsky, A. & Visca, J. (2007). *Del ISCE a la carrera de psicología en la UNMDP: un tránsito conflictivo*. Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. Mar del Plata: Facultad de Psicología de la UNMdP. Versión digita en CD: ISSN 1851-4812.

Didrikson, A. (2000). Tendencias de la educación superior al fin de siglo: escenarios de cambio. En López Segrera, F. y Filmus, D. (Eds) *América Latina 2020: escenarios,alternativas y estrategias.* Buenos Aires: FLACSO /UNESCO/TEMAS.

Echeverría, J. & Pacenza, M.I. (2010, noviembre). *Opiniones de los estudiantes avanzados de la UNMdP sobre su formación profesional*. Poster presentado en el II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina.

Formento, M. C. (2004, octubre). *Reflexiones Sobre La Relación Educación-Trabajo, A Partir Del Estudio De Trayectorias Laborales De Alumnos De Ingeniería*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación, Tucumán, Argentina.

Furlan, L., Kohan Cortada, A., Piemontesi, S. E. & Heredia, D. S. (2008). *Autorregulación de la atención, afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios*. Memorias de las XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur.

García de Fanelli, A.M. (2000). Transformaciones en la política de educación superior Argentina en los años noventa. *Revista de la Educación Superior en Línea*, XXIX (2), pp114. Recuperado de: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res114/info114.htm

García Salord, S. (2001). Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11): 15-31.

García y Justicia, J. (2007). *El aprendizaje-servicio en la universidad. RSU, voluntariado y aprendizaje-servicio en la Educación Superior*. Actas del 10º. Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario. Buenos Aires, Argentina.

Godard, F. & Cabanes, R. (1996). *Uso de las historias de Vida en las Ciencias Sociales*. Bogotá: Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social, Serie II, Universidad del externado de Colombia.

Golpe, L.; Solivez, C.; Goris Walker, G.; Bonifatti, L.; Scolni, M.; Lakonich, J. & Cora García, A. (s/f) *Compromiso institucional y participación estudiantil en el campo universitario*. Mar del Plata: UNMdP.

Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, *1*, 211-233

Huertas, J. A. (2006) *Motivación. Querer aprender.* Ed Aique, Buenos Aires

Kandel, V.N. (2001). *Participación estudiantil y gobierno universitario. Nuevos actores – Viejas estructuras*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Dirigida por: Marcela Mollis. FLACSO, Argentina. ISBN-10: 950-29-0921-6.

Klappenbach, H. (2000) El título profesional de psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol 32 (3) pp. 419-446

Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en la Argentina. *Psicología em Estudo*, 8 (2), 3- 18

Klappenbach, H. (2011, junio). *La Conferencia sobre Entrenamiento en Psicología de 1974 y los estudios sobre formación del Psicólogo en Argentina*. Simposio presentado en el XXXIII Congreso Interamericano de Psicología. Medellín, Colombia.

Kliksberg, B. (2002). *Hacia una economía con rostro humano*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.

Krauskopf, D. (2009). *Curso "Jóvenes, educación y trabajo. Nuevas tendencias y desafíos": La condición joven contemporánea* [Bibliografía del curso] Documento no publicado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina

Langer, A. (2004). *Investigación, transferencia, extensión y vinculación: análisis de las concepciones en la política científica y universitaria de la Argentina.* Documento de trabajo Nº 6, Proyecto ANPCyT PICTRedes 00013. Publicación electrónica: ISBN Nº 978-987-05-41301.

Langer, A. (2009, junio). *Ciencia y tecnología en Argentina: Transformación del rol de las instituciones científicas en un mundo mercantil. El caso de la Universidad Pública Argentina*". Ponencia presentada en el Congreso LASA2009, Río de Janeiro, Brasil.

López Leyva, S. (2007). Evaluación Institucional y factores de cambio. La percepción de los académicos de tres universidades del noroeste de México. *Revista de la Educación Superior,* 36 (4), 144, 7-22.

Lopez, A. (2005) Regulación Motivacional en alumnos de Psicología. Un enfoque desde la Teoría de la Autodeterminación. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología.* UNMdP. ISSN: 1668-7477

Manzo, G. (2010). Competencias autopercibidas en estudiantes de Psicología del ciclo profesionales en UNMdP. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 7, 402-413.

Manzo, G. A. (2009). Autopercepción de competencias adquiridas en estudiantes de psicología de ciclo profesional (avanzado). *Anuario de Proyectos e Informes de Investigación de Becarios de Investigación*, 6, 284-290

Masjuan, J.M. (2004). Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes. *Educar*, 33, 59-76.

Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. En Mollis, M. (Ed.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (203-216). Buenos Aires: CLACSO.

Mollis, M. (2007). La educación superior en Argentina: Balance de una década. *Revista de la Educación Superior*. 36 (2), 142, 69-86.

Mollis, M. (2008). Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina. En Sader, E.; Aboites, H.; Gentili, P. (Eds.). *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después.* Buenos Aires: CLACSO.

Moya, L. (2008). Opiniones de estudiantes de ciclo básico y de ciclo profesional sobre la formación de grado en Psicología, y concordancias con los parámetros formativos propuestos a nivel nacional. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 5, 100-111

Moya, L. (2010). Estudio comparado de la formación básica en Psicología en carreras de universidades públicas nacionales. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 7, 357-362.

Moya, L. A.; Di Doménico, M. C. & Castañeiras, C. E. (2009, noviembre). *Opiniones de estudiantes de Psicología respecto a contenidos formativos.* Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

Neumann, R. & Rodwell, J. (2009). The "Invisible" Part-Time Research Students: A Case Study of Satisfaction and Completion. *Studies in Higher Education*, 34 (1): 55-68.

Pacenza, M. I. & Echeverría, J. (2010). Relaciones entre estudio y trabajo. Desafíos para la formación de grado en Psicología. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica,* 2 (2), 71-75.

Pacenza, M.I. & Cordero, S. M. (2004). *Universidad y Sociedad. Trayectorias Laborales de los psicólogos egresados de la UNMdP*. Buenos Aires: Ediciones Suárez.

Pacenza, M.I. & Cordero, S. M. (2008, noviembre). *Una experiencia de trabajo en red. El comportamiento de Los grupos de investigación, extensión y docencia en la Universidad Nacional de Mar del Plata.* Ponencia presentada en el VIII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Asunción, Paraguay.

Pacenza, M.I. & Más, F. (2009a, agosto). *Trayectorias laborales y sentido del trabajo en estudiantes avanzados de los estudiantes avanzados de la Universidad Nacional de Mar del Plata.* Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Estudios del Trabajo de ASET, Buenos Aires, Argentina.

Pacenza, M.I. & Más, F. (2009b, diciembre). *Estudiantes y trabajo. Sobre trayectorias y transiciones en contextos de inestabilidad.* Ponencia presentada en el IV Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.

Pérez Lindo, A. (2003). *Política y gestión universitaria en tiempos de crisis.* Documentos de trabajo, Nº 108. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.

Plotkin, M.B. (2006). *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y Economía*. Buenos Aires: CLACSO.

Quintela Davila, G. (2007). *Trayectorias académicas y origen social una aproximación sociológica a las decisiones educativas de los estudiantes universitarios*. Tesis. Facultad de Ciencias políticas y de Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Quintero Félix, J.E.; Corrales Bargueño, V.A.; Martínez Huerta, R. & Aréchiga Sánchez, G. (2010). El cambio conducido en la universidad: la percepción de los académicos. Revista de la Educación Superior, 39 (1), 153, 7-22.

República Argentina. Ministerio de Educación (2009). Resolución 343/09. *Boletín Oficial* Nº 31753 del 7 de octubre de 2009. Primera Sección, pp. 7-19.

República Argentina. Ministerio de Educación (2011). *Resolución 800/11*. Buenos Aires: Autor, pág. 5

Rinaudo, M.C.; de la Barrera, M.L. & Donolo, D.S. (2006) Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción.* Volumen IX, número 22.

Rinaudo, M.C.; Donolo, D. & Chichier, A. (2002). La participación en clases universitarias. Evaluación desde la perspectiva del alumno. *Cuaderno de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 15, 77-88.

Rinesi, E.; Soprano, G. & Suásnabar, C. (2005). *Universidad: Reformas y desafíos. Dilemas de la Educación Superior en la Argentina y el Brasil*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Riquelme, G. (2008a). Acerca de la producción y circulación del conocimiento, y de la sinergia pedagógica en las funciones docencia, investigación, transferencia y extensión. En Riquelme, G. (Ed.) *La Universidad frente a las demandas sociales y productivas, capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación de conocimiento.* Tomo 1. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Riquelme, G. (2008b). *La Universidad frente a las demandas sociales y productivas. Tomo 2: Estudio y trabajo de estudiantes universitarios: acceso al empleo, etapas ocupacionales y expectativas sobre la vida profesional.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Riquelme, G. (2009). Sinergia pedagógica en universidades argentinas: articulación de la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia con el desarrollo de los planes de estudio. En Riquelme, G. (ed.) *La Universidad frente a las demandas sociales y productivas, capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación de conocimiento.* Tomo III. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Riquelme, G. & Langer, A. (2010). Capacidades de los grupos de docencia e investigación en la circulación y producción del conocimiento: el caso de tres universidades argentinas. Revista de la Educación Superior, 39(2), 154, 19-50.

Riquelme, G.; Pacenza, M. I. & Herger, N. (2004-2008). *La Universidad frente a las demandas sociales y productivas*. Proyecto ANPCyT PICTRedes 00013.

Scotti, S. (2010). Opinión de los estudiantes de psicología de la UBA sobre la investigación en psicoterapia. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica,* 2 (2), 71-75.

Sigal, V. & Dávila, M. (2005). *La educación superior no universitaria argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Sleimen, S.; Coringrato, M. & Rojas, C. (2008). Docencia, investigación y extensión universitarias desde la perspectiva del capital intelectual: un aporte a la

evaluación institucional. *Aristas: Revista de Estudios e Investigaciones, 4* (5), 97-111.

Sosa, M. & Coria, A. (2003, septiembre). *Creencias, trayectorias y prácticas académicas en el campo universitario. Un enfoque para su estudio.* Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, San Luis, Argentina.

Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas y Miño y Dávila.

Talak, A.M. & Courel, R. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En J. P. Toro & J. F. Villegas (Eds.). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas, I*, (pp. 21-83). Buenos Aires: Sociedad Interamericana de Psicología.

Tunnermann Bernheim, C. (2008). La reforma de Córdoba: vientre fecundo de la transformación universitaria. En Sader, E.; Aboites, H.; Gentili, P. (eds.) *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después.* Buenos Aires: CLACSO

Universidad Nacional de Mar del Plata (1990/1991). *Estatuto Universitario de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Buenos Aires: Asamblea Universitaria, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Universidad Nacional de Mar del Plata (2001). *Reglamento para la designación de ayudantes de segunda. OCS nº 700/01*. Buenos Aires: Consejo Superior, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Universidad Nacional de Mar del Plata (2006). *Reglamento para la designación de adscriptos de la Facultad de Psicología. OCA nº 714-06.* Buenos Aires: Consejo Académico, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Universidad Nacional de Mar del Plata (2007). Reglamento de Becas de Investigación. OCS 1896/07 y modificatoria OCS 833/10. Buenos Aires: Consejo Superior, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Universidad Nacional de Mar del Plata (2010). Reglamento de Becas de Extensión universitaria. OCS 826/10. Buenos Aires: Consejo Superior, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Urquijo, S. & Abraham, C. (2011, agosto). Patrones de síntomas psicológicos y prevalencia de psicopatologías en Ingresantes Universitarios. Ponencia presentada en el XIII Reunión Nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Entre Ríos, Argentina.

Vázquez Ferrero, S. (2009). Cursos iniciales de la carrera de psicología de la UNSL. Un análisis blibliométrico. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 1(2): 48-52.*

Vilanova, A. (1999). *La Psicología en el Cono Sur. Datos para una historia*. Mar del Plata: Editorial Martin.

Vilanova, A (2003). *Discusión por la Psicología*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Visca, J. E. (2010). Acceso y uso de la información científica en estudiantes avanzados de carreras de la facultad de psicología y de la facultad de ciencias exactas de la UNMdP. Estudio comparativo. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 7, 363-367.

Anexos

Anexo 1 - Registro de Datos.

<u>Primera sección</u>: datos socio-demográficos, académicos y prácticas laborales.

Sexo: ☐ Masculino ☐ Femenino **Edad**: …….. **Nacionalidad**: ……

Estado civil: ☐ Soltero/a ☐ Casado/a ☐ Separado/Divorciado/a ☐ En pareja ☐ Viudo/a

Situación ocupacional actual:

☐ Estudias únicamente

☐ Trabajas: ☐ SI ☐ NO

Indicá qué tipo de trabajo realizas: ☐ Permanente ☐ En temporada de verano ☐ Esporádico ☐ Otro…….

¿Cuántas horas semanales?:
☐ menos de 10 ☐ entre 10 y 15 ☐ entre 15 y 20 ☐ entre 20 y 25 ☐ más de 25

☐ ¿Estás desocupado/a? (para quien busca trabajo y no lo consigue) ☐ Si ☐ No
Indicá tu último trabajo, si tuviste alguno …….

☐ ¿Recibís algún tipo de beca actualmente? (especifica cuál) ……..

¿Participás o has participado en alguna de las actividades académicas mencionadas previamente?
☐ Si (☐ actualmente ☐ en el pasado) ☐ No

Si tu respuesta es **<u>SI</u>**, indicá de qué manera (qué cargo):

¿Participás o has participado en las actividades de algunos de los órganos de Gobierno de la Universidad? ☐ Si ☐ No

Si tu respuesta es **<u>SI</u>**, indicá en cual: ☐ Consejo Académico ☐ Consejo Superior

¿Participás o has participado en el Centro de Estudiantes de tu Facultad? ☐ Si ☐ No

<u>Segunda sección</u>: información que los estudiantes disponen acerca de las funciones de la Universidad y las actividades académicas.

1.1. ¿Qué pensás que es la *investigación*?

……
……

1.2. ¿Qué pensás que es la *extensión universitaria*?

……
……

2. ¿Considerás que las actividades de investigación, docencia y extensión tienen algún tipo de *vinculación entre sí*?

……
……

3. ¿Sabés si los estudiantes pueden participar de las actividades de DOCENCIA, INVESTIGACION Y EXTENSION?

☐ Si, pueden participar ☐ No pueden participar ☐ No sé

4. Si tu respuesta es <u>SI</u>, ¿en qué momento de la carrera pueden participar?

……
……

5. ¿Sabés cuáles son las actividades que realiza un estudiante en docencia/investigación/ extensión?

……
……

6. ¿Sabés que algunas de las formas de participación son rentadas y otros ad-honorem? ☐ Si ☐ No

Si tu respuesta es **<u>SI</u>**, indicá cuáles son rentadas y cuales ad-honorem

Rentadas: ……

Ad-honorem: ……

<u>Tercera sección</u>: Lista de motivos para explorar el aspecto motivacional.

7. ¿Cuáles pensás que son los motivos por los cuales participás (o has participado) o no de las actividades académicas de docencia, investigación y/o extensión? (Podés marcar todas las que creas que corresponden a tus motivaciones, indicando el orden de prioridad. Ej: 1º, 2º,3º)

☐ **SÍ** participo porque:

(1) ☐ Me permite adquirir habilidades que serán útiles en el futuro desempeño profesional

(2) ☐ Me brinda recursos económicos

(3) ☐ Genera nuevos conocimientos y aprendizajes

(4) ☐ Da antecedentes

(5) ☐ Valoro el compromiso social y esa actividad me permite ejercerlo

(6) ☐ No estoy seguro, pero me da pena abandonar

(7) ☐ Disfruto realizando esa actividad

(8) ☐ Da reconocimiento

(9) ☐ Me genera satisfacción facilitar/contribuir al proceso de aprendizaje de otros estudiantes

(10) ☐ El buen ambiente de trabajo en el grupo (docente, de investigación o extensión)

(11) ☐ Incentiva mi creatividad y amplía mi forma de pensar.

(12) ☐ Permite establecer contactos con profesionales

(13) ☐ Favorece mi crecimiento personal

(14) ☐ Me permite abordar mejor las asignaturas de la currícula.

(15) ☐ Tiendo a aburrirme con la monotonía de la cursada y participar me brinda espacios con actividades y posibilidades nuevas y distintas.

(16) ☐ Aún estoy designado al cargo, aunque ya no me interesa tanto la actividad. Otros

☐ **Otros** (indicá cuáles): ……

☐ **NO** participo porque:

(1) ☐ Desconocía que se podía participar

(2) ☐ No lo considero útil

(3) ☐ No me gusta/interesa ninguna de esas actividades

(4) ☐ No tengo tiempo

(5) ☐ Priorizo la cursada y los finales y participar me restaría tiempo para estudiar.

(6) ☐ Prefiero esperar a estar más avanzado en la carrera y tener más experiencia

(7) ☐ Siento que aun no tengo la suficiente confianza para hacerlo

(8) ☐ Nunca lo había considerado

(9) ☐ No cumplo con los requisitos formales necesarios (materia aprobada, promedio, etc.)

(10) ☐ Me presenté a un concurso pero no quedé

(11) ☐ **No participo, pero me gustaría**

- Marcá los motivos por los cuales NO participas y

- Marcá por qué motivos te gustaría:

(marcar en la columna de la izquierda)
……
……

Anexo 2 - Diseño de lista de motivos

Los ítems basados en la EMA/PSI son:

SÍ participo porque:

- me permite adquirir habilidades que serán útiles en el futuro desempeño profesional → Motivación Intrínseca
- genera nuevos conocimientos y aprendizajes → Motivación Intrínseca
- disfruto realizando esa actividad → Motivación Intrínseca
- me permite adquirir habilidades que serán útiles en el futuro desempeño profesional → Motivación Intrínseca
- da antecedentes → Motivación Extrínseca
- valoro el compromiso social y esa actividad me permite ejercerlo → Motivación Extrínseca
- no estoy seguro, pero me da pena abandonar → A/Desmotivación

NO participo porque:

- no me gusta/interesa ninguna de esas actividades → A/Desmotivación

Los ítems basados en esta encuesta "Motivos de Elección de la Carrera para los estudiantes de Economía/Psicología" (Plotkin, 2006) son:

- da reconocimiento → Motivación Extrínseca
- me brinda recursos económicos → Motivación Extrínseca
- me genera satisfacción facilitar/contribuir al proceso de aprendizaje de otros estudiantes → Motivación Intrínseca
- permite establecer contactos con profesionales → Motivación Extrínseca

Los ítems que se incorporaron luego de la muestra piloto fueron:

SÍ participo porque:

El buen ambiente de trabajo en el grupo (docente, de investigación o extensión)

Incentiva mi creatividad y amplía mi forma de pensar.

Permite establecer contactos con profesionales

Favorece mi crecimiento personal

Me permite abordar mejor las asignaturas de la currícula

Tiendo a aburrirme con la monotonía de la cursada y participar me brinda espacios con actividades y posibilidades nuevas y distintas.

Aún estoy designado al cargo, aunque ya no me interesa tanto la actividad

NO participo porque:

Priorizo la cursada y los finales y participar me restaría tiempo para estudiar.

Prefiero esperar a estar más avanzado en la carrera y tener más experiencia

Siento que aun no tengo la suficiente confianza para hacerlo

Nunca lo había considerado

No cumplo con los requisitos formales necesarios (materia aprobada, promedio, etc.)

Me presenté a un concurso pero no quedé

“No participo, pero me gustaría

- Marcá los motivos por los cuales NO participas y
- Marcá por qué motivos te gustaría:

(marcar en la columna de la izquierda)”

Anexo 3 - Ejes de la entrevista

Características de la trayectoria académica y motivaciones

Nombre y Apellido:…….....
Nº de RD: …….
Participación en actividades académicas: ☐ No ☐ Sí ¿En cuál/es?……
Trabaja: ☐ No ☐ Sí ……

PRÁCTICAS ACADÉMICAS: ¿Cuáles son los motivos por los que no/realizás estás actividades?

Si participa:

- Profundizar conforme a lo que haya marcado en el RD de por qué si participa
- ¿Cómo fue el proceso de adquisición de información, y la entrada en el grupo/cátedra?
- ¿Qué te aporta esa participación? ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de participar?
- ¿Crees que participar enriquece de alguna manera tu trayectoria académica y tu formación como psicólogo?
- Desde tu experiencia, ¿consideras que hay articulación entre las distintas funciones de la universidad?
- ¿Pensas que desde la universidad se informa adecuada y suficientemente a los estudiantes sobre estas actividades?
- ¿Crees que los estudiantes tienen distintos niveles de información? ¿a qué pensas que se debe?
- ¿Conoces los temas con los que trabajan los grupos de investigación, los de extensión? ¿Cómo accediste a esa información?
- Sabes si en tu facultad se organizan congresos o si hay alguna revista científica de producción/edición propia? ¿Cómo accediste a esa información?

Si no participa:

- Profundizar conforme a lo que haya marcado en el RD de por qué no participa
- ¿Crees que participar enriquece de alguna manera la trayectoria académica y tu formación como psicólogo?
- ¿Pensas que desde la universidad se informa bien a los estudiantes sobre estas actividades?
- ¿Crees que los estudiantes tienen distintos niveles de información? ¿a qué pensas que se debe?
- ¿Conoces los temas con los que trabajan los grupos de investigación, los de extensión? ¿Cómo accediste a esa información?
- Sabes si en tu facultad se organizan congresos o si hay alguna revista científica de producción/edición propia? ¿Cómo accediste a esa información?

CENTRO DE ESTUDIANTES Y ÓRGANOS DE GOBIERNO

Si participa:

- ¿Cómo fue el proceso de entrada en el grupo/cátedra?
- ¿Qué lo/la motivó a participar en el CE?
- ¿Con el poco tiempo disponible que tenés entre cursadas y trabajo, por qué elegiste participar del CE y no de una actividad académica, por ejemplo?

Si no participa:

- ¿Pensas en participar en el CE alguna vez? ¿Por qué te gustaría o no gustaría?

Agradecimientos

Agradecimientos.

Sobre el cierre del presente trabajo de investigación, y de la carrera de quien escribe, quiero agradecer profundamente a aquellas personas que han contribuido significativamente en el diseño y ejecución de este proyecto de investigación, así como en el enriquecimiento de mi trayectoria académica y de mi vida en general.

En primer lugar a Dios, sin el cual nada de esto tendría sentido ni hubiera sido posible y a mi familia, por su sostén y aliento; por su amor incondicional y buen humor cotidiano; por los “seminarios” tan enriquecedores. Gracias a mi hermana por sus lecturas críticas y sus sugerencias siempre útiles.

A mis supervisoras, Dra. Castañeiras y Mg. Pacenza, por permitirme trabajar en un tema de mi interés y por cada uno de sus aportes.

Gracias a mis compañeras/os de carrera y amistades con quienes compartimos sufrimientos, alientos y risas, momentos de estrés y de festejos. Gracias por su cálida compañía, por ayudarme a pensar y por sacar lo mejor de mí día tras día en estos años de estudio.

Gracias a las personas del grupo de investigación SOVIUC y de las diversas cátedras en las que transitado (desde Biología Humana hasta Problemas Sociales Latinoamericanos, pasando por Instrumentos I, Psicología Educacional y Teorías del Aprendizaje), por acompañarme en los primeros y no tan fáciles momentos de aprendizaje; gracias por el aliento, la paciencia y la buena onda. Gracias a esos becarios de investigación e investigadores de la Facultad que respondieron a todas y cada una de mis inquietudes (que no fueron pocas) en relación a la práctica de la investigación científica.

Gracias a aquellos buenos docentes de cursada que tuve la oportunidad de conocer y de los cuales aprender. Gracias por movilizarme y ayudarme a pensar.

Gracias a mis mentores de esta etapa que ya concluye.

Gracias a mis informantes clave de esta investigación: Hugo, Julio, Cristina y Gabriela, que me propiciaron información (¡tan valiosa información!).

Y last but not least, un inmenso agradecimiento a los estudiantes de la carrera de psicología de la UNMdP que participaron en este estudio y a los docentes que me permitieron tiempo de clase para tomar la muestra.

Ha sido un verdadero placer y aprendizaje realizar esta investigación.

Julieta Echeverría.

Para comunicarse con la autora: echeverriajulieta@gmail.com

Como citar este informe:

Echeverría, J. (2011). *Trayectorias académicas en estudiantes de psicología: un análisis de su nivel de información, participación y de su motivación a participar en actividades académicas*. (Tesis de grado no publicada). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

- TRABAJO DE INVESTIGACIÓN -

Echeverría, Julieta.

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Mar del Plata
- Noviembre 2011 -