



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

 Facultad de  
Psicología  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

# **Motivación y permanencia estudiantil en el primer semestre de la Licenciatura en Psicología**

**Trabajo Final de Grado  
Proyecto de investigación**

**Docente tutora: Prof. Adj. Dra. Karina Curione**

**Docente revisor: Prof. Asist. Mag. Nicolás Chiarino**

**Realizado por: Patricia Gubitosi 5.063.923-9**

**Montevideo, Febrero 2025**

## Tabla de contenido

Resumen.....	3
Abstract.....	
1-Fundamentación y Antecedentes.....	4
1.1- Educación Superior.....	4
1.2- Investigaciones sobre permanencia y motivación en Educación Superior..	5
2-Marco conceptual.....	16
2.1 Desafiliación y permanencia.....	
2.2 Modelo de Tinto.....	
2.3 Teoría de Autodeterminación (TDA).....	
3-Problema y preguntas de investigación.....	19
4- Objetivos.....	19
4.1 Generales.....	19
4.2 Específicos.....	19
5-Metodología.....	20
5.1 Diseño.....	20
5.2 Participantes.....	20
5.3 Instrumentos.....	20
5.3.1 <i>Cuestionario Escala de motivación académica (EMA)</i> .....	20
5.3.2 <i>Entrevistas en profundidad</i> .....	21
5.4 Procedimiento.....	22
6-Cronograma de ejecución.....	23
7- Consideraciones éticas.....	23
8- Resultados esperados y plan de difusión.....	23
9- Bibliografía.....	25
10- Anexos.....	32
Anexo 1 Diagrama de Flujo con el proceso de selección de la muestra..	
de estudios	
Anexo 2 Escala de Motivación Académica.....	
Anexo 3 Hoja de información acerca de la investigación.....	
Anexo 4 Consentimiento informado.....	

## Resumen

La permanencia en la Educación Superior en el Uruguay es un tema de creciente preocupación debido a los altos niveles de abandono estudiantil. En este contexto, el presente proyecto de investigación tiene como objetivo describir y comprender qué motiva a los y las estudiantes del primer semestre a permanecer en la Licenciatura en Psicología. A partir de la Teoría de la Autodeterminación (TDA) de Deci y Ryan (1985), se pretende explorar cómo los factores motivacionales, tanto intrínsecos como extrínsecos, inciden en la decisión de los estudiantes de continuar sus estudios en la Educación Superior.

Para abordar esta problemática, se adoptará un enfoque metodológico mixto, que permita recolectar tanto datos cualitativos como cuantitativos. Los instrumentos utilizados serán la *Entrevista en Profundidad*, que proporcionará información detallada sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes, y la *Escala de Motivación Académica* (EMA, Stover et al., 2012; Vallerand et al., 1989), que permitirá evaluar la motivación de los estudiantes de manera cuantitativa. Esta investigación no solo tiene como propósito generar una comprensión más profunda de cómo la motivación impacta en la decisión de los estudiantes de continuar con su formación en la Educación Superior, sino también ofrecer evidencia valiosa para el diseño de políticas educativas y estrategias de intervención que favorezcan la permanencia en la carrera.

Palabras Claves: motivación, Educación Superior, permanencia, primer año.

## Abstract

The persistence in Higher Education in Uruguay is a growing concern due to the high levels of student dropout. In this context, the present research project aims to describe and understand what motivates first-semester students to persist in the Psychology Bachelor's program. Based on Deci and Ryan's Self-Determination Theory (SDT, 1985), this study seeks to explore how both intrinsic and extrinsic motivational factors influence students' decisions to continue their studies in Higher Education.

To address this issue, a mixed-methods approach will be adopted, allowing for the collection of both qualitative and quantitative data. The instruments used will include *in-depth interviews*, which will provide detailed insights into students' experiences and perceptions, and the *Academic Motivation Scale* (AMS, Stover et al., 2012; Vallerand et al., 1989), which will quantitatively assess students' motivation. This research aims not only to generate a deeper understanding of how motivation impacts students' decisions to continue their education in Higher Education but also to provide valuable evidence for the design of educational policies and intervention strategies that promote student retention in the program.

Key Words: motivation, High Education, permanence, first year.

## **1. Fundamentación y Antecedentes**

### **1.1- Educación Superior en Uruguay**

La situación actual de la permanencia y desafiliación en la Educación Superior (ES) en Uruguay es preocupante tanto para las autoridades como para la población en general. Carbajal (2020) plantea que es una problemática que comienza con la transición de la Educación Media a la Superior. Un alto número de estudiantes que se inscriben en la universidad, no logran culminar el primer año académico. Siendo uno de los principales obstáculos identificados en el sistema la no finalización de la Educación Media, junto con la selectividad en el acceso a la ES, factores que dificultan la continuidad de las trayectorias educativas y contribuyen a la desafiliación estudiantil (Fiori y Ramirez, 2015).

El ingreso a la universidad implica decisiones, posibilidades de permanencia o desafiliación. En Uruguay la enseñanza pública se rige por la Ley general de Educación N°18437, en el caso de la Universidad de la República el marco legal se sustenta en la Ley Orgánica N° 12549, y posee características de autonomía, gratuidad, laicidad y cogobierno (Landinelli, 2010). Por consiguiente la ES es tomada como un bien público, un derecho, el estado debe brindarle tanto apoyo económico como gubernamental para asegurar el acceso y la equidad de éxito académico. El ingreso a la universidad en nuestro país es de los más igualitarios de América Latina, aunque su perfil de egreso estaría condicionado por el nivel económico (Carbajal, 2020).

El aumento de la finalización de la enseñanza media y la presión del mercado laboral, que exige mayores niveles de formación para acceder a empleos dignos, ha generado que la UdelaR experimente un aumento significativo en su matrícula. Sin embargo, la desafiliación y la permanencia continúan siendo una preocupación (Curione et al., 2021).

Según la revisión sistemática de la literatura efectuada en el marco del proyecto PIMCEU realizado en 2023 en Uruguay, aproximadamente un 75% de las investigaciones llevadas adelante en América Latina y el Caribe tienen foco en el abandono, mientras que sólo un 24% en la permanencia (Chiarino et al., 2024).

Existen diferentes enfoques teóricos que explican la ocurrencia, y el incremento en el patrón de abandono, se trata de un fenómeno complejo dinámico y multicausal en el cual intervienen numerosas dimensiones: individual, académica, económica, institucional y cultural (ALFA-GUIA, 2014). El abandono de la ES depende de la fase de la carrera, las variables pueden cambiar dependiendo si el estudiante se encuentra en un momento inicial o finalizando su formación, así mismo se distinguen diferencias según la carrera estudiada (Munizaga et al. 2018).

Behr et al (2020) plantea que en la ES la calidad de la enseñanza, el entorno de aprendizaje, el tamaño de las clases, la relación estudiantes-docentes así como también las

variables individuales repercuten en el rendimiento académico e impacta en la probabilidad de abandono.

El presente proyecto surge como Trabajo Final de Grado, para la obtención del título de Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la UdelaR. Esta producción escrita procura impulsar el avance del conocimiento en torno a la permanencia en la ES. Pretende entre otras cosas examinar de modo exhaustivo la literatura existente con una delimitación temática en la ES, e integrar una perspectiva motivacional a la comprensión de la permanencia a nivel universitario en particular en el primer año.

En la investigación realizada por Chiarino et al., (2024) la motivación es una de las variables más estudiadas dentro de la dimensión psicológica, un 77% de artículos con foco en el abandono, mientras que un 22% con foco en la permanencia. Varios artículos abordan constructos asociados desde diferentes modelos teóricos, la revisión encontró que el abandono se relaciona con la falta de motivación o desmotivación, y la motivación intrínseca con la permanencia. A su vez vinculado a la motivación, la autoeficacia podría ser un factor relevante, ya que niveles bajos de autoeficacia podrían representar un factor de riesgo para el abandono (Díaz et al. 2019; Calamet, 2021; Chalpartar et al.; 2022).

En ese sentido, resulta crucial en el ámbito educativo, comprender el rol de la motivación en la permanencia, particularmente en la ES, donde los estudiantes enfrentan numerosos y variados desafíos significativos que pueden afectar su decisión de continuar o abandonar sus estudios.

## **1.2 Investigaciones sobre permanencia y motivación en Educación Superior**

Para el propósito de este trabajo se realizó una revisión sistemática de investigaciones desarrolladas a nivel regional e internacional sobre la temática permanencia en ES, con énfasis en aquellas que integran la motivación como variable relevante para el análisis del fenómeno. En primer lugar, en julio de 2024 se trabajó con la base de datos de la revisión sistemática mixta (RSM) desarrollada previamente por Chiarino et al. (2024). Se filtraron aquellos artículos que presentaban estudios sobre abandono o permanencia segmentando la base tomando la motivación como variable de interés. Se partió de un corpus inicial conformado por 44 artículos.

Así mismo se realizó una búsqueda en el portal Timbó en el periodo de agosto/septiembre de 2024 utilizando los siguientes descriptores: *academic motivation* or *student motivation* or *learning motivation*, *higher education* or *college* or *university* or *postsecondary*, *retention* or *attrition* or *permanence*. En cuanto a los criterios de exclusión, se descartaron aquellas investigaciones realizadas en pandemia, los cursos o formaciones a distancia, de igual manera la educación híbrida, *Stem education* (Ciencia, Tecnología y Matemática), aquellos estudios con foco en la salud o trastornos mentales, educación física,

tutoría entre pares, y por último, se excluyeron las investigaciones sobre movilidad académica.

La búsqueda inicial comprendida en el rango temporal de 1985 a 2024 arrojó 1072 artículos, de los cuales se revisaron por título, objetivo y palabras claves 89. Así mismo de esos 89, 35 fueron leídos a texto completo y solo 14 de estos cumplieron con los criterios de inclusión es decir que vinculen información tanto de motivación permanencia y o desafiliación, y por consiguiente también cumplan con los criterios de exclusión. Finalmente se incluyeron 34 artículos, 14 provenientes de la búsqueda en el portal Timbó y 20 de la base de datos de la RSM realizada por Chiarino et al., 2024. La literatura considerada en este estudio incluyó publicaciones científicas arbitradas y proyectos de investigación académica. (Anexo 1-Diagrama de Flujo con el proceso de selección de la muestra de estudios)

Un 57% (20) de las investigaciones en la temática fue realizada en instituciones privadas, mientras que un 28% (10) en públicas, y un 14% (5) no especifica el tipo de institución. A su vez la metodología que predomina es la cuantitativa con un 77% (27), la cualitativa se utiliza con menor frecuencia con un 8% (3) y la mixta 8% (3).

En cuanto a los instrumentos utilizados, se observó que a nivel cualitativo, predominan las entrevistas, mientras que, a nivel cuantitativo se utilizan cuestionarios o encuestas. Sin embargo, la mayoría de los artículos presenta una falta de precisión en el plano instrumental, ya que en ciertos casos no especifican el tipo de cuestionario empleado. No obstante, aquellos que sí lo mencionan permiten afirmar que el más utilizado es la *Escala de Motivación Académica* (Vallerand et al.,1992). El segundo cuestionario más empleado es el *Cuestionario de Permanencia Universitaria (CPQ)* desarrollado por Beck, Davidson & Milligan (2009), el cual consta de 54 ítems que evalúan diez dimensiones, incluida la motivación académica a través de ocho ítems. Examina el interés y la razón del estudiante para continuar en la universidad, su estilo de aprendizaje, permitiendo identificar factores que favorecen la continuidad académica o la desafiliación. Además, mide el grado de autodeterminación, donde puntuaciones bajas reflejan falta de compromiso, en tanto un mayor índice de permanencia se asocia con motivación intrínseca (MI) o extrínseca autónoma.

El tercer cuestionario más utilizado es el de *metas académicas* desarrollado por Hayamizu & Weiner (1991), que consta de 20 afirmaciones acerca de los motivos que puede tener el alumno para estudiar. Se divide en tres dimensiones: orientación al logro, orientación al aprendizaje y orientación al refuerzo y se responde mediante una escala Likert de cinco puntos.

Respecto a la publicación de los artículos, las revistas mencionadas con mayor frecuencia son la *Educare Electronic Journal* y la *Journal of College Student Retention*:

*Research, Theory & Practice*. En América Latina, Colombia es el país que más ha estudiado e investigado la temática, mientras que en la búsqueda del resto del mundo arrojada por Timbo, no hay un patrón claro de que país sea el que más haya abordado la temática, sin embargo Estados Unidos, Canadá, Australia y España son los más reiterados.

Los artículos revisados abarcan diversas áreas de estudio. Se incluyeron artículos de universidades que no especificaron el área de estudio (48%). Diez artículos (29%) están relacionados con el área social incluyendo disciplinas como Educación Infantil, Primaria, Social y Pedagogía, Filosofía y letras, derecho, psicología, trabajo social, formación docente. Siete artículos (20%) corresponden al área de la Salud, abarcando Medicina, Enfermería y Fisioterapia. Y uno de ellos (3%) pertenece al área del arte, específicamente de la Facultad de Música.

A nivel metodológico se encontraron tres artículos con un enfoque cualitativo en los cuales se utilizó como instrumento las entrevistas para recabar información. Dos apoyados en la teoría de la motivación intrínseca y otro que no especifica el marco teórico de referencia. El artículo realizado por Simmons y Lamont (2019) en una institución privada con población estudiantil predominantemente blanca, reveló que la permanencia depende, en primer lugar, de la preparación con la cual los estudiantes ingresan a la universidad. Además, la sensación de apoyo del entorno familiar es un factor clave para que los estudiantes se sientan respaldados en su trayectoria académica. Por otro lado, la MI, junto con la interacción con el entorno académico y social de la institución, también desempeña un papel fundamental. En particular, el contacto significativo con profesores de minorías raciales favorece mayores niveles de compromiso con la formación universitaria, lo que contribuye a la permanencia estudiantil. La importancia de organizaciones basadas en la etnia en los campus fomenta la persistencia y el sentimiento de pertenencia.

En el caso de las instituciones públicas, Assiter et al. (2007) realizaron entrevistas a una muestra de ocho estudiantes de la (UWE) Universidad del oeste de Inglaterra y a tres estudiantes de la Universidad de Huddersfield, en donde se les preguntaba a los estudiantes si pensaron en irse de la institución y que sienten al respecto. Se observó que a medida que los estudiantes de sociología y política quedan rezagados, se alejan más del curso, de la asistencia y de los amigos. Según los autores al disminuir su MI, también lo hace su capacidad de tener éxito en la ES, el no tener claro que quieren estudiar puede resultar en una experiencia insatisfactoria. Las razones más comunes al abandonar radican en una elección errónea de carrera, falta de preparación para estudiar en ES, tensión entre el curso y propios intereses, y falta de confianza. Quienes dudan de su capacidad de seguir el curso terminan no siendo capaces de lograrlo y en consecuencia abandonan.

La investigación realizada por Calamet (2021) se desarrolló en tres centros educativos públicos existentes en Rivera: el Centro Universitario de Rivera, el Centro

Regional de Profesores del Norte y el Instituto de Formación Docente de Rivera. La muestra contó con 70 estudiantes a los cuales se entrevistó en profundidad mediante grupos de discusión y se identificó que aquellos que poseen MÍ orientada hacia la opción de estudios tienden a persistir en los centros universitarios. Aquellos lugares en los que se ofrecen pocas opciones de estudios en ES, como es el caso de Rivera, las posibilidades de la permanencia estudiantil resultan notoriamente restringidas. Ello se debe a que en lugares con esas características, la MI del estudiante hacia el cursado de estudios superiores en alguna de esas escasas opciones disponibles, es débil. Como consecuencia se erige como el más importante factor de riesgo de abandono de los estudios, sobre todo en el primer año, según el autor.

En segundo lugar se encontraron tres artículos con enfoque metodológico mixto, se presenta un estudio de Kirk (2020) realizado en una universidad privada de Australia. Se centró en examinar las experiencias y motivaciones de los maestros en formación, investigando su relación con la desafiliación y las diferencias de género de las mujeres y hombres matriculados en un curso de ECS (Estudios de la Primera Infancia). Además, se analizó la perspectiva de los futuros docentes varones sobre sus experiencias, comparándolas con la teoría de la MI. La muestra se conformó por 26 futuros docentes y se codificó un total de 45 horas de entrevistas en función de indicadores de MÍ y ME, el resto de la información se obtuvo de encuestas previamente realizadas y almacenadas por la universidad.

Se reveló que estudiantes con altos niveles de MÍ tienen mayor grado de autodeterminación y más probabilidad de permanecer. Los estudiantes masculinos tienen más probabilidad de abandonar la carrera que sus contrapartes femeninas. Ya que los varones no consideran la educación infantil como una opción profesional, sumado a que tienen factores de estrés adicionales debido a la disparidad en número entre colegas. El estrés en torno a los periodos de evaluación contribuye en la desmotivación y la decisión de abandonar. El análisis de los datos sugirió que lo discutido en las entrevistas con los futuros docentes podría estar alineado con motivadores intrínsecos o extrínsecos.

En otro estudio de enfoque mixto efectuado en una universidad pública de trabajo social en Argentina, Regueyra y Rojas (2013) entrevistaron a 43 estudiantes. Además, se utilizó la base de datos de la Universidad para complementar la información. Los resultados indicaron que tienen mayor probabilidad de persistir quienes ingresaron a la universidad y a la carrera en el mismo año, a una edad entre 17 y 18 años, quienes habitan en zonas cercanas a la Sede Rodrigo Facio, estudiaron en colegios académicos, contaron con beca por condición socioeconómica, matricularon solamente cursos de Trabajo Social, aprobaron más de 15 créditos por ciclo lectivo regular y llevaron cursos en el tercer ciclo lectivo. Además, se logró revisar información de población que no continúa en la carrera, la cual

corresponde a un 22% del grupo estudiado. La principal razón de no continuación se relaciona con la falta de MI debido a haber ingresado a una carrera que no era de su interés, ausencia de motivación por el contenido y estrategia didáctica.

Por otra parte, las siguientes cuatro investigaciones son de carácter cuantitativo, realizadas en instituciones de carácter privado y no especifica a qué carreras se hace alusión. Murillo y Jurado (2021) en su estudio llevado adelante en Colombia aplicaron *cuestionarios ad-hoc* (Murillo y Jurado, 2021) para evaluar distintas dimensiones entre ellas la motivación a 1487 estudiantes, llegaron a la conclusión de que los factores que inciden en la retención estudiantil tienen estrecha relación con la calidad y el perfil de los programas, así como el apoyo que la institución brinda a su estudiantado para mantenerlo vinculado a los programas académicos. Las características que se distinguen se relacionan con la MI, la valoración del ser y de las necesidades particulares, para hacer del paso por la institución un camino agradable que impulse a perseverar hasta la obtención del grado.

Barrientos et al. (2021) realizaron un estudio en Chile a 273 estudiantes, predominantemente femeninas, de primer año procedentes de cuatro carreras. Se les aplica la *Escala de percepción de apoyo a la autonomía* (Matos et al., 2018), *Escala de percepción de autoeficacia académica* (Del Valle et al., 2018), *Escala de satisfacción académica* (Medrano et al., 2014), *Escala de intención de permanencia* (Barrientos, 2021).

Los resultados, basados en la teoría de la autodeterminación y el modelo de senderos, evidenciaron que la percepción de un estilo motivacional docente que fomenta la autonomía en el proceso de aprendizaje favorece la satisfacción académica y las percepciones de los estudiantes sobre sus capacidades académicas, lo que influye en la intención de permanencia en la universidad.

Turizo et al. (2019) exploraron en Colombia los factores que influyen en el abandono, mediante dos cuestionarios aplicados a 143 estudiantes no graduados, estos contemplan aquellos que aún están culminando sus estudios y los que ya los abandonaron. El Cuestionario de Graduación 1 (Fragozo, 2011, citado por García, 2014) busca conocer los factores que inciden en la desafiliación, mientras que el Cuestionario de Graduación 2 (Fragozo, 2011, citado por García, 2014) profundiza en la percepción de los estudiantes acerca de los factores que afectan su situación académica, como el abandono y el rezago. Ambos cuestionarios fueron evaluados en su confiabilidad por el software SPSS. Los resultados evidencian el impacto combinado de los factores socioeconómicos, motivacionales tanto intrínsecos como extrínsecos, individuales, académicos e institucionales en el abandono y la graduación. En cuanto a lo académico, compromiso, disciplina, motivación para aprender, los estudiantes no presentaron dificultades durante su estancia en la institución lo cual, según los autores, confirma la importancia de la MI, autodeterminación y seguridad en sí mismos, en tanto aquellos que no tienen una

percepción adecuada de sí mismos y no se sienten en armonía con sus habilidades, se dejaron llevar por situaciones frustrantes, retrasando su graduación.

Nasrin et al. (2014) basándose en la teoría de Bandura aplicaron a 357 estudiantes iraníes de primer año tres cuestionarios, *Escala de motivación académica* (Vallerand et al, 1992), *Escala de autoeficacia académica universitaria* (Schreiner and Jullerat, 1993) y el *Cuestionario de Adaptación del Estudiante a la Universidad* desarrollado por Baker & Siryk (1986). Los resultados sugieren que la autoeficacia académica influye positivamente en la adaptación, tanto de manera directa o indirecta a través de la satisfacción estudiantil y la motivación académica. Esto significa que los estudiantes que tienen más confianza en sus capacidades académicas tienden a estar más motivados intrínsecamente, lo que a su vez optimiza su adaptación a la universidad y su permanencia.

Siguiendo con esta línea pero en instituciones públicas, encontramos el estudio de Díaz et al. (2019) quienes se propusieron analizar la influencia de variables individuales potencialmente importantes sobre la intención de permanecer en seis facultades chilenas. Como instrumentos se aplicaron el *Cuestionario de Vida Universitaria* (creado por los autores), *Escala de motivación académica*, una adaptación al español (Vergara, 2018). Además, se aplicó la *Escala de Satisfacción Académica* (Lent et al. 2007) y la *Escala de Autoeficacia Académica* (García-Fernández et al. 2016) a 2741 estudiantes de primer año. Los resultados evidenciaron que la intención de permanencia se incrementa cuanto mayor es la MI, mayores las expectativas de autoeficacia, mayor la percepción de desempeño y mayor satisfacción con la carrera. Entre todas las variables consideradas en el modelo, la intención de permanencia fue explicada en un 26%. Por lo tanto, la MI influyó directamente en la intención de permanecer.

Parada et al. (2015) aplicaron a 216 estudiantes colombianos de último semestre la encuesta *Factores relacionados con la permanencia estudiantil en programas académicos de pregrado presencial*, diseñada por las autoras y validada a través de pruebas psicométricas. El instrumento contiene 20 preguntas correspondientes a información personal y 36 de tipo cerradas con respuestas en escala Likert, referentes a los factores personal, socioeconómico, institucional y académicos. Para el 88 % de los encuestados, el factor personal es el más relevante. Variables como la MI, la vocación, el gusto por la carrera, el apoyo familiar y el uso de estrategias de estudio favorecen la continuidad académica. Además, concluyen que quienes emplean estrategias de aprendizaje obtienen mejor rendimiento, lo cual influye en la permanencia. Por otra parte, comenzar la carrera inmediatamente después del bachillerato no mostró una relación significativa con la continuidad en los estudios, mientras que los factores institucionales y socioeconómicos tienen menor influencia en comparación con el factor personal.

Dos investigaciones de carácter cuantitativo se llevaron adelante en Venezuela en instituciones públicas. La primera, llevada a cabo por Durán y Arias (2015), se enmarca en la teoría de orientación de metas académicas y tiene como objetivo identificar la relación entre las metas académicas, el rendimiento y la persistencia de los estudiantes que cursan el Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU). Contó con una muestra de 205 estudiantes a los que se les aplicó el *Cuestionario de Metas Académicas* de Hayamizu y Weiner (1991).

Se identificó una relación positiva entre las metas de carácter intrínseco, la permanencia y el rendimiento. Cuando el estudiante tiene una orientación intrínseca, es decir, centrada en metas de aprendizaje, es más probable que logre sobreponerse a resultados académicos no esperados. Por el contrario, si su orientación es extrínseca, basada en metas de refuerzo y rendimiento, sucede lo contrario. La mayoría de los estudiantes que participaron en la investigación se orientan a metas de resultado. Los resultados muestran que los estudiantes con características motivacionales extrínsecas entre ellas necesidad de satisfacer a los padres puede llevar a esforzarse por resultados incluso sin importar el aprendizaje o el proceso de lograrlo.

El otro estudio llevado adelante por Duran & Elvira (2015) en Venezuela, en el que se aplicó la *Escala Atribucional de Motivación de Logro General* de Manassero y Vásquez (1998), incluyó a 159 mujeres y 179 hombres. Los resultados evidenciaron que las creencias de los estudiantes están influenciadas por un componente motivacional intrínseco, el cual puede condicionar su intención de continuar sus estudios. En este sentido, aquellos con baja motivación presentan un mayor riesgo de abandono en comparación con quienes tienen motivación más elevada.

En un estudio realizado en la Universidad Surcolombiana (USCO) se aplicó la encuesta *Factores de la desafiliación estudiantil* desarrollada por Sánchez (2009) a una muestra de 120 estudiantes, con el propósito de identificar, analizar y clasificar los factores asociados al abandono. Los resultados evidenciaron que la desafiliación está influenciada por múltiples dimensiones entre las que destacan factores personales, socioeconómicos y socioculturales.

Se identificó que el factor socioeconómico es la principal causa de abandono, seguido por factores personales. En este último grupo, la desmotivación surge como la razón predominante, acompañada de la insatisfacción académica y la dificultad de adaptación al entorno universitario. Estos elementos reflejan una sensación de desesperanza en los estudiantes que no logran generar interés por su carrera, la institución o sus compañeros, lo que conlleva a niveles bajos de comprensión, desinterés, apatía y dificultades para ajustarse a modelos pedagógicos distintos a los empleados en educación secundaria. Asimismo, se identificó que el uso inadecuado de estrategias de estudio y una

gestión ineficiente del tiempo académico son factores que inciden en la desafiliación, al igual que la elección inapropiada de la carrera.

Un estudio realizado en la universidad de Indiana por Burke et al. (2019) propuso evaluar el impacto de un curso obligatorio de primer año para aquellos estudiantes que obtuvieron un bajo promedio de calificaciones. Para esto se extrajo una muestra de 4673 estudiantes que tomaron el curso, se crearon tres cohortes (grupos de personas que comparten una característica común durante un tiempo específico). Primero, las “cohortes de matriculación” permitieron ver cuántos estudiantes se inscribieron en un año determinado, así como la composición demográfica. En segundo lugar las “cohortes de prueba”, según el semestre en el que los estudiantes fueron puestos en prueba académica. Finalmente, el tercer Cohorte se trató del curso EDUC-X158: clasificando a los estudiantes según si tomaron el curso inmediatamente, más tarde o nunca. Así, cada cohorte permite estudiar el comportamiento o el impacto de una intervención. El curso ayudó a los estudiantes a explorar su motivación, intereses y mejorar habilidades de estudio. Los resultados indicaron que las actitudes y expectativas de los estudiantes son predictores clave de la persistencia y la retención. Aquellos que tomaron el curso tuvieron un 20% más de probabilidades de continuar sus estudios y graduarse en comparación con quienes no lo cursaron. Además, se halló una correlación positiva entre la inscripción en el curso, la MI y la persistencia académica.

Díaz et al (2021) tuvo por objetivo analizar las causas del abandono estudiantil en una universidad de Panamá. Para ello, se aplicó el *Cuestionario Análisis de la Deserción Estudiantil Universitaria (CADESUN)* desarrollado por Diaz y Tejedor (2017), tomando como referencia el enfoque de Braxton (2000). Mediante el cuestionario aplicado a 42 estudiantes que abandonaron, se planteó identificar los factores con mayor incidencia en la desvinculación estudiantil. Se vio que los intereses, la MI, relación social y entorno social, el ingreso familiar fue lo que más influyó en la permanencia en la institución seleccionada. El aporte que brinda la institución es fundamental para la permanencia del estudiante; sin embargo, el subfactor calidad de la educación es considerado el más influyente sobre los demás.

Con respecto a los antecedentes vinculados al área de estudio social, con un enfoque metodológico cuantitativo y realizados en instituciones públicas se identificaron cuatro artículos. Por otro lado, en el caso de instituciones privadas se encontraron dos artículos, mientras que en aquellas que no especifica el tipo de institución se halló un artículo.

La investigación llevada adelante por Lizarte et al. (2022) en una Universidad de Granada en los programas de Educación Infantil, Primaria, Social y Pedagogía, se propuso analizar el riesgo de abandono de los estudiantes de primer curso. Se empleó el

*Cuestionario de Persistencia Universitaria* (Davidson et al., 2009) a 701 estudiantes que iniciaron sus estudios, los datos se centraron en la permanencia en la institución un año después. Los resultados indicaron que el género no se asoció con el abandono. Además, se observó que aquellos con una buena integración académica, MI, compromiso con su carrera y la universidad tenían menos probabilidad de abandonar. En cambio, los estudiantes con más dificultades financieras tenían una mayor probabilidad de dejar sus estudios. Establecer un sentido de pertenencia en la institución puede ser clave para mantener el nivel de compromiso necesario que favorezca la retención estudiantil. A su vez, se vio que la autoeficacia académica es una dimensión esencial de la retención estudiantil y, por lo tanto, debe considerarse una prioridad para cualquier institución de ES.

Por otro lado, Perry et al. (2005) realizaron un estudio longitudinal de tres años en una Facultad de Psicología de Canadá, en el que evaluaron a cuatro grupos de estudiantes diferenciados según su nivel de control académico y su preocupación por el fracaso. Este estudio se fundamentó en la teoría de las atribuciones causales y mediante la aplicación de un cuestionario (sin especificar cual), los autores sostienen que el control académico influye en la MI, aunque existen excepciones según distintos factores. Un mayor control académico y preocupación por el fracaso se asocia con mejores promedios y menor tasa de abandono. Sin embargo, aunque una alta percepción de control favorece el rendimiento y la MI, no garantiza el éxito. Los estudiantes con bajo control académico además de menor preocupación por el fracaso presentan peores calificaciones y menor esfuerzo. Se observó que el éxito y el fracaso afectan directamente nuestra MI, ya que determinan si percibimos nuestro rendimiento académico como controlable o incontrolable.

Lopez et al. (2013) llevaron adelante un estudio en la Universidad Autónoma del Estado de México centrado en la Licenciatura en Psicología. Aplicaron un cuestionario (sin especificar cual) y reportaron que la principal causa de desvinculación en universitarios son los problemas económicos familiares, en segundo lugar por no estar en la carrera de su preferencia lo que desencadena desmotivación y por último por un bajo nivel académico previo a su ingreso a la universidad.

Machado y Steren (2021) se plantearon identificar qué aspectos del proceso motivacional de los estudiantes brasileños de la carrera de Pedagogía se relacionan con su permanencia en la ES, a través de una investigación cuantitativa, que utilizó una batería compuesta por dos cuestionarios (sociodemográficos y cuestiones de permanencia) y la *Escala de motivación académica*. El análisis encontró que los procesos motivacionales de los estudiantes están involucrados con aspectos intrínsecos. Las relaciones con la formación profesional y las expectativas sobre el valor de la profesión elegida fueron identificados como los principales factores que influyen en la retención.

Andreu (2008) realizó un estudio en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Barcelona. Mediante la aplicación de una encuesta (no especifica cual) a 922 estudiantes que abandonaron alguna de las diez titulaciones de la Facultad previamente mencionada, la autora concluye que la mayoría de estudiantes abandona los estudios debido a que no los habían elegido en primera opción, no tenía interés o motivación intrínseca con el programa. A pesar de ello, un porcentaje importante de quienes abandonan empieza otros estudios.

Shure et al. (2007) con base en la teoría de la autoeficacia y mediante un cuestionario (no especifica cual, aunque sí aclara que indaga acerca de la satisfacción, la motivación para estudiar, el comportamiento de estudio y la asistencia universitaria) aplicado a 186 estudiantes de primer año de la facultad de derecho. Encontraron que el rendimiento académico de los estudiantes no solo depende de las diferencias en la capacidad académica, sino también de la satisfacción con el programa de grado. Una disminución en dicha satisfacción puede afectar tanto la MI para estudiar cómo el comportamiento de estudio, además de la continuidad en la institución.

Tanto la MI como el comportamiento adecuado al estudiar contribuyen a la permanencia. Se concluyó que la satisfacción con el programa influye de manera decisiva en el rendimiento académico y el abandono. Los autores indican que la satisfacción está asociada a las expectativas sobre el contenido.

Por último, Tanaka et al. (2023) concluyen que aunque algunos factores de abandono se pueden estimar desde una perspectiva académica, como en el modelo de abandono convencional, encontraron que muchos estudiantes abandonaron el curso debido a otros factores. Además, cuanto mayor el número total de créditos obtenidos en el primer y segundo año, es decir, cuantos más créditos se obtengan en la primera mitad de la vida estudiantil, mayor será la tasa de retención del curso. Los estudiantes que respondieron un cuestionario (no especificado) evidenciaron que su motivación para obtener una licencia de enseñanza fue “la admiración por un maestro que conocí en el pasado” o “porque quiero ser maestro” tendieron a continuar el curso. Por otro lado, la tasa de deserción tiende a ser ligeramente más alta para los estudiantes que están motivados por razones que tienen poco que ver con el trabajo del maestro, como “porque podría ayudarme a conseguir un trabajo” o “porque mis padres o maestros lo recomendaron”.

En última instancia Larose et al (2022) y Setiawan et al (2020) coinciden en sus artículos realizados en la Universidad (TRAC) Canadá y la universidad de Indonesia. Ambos proporcionan datos acerca de la MI de los estudiantes evidenciando que tiene un impacto positivo significativo en el nivel de rendimiento académico de los estudiantes, y la calidad de los profesores tiene un impacto positivo significativo tanto en el rendimiento académico de los estudiantes como en las tasas de retención.

En cuanto a los artículos vinculados al área de la salud se encontraron siete, de los cuales cuatro no están sustentados en ninguna teoría motivacional, en tanto dos están apoyados en la teoría de la MI y el restante en la teoría de la autoeficacia de Bandura. Tanto estudiantes de medicina, enfermería, como de fisioterapia, presentaron resultados similares sin importar si se trataba de instituciones privadas o públicas.

Se encontró que la tasa más alta de abandono se presenta en el primer y segundo semestre, siendo el 83% de género femenino en relación a la matrícula. Asimismo, el 65,7% de quienes abandonaron tenían 20 años y en su mayoría eran solteros. La desafiliación, si bien es un fenómeno multicausal, en el área de la salud está muy atravesada por la baja MI, y en segundo lugar por la situación económica de cada estudiante. Además, la edad de ingreso y la reprobación de asignaturas como bioestadística y morfofisiología, debido a la complejidad de sus contenidos y las exigencias del programa, representan los mayores desafíos académicos, y en consecuencia impactan en la permanencia estudiantil, aumentando el riesgo de abandono.

A su vez, 70% de los estudiantes le dedican menos de 15 horas semanales al estudio en general y el 60% repitió al menos un año de estudio, por lo tanto la MI puede estar relacionada con el pobre desempeño académico universitario y los hábitos de estudio. En resumen todos los artículos llegan a la misma conclusión que la MI influye en el éxito y la retención estudiantil (Edgar et al 2019; Fernández y Díaz 2016; Gomez 2015; López et al 2011; Martínez et al 2020; Restrepo 2010 y Velázquez y González 2017).

Con respecto a los antecedentes revisados se pueden inferir algunas conclusiones. Es interesante destacar que la revisión realizada en el portal timbó no arrojó ningún artículo en español, todos estaban en idioma inglés, además la gran mayoría se encuentran fundamentados en una teoría, a diferencia de los hallazgos reportados en la revisión previa realizada por Chiarino et al. (2024). La principal teoría mencionada es la Teoría de Autodeterminación. La mayoría de los artículos revisados estudian el abandono estudiantil, la motivación, y el rendimiento, son pocos los que llegan a una conclusión de estas dimensiones en conjunto, debido a que a lo largo que avanzan se desdibuja el foco en lo motivacional. A su vez son muy pocos los que tienen foco en la permanencia.

Los factores asociados a la desafiliación son diversos y pueden haberse generado en la etapa preuniversitaria, establecer un sentido de pertenencia a la institución puede ser una acción positiva que ayude a mantener el nivel de compromiso necesario para la retención estudiantil. La autoeficacia académica es una dimensión esencial de la retención estudiantil. La MI de los estudiantes tiene un impacto positivo significativo en el nivel de rendimiento académico de los estudiantes, y la calidad de los profesores tiene un impacto positivo significativo tanto en el rendimiento académico de los estudiantes como en las tasas de retención. En contraparte la motivación extrínseca contribuye al abandono. Se

concluye que la mayoría de estudiantes abandona los estudios debido a que no los habían elegido en primera opción, no tenía interés o MI con el programa. A pesar de ello, un porcentaje importante de quienes abandonan empieza otros estudios.

Se puede concluir que el factor socioeconómico puede ser preponderante a la desafiliación académica en carreras que tengan que ver con el área social en el caso de no conseguir beca o algún beneficio. Asimismo en carreras vinculadas al área de la salud en adición a la dimensión socioeconómica, está en juego el desempeño académico y las pocas horas de estudio dedicadas. Las expectativas no satisfechas en relación al programa y a la institución también predisponen al abandono.

Además, se concluye que la percepción de control académico de los estudiantes está estrechamente relacionada con su motivación. En este sentido, aquellos que sienten que tienen mayor control sobre su aprendizaje muestran mayor interés en sus estudios lo que influye directamente en su permanencia y/o desafiliación. El modelo de abandono estudiantil de Vincent Tinto (1975, 1993, 1998) es el más reiterado por los autores. Describe el abandono como un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo, por lo tanto explica el proceso de permanencia en la ES.

En las investigaciones revisadas, se aborda más frecuentemente el concepto de persistencia académica o retención que el de permanencia. Se observa que la mayoría de artículos que sirven como antecedentes para esta investigación están comprendidos en los últimos años, en particular a partir del 2013, periodo en que ha aumentado la producción de estudios sobre la motivación en la permanencia estudiantil en la ES.

## **2- Marco conceptual**

### **2.1- Desafiliación y permanencia**

La desafiliación educativa se define como una trayectoria de transición al mundo adulto que coloca a quienes la experimentan en un estado de vulnerabilidad social. Este proceso se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela (Fernández, 2010, p 19).

En este contexto, el concepto de afiliación, tal como lo define Pichón Riviere (1985), resulta clave para entender cómo la falta de una vinculación significativa con el sistema educativo y social contribuye a la construcción de un proceso de desafiliación. La afiliación, según él, es el grado mínimo de ligazón que la persona tiene con el grupo. Si esta ligazón prospera, se sucederá el sentimiento de pertenencia que implica mayor confianza y participación (Carbajal, 2014).

En este sentido, Carbajal (2014) piensa la noción de desafiliación como el abandono inicial, donde aún no hay compromiso afectivo, ni sentimiento de pertenencia. Mientras que la persistencia es referida por Berger y Lyon (2005) como las acciones emprendidas por el estudiantado para permanecer en la institución, la retención se entiende como las medidas implementadas por la institución para mantener a los estudiantes en el sistema educativo desde su ingreso a la carrera hasta su graduación (Chiarino et al., 2024).

Para el estudio del abandono a nivel universitario, el modelo más influyente es el de Tinto (1989) que destaca el rol de la integración tanto académica como social del estudiantado en la institución universitaria, lo que facilita el compromiso con la culminación de los estudios. Desde esta perspectiva el abandono es visto como un fallo en la integración social y académica. No es independiente del grado de avance o trayectoria, se comprobó que la probabilidad de desafiliarse es mayor en estados iniciales. Por lo tanto, el abandono es un fenómeno multideterminado que puede darse por exclusión académica, o desafiliación voluntaria.

Según Tinto (2021), comprender el significado de la persistencia en el estudiante comienza con reconocer que el término persistir se relaciona con su motivación, la cual es clave para el estudiante. Estos deben querer persistir y estar motivados para hacerlo, de lo contrario hay pocas razones para que gasten esfuerzo y en ocasiones recursos. Las experiencias de los estudiantes en el primer año influyen en su motivación para persistir debido a que modelan su capacidad para tener éxito, autoeficacia y su sentido de pertenencia. Aquellos estudiantes que se perciben a sí mismos como pertenecientes tienen más posibilidades de estar motivados para permanecer debido a la conexión entre el sentido de pertenencia y su compromiso con la universidad.

La decisión de dejar de ser estudiante cambia la identidad social del sujeto, la posición en la sociedad y el trato de la sociedad hacia el sujeto. Se considera estado de desafiliación a la decisión de no inscripción o no asistencia desde un comienzo en los cursos durante dos años consecutivos (Tinto, 2021).

## 2.2- Motivación

La motivación alude a las distintas razones que guían la conducta humana, abarcando la energía, la dirección, la persistencia y la finalidad de los comportamientos, así como las acciones e intenciones (Deci y Ryan, 2000). En esta línea, se entiende como el proceso que orienta a las personas hacia un objetivo o meta, impulsando y sosteniendo su actividad a lo largo del tiempo (Pintrich y Schunk, 2006). La Teoría de la Autodeterminación (TDA) postulada por Deci y Ryan (1985), reconoce diferentes tipos de motivación, a lo largo de un continuo según el grado de autorregulación del comportamiento, que operan en tres niveles de generalidad: global, contextual y situacional.

El continuo de Autodeterminación, también conocido como continuo de internalización, organiza los diferentes tipos de motivación según el grado en que la motivación subyacente a la conducta emana del sujeto. Este orden no es secuencial, ni evolutivo ya que la persona puede pasar por los distintos tipos de motivación dependiendo de la actividad que esté realizando, es decir que un mismo sujeto puede avanzar o retroceder en grados de autonomía (Deci y Ryan, 2000).

En el polo de mayor autodeterminación, se encuentra la motivación intrínseca (MI) que denota el compromiso con una actividad por sí misma, es considerada autónoma cuando la acción ocurre por interés genuino, por el placer que conlleva y no como fin para lograr otra cosa. Emerge de las necesidades, de la curiosidad y del deseo de crecer (Deci y Ryan, 1985).

La motivación se entiende como un constructo complejo y multidimensional por lo que se diferencia en tres subtipos: motivación orientada hacia el conocimiento, hacia el logro, y hacia las experiencias estimulantes (Vallerand et al., 1989). En el siguiente punto del continuo de autodeterminación se encuentra la motivación extrínseca (ME) la cual considera los comportamientos caracterizados por una estructura de medios para un fin, y surge a partir de incentivos. Reconoce cuatro subtipos que representan distintos niveles de internalización, cuanto mayor es la internalización, mayor es la autodeterminación de los comportamientos. La ME regulación integrada, primer subtipo se trata de la forma más autónoma. La ME regulación identificada, por su parte, es totalmente asimilada por la persona. Entre las formas menos autorreguladoras aparecen la ME regulación introyectada y la ME regulación externa. En la primera, el sujeto actúa por la presión proveniente del exterior, se sigue sintiendo controlado, realiza la actividad para evitar sentirse culpable y para preservar su autoestima. En la segunda, el sujeto actúa para satisfacer una demanda externa, o para obtener una recompensa que el exterior brinda (Stover et al, 2012).

En el extremo opuesto del continuo se sitúa la amotivación (A), que a diferencia de las anteriores es unidimensional, es un estado en el que la persona ni está motivada intrínsecamente ni extrínsecamente, si no que no está motivada, le falta intención para actuar, y se localiza en el punto más bajo del gradiente de autodeterminación (Deci y Ryan, 2000).

Cabe destacar que un sujeto puede adoptar distintos tipos de regulación según los factores y demandas situacionales. Tomando como punto de partida la TDA Vallerand (1997) desarrolló un modelo jerárquico de la MI y ME con el fin de describir como la motivación, sus determinantes, mediadores y consecuencias operan en tres niveles de generalidad: global, contextual y situacional. En el primero, el individuo desarrolla una orientación general y estable de interacción con el ambiente. Lo que repercute en el modo habitual de interpretar los eventos y regulación de conductas. En el caso de la motivación

contextual emerge en cada esfera específica de la actividad humana (educación, deporte, ocio, trabajo, entre otras) en las que los factores inherentes a cada dominio ejercen gran influencia. El nivel situacional, a diferencia de los anteriores, analiza la motivación en momentos temporales concretos, depende de la variabilidad y característica de la actividad en particular (Stover et al. 2012).

En cada uno de los niveles mencionados, intervienen los factores sociales en la motivación a través de necesidades psicológicas de competencia, autonomía y afinidad. La necesidad de autonomía, es aquella capaz de experimentar autodeterminación y ratificación personal en el inicio y regulación de la conducta propia y refleja el deseo de que los recursos internos más que los sucesos ambientales, determinen las propias acciones (Reeve, 2010, p. 124).

Por su parte, la competencia alude a la necesidad de interactuar de manera eficaz con el ambiente, la idea que tengamos sobre nuestras capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que proponemos, el esfuerzo que les dediquemos. Una percepción de competencia elevada se asocia con la MI (Reeve, 2010, p 124).

Finalmente la afinidad es la necesidad de establecer lazos y vínculos emocionales cercanos con otras personas, refleja el deseo de estar emocionalmente conectado e interpersonalmente involucrado con otros. Los entornos sociales que generan seguridad y apoyo facilitan la MI (Reeve, 2010, p 124).

### **3- Preguntas de investigación**

- ¿Qué tipo de motivación (intrínseca/extrínseca) predomina en los estudiantes que permanecen en el primer semestre de la Licenciatura en Psicología?
- ¿Qué relación existe entre la motivación intrínseca y la permanencia del estudiantado en el primer semestre de la Licenciatura en Psicología?
- ¿Desde la perspectiva estudiantil qué factores favorecen o dificultan la permanencia en la Licenciatura en Psicología?

**4- Objetivo General:** El objetivo general del presente proyecto es describir y comprender qué motiva a los y las estudiantes del primer semestre a permanecer en la Licenciatura en Psicología.

#### **Objetivos Específicos:**

- Describir la motivación de los y las estudiantes en el primer semestre de la Licenciatura en Psicología.
- Indagar sobre la motivación de los estudiantes para permanecer en el primer semestre de la Licenciatura en Psicología.

- Identificar desde el punto de vista estudiantil los factores que afectan la permanencia.

## **5- Metodología**

### **5.1- Diseño**

La investigación se propone con fines exploratorios-descriptivos, y se desarrollará bajo un diseño mixto de tipo secuencial (CUAN→CUAL) con métodos combinados debido a que logra una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno y ayuda a formular el planteamiento con mayor claridad (Sampieri et al., 2010).

Se sustentará en un paradigma de complementariedad metodológica (Perez Juste, 2006), que utilizará técnicas cualitativas como cuantitativas y articulará diferentes aportes. En una primera fase, se aplicará un cuestionario para explorar cómo los estudiantes dan sentido a su permanencia durante el primer semestre. A partir de los datos obtenidos, se realizará un análisis de clúster o de perfiles latentes, con el fin de identificar distintos grupos dentro de la población estudiada. Estos resultados servirán como base para establecer los criterios de selección de participantes en la fase cualitativa, asegurando la inclusión de casos representativos o contrastantes de los diferentes perfiles estudiados.

En la segunda fase, se realizarán entrevistas en profundidad con los participantes seleccionados. Las mismas serán analizadas mediante un enfoque de ACT, utilizando el software MAXQDA.

### **5.2- Participantes**

La muestra estará conformada por estudiantes de la Licenciatura en Psicología que cursen el primer semestre del año 2025 en la Universidad de la República. Se utilizará un muestreo de conveniencia, y la inclusión en el estudio será completamente voluntaria, garantizando que los estudiantes puedan decidir libremente su participación, sin que ello implique repercusiones de ningún tipo.

### **5.3- Instrumentos**

**5.3.1 Cuestionario Escala de Motivación Académica** (EMA, Stover et al., 2012, Vallerand et al., 1989).

La EMA es un cuestionario que explora los motivos por los cuales los estudiantes asisten a la Facultad. Los autores consideraron agrupar siete subescalas: MI hacia las experiencias estimulantes, MI hacia el logro, MI hacia el conocimiento, ME regulación introyectada, ME regulación identificada, ME regulación externa y excluyen a la ME regulación integrada.

Está conformado por 27 ítems con respuesta Likert, de cuatro posiciones para cada subescala a ser estudiada, solicitando responder a la pregunta ¿porqué vienes a la Facultad?. Los diversos ítems de la escala reflejan diferentes razones para implicarse en las actividades. La respuesta valora el grado de correspondencia de cada una de las razones con la opinión personal de quien responde. En esta línea, el número uno refiere a que el estudiante está totalmente en desacuerdo, mientras que en el extremo opuesto, el número cuatro, significa que está totalmente de acuerdo con la afirmación.

La puntuación total de cada subescala mencionada se adquiere mediante un promedio de las respuestas de sus cuatro ítems. Por lo que, cuanto mayor sea el promedio, mayor será la motivación que mida dicha subescala. Las variables definidas en la EMA son Motivación intrínseca, Motivación extrínseca y finalmente, Desmotivación. El instrumento se aplicará con una adecuación del lenguaje para nuestro país, por lo que se utilizará la versión en español de la adaptación argentina (Stover et al., 2012). (Ver Anexo 2)

### 5.3.2 *Entrevistas en profundidad.*

Se utilizarán entrevistas en profundidad como técnica complementaria para la recopilación de información, con el fin de profundizar en qué motiva a los y las estudiantes a permanecer en el primer semestre de la Licenciatura en Psicología.

Se optó por este formato de entrevista porque ofrece la posibilidad de partir de preguntas previamente planteadas, donde la ventaja reside en la adaptabilidad de las herramientas permitiendo la flexibilidad a la hora de indagar en las temáticas (Bleger, 1985). En relación a lo mencionado, la entrevistadora contará con la posibilidad de efectuar preguntas que no estuviesen estipuladas, con el fin de examinar a fondo y aumentar la precisión de los datos (Sampieri et al., 2014).

Cabe destacar que, la entrevista en profundidad se caracteriza por ser individual, adoptar un enfoque holístico y no ser directiva (Ruiz, 2012). Se prevé realizar una pauta de entrevista para indagar aspectos vinculados a cada objetivo de investigación y se consultará la opinión de expertos para la elaboración de los instrumentos.

Se elaborará un protocolo que indague acerca de la MI, autoeficacia, sentido de pertenencia, permanencia, horas dedicadas al estudio, conexiones sociales, estrategias de estudio, interés por los programas.

Las entrevistas se realizarán a mitad del primer semestre, en una única vez en acuerdo con la Facultad de Psicología y los participantes de la investigación, en un lugar previamente definido dentro de la institución y después de obtener firmado el consentimiento libre e informado. Se espera que cada entrevista tenga una duración aproximada de entre cuarenta y sesenta minutos.

Se llevará a cabo un análisis de contenido temático (ACT) de las entrevistas utilizando el software de análisis cualitativo MaxQDA. De acuerdo con Braun y Clark (2006), este método permitirá identificar, analizar e interpretar patrones (temas) dentro de los datos, facilitando su codificación y descripción, proporcionando una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. Se caracteriza por su flexibilidad, ya que no está ligado a una teoría específica, lo que posibilita su aplicación en diversos enfoques dentro de la investigación cualitativa. A través de este análisis, se extraen temas recurrentes o significativos que emergen de los datos, organizándose en categorías que contribuyen a responder las preguntas de investigación. Las autoras proponen los siguientes pasos básicos para realizar un ACT, los cuales incluyen familiarizarse con los datos, realizar una codificación inicial, agrupar los códigos en categorías temáticas, revisar y refinar los temas, y finalmente, definir y presentar los hallazgos con ejemplos que los respalden. Este método es útil ya que permitirá analizar las entrevistas en profundidad y comprender qué factores motivacionales influyen en la permanencia de los estudiantes en la Licenciatura en Psicología.

#### 5.4- Procedimiento

El primer paso será contactar a la Facultad de Psicología en la que se pretende desarrollar el proyecto. Inicialmente, se enviará una comunicación escrita que explique los objetivos y la metodología del estudio. A continuación, se coordinará una reunión con los responsables de las UCOs del primer semestre para detallar el proyecto, resolver dudas y proporcionar una copia completa del mismo. Tras la confirmación de los últimos mencionados, se identificará interesados/as, aplicando el mismo proceso informativo. Si los resultados son favorables, se propondrá una aplicación a mediados del primer semestre.

Una vez obtenido el consentimiento de los estudiantes se procederá a la aplicación del cuestionario EMA, que tiene una duración estimada de 20 minutos y será administrado de modo presencial en los horarios de los plenarios que los docentes autoricen. Junto con el cuestionario se les presentará una hoja de información preguntando si aceptan participar de una entrevista, en el caso que acceden se les solicita datos de contacto para coordinarla. Por lo tanto, como herramienta complementaria se llevarán a cabo entrevistas las cuales tendrán una duración estimada de 40 a 60 minutos, en un horario a pautar según la disponibilidad de ambas partes. (Ver Anexo 3)

## 6- Cronograma de ejecución

ACTIVIDADES	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Revisión Bibliográfica.	■	■							
Presentación ante el comité de ética.			■						
Gestionar autorización de la Facultad de Psicología y los responsables de las UCOS.				■					
Aplicación EMA y Entrevistas en Profundidad.					■	■			
Análisis de datos. Elaboración de informe. Difusión de datos							■	■	■

## 7- Consideraciones éticas (Ver Anexo 4)

El presente proyecto será evaluado por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la UdelaR, siendo este el que dará el aval para su realización. Se seguirán las directrices establecidas en el decreto N° 158/019 para la investigación en seres humanos (Uruguay, 2019), especificando que la participación en esta investigación será voluntaria, libre y de forma anónima. Los estudiantes serán informados sobre el tema de estudio, los objetivos de la investigación, los posibles riesgos, beneficios, la metodología y la duración. A sí mismo se garantizará el derecho a retirarse en cualquier momento sin sufrir consecuencias. La aceptación en la participación del proyecto será a través de la firma de un consentimiento libre e informado.

Cabe destacar que el consentimiento firmado por los participantes permitirá el uso de los datos y la información recopilada en la investigación, garantizando la confidencialidad de los mismos al reemplazar los nombres de los sujetos con elementos no relacionados a estos. De la vinculación de dichos datos sólo podrán tener acceso los/as investigadores/as, siendo únicamente ejecutado el uso de la información con fines meramente académicos.

Respecto a los presumibles riesgos de los participantes en la investigación, se estima que serán escasos o imperceptibles. El cuestionario por su parte no expone ningún tipo de riesgo, mientras que las entrevistas no deberían producir instancias de movilización afectiva, de ser así se realizará el respectivo seguimiento y acompañamiento o derivación.

## 8- Resultados esperados y plan de difusión

Se espera obtener un acercamiento a los factores que desde la perspectiva estudiantil inciden en la permanencia en el primer semestre, en particular explorar la relación de la motivación intrínseca con el continuar estudiando en el primer semestre.

Asimismo, este estudio tiene como propósito generar conocimiento acerca de la motivación y la permanencia de los/as estudiantes del primer semestre del 2025 de la Licenciatura en Psicología. Con el objetivo de aportar evidencia sobre su importancia e impacto en el ámbito educativo.

Se sugerirán estrategias basadas en los hallazgos, para fortalecer la motivación y optimizar la permanencia en la Licenciatura en Psicología. Estas propuestas podrán ser consideradas por Comisión de carrera y PROREn con el propósito de impactar positivamente en la permanencia estudiantil.

Los resultados de este trabajo serán ampliamente difundidos en diversos ámbitos académicos. Se compartirán en la página de la Facultad de Psicología y en espacios de divulgación científica, como congresos especializados y revistas arbitradas. Esta difusión busca dar visibilidad a una temática poco investigada y posicionar su relevancia en el ámbito educativo.

Al finalizar el estudio, se confeccionará un informe detallado en formato digital y físico, el cual será entregado tanto a la Facultad como a los participantes implicados. Esto garantizará la transparencia del proceso y permitirá que los resultados sean accesibles para futuras investigaciones y acciones institucionales.

## 9- Referencias bibliográficas

- Acevedo, F. (2020). Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación superior en contextos socio-académicos desfavorables. *Revista española de pedagogía*, 78(276), 253-269. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-02>
- ALFA-GUIA (2014). Documento de síntesis del proyecto: Gestión Universitaria Integral del Abandono (GUIA).  
[https://redguia.net/images/documentacion/Documento\\_S%C3%ADntesis\\_Proyecto\\_GUIA.pdf](https://redguia.net/images/documentacion/Documento_S%C3%ADntesis_Proyecto_GUIA.pdf)
- Andreu, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios Sobre Educación*, (15), 101-121. <https://doi.org/10.15581/004.15.23447>
- Assiter, A., & Gibbs, G. R. (2007). Student retention and motivation. *European Political Science*, 6(1), 79-93. <https://doi.org/10.1057/palgrave.eps.2210108>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 31. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.1.31>
- Barrientos, P., Pérez, M.V., Vergara, J & Díaz, A. (2021). Influencia de la percepción de apoyo a la autonomía, la autoeficacia y la satisfacción académica en la intención de permanencia del estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Behr, A., Giese, M., Tegum, K. H., & Theune, K. (2020). Dropping out of university: A literature review. *Review of Education*, 8(2), 614-652. <https://doi.org/10.1002/rev3.3202>
- Bleger, J. (1985). *Temas de psicología: entrevista y grupos*. Nueva Visión.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braxton, J., Milen, J., & Sullivan, A. (2000). The influence of active learning on the college student departure process. *The Journal of Education*, 71(5), 569–590. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778853>
- Bruno, F. E., Fernández Liporace, M. M., & Stover, J. B. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: Desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria*, 37(1), 1-29. <http://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>
- Burke León, M., Guest-Scott, A., Koke, A., Fiorini, S., & Rangazas, A. (2019). Claiming their education: The impact of a required course for academic probation students with a focus on purpose and motivation. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(4), 597–613. <https://doi.org/10.1177/1521025117735871>

- Calamet, F. A. (2021). Bases para un modelo «pro-persistencia» estudiantil en educación superior aplicable en contextos socio-académicos desfavorables [Bases for a "pro-persistence" student model in higher education applicable in unfavorable socio-academic contexts]. *South Florida Journal of Development*, 2(4), 5296–5312. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n4-026>
- Carabajal, S. (2014). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 1(1), 72-81. Recuperado a partir de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/14>
- Carabajal, S. (2020). *El derecho a la educación superior en acción: Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017*. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Chiarino, N., Rodríguez Enríquez, C., Curione, K., Machado, A., Bonilla, M., Aspirot, L., Garófalo, L., & Oliveira, B. (2024). Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática mixta. *Actualidades Investigativas En Educación*, 24(2), 1–37. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57306>
- Curione, K., Rodríguez, C., Fiori, N., Chiarino, N., Cuevasanta, D., Garofalo, L., Machado, A., & Otegui, X. (2021). Permanencia y desafiliación en el primer año en la Universidad: desarrollo instrumental e integración de modelos predictivos. *Convocatoria a Proyectos de investigación para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria (PIMCEU)*. Universidad de la República, 1-28.
- Davidson, W. B., Beck, H. P., & Milligan, M. (2009). The College Persistence Questionnaire: Development and validation of an instrument that predicts student attrition. *Journal of College Student Development*, 50(4), 373-390. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0079>
- Davidson, W. B., Beck, H. P., & Grisaffe, D. (2015). Increasing the institutional commitment of college students: Enhanced measurement and test of a nomological. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(2), 162–185. <https://doi.org/10.1177/1521025115578230>
- Davidson, W. B., & Beck, H. P. (2018). *The College Persistence Questionnaire: Angelo State University retention report global: Analysis of students enrolled in psychology courses in fall of 2007, 2009, 2013*. Angelo State University. <https://hdl.handle.net/2346.1/36144>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination theory in human behavior*. Plenum Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Del Valle, M., Díaz, A., Pérez, M. V., & Vergara, J. (2018). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA) en universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 49(4), 97-106. <https://doi.org/10.21865/RIDEP49.4.08>
- Díaz, P., & Tejedor De León, A. B. (2017). El CADESUN. Un nuevo instrumento para analizar la deserción estudiantil universitaria. *Revista Reencuentro*, 28(73), 199–216.
- Díaz, A., Pérez, M., Bernardo, A., Cervero, A. y González-Pieda, A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema* 31(4), 429-436. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.124>
- Díaz, P., Medina, E., Saavedra, L.M., Fábrega, D., Bernal, D., Pinilla, E., Tasón, C., & Otero, P. (2021). Analysis of Dropout in the Soná Extension of the University of Panama, Based on the Questionnaire of Díaz and Tejedor. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(15), 1-13. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i15.4894>
- Durán, E. & Arias, D. (2015). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria. *Revista de docencia Universitaria*, 13(2), 189-205.
- Durán, E. & Elvira, M. (2015). Patrones atribucionales y persistencia académica en estudiantes universitarios: Validez de la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 201-221. <https://doi.org/10.17533/udea.ripe.v17n2a11>
- Edgar, S., Carr, S.E., Connaughton, J. et al. (2019). Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program?. *BMC Medical Education*, 19, 111. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1539-5>
- Fernández, J. E., & Díaz, C. (2016). Factores asociados a la deserción en estudiantes de Medicina en una universidad peruana. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(1), 1-8. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=68717>
- Fernández, T. (coord. y ed.). (2010). La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas. Colección Art, 2 (Cap. 1, pp. 13-26). Universidad de la República, CSIC.
- Fiori, N., & Ramirez, R. (2015). Desafiliación en la Udelar 2007-2012: Trayectorias y perles. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 2(1), 78-89. Recuperado a partir de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/46>

- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C., Pérez, A. M., & Lagos, N. (2016). Validación de la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas en Chile y su relación con las estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica (RIDEP)*, 41(1), 118–131.
- García, K. (2014). *Factores determinantes de la deserción tardía y la graduación en la Universidad de la Costa CUC*. Repositorio Institucional Universidad de la Costa. <http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2997>
- Gomez, F., Acevedo, E. & Salamanca, S. (2015). Diagnóstico de deserción académica universitaria de la facultad de medicina veterinaria y zootecnia I. Percepción de los estudiantes activos. *Puente Revista Científica*, 9(1), 75-84. Recuperado de: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/7283>
- Hernandez Sampieri, R.; Fernandez Collado C.; Baptista Lucio, P. (2010). Capítulo 17: *Metodología de la Investigación*. En *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.) McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología general de la investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Kirk, G. (2020). Gender differences in experiences and motivation in a Bachelor of Education (Early Childhood Studies) course: Can these explain higher male attrition rates?. *Australian Educational Researcher*, 47(5), 873-892. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00374-8>
- Larose, S., Duchesne, S., & Boisclair-Châteauvert, G. (2022). Graduating from College: Exploring First-Semester Dispositions and Experiences of Support Associated with Unexpected Pathways. *Revista de retención de estudiantes universitarios*, 24(4), 810-831. <https://doi.org/10.1177/1521025120953429>
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J., & Schmidt, L. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 87–97. <https://doi.org/10.1177/1069072706294518>
- Ley N.º 18.437. (2008, diciembre 12). *Ley General de la Educación*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Lizarte Simón, E. J., & Gijón Puerta, J. (2022). Prediction of early dropout in higher education using the SCPQ. *Cogent Psychology*, 9(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/23311908.2022.2123588>
- López Gutiérrez, I., Marín Fontela, G. & García Rodríguez, ME. (2011). Deserción escolar en el primer año de la carrera de Medicina. *Revista de Educación Médica Superior*, 26(1), 46-52. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412012000100005&script=sci\\_abstract](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412012000100005&script=sci_abstract)

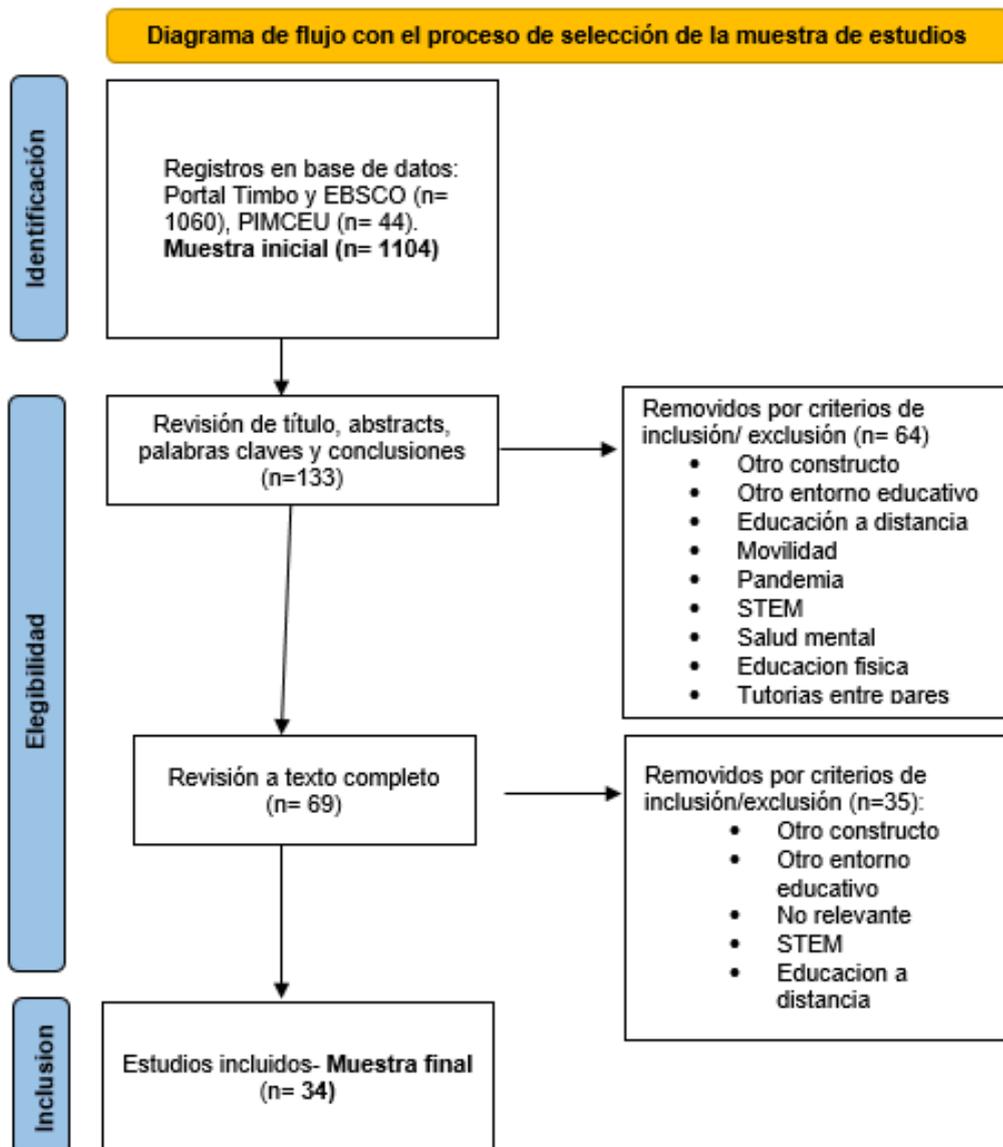
- López, L., Beltrán A. & Pérez, M. (2013). Deserción escolar en universitarios del centro universitario UAEM Temascaltepec, México: estudio de caso de la licenciatura de Psicología. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 91-104. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3390/3607>
- Machado, L. & Steren, B. (2021). Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 8(1), 80-89. <https://doi.org/10.29156/inter.8.1.9>
- Manassero, M., & Vázquez, Á. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Martínez-Pérez, J.R., Ortiz-Cabrera, Y., Pérez-Leyva, E.H., Guevara-González, R. & Ferrás-Fernández, Y. (2020). Deserción estudiantil durante los primeros cinco años de la carrera Medicina. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 45(2), 123-135. Recuperado de: [https://revzoilomarinaldo.sld.cu/index.php/zmv/article/view/2135/pdf\\_672](https://revzoilomarinaldo.sld.cu/index.php/zmv/article/view/2135/pdf_672)
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (2018). Students' agentic engagement predicts longitudinal increases for first-year university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 541-562. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?906>
- Medrano, L. A., Fernández Liporace, M., & Pérez, E. (2014). Computerized Assessment System for Academic Satisfaction (ASAS) for first-year university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 541-562. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?906>
- Munizaga, F., Cifuentes, M., & Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61), 1-36. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Murillo, A.M. & Jurado, P. (2021). Permanencia estudiantil: Factores que inciden en el Politécnico Internacional de Bogotá, Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.6>
- Nasrin Nikfal, A & Hamideh, R. (2014). Designing a model to improve first year student adjustment to university. *Management Science Letters*, 4(5), 1051-1058. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2014.3.003>

- Parada, D., Correa, L. & Cárdenas, Y. (2015). Factores relacionados con la permanencia estudiantil en programas de pregrado de una universidad pública. *Investigación en Enfermería. Imagen y Desarrollo*, 19(1), 155-170. <http://dx.doi.org/10.11144/>
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.
- Perry, R.P., Hladkyj, S., Pekrun, R.H. et al. (2005) Perceived Academic Control and Failure in College students: A Three-Year Study of Scholastic Attainment. *Research in Higher Education*, 46(5), 535-569. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-3364-4>
- Quiles, O.L., & Laya, J.E.Z. (2010). Estudio exploratorio sobre deserción de estudiantes universitarios en México. *Publicaciones (España)*, 40(1), 109-123. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3421129>
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., Clifton, R. A., & Chipperfield, J. G. (2005). Perceived academic control and failure in college students: A three-year study of scholastic attainment. *Research in Higher Education*, 46(5), 535-569. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-3364-4>
- Regueyra, G., & Rojas, C. (2013). Una mirada a la permanencia de la población estudiantil de trabajo social. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Investigación*, 13(3), 1-23. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=44729878004>
- Restrepo, A. (2010). Factores relacionados con la deserción estudiantil en el programa de enfermería de la Universidad Libre de Pereira. *Cultura del cuidado Enfermería*, 7(2), 5-14. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3717015>
- Sánchez Amaya, G., Navarro Salcedo, W., & García Valencia, A. D. (2009). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana. *Paideia Surcolombiana*, 14(1), 97-103. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7836079>
- Schreiner, L. A., & Jullerat, S. L. (1993). *The Student Satisfaction Inventory*. Iowa City, IA: Noel-Levitz.
- Setiawan, R., Aprillia, A., Magdalena, N. (2020). Analysis of Antecedent Factors in Academic Achievement and Student Retention. *Asian Association of Open Universities Journal*. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-09-2019-0043>
- Simmons, L. D. (2019). Beyond matriculation: Examining factors that contribute to African American male persistence at a predominantly White institution. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 21(3), 358-383. <https://doi.org/10.1177/1521025117714163>
- Stover, J. B., De la iglesia, G., Rial Boubeta, A., & Fernández Liporace, M. (2012). Academic Motivation Scale (AMS): Adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71-83. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S33188>

- Suhre, C. J. M., Jasen, E. P. W. A., Harskamp, E. G. (2007) Impact of Degree Program Satisfaction on the Persistence of College Students. *Higher Education*, 54(5), 207-226. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-2376-5>
- Tanaka, E; Ohkawauchi, T; Fujihira, A. (2023). Student Retention Factors in Teacher-Training Course. *15th International Congress on Advanced Applied Informatics Winter (IIAI-AAI-Winter)*. <https://doi.org/10.1109/IIAI-AAI-Winter61682.2023.00027>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de la ANUIES*, 71(1), 1-10. [http://publicaciones.anuiem.mx/pdfs/revista/Revista71\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anuiem.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf)
- Turizo, L., García, K, Soto, S., Fragozo, Z. & Crissien, T. (2019). Estudio sobre la deserción y la no graduación en la Corporación Universidad de la Costa, Colombia. *Unimar*, 37(2), 13-25. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art1>
- Uruguay (2019, junio 12). Decreto N° 158/019 *Investigación en Seres Humanos*. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/158-2019>
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21(4), 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Velázquez, Y. & González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-134. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Vergara, J. R. (2018). *Influencia de factores motivacionales docentes en la satisfacción y desempeño académico de estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Wibrowski, C. R., Matthews, W. K., & Kitsantas, A. (2017). The Role of a Skills Learning Support Program on First-Generation College Students' Self-Regulation, Motivation, and Academic Achievement: A Longitudinal Study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(4), 441-460. <https://doi.org/10.1177/2156759X17733451>

## 10-ANEXOS

### Anexo 1



Ecuación: (SU (academic motivation or student motivation or learning motivation) AND (higher education or college or university or post secondary or postsecondary) AND (retention or attrition or permanence) NOT (moocs or massive open online courses or online learning) NOT (flipped classroom or inverted classroom or flipped learning or inverted learning or blended learning) NOT stem education NOT (mental health or mental illness or mental disorder or psychiatric illness) NOT (physic education)) NOT (peer mentoring or mentorship or mentor or mentor program or mentoring program) NOT (distance education or distance learning or online education or online learning) NOT (pandemic or epidemic or outbreak or covid-19 or coronavirus) NOT mobility

Anexo 2 (Stover et al, 2012)

### **Escala de Motivación Académica (EMA)**

Estimado/a Alumno/a:

Se ha incluido como parte del proyecto de investigación la Escala de Motivación Académica (EMA) un cuestionario que tiene como objetivo conocer tu grado de motivación como estudiante universitario en aras de mejorar la permanencia.

Los resultados obtenidos se manejarán con estricta confidencialidad. Los datos generales que solicitamos en el cuestionario se utilizarán solamente para realizar un análisis de los mismos.

Tu opinión es muy importante y será tomada en cuenta.

A continuación se ofrecen un grupo de cuestiones que pueden servir para conocer algunas motivaciones por las cuales decidiste estudiar en la universidad. Por favor indica para cada una de las situaciones el grado de motivación que mejor se corresponda con tus razones personales.

**IMPORTANTE:** Sólo puedes marcar una opción por cada enunciado.

DATOS GENERALES

Facultad:

Año:

Edad:

Género: \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_ M

Academic Motivation Scale: college version (in Argentine Spanish)

---

#### **¿Por qué vas a la facultad?**

---

1. Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros.
2. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis estudios.
3. Porque disfruto aprendiendo cosas nuevas.
4. Porque creo que sin educación universitaria estaré poco preparada/o para trabajar en el área que me gusta, ya que no es lo mismo hacer una carrera universitaria que un curso o un terciario corto
5. Porque cuando tengo éxito en la facultad me siento importante
6. Porque se necesita algo más que un título secundario para encontrar un trabajo bien pago en el futuro
7. Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en la facultad
8. Por el placer que experimento cuando participo en debates interesante con algunos profesores.
9. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis metas personales.
10. Porque me gusta descubrir nuevos temas, relacionados con mis intereses, que nunca antes había visto

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

Anexo 3

## HOJA DE INFORMACIÓN ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN

**Título de la investigación:** Motivación y permanencia estudiantil en el primer semestre de la Licenciatura en Psicología.

**Institución a la que pertenece:** Facultad de Psicología UdelaR.

**Contexto de realización:** Trabajo Final de Grado para la obtención del título Licencia en Psicología.

**Datos de contacto de la investigadora:** Patricia Gubitosi / [patygubi@hotmail.es](mailto:patygubi@hotmail.es)

La presente investigación tiene como principal objetivo comprender qué motiva a los y las estudiantes del primer semestre a permanecer en la Licenciatura en Psicología.

La participación en todas las instancias es de carácter voluntaria, asegurando en todo momento la confidencialidad de los estudiantes al reemplazar los datos personales por información ficticia, salvaguardando así su identidad. Es primordial destacar que el participante tiene absoluta libertad para desistir de la investigación en la ocasión que desee. La investigación no posee fines de lucro. Formar parte de la investigación implica la participación en dos herramientas de recolección de información sobre la temática:

- A) Cuestionario Escala de Motivación Académica. Es la herramienta de recolección de datos a nivel cuantitativo. Consta de seleccionar la respuesta preestablecida que mejor se adapte para las 27 afirmaciones que se presentan.
- B) Entrevista en profundidad. Donde se abordan aspectos que permitan comprender qué motiva a los estudiantes a asistir a la Facultad.

Para concluir, y a modo de constancia se reitera que la información recolectada será manipulada con absoluta confidencialidad, utilizándose exclusivamente con el propósito de contribuir a la presente investigación. Una vez finalizada, los estudiantes participantes tendrán acceso a los resultados finales de la investigación, siempre respetando el criterio de confidencialidad establecido. Ante cualquier consulta pertinente a la investigación puede contactar con la profesional responsable de la misma, Patricia Gubitosi, cuyos datos se encuentran al comienzo del comunicado.

Anexo 4

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Al firmar este documento, yo \_\_\_\_\_, titular de la cédula de identidad \_\_\_\_\_, en esta fecha \_\_\_\_\_, otorgo mi consentimiento para participar en la investigación "Motivación y Permanencia estudiantil en el primer semestre de la Licenciatura en Psicología", dirigida por la Licenciada en Psicología Patricia Gubitosi. Me escogieron para ser partícipe de este estudio debido a que estoy cursando una UCO del primer semestre en la Facultad de Psicología UdelaR, con la finalidad de explorar la motivación de los estudiantes del primer año en Montevideo. Dejo constancia de que mi participación en este estudio es completamente voluntaria, no remunerada y seguirá criterios de absoluta confidencialidad, existiendo la posibilidad de abandonar la investigación en cualquier momento, si así lo desea. La manipulación de datos será de manera anónima y exclusivamente con fines académicos. Una vez finalizado el estudio,

tanto yo como la institución deportiva a la que pertenezco tendrán acceso a los resultados finales. Firma del participante \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Aclaración del participante

Firma del Investigador \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Aclaracion del Investigador