

XVIII CONGRESO AECPA

GT 9.3 ¿Innovar a toda costa? Gestión del fracaso, más allá del ensayo-error de las experiencias docentes disruptivas.

Una aproximación desde el Aprendizaje por Proyectos a las causas estructurales de la selección y permanencia en los grados universitarios¹

PRIMER BORRADOR. NO CITAR

AUTORAS:

María Luisa Muñoz Córdoba (Universidad Rey Juan Carlos)

ml.munoz.2020@alumnos.urjc.es Estudiante de 4º curso del doble grado de Ciencia Política y Gestión Pública y Periodismo

Cristina María Ucendo del Río (Universidad Rey Juan Carlos)

cm.ucendo.2020@alumnos.urjc.es Estudiante de 4º curso del doble grado de Ciencia Política y Gestión Pública y Economía

ABSTRACT

Los estudios universitarios son un ascensor en materia de movilidad social, están relacionados con una mejor inserción laboral y mayor calidad en el empleo (CRUE, 2020). Dada esta conexión, es imprescindible analizar la motivación del estudiantado al escoger y cursar un grado universitario y las motivaciones internas y externas durante sus estudios (Deci y Ryan, 2000), ya que son indispensables al definir metas a corto y largo plazo (Müller et al., 2021).

Esta investigación ahonda en los factores que afectan a la motivación de los estudiantes de la URJC al decidir qué grado cursar, así como durante la primera etapa de sus estudios. Por ende, se pretende averiguar si existen diferencias estructurales en la motivación por rama de conocimiento, además de si la enseñanza superior se asume como motor de ascenso social.

Los resultados proceden, entre otras técnicas, de entrevistas semiestructuradas a informantes clave que proporcionan información cualitativa relativa a las motivaciones e influencias en la elección de los estudios y su desarrollo, así como los posibles efectos de la COVID-19 en dichos elementos.

Entre otros impactos, los resultados pueden ser de utilidad para los decisores públicos, tanto a nivel de la URJC y otras universidades, como a nivel gubernamental para órganos de decisión políticos e institucionales. El conocimiento aportado se podrá emplear en la creación de medidas para el desarrollo curricular y personal de los estudiantes, atendiendo de forma diferenciada a las motivaciones generalizadas.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje por proyectos, Motivación, Universidad.

¹ Esta ponencia es parte del Proyecto *Motivación en la universidad y el motor del ascensor social* (MUMAS) del Observatorio del Estudiante de la Universidad Rey Juan Carlos, cuya IP es Mercedes Alda Fernández. Los proyectos del Observatorio del Estudiante tienen, entre otros requisitos, la incorporación de estudiantes y PTGAS en los proyectos, además de PDI.

I. Introducción

La educación universitaria ha sido tradicionalmente concebida como una herramienta para ascender socialmente y, por ende, este hecho impulsó el deseo de acceder a la universidad. Sin embargo, esta concepción puede verse alterada por cambios del entorno, lo que obliga a revisar la percepción del estudiantado, y parte de la comunidad académica, sobre la función de la universidad; así como de las propias motivaciones estudiantiles para acceder a la formación superior. Dado lo cual, el objetivo de esta investigación es el de profundizar en ambas cuestiones mediante el estudio acotado a los estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC, Madrid). Esta ponencia presenta una muestra parcial de los resultados obtenidos en el marco del proyecto del Observatorio del Estudiante de la URJC “Motivación en la Universidad y el motor del ascensor social” (MUMAS), cuya IP es Mercedes Alda Fernández.

La etapa universitaria requiere de una dosis de motivación que impulse al estudiante a decantarse por la enseñanza universitaria en lugar de por otras alternativas; en segundo lugar, que forme una decisión clara respecto al grado formativo que este desarrollará; y, por último, que mantenga al estudiante con la convicción de finalizar sus estudios, en lugar de abandonarlos. Para conocer la motivación de los alumnos de la URJC en sus grados, es necesario atender no solo al concepto de motivación, sino también al *engagement*, estrechamente relacionado.

Ambas cuestiones están influenciadas por las experiencias previas y por el entorno social, por lo que se ha de analizar cuáles son los factores psicológicos y sociales que afectan a los estudiantes. El ajuste a la vida universitaria es uno de los procesos que más condicionan la motivación del alumnado, que procede de una etapa educativa con dinámicas distintas a las nuevas que adoptan. La experiencia universitaria y la labor de la universidad en la integración, así como el apoyo de las redes sociales del individuo también son una parte fundamental. Además, la incorporación plena a la vida universitaria conlleva un proceso de desmitificación de concepciones ideales que los propios estudiantes acumulaban previamente, como puede suceder con el concepto de la universidad como un medio para la movilidad social e intergeneracional (Fox et al., 2017), algo que altera el nivel de motivación del alumnado.

Así, el objetivo principal del estudio es el de averiguar si los estudiantes de grado de la URJC gozan de una motivación intrínseca y extrínseca suficiente para completar sus estudios. Este objetivo se complementa con otros más específicos que abordan la concepción estudiantil de la universidad, el proceso de elección del grado a cursar y sus motivaciones para decirse. El proyecto pretende conocer también el efecto del COVID sobre la motivación estudiantil.

Se parte de la hipótesis principal de que los estudiantes universitarios de grado, así como de doble grado, de la URJC han dejado de concebir los estudios universitarios como una herramienta de movilidad social, afectando directamente a una menor motivación intrínseca y extrínseca en la participación en clase y a la hora de llevar a cabo su trabajo autónomo.

Las hipótesis secundarias apuntan a que, en función de la rama de conocimiento, varían las motivaciones en la elección de grado universitarios a cursar y la concepción de la universidad como motor de ascenso social. Sobre esto último, también se plantea que quienes asocian la universidad con la movilidad social gozan de una mayor motivación extrínseca, pero tienen una menor motivación intrínseca.

Este trabajo emplea como base inicial de su investigación una revisión sistemática de la literatura realizada mediante la metodología PRISMA. El diseño del estudio se completó con otras técnicas cualitativas y cuantitativas que permiten abordar los objetivos e hipótesis planteadas anteriormente. Para ello se realizaron entrevistas de carácter semiestructurado (Flick, 2012) a una muestra intencional (Palinkas et al., 2015) de expertos relacionados con el área de la orientación universitaria y preuniversitaria. En paralelo, se desarrollaron grupos de discusión integrados por estudiantes que aportaron información cualitativa útil para profundizar en los ámbitos de interés. Esta combinación de recursos permite una base más amplia sobre la que basar la investigación.

La ponencia presentará la literatura relevante para el objeto de estudio, desarrollará la metodología empleada centrándose en la fase de las entrevistas y ampliará la información a partir de una discusión entre lo hallado en la literatura y a partir de la investigación. De manera que concluirá con los resultados más relevantes de acuerdo con los objetivos e hipótesis.

II. Literatura relevante y debate

La motivación determina, en primer lugar, la elección del grado universitario a cursar por parte del estudiante; así como su permanencia o abandono de los estudios universitarios. Por ello, es clave analizar elementos influyentes en la motivación a lo largo del proceso de la toma de ambas decisiones.

La motivación puede ser definida como “cualquier proceso interno que anima, dirige o sostiene el comportamiento” (Müller et al., 2021); por lo que está presente en todas las fases de la experiencia universitaria. Además de en la elección y continuación, o no, de los estudios, también es indispensable en el rendimiento académico, en el compromiso o en la socialización con otros individuos de la comunidad educativa. Dada su importancia, se puede profundizar en el concepto distinguiendo entre “motivación intrínseca”, aquella que conduce a una persona a realizar una tarea sin otra razón más que la valoración de la tarea en sí; y “motivación extrínseca”, consistente en efectuar una tarea porque esta conduce a la obtención de un beneficio o recompensa previamente establecido (Deci, 1972).

Ejemplo de la motivación intrínseca es el estudio elaborado por Brownie (2014), en el que concluyó que el desarrollo personal es el elemento motivador para estudiantes de grado mayores de 60 años; mientras que Abdu-Raheem (2021) determinó el caso contrario: lo que lleva al alumnado a cursar grados que no son de su interés son motivaciones extrínsecas como el autoempleo.

Pero este concepto no se puede entender de manera aislada. La aproximación a la distinción de motivación ha de complementarse con la Teoría de la Evaluación Cognitiva (CET por sus siglas en inglés) (Deci, 1972), que sostiene que la aparición de una recompensa durante la realización de una acción para la que el individuo ya estaba intrínsecamente motivado puede transformar la tarea en una actividad instrumental y no valiosa por sí misma. Una perspectiva más psicológica de la motivación es la Teoría de la Autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés) (Deci y Ryan, 2000) relaciona la competencia, la autonomía y la sociabilidad del sujeto como elementos definitorios de la motivación durante el desarrollo de una actividad, en función de si son más, o menos, satisfactorios.

La motivación en el ámbito de universitario tiene uno de sus mayores exponentes en la concepción de esta institución como una herramienta para lograr el ascenso social. Así lo certifica un informe de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), que afirma que dicho nivel de estudios facilita la promoción social de los individuos y mejora las condiciones socioeconómicas, tales como la inserción laboral o los ingresos (CRUE, 2020).

Así, la movilidad intergeneracional, entendida como la oportunidad de los jóvenes de “moverse más allá de sus orígenes sociales y obtener un estatus no dictado por el de sus padres” (Fox et al., 2017, p. 528) tiene dos lecturas: desde el ámbito económico (Becker y Tomes, 1979; Fox et al., 2017), en el que las inversiones a partir de los ingresos de los padres en educación condicionan su futuro; o desde la perspectiva sociológica, que contempla factores como la diferencia entre la profesión de los progenitores y la de los hijos en relación con las clases sociales (Fox et al., 2017). De ahí que, en el campo de la sociología, este fenómeno sea denominado “movilidad de clases” es un factor que, tradicionalmente, se ha constituido como un estímulo para alcanzar la formación universitaria.

Ambas visiones han calado en el ideario del alumnado hasta tal punto que condicionan no solo decisión de continuar la vía formativa a través de la universidad o a través de la Formación Profesional; sino también la elección de grado. Ivy (2010) propuso varios modelos de decisión en función de su razonamiento: la vía económica, basada en el coste-beneficio entre estudiar o comenzar a trabajar; la vía sociológica, explicada por el contexto familiar, de amistad y por la influencia orientadora de los institutos; y la vía de procesamiento de información, que combina elementos de ambos modelos anteriores.

De esta base se desprende la disyuntiva de la elección de grado en función de las conocidas como “salidas laborales” o un salario más elevado (Kucharcikova et al., 2019; Sarimehmet et al., 2021); o en función de la “vocación de servicio”, relacionada con las experiencias profesionales, los valores personales o la autopercepción (Mckenzie y Bennett, 2022). Los estudiantes se debaten entre ambas opciones, siendo la primera una alternativa motivada extrínsecamente y, en ocasiones, fruto de las expectativas familiares; y la segunda, fruto del interés propio y de la motivación intrínseca. En este último caso, a mayor autopercepción y seguridad de la persona en sí misma, mayor es la motivación que presenta respecto a la materia (Ouweneel et al., 2013). Cabe destacar que, en el caso de la elección de dobles grados, la motivación del estudiante para su selección son las expectativas de futuro que tenga respecto a su rama de conocimiento (Beraiin y Fondevila-Gascón, 2012).

El entorno social condiciona la decisión sobre la elección de grado. Para demostrarlo, King y Ganotice (2015) se centró en las responsabilidades familiares, relaciones de interdependencia de los estudiantes con sus familias. Estas inciden sobre los individuos en tanta intensidad que, en ocasiones, están interiorizadas como parte de la personalidad, por lo que se concluye que estas responsabilidades predicen la motivación y el *engagement*, al igual que producen altos niveles de motivación autónoma. Asimismo, se ha demostrado que en aquellos casos en los que el estudiante se decide, en base a influencias externas, por una opción que realmente no desea tiene un efecto negativo sobre su crecimiento personal (Alday-Mondaca et al., 2023) e intensifica la intención de abandono, algo determinado por el bienestar y el *engagement* (Passeggia et al., 2023).

Por el contrario, el alumno que se decanta por un grado por el que está motivado intrínsecamente genera una mayor motivación, bienestar y crecimiento personal, a la vez que reduce la intención de abandono (Passeggia et al., 2023). Esta situación se da con alta intensidad en los universitarios de primer año de grado, debido a que es un periodo de cambios respecto a la etapa educativa anterior.

La motivación en la elección de grado puede clasificarse, a grandes rasgos, en cuatro perfiles que encajan con las ramas de conocimiento (Cortés Pascual, 2016). Los estudiantes de Ciencias Experimentales y de la Salud se caracterizan por tener unas expectativas elevadas sobre su futuro y pretenden disfrutar de sus estudios. Los adscritos a las Humanidades suelen tener clara su decisión debido al interés temprano por la rama a la que pertenecen. Los estudiantes de los grados técnicos y de Ciencias Jurídicas y Sociales tienden a una elección más generalistas por su tendencia a lo pragmático. Por último, los estudiantes indecisos entran al mercado laboral de forma temprana para lograr trabajos estables y salarios elevados (Cortés Pascual, 2016). Así, quienes menos interés y motivación frente a la adquisición de nuevos conocimientos presentan son los estudiantes adscritos a las Ciencias Sociales.

Por su parte, la motivación en la continuación, o no, de los estudios también se puede categorizar en función de cuatro perfiles (Hudig et al., 2023). El perfil *high-impact mindset* tiene claro por qué quiere estudiar y busca resultados positivos al respecto. El tipo *low-impact mindset* presenta lo contrario: el estudiante no tiene claras sus razones y solo quiere divertirse y ganar dinero. En el tipo *social-impact mindset*, el individuo busca un autodesarrollo altruista; mientras que el *self-impact mindset* intenta mejorar su situación personal queriendo ascender en la escala social, lo que sería el exponente de la universidad como motor de ascenso social. Los estudiantes pueden variar de uno a otro perfil, sobre todo entre el primer y segundo curso de grado (Hudig et al., 2023).

Gillet et al. (2017) presenta una clasificación alternativa que establece como inalterable: perfil autónomo, perfil controlado, perfil muy motivado, perfil autónomo moderado, perfil no motivado moderado y perfil poco motivado.

La aproximación a la motivación desde el campo de la psicología obliga a analizar la entrada y ajuste del estudiante a la vida universitaria. Los alumnos proceden de diferentes niveles educativos (ya sea Formación Profesional Superior o Bachillerato) con dinámicas diferentes a las universitarias, por lo que deben acondicionarse al nuevo entorno. Esta adaptación universitaria se puede definir como el proceso en el cual los estudiantes deben enfrentarse a una nueva serie de requisitos basados en la ejecución de acciones relacionadas con las nuevas exigencias académicas, el rendimiento asociado a estas y la

motivación para afrontarlas (Baker y Siryk, 1986; Cobo-Rendón et al., 2022; Credé y Niehorster, 2012; Rodríguez et al., 2017).

La motivación se ve afectada por las condiciones académicas que requieren una mayor autonomía en la toma de decisiones y en la organización, debido al carácter menos tutorizado de este nivel de enseñanza. Se han de añadir otros condicionantes como la socialización con compañeros desconocidos; la orientación en la nueva institución, relacionada con la adaptación a nuevos roles y responsabilidades; así como una separación respecto a los grupos sociales establecidos anteriormente como familia y amigos (Credé y Niehorster, 2012). Sin embargo, la propia motivación autónoma y el *engagement* son factores que predicen el ajuste a la vida universitaria durante el primer año (Cobo-Rendón et al., 2022).

El *engagement* se define como “un estado mental positivo, gratificante y relacionado con el trabajo que se caracteriza por su vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli et al., 2002a). Esto hace referencia a una expresión personal que se ajusta a una situación personal que no tiene por qué coincidir con el habitual, sino que incluye modificaciones derivadas de normas, derechos, creencias u obligaciones relacionadas con la actividad a realizar.

Así, el estado de motivación del estudiante universitario en el terreno de lo psicológico comprende diversas dimensiones. El primero es el campo de lo personal-emocional, referente al estado psicológico del estudiantado, así como el grado en que este mismo estado puede causar dolor o sufrimiento (Páramo et al., 2014). La situación del individuo en este aspecto condiciona la propensión a sufrir problemas emocionales como síntomas de depresión (Salami, 2011). En cualquier caso, el bienestar en todas sus facetas (la emocional, psicológica, social, espiritual y física) son indicativo de la experiencia del estudiante en la universidad y es, por tanto, uno de los factores clave que condicionan la motivación (Botha et al., 2019). Sin embargo, la autoestima es un factor que no puede ser tomado como un predictor consistente de la motivación, tal y como demostró el autor (Acosta-Gonzaga, 2023).

Por su parte, la dimensión académica se entiende como la capacidad de superar los diferentes retos educativos de la universidad. Esto se refleja en “actitudes frente al curso de sus estudios, *engagement* con los materiales y adecuación de los esfuerzos de estudio y académicos” (Credé y Niehorster, 2012). En relación con esta cuestión es de gran importancia el compromiso académico, que se relaciona positivamente con una buena experiencia en la institución académica anterior (Passeggia et al., 2023), con la inteligencia emocional (Bonilla-Yucailla et al., 2022) y con la creatividad emocional, fruto de actividades innovadoras tales como el aprendizaje colaborativo (Volet et al., 2019). Oriol et al. (2016) demostraron que los estudiantes más motivados intrínsecamente muestran un aprendizaje más profundo y altos niveles de compromiso escolar.

Ciertamente, la motivación puede no afectar directamente a los resultados cognitivos, aunque sí que tiene una relación directa y positiva sobre el *engagement* relacional, ya que este es mediador entre la motivación y los efectos cognitivos de los estudiantes (Iqbal et al., 2021; Siu et al., 2014). Así, la relación entre motivación y compromiso comportamental señala que los alumnos más motivados con un mayor interés en las lecciones y más involucrados en las actividades son los que mejores resultados académicos obtienen (Thomas y Heath, 2022). Esto hace que este tipo de individuos tengan mejores estrategias cognitivas que repercuten de manera positiva en el rendimiento. Por contra, los estudiantes desmotivados se aburren en clase y se esfuerzan menos, de tal manera que perjudica su desarrollo académico (Acosta-Gonzaga, 2023).

El entorno universitario y personal también afecta a la motivación, en concreto, a la extrínseca. La dimensión social, referida a la capacidad del estudiantado para implicarse en las estructuras sociales existentes dentro de la institución, tiene importancia para asegurar el mantenimiento del alumnado en sus respectivos grados. El orden lógico demuestra que, a mayor nivel de pertenencia, mayor probabilidad de permanecer en los estudios seleccionados (Pedler et al., 2022), al mismo tiempo que aumenta el bienestar social (Botha et al., 2019). Esta dimensión es medible a través de la participación en actividades organizadas por la propia universidad o grupos sociales resultantes de los lazos generados con los compañeros de esta (Credé y Niehorster, 2012).

Más allá de las relaciones entre iguales, las redes de apoyo también están formadas por familiares y personal docente. Estas forman un apoyo fundamental en situaciones en las que los estudiantes hacen frente a situaciones adversas (Pather et al., 2017; Pillado y Barra Almagiá, 2019) como puede ser la propia adaptación a la institución o las constantes entregas y pruebas, tal y como apunta el estudio de Marengo Escuderos et al. (2021). En esta línea, Dupont et al. (2015) demostró que el apoyo social tiene relación directa con la motivación.

A nivel institucional, entendido este como el grado de satisfacción y calidad en la relación entre el estudiantado y la universidad, se debe fomentar un clima positivo que incentive el crecimiento personal a través del pensamiento crítico y el liderazgo son aspectos que han de primar (Phan y Ngu, 2021). Esta labor será la que crea la identificación de los alumnos con la comunidad universitaria la que pertenecen (Credé y Niehorster, 2012; M. Páramo et al., 2014) y, por ende, incita al bienestar en el entorno educativo y a la permanencia en el grado.

El fenómeno de la identificación presenta una dualidad. Existe la endogrupal, que guarda relación con los “auto-conceptos”, es decir, con sentirse “estudiante de un grado en concreto” en una situación que es compartida por otros sujetos. Este fenómeno está vinculado con un mejor rendimiento, además de con el *engagement* académico. Por su parte, la identificación exogrupal es aquella que establece diferencias con otros grupos externos al propio. Di Battista et al. (2022) puso en práctica dicho fenómeno, en el que, además, demostró que aquellos que más se identifican con su universidad son los que más motivación tienen en clase.

Una de las herramientas con las que cuentan las universidades para motivar a los estudiantes son los campus. Yin & Wang (2016) profundizó al respecto y concluyó que el ambiente universitario en los centros, medido en términos de innovación en clase y del uso de técnicas de aprendizaje más cercanas al alumno, influye en el *engagement* y la motivación.

El personal docente también es responsable de la motivación de sus alumnos en tanto que su modo de impartir clases es un condicionante. El clima autoritario no beneficia un *engagement* activo, al igual que tampoco lo hace el desapego entre profesores y estudiantes. Rivera Munoz et al. (2020) demostró que el contacto reiterado entre ambas figuras genera un ambiente en el que los alumnos se sienten atendidos y apoyados y, por tanto, repercute de manera positiva en su rendimiento académico.

Sobre la motivación de los universitarios en la continuación, o no, de sus estudios tienen importancia las metodologías educativas empleadas, pues estas podrían mejorar el compromiso y estímulos de los alumnos (Canales-Ronda y Aragonés-Jericó, 2022) mediante el empleo de un mayor seguimiento, tutorías y la enseñanza organizada (Kertechian, 2018). A pesar de estos esfuerzos, está demostrado que los hombres presentan una mayor motivación extrínseca, mientras que en las mujeres prevalece la intrínseca (Khalid et al., 2020).

El último elemento interventor en la motivación de los estudiantes recientemente fue la pandemia de coronavirus, pues provocó la evolución y adaptación de la docencia presencial a un modelo online e híbrido. A pesar de que el efecto del COVID-19 no puede ser extrapolable a todos los individuos debido a la singularidad de las circunstancias personales (Hafa et al., 2023), entre las que figura la clase social o el lugar geográfico y sus características, se pueden obtener algunos elementos comunes. El más significativo es el de la necesidad de contar con la “presencia social” en lo relativo a la educación universitaria, entendido este concepto como el grado en que un individuo es percibido como tal en espacios virtuales o digitales con todo lo que esto conlleva y con sus implicaciones en la motivación de los estudiantes (Munir et al., 2021).

La motivación entre el alumnado comprometido e intrínsecamente motivado no varió, pues no halló problemas en su adaptación al nuevo modelo de enseñanza; mientras que los perfiles moderadamente motivados, mejoraron en compromiso; y los estudiantes orientados a la utilidad de sus labores, empeoraron. En cualquier caso, tanto a los alumnos desmotivados como los motivados sufrieron problemas relacionados con la salud mental (Juntunen et al., 2022), como el agotamiento mental

(Hilpert et al., 2022) y otros síntomas de estrés y ansiedad que redujeron la motivación (Al-Maskari et al., 2022). Estas señales se relacionan con los temores relativos a la expansión del virus (Khoumssi y Achahbar, 2023), así como con el aislamiento e incomunicación respecto a los compañeros que no fomentó un clima saludable para el aprendizaje (Wut y Xu, 2021), ni tampoco el compromiso estudiantil en algunos casos (Marzoli et al., 2021). Como consecuencia, el estudiantado no valoró positivamente la adaptación de las necesidades educativas en el contexto del confinamiento (Plakhotnik et al., 2021).

Por el contrario, y como se ha anticipado, los resultados de este tipo de enseñanza son dispares según el caso, por lo que hay lugares en las que la educación en remoto fue una experiencia positiva que fomentó la incorporación de plataformas de e-learning útiles para el aprendizaje (Zacharis y Nikolopoulou, 2022). La diferencia entre las distintas experiencias también se podría explicar, en parte, por la personalidad de los estudiantes afectados. Audet et al. (2021) así lo señala, haciendo referencia a factores como la amabilidad, la apertura a nuevas experiencias, la responsabilidad, la extroversión o el neuroticismo que han demostrado ser determinantes en la configuración de la reacción estudiantil a la pandemia.

III. Metodología y diseño de la investigación

La adaptación a la vida universitaria se puede definir como un proceso en el cual los estudiantes deben enfrentarse a una nueva serie de requisitos basados en la ejecución de acciones relacionadas con las nuevas exigencias académicas, el rendimiento asociado a estas y la motivación para afrontarlas (Baker y Siryk, 1986; Cobo-Rendón et al., 2022; Credé y Niehorster, 2012; Rodríguez et al., 2017). Este concepto se relaciona con el éxito al superar las demandas educativas a su vez relacionadas con la capacidad para gestionar la motivación frente a cuestiones como el esfuerzo o la satisfacción académica (Cobo-Rendón et al., 2022; M. F. Páramo et al., 2014). En este sentido, se pueden justificar las dimensiones elegidas para la revisión de la literatura según las reglas establecidas en la declaración PRISMA. Posteriormente, se utilizaron estas fuentes para generar el guion de las entrevistas que se realizaron a orientadores de diversos institutos y a un alto cargo de la Universidad Rey Juan Carlos. Tras lo que se comprobaron las hipótesis planteadas.

Para la elaboración de la revisión de la literatura bajo el método PRISMA se hizo, primeramente, una búsqueda e identificación de las investigaciones más relevantes dentro del género académico correspondiente.

Los criterios de selección de la literatura académica se desarrollaron en un periodo temporal de 15 años, desde el 2008 hasta el 2023, y se limitó la literatura académica a artículos de investigación publicados en revistas, tanto en inglés como en español. Se estableció como sujeto a estudiantes universitarios o de educación superior y de áreas de conocimiento de Ciencias Sociales y Psicología. Por otro lado, se determinó la variable dependiente “motivación” o “incentivos”, entendido como “conjunto de factores internos o externos que determinan, en parte, las acciones de una persona” (Real Academia Española, 2023).

En relación con los criterios de exclusión, se consideraron otras revisiones sistemáticas de literatura, reseñas de libros o artículos científicos, ensayos, *conference proceedings* y libros o capítulos de libros. Tras la aplicación de los criterios citados anteriormente se concluyó que ninguno de los artículos encontrados tenía relación con el objeto de estudio.

De esta manera se construyó la hipótesis principal del proyecto de investigación MUMAS: "Los estudiantes universitarios de grado y doble grado de la URJC han dejado de concebir los estudios de grado como una herramienta de movilidad social, afectando directamente a una menor motivación intrínseca y extrínseca en la participación en clase y a la hora de llevar a cabo su trabajo autónomo".

Así y tal y como definíamos anteriormente, las dimensiones que afectan al alumno en variables, como las responsabilidades, el esfuerzo y satisfacción, son varias. En primer lugar, la dimensión personal-emocional, entendida como el estado psicológico en el que se encuentra el estudiante y, a su vez, el grado soportable de dolor o sufrimiento (Páramo et al., 2014). En segundo lugar, la dimensión

académica relacionada con la capacidad de superar los diferentes retos educativos en la universidad (Credé y Niehorster, 2012).

En tercer lugar, la dimensión social, referida a la capacidad del estudiantado para implicarse en las estructuras sociales de la institución (Credé y Niehorster, 2012). Por último, la dimensión institucional, que mide el grado de satisfacción y la calidad de la relación de los estudiantes con la universidad a la que están adscritos.

Así, estas dimensiones afectan a la motivación y a la concepción de los estudiantes de la universidad. Es por ello que fue necesario poner algunas variables clave para el análisis. Estas variables son el *engagement* definido como “un estado mental positivo, gratificante y relacionado con el trabajo que se caracteriza por su vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli et al., 2002, p. 465). Esta variable guarda relación con la dimensión personal-emocional.

La motivación, ya que juega un papel determinante en el desempeño académico, y se define como “cualquier proceso interno que anima, dirige o sostiene el comportamiento” (Müller et al., 2021). Existen dos tipos: la intrínseca y la extrínseca. Debido a esta diferenciación se ha establecido una hipótesis secundaria (HS2): “Los estudiantes de las diferentes ramas de conocimiento gozan de diferentes motivaciones a la hora de elegir sus grados universitarios a cursar, no reflejándose en todas las ramas la educación superior como herramienta de movilidad social”. Esta revela los diferentes enfoques existentes entre los descubrimientos de la Teoría de la Evaluación Cognitiva (Deci, 1972) y la de Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) para entender las actitudes de los nuevos estudiantes universitarios.

La última variable trata de los factores asociados al ingreso en la universidad, que se refiere a la movilidad intergeneracional definida como “moverse más allá de sus orígenes sociales y obtener un estatus no dictado por el de sus padres” (Fox et al., 2017, p. 528).

En este sentido se han desarrollado dos hipótesis secundarias, la HS1: “En función de la rama de conocimiento, los estudiantes de la URJC conciben de manera diferente los grados universitarios como herramienta de ascensor de social” y la HS3a: “Los estudiantes que eligen un grado universitario a través de una concepción de la universidad como herramienta de movilidad social gozan de una mayor motivación extrínseca, pero tienen una menor motivación intrínseca”.

En esta línea, se desarrollan diferentes interpretaciones sociológicas y económicas de la movilidad social que revelan las perspectivas de los estudiantes a la hora de elegir una carrera universitaria (Ivy, 2010):

- Modelo económico de elección. Se trata del coste-beneficio que aporta un grado.
- Modelo sociológico de elección. Referido a los aspectos del *background* familiar, la influencia de los orientadores, motivación y objetivos a futuro.
- Modelo de procesamiento de la información. Es la mezcla de los dos anteriores, en él recoge los datos de los factores económicos y los sociológicos.

A través del estudio de estos modelos y considerando las variables anteriores, se ha desarrollado el guion de las entrevistas que tiene esta estructura. En primer lugar, las ideas que tienen de la universidad tanto los estudiantes como el propio entrevistado. Por ejemplo, qué funciones debe cumplir la institución, la concepción de esta, qué piensan las familias del alumnado...

En segundo lugar, se trató la elección de los estudios para conocer las motivaciones, tales como las preferencias por los grados o si estas han cambiado con los años; y, por otro lado, las influencias en la decisión: si en el entorno familiar y de compañeros se debate sobre los estudios y si el alumnado busca información de manera autónoma.

En tercer lugar, se profundizó sobre la labor de orientación a través de sus funciones, actividades que desarrollan y su influencia en la toma de la decisión del grado universitario. Por último, fue necesario conocer cuál fue el impacto del COVID-19 en la actitud de los estudiantes y en su hábito de estudio.

Estas preguntas están ligadas a los objetivos planteados en la investigación que tratan de descubrir si los estudiantes tienen motivación intrínseca y extrínseca suficiente para completar sus estudios considerando varias variables.

El objetivo 1 (OE1): “Está orientado a conocer cuál es la concepción de los estudiantes sobre la universidad. Tradicionalmente, la educación se ha considerado un motor en materia de movilidad social, con unos efectos directamente relacionados con una mejor inserción laboral y una mayor calidad del empleo” (CRUE, 2020).

En el OE2 se ha intentado descubrir si esta concepción sobre la universidad ha cambiado con el tiempo: “Otro de los objetivos consiste en abordar la elección del grado a cursar por los estudiantes. En este sentido, se pretende entender si los estudiantes eligen sus grados en función de sus intereses personales en la materia, o si conciben los grados como una herramienta para conseguir una mayor movilidad social”.

El tercero (OE3) pretende “averiguar cuál es la motivación de los estudiantes al cursar sus grados. La intención es averiguar si hay una relación directa entre la motivación en la participación en clase y en el trabajo autónomo y los motivos de la elección de su grado”.

Posteriormente, el objetivo 4 (OE4) “está enfocado a entender cuál ha sido el impacto del COVID sobre la motivación de los estudiantes, entendiendo un cambio de paradigma en la evolución de la docencia debido al confinamiento y a las medidas restrictivas en la universidad”.

Para la consecución de las entrevistas, de carácter semiestructurado, se utilizó una muestra de siete actores pertenecientes a otras tantas instituciones. En la tabla 1 se puede observar que son perfiles heterogéneos, respecto al tipo de formación y titularidad de los centros, lo que enriquece el estudio.

<i>Nº de entrevista</i>	<i>Titularidad</i>	<i>Variación de estudios</i>	<i>Modalidades de Bachillerato</i>	<i>Provincia</i>
1	Concertado	ESO, FP y Bachillerato	Ciencias de la salud, y ciencias sociales y humanidades ²	Madrid
2	Concertado	ESO, FP y Bachillerato	Ciencias de la salud, tecnología e ingeniería, ciencias sociales y humanidades	Madrid
3	Público	Grados y Dobles grados	(Alto cargo de la URJC)	Madrid
4	Concertado en secundaria y Privado en Bachillerato	Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato	Ciencias de la salud, tecnología, ciencias sociales y humanidades	Santa Cruz de Tenerife
5	Público	ESO y Bachillerato	Ciencias de la salud, Tecnológico, ciencias sociales y humanidades	Málaga
6	Público	Infantil, Primaria, ESO, FP y Bachillerato	Ciencias y tecnología y ciencias sociales y humanidades	Madrid

² La modalidad de Bachillerato de Ciencias Sociales se relaciona con asignaturas como Economía y Geografía; mientras que las Humanidades lo hacen con Latín, Griego e Historia del Arte.

7	Concertado en secundaria, ESO y grado medio; Privado en Bachillerato y FP de grado superior	Infantil, Primaria, ESO, FP y Bachillerato	Internacional, ciencias de la salud, Tecnológico, Humanidades y Ciencias Sociales	Madrid
---	---	--	---	--------

Tabla 1. Perfil de las instituciones entrevistadas. Fuente: Elaboración propia

IV. Discusión

El análisis de las entrevistas se expondrá en función de cinco criterios que se corresponden con las dimensiones previamente planteadas en la metodología. Estas son motivos de selección de carrera, factores sociales, factores psicológicos, aprendizaje y COVID.

I. Motivos de selección de carrera

La universidad es vista por la generalidad de los estudiantes como la salida natural al bachillerato. Esta institución tiene cumple con ciertos objetivos como impartir unos conocimientos específicos del grado, pero, además, se espera de ella que genere un espíritu crítico (Entrevista N°3) y forme en valores. Es así como este tipo de formación forja el avance social basado en los pilares de la equidad y la libertad (Entrevista N°3). Otras entrevistas coincidieron en que la universidad debe aportar una enseñanza humana y social. Con ello hace referencia, por ejemplo, a las “*soft skills*, la empatía, la comunicación” (Entrevista N°1) o “crear vínculos, tener un papel de reivindicación social” (Entrevista N°3), lo que también es un factor estimulante para el ingreso en la universidad.

Normalmente el 70% de los estudiantes de Bachillerato sí que saben qué quieren hacer (Entrevista 6). En este sentido, existen dos factores mayoritarios por los que los alumnos eligen unos grados u otros.

En primer lugar, y actualmente en la mayoría de los casos, se opta por la carrera que más guste al estudiante. Los entrevistados aluden a que hay una gran parte del alumnado que ve en la universidad la oportunidad para, posteriormente, “trabajar de lo que les gusta” (Entrevista N°1). Esto se relaciona con los valores personales o la autopercepción (McKenzie et al., 2018), que aumentan la motivación intrínseca del estudiante.

Durante secundaria el estudiante empieza a marcar una dirección para la posterior elección de grado, debido a la elección prematura de ciertas asignaturas. Esto crea un perfil que se va decantando por unos grados u otros en función de las asignaturas que van ejerciendo de filtro. Al igual que también lo hace la nota de corte.

En segundo lugar, la universidad es percibida como un método para escalar socialmente. Así, la decisión está influenciada por factores como las expectativas del futuro empleo, salario o el logro de mejores oportunidades en el mercado laboral (Kucharcikova et al., 2019; Sarımeşmet et al., 2021). Es decir, motivados extrínsecamente. En generaciones anteriores, esta era la causa mayoritaria de la selección de los grados: “En sus padres había una mayor motivación porque la universidad les permitía estar bien considerados y tener una retribución económica mayor” (Entrevista N°6).

De ahí que la idea habitual de los progenitores se mantenga en que la universidad constituye un motor de ascenso social. Por ello tienden a establecer un orden de prioridad de los grados de sus descendientes en función de las salidas laborales. “El entorno familiar recomienda mucho” y “miran también el tema de la utilidad” (Entrevista N°4). Si bien, actualmente están más abiertos a otras opciones como la Formación Profesional (Entrevista N°7). También son más conscientes de que la calidad en el empleo futuro de los hijos “muchas veces no depende de lo que estudien” (Entrevista N°1 y 7).

Los alumnos motivados extrínsecamente por influencias familiares tienen a intentar “mantener un estatus similar al de sus familias” (Entrevista N°6) a través de la universidad. Por ello, se añade un factor señalado por los entrevistados: el nivel socioeconómico que influye en el deseo por acceder a la

educación universitaria. Quienes poseen un nivel económico y sociocultural elevado son, habitualmente, familias que accedieron a la universidad y cuyos hijos aspiran a lo mismo. “Este perfil quiere que sus hijos sean universitarios para que tengan un nivel educativo alto y accedan a buenos puestos para mantener el nivel de vida” (Entrevista N°1).

También existe el perfil contrario: familias con nivel socioeconómico medio o bajo que fomentan el acceso a la universidad como herramienta para ascender socialmente y lograr un nivel educativo que, por lo general, no pudieron alcanzar los progenitores. En ambos casos, se pone en relación las expectativas familiares con la motivación extrínseca del alumno.

Sin embargo, los estudiantes se suelen guiar más por sus gustos y aficiones, es decir, por la motivación intrínseca. En la entrevista N°5 se afirma: “Les motiva su vocación. Antiguamente estaba más enfocado a la motivación familiar”. Si lo contrastamos con la Hipótesis Principal se observa que al importar más la vocación que las salidas laborales, los estudiantes dejan de concebir la universidad como motor de ascenso social, antigua concepción de sus familias.

Este cambio en la prioridad de los factores que afectan a la elección de grado viene dado por la entrada masiva de estudiantes de la universidad en los últimos años, sumado a la amplia variedad de grados que existen actualmente. En concreto, la URJC ofrece gran variedad de grados y dobles grados únicos respecto a otras universidades públicas (Entrevista N°3). Ahora mismo, tener una carrera no marca una diferencia, como pasaba en las generaciones anteriores, respecto a la capacidad de acceder a un puesto de trabajo con un salario adecuado. Este motivo podría haber fomentado también el mayor grado de independencia de los alumnos respecto a sus padres para elegir el grado libremente y sin ser forzados.

Por otro lado, este cambio también es debido a la falta de estabilidad actual. Las dos crisis que han llevado a España a situaciones de decadencia, la crisis de 2008 y la del COVID-19, han generado una situación poca certeza que afecta a los estudiantes no solo respecto al mercado laboral, ya que son estos enfrentan retos como la búsqueda de una vivienda decente o la supervivencia con sueldos precarios que les reportan poca capacidad adquisitiva.

En esta línea de preferencia de grado, se observa que en la Entrevista N°5, el orientador entrevistado reconoce que los alumnos no tienen la percepción de la universidad como ascensor social, sino que tal y como afirma Brownie (2014): “Uno de los principales factores que les motivan es el desarrollo personal y el deseo de realizar una actividad estimulante; o actualizar y mejorar conocimientos previamente adquiridos”. Los alumnos suelen elegir el grado en función de lo que se les da mejor en el bachillerato (Entrevista N°5). De esta manera, estos tendrán una mayor motivación intrínseca.

De hecho, se afirma: “La mayoría de las veces suele ser una motivación intrínseca, pero también hay cierta motivación extrínseca porque a todos les importa ‘¿Cuánto voy a ganar en este puesto si estudio esto?’” (Entrevista N°1). Así, se puede observar que los motivos de selección del grado universitario se basan en las dos motivaciones, aunque mayormente en la intrínseca.

Por otro lado, existe otro factor importante en la elección como es la distancia desde el domicilio a la universidad donde se cursa. Esto se da en varias entrevistas (N°2 y 5): “Hay alumnos que les desmotiva, que no se desplazan por distancia”. Para las personas que tienen vocación o saben con certeza que carrera quieren realizar, este factor tiene mucho menos peso que en quienes están indecisos o no tienen preferencia.

II. Factores sociales

Tal y como afirma King y Ganotice (2015), “la motivación de los estudiantes universitarios y preuniversitarios no solo está condicionada por sus propios valores o creencias o por los factores psicológicos que puedan afectar a la toma de decisiones de estos, sino que también se encuentra condicionada por factores externos fruto de la socialización del individuo”.

Así, se consideran como factores sociales tres perfiles: primero, las familias; posteriormente, los amigos; y, por último, los profesores y orientadores. Todos forman parte del círculo cercano del alumno y son los que tienen más influencia en la elección del grado. Según afirman Pillado y Almagiá (2019) y Pather et al. (2017), las redes de apoyo fomentan la inclusión en los estudios y ayudan a superar las adversidades académicas, por lo que su apoyo en la elección del grado es fundamental para la mayoría de los estudiantes.

Primeramente, las familias tienen un papel muy influyente, ya que los alumnos, por lo general, quieren seguir el camino de sus padres, lo que condiciona la elección del grado, aunque no de manera definitiva. Normalmente, “la familia influye, pero el estudiante decide” (Entrevista N°6). Como se ha comentado anteriormente, el 70% de los alumnos sabe lo que quiere estudiar (Entrevista N°6) y, por tanto, las influencias en ese caso no afectan tanto como al 30% que normalmente no sabe hacia qué especialidad dirigirse.

Sin embargo, dentro de ese 70% que sabe lo que quiere, existen dos factores influyentes: el campo que les apasiona y lo que percibe el estudiante en su entorno cercano. Los orientadores coinciden en que el entorno del municipio, familia... pueden ser referentes y, sobre todo, fuentes fiables de información a las que acudir. Esto puede originar información sesgada que influye indirectamente al alumno si solo obtiene información de esas fuentes.

Además, hay quienes continúan con tradiciones laborales: “Hay muchas motivaciones familiares porque a lo mejor vienen de una larga tradición. Por ejemplo, Medicina o Derecho” (Entrevista N°3). A pesar de esto, algunos de los orientadores han indicado que la influencia de las familias no es el primer, si no el segundo de los factores que afecta a la elección: “El primer factor son gustos y preferencias; el segundo, el entorno; y el tercero, la empleabilidad” (Entrevista N°6).

A pesar de lo anterior, si las familias acaban influyendo mucho en las decisiones de los estudiantes, puede provocar una pérdida de la motivación: “Si estudias algo porque a tus padres les parece bien, pero no te gusta, es más fácil que abandones por el camino” (Entrevista N°6) o también lo podemos observar en la entrevista N°2 que afirma: “Yo sé que esa es la primera causa de abandono en primero de carrera: muchos alumnos que llegan allí más forzados por la familia que por lo que ellos quieren y se estrellan”.

Es necesario recalcar que los orientadores difieren en cuanto a la implicación de los padres en función de criterios socioeconómicos. En la entrevista N°1 y la N°4, se observa que existe una mayor implicación familiar en la ayuda a los hijos para encontrar una carrera adecuada e incluso acompañarles a conocer universidades. En esos casos se trata de un instituto con un nivel económico alto, lo que se llamaría la clase medio-alta. “Son familias en una zona con mejor nivel sociocultural en la que se fomenta más la comunicación, hay más tiempo de calidad en la familia porque los progenitores tienen menos horas de trabajo y se pueden dedicar a los hijos” (Entrevista N°4).

Por otro lado, en la entrevista N°2, en un entorno de clase medio o medio-baja, se encuentra una situación distinta. Los orientadores perciben menor implicación familiar por la falta de tiempo de los padres: “Los trabajos son absorbentes, aquí hay familias que hacen doble turno, y tampoco disponen de mucho tiempo. Notamos que hay poca implicación familiar al menos en nuestro centro” (Entrevista N°2).

La idea clave es que muchos de los estudiantes se guían en la elección del grado porque “es lo que conocen, lo que tienen más cerca” (Entrevista N°4). Esto influye en las decisiones, ya que la información solo la obtienen de una fuente, y son pocos los estudiantes que se dedican verdaderamente a informarse por otros medios, asistir a las jornadas de puertas abiertas o incluso pedir ayuda a los orientadores, es decir, pocos son los que tienen esa motivación intrínseca. Es necesario recalcar que “las modas” en la elección del grado también son un factor que hay que tener en cuenta, ya que no son pocas las carreras que debido a las series o películas se vuelven tendencia.

Dentro del círculo cercano los amigos también tienen cierto poder en la decisión. Según la entrevista N°4: “Si hay alumnado que le gusta X ámbito... pero dos personas que comparten clase... Tienen la idea de estudiar el mismo grado porque es una manera de continuar los estudios juntos”.

Munoz et al. (2020) demuestra que el contacto continuado del personal docente con los estudiantes les motiva y les permite sentirse escuchados y apoyados, lo que genera un mejor rendimiento académico. Por ello, se debe observar la influencia de los orientadores en la decisión. Existe una idea de que estos no ayudan a los alumnos a tomar la decisión, sino en su gestión, y recurren a los profesores con los que están más vinculados para el asesoramiento. “Sí veo más influencia en el equipo docente, que realmente está más tiempo y tiene más vínculo que el propio orientador” (Entrevista N°4).

Este concepto se puede relacionar con el estudio de Dupont et al. (2015) que afirma que el apoyo social de supervisores, compañeros, familia o por las propias instituciones tiene efectos sobre su motivación, su desempeño académico y su compromiso con los estudios universitarios.

Por otro lado, el papel de las universidades respecto a las actividades de puertas abiertas o ferias universitarias también influye en la decisión de manera parecida a la de los orientadores, es decir, ayuda a matizar o “a modificar creencias erróneas y ajustar expectativas” (Entrevista N°3).

Por último, los universitarios ven condicionada su elección por las expectativas sobre el futuro empleo que obtendrían (Sarimehmet et al., 2021) y, por ello, cabe destacar la presión social de los alumnos: “Hay una percepción social donde ‘el listo’, quien tiene buena nota en Bachillerato y que se prevé que tendrá buena nota de corte, tiene que estudiar ciencias” (Entrevista N°3). Esto genera una presión sobre los alumnos con mejores notas ya que piensan: “¿Será verdad que estoy desperdiciando mi vida?” (Entrevista N°3). En este sentido, si perciben que la sociedad critica su decisión puede ver afectada su motivación, bienestar y crecimiento personal (Alday-Mondaca et al. 2023).

III. Factores psicológicos

Los alumnos más motivados presentan un mayor interés en clase y se involucran más en actividades académicas, además de obtener unos mejores resultados (Thomas y Heath, 2022). Esto es algo comprobado en las entrevistas si bien no sobre los estudiantes universitarios, sí con los preuniversitarios.

Además de las influencias externas y del grado de filtrado en asignaturas que orienta al estudiante hacia una rama de conocimiento, existe un alto grado de influencia psicológica en la elección de grado. “Hay muchas diferencias de perfil de personalidad. Tiene mucho que ver con el sistema de procesamiento de la información que tiene una persona. Lo que entra en el campo de la psicología de la personalidad” (Entrevista N°3).

Adicionalmente, los alumnos presentan muchas dudas en el proceso de selección de grado por el alto nivel de condicionantes que reciben, pero también por la corteza prefrontal. Esta “es la que ayuda en la concentración y en la toma de decisiones y está cada vez más debilitada porque se usa menos porque no hace falta prestar tanta atención, ya que hay estímulos continuos” (Entrevista N°7).

Una vez cursando los estudios universitarios, el alumno suele estar muy motivado durante el primer año por estar inmerso en un clima de adaptación, en especial lo están los estudiantes que cursan la opción deseada (Entrevista N°3). Asimismo, quienes hayan obtenido una experiencia exitosa en el nivel educativo anterior suelen estar predispuestos a asumir un mayor compromiso en la universidad (Passeggia et al., 2023), ya que, en líneas generales, son los que más esfuerzos han dedicado para lograr el grado.

Las entrevistas han arrojado luz sobre el estado psicológico de las generaciones actuales de universitarios. En su mayoría presentan cada vez “menos capacidad para superar estados aversivos, no solamente en el aula” (Entrevista N°3), lo que se materializa en el entorno universitario con una

conducta menos motivada y con menor capacidad para mantener la atención. El motivo de ello se relaciona con un excesivo refuerzo inmediato en la vida del alumnado. “Esto crea adicción, porque produce modificaciones en los niveles de neurotransmisores muy inmediatos” (Entrevista N°3).

Asimismo, la alta incidencia de problemas psicológicos, como ansiedad o depresión, repercuten sobre la calidad del aprendizaje y rendimiento del alumnado como demuestran varias entrevistas como también lo hizo Botha, Mostert y Jacobs (2019), que afirmó que todas las variantes del bienestar son indicativos de la experiencia estudiantil. Esta situación está forzando a la universidad a dedicar recursos a atender a la salud psicológica del alumnado.

Los factores psicológicos son una de las dimensiones analizadas en el proyecto. A partir de la información obtenida mediante las entrevistas, no se observa una pronunciación explícita por parte de los actores entrevistados sobre esta materia en los estudiantes universitarios. Si bien, estos actores entrevistados tienen relación estrecha con el alumnado preuniversitario. Es por ello por lo que el resultado de la investigación en dicho apartado se podrá completar de manera más extensa a partir de los productos resultado de los grupos de discusión.

IV. Aprendizaje

Existe consenso en que el aprendizaje está influenciado en gran medida por la motivación. Para relacionar ambas cuestiones Cortés Pascual (2016) elaboró cuatro perfiles estudiantiles, que se han verificado mediante las entrevistas, en función de la rama de conocimiento a la que se adscriben.

Los estudiantes de Ciencias Experimentales y de la Salud estaban ilustrados como poseedores de expectativas elevadas sobre su futuro. Ante lo que la Entrevista N°2 completa que son alumnos “persistentes y motivados porque requieren nota alta”. En este sentido, la vocación determina mucho la motivación y el compromiso académico, que se refleja en el desempeño escolar, tanto en Bachillerato como en la Universidad.

Los de Humanidades se muestran como estudiantes con una clara y temprana vocación, algo que se va diluyendo en favor de ramas del conocimiento más inclinadas por lo tecnológico (Entrevista N°2). Los estudiantes de grados técnicos y Ciencias Jurídicas y Sociales hacen una elección de estudios más generalistas, consecuencia de mayor pragmatismo, algo que se relaciona con los “casos en los que están indecisos porque no tienen vocación, pero quieren estudiar en la universidad” (Entrevista N°2).

Se debería incluir un quinto perfil dedicado a quienes acceden a la universidad a partir de un grado superior de Formación Profesional, quienes suelen demostrar un alto nivel de motivación para completar su formación (Entrevista N°7).

Sobre el aprendizaje también influye el desempeño escolar, determinado por el seguimiento universitario y la enseñanza organizada (Kertechian, 2018), aunque, en base a las entrevistas, se comprueba que el nivel socioeconómico puede limitar o facilitar un ambiente propicio para el estudio y el éxito educativo (Entrevista N°2).

Por otra parte, la motivación de los universitarios para continuar cursando los grados tiene que ver, en parte, con las metodologías educativas que inciden en los resultados y en la motivación. Tras las entrevistas, se observa que los estudiantes de primer año de grado suelen estar motivados, pero el entorno universitario suele producirles un choque agrio con la realidad. La adaptación a un mayor trabajo autónomo, burocracia y léxico más complejo les puede abrumar (Entrevista N°3) si no están lo suficientemente motivados como para esforzarse. Se confirma así que la buena experiencia académica en el nivel educativo anterior asegura la predisposición al compromiso en la universidad (Passeggia et al., 2023).

Respecto a la elección de grado, quienes seleccionan la carrera en base a una motivación extrínseca, consecuencia de la influencia familiar, suelen incurrir en el abandono (Entrevista N°6). “La primera causa de abandono en primero de carrera es que los alumnos lo eligen forzosamente” (Entrevista N°2), lo que se demuestra la hipótesis de Passeggia et al. (2023). Al mismo tiempo aumenta el compromiso que, se confirma, incrementa con la variación de los planes de estudio tradicionales (Canales-Ronda, 2022) hacia la inclusión de actividades innovadoras (Volet et al., 2019) que ellos mismo reclaman (Entrevista N°3), sobre todo después de la pandemia de COVID-19.

V. COVID-19

El COVID-19 ha supuesto un cambio esencial en la vida estudiantil de manera que la docencia pasó de ser presencial a online en un periodo muy corto de tiempo. El impacto de este virus provocó diversos efectos en los estudiantes (Hafa et al., 2023), ya sea en la motivación o en ciertas características personales que han generado problemas tras la vuelta a la normalidad. Los estudios señalan que el agotamiento mental fue un problema importante en el desarrollo del aprendizaje online y que estas clases no pudieron responder de manera adecuada a sus necesidades. (Hilpert et al., 2022).

“Los estudiantes han visto que pueden aprender de otra manera y les ha hecho más críticos hacia la enseñanza tradicional y también ha hecho que la presencialidad les cueste más” (Entrevista N°6). Así cabe señalar que en algunos lugares las clases online son percibidas como algo positivo y divertido, ya que incorporan un elemento tecnológico y más práctico que quizá no veían anteriormente (Zacharis et al., 2022).

Los orientadores coinciden en que la falta de atención de los estudiantes no solo viene dada por el método de la docencia online, sino también por el *boom* digital. Las pantallas, las redes sociales y los diversos métodos de comunicación provocan que se estén estimulados constantemente y se hace visible en su capacidad de concentración. “Cada vez veo a los alumnos con más dificultad en la toma de decisiones” (Entrevista N°7).

Otra de las causas de la reducción de la motivación de los alumnos en la época COVID fue la relajación en la exigencia, de tal manera que pensaron que sin estudiar podían pasar de curso. Esto puede generar una desmotivación mayor al tener que esforzarse mucho más al afrontar de manera autónoma más responsabilidades en la universidad. “Les veo muy desmotivados y con poca madurez para enfrentarse a la universidad” (Entrevista N°1). Esto puede afectar a la motivación y provocar el abandono prematuro del grado por no saber compatibilizar las nuevas responsabilidades.

También el alumnado se ha visto resentido en problemas de salud mental producidos por el aislamiento y la no socialización que se produjo y que ha repercutido negativamente en los estudios. Esto demuestra Al-Maskari et al. (2022) en su estudio, de tal manera que las preocupaciones de los alumnos se tradujeron en estrés o ansiedad, factores que afectan negativamente a la motivación.

Además, la readaptación al sistema al nivel previamente exigido y al entorno presencial fue complejo para los alumnos: “Los índices de ansiedad y depresión en la población infantojuvenil están creciendo muchísimo porque se está viendo una incapacidad para manejar los estados aversivos” (Entrevista N°3).

El COVID también ha provocado que se prefieran grados universitarios que, posteriormente, se puedan ejercer desde casa. “No solamente qué quieren estudiar, sino qué tipo de trabajo voy a poder tener que pueda tener una vida donde yo pueda combinar el teletrabajo” (Entrevista N°3). Esto conlleva que, durante los últimos años, en la universidad se prefiera realizar trabajos individuales en lugar de grupales, ya que a muchos alumnos les cuesta relacionarse. En este sentido, los problemas psicológicos no parecen estar relacionados con un mayor uso de Internet, sino con sentimientos de aislamiento y falta de comunicación con otros compañeros, además del miedo al contagio del virus (Khoumssi et al., 2023).

Asimismo, ha generado una preferencia estudiantil por clases más prácticas, algo que les motiva y les hace ser más exigentes, lo que conlleva más responsabilidad en la asistencia o incluso en realizar las tareas en casa para poder seguir la asignatura adecuadamente. Esto ha generado unos mayores niveles de planificación personal para los estudios (Martin, 2023).

V. Conclusiones

Una vez terminado el proceso de discusión de las entrevistas y poniendo todos los objetivos e hipótesis planteadas en común, se puede afirmar que la hipótesis principal (HP) se cumple parcialmente, dado que se ha demostrado que, mayoritariamente, los estudiantes preuniversitarios han dejado de concebir los grados como un motor de ascenso social, a diferencia de las generaciones anteriores. Si bien es cierto que la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, se ha visto reducida, el motivo no está directamente asociado al abandono de la idea de la universidad como herramienta de movilidad social.

Las causas de la disminución de la motivación en este sentido son, probablemente, la reducción de la capacidad de concentración y la digitalización. Los orientadores han afirmado que los alumnos son más críticos y exigentes con las clases magistrales y demandan un mayor aprendizaje práctico e innovador.

Dado que la mayoría de los entrevistados pertenecen al ámbito preuniversitario, no se puede afirmar de manera categórica las concepciones de los estudiantes de la URJC. Si se observa la HS1, generalmente los estudiantes preuniversitarios no aprecian diferencias entre los grados universitarios como herramienta de ascensor social, ya que ahora son los gustos y preferencias los que prevalecen sobre la movilidad intergeneracional en la elección de grado.

En el hilo de lo anterior y para responder a la HS2, como se ha demostrado en la anterior dimensión de Aprendizaje, los estudiantes tienen una motivación distinta en función de la rama de Bachillerato escogida, sin embargo, no se aprecian rasgos diferenciados en relación con la movilidad social.

Respecto a la HS3a, aquellos estudiantes que eligen el grado universitario en base a la posibilidad de ascender socialmente gozan de motivación extrínseca, entendida esta como la realización de una tarea para obtener una recompensa (Deci, 1972). Pero no se puede determinar si se reduce la motivación intrínseca, ya que esto depende de si al estudiante le interesa el grado por sí solo.

En este caso, la HS3b sí que se cumple, ya que los alumnos que entran por gustos y preferencias tienen normalmente vocación y una mayor motivación intrínseca, pero no esperan obtener un beneficio extra como la movilidad social. De esta manera, se podría generalizar que tienen una menor motivación extrínseca porque no es su punto de enfoque.

Debido al aislamiento producido por el COVID-19, los alumnos se han visto afectados por serios problemas de salud mental, tales como la ansiedad y estrés, lo que ha repercutido en una disminución de la atención y concentración. Esto, sumado a la creciente digitalización de muchos aspectos cotidianos, genera una necesidad de estimulación constante de las pantallas mucho mayor y continuada. Es por ello que, respecto a la HS4, se puede afirmar que el coronavirus efectivamente ha supuesto un impacto negativo, tanto en la motivación intrínseca como extrínseca. Esto ha generado también una necesidad de cambio (demandada por los alumnos) para introducir clases más prácticas que les generen más satisfacción a pesar de que sean más exigentes.

Respecto al cumplimiento de los objetivos, se ha de matizar que el principal, al estar relacionado con los estudiantes de la URJC, no ha podido ser corroborado, dada la limitación de las entrevistas a orientadores preuniversitarios, mayoritariamente. En base a esto, se puede afirmar que los restantes específicos se han cumplido satisfactoriamente.

Bibliografía

- Abdu-Raheem y Kamal Adekunle. 2021. Preparedness for paid- and self-employment: perceptions amongst Ekiti State University agricultural students, Nigeria. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*.
- Acosta-Gonzaga, Elizabeth. 2023. The Effects of Self-Esteem and Academic Engagement on University Students' Performance. *Behavioral Sciences*, 13(4), 348.
- Alday-Mondaca, Carolina., Andrés Gutiérrez-Carmona, Alfonso Urzúa-Morales, Rodrigo A. Ardiles y Anna Wlodarczyk 2023. El efecto moderador de la motivación en el bienestar psicológico al cursar una carrera no deseada. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 5(1), 44-75.
- Al-Maskari, Azzah., Thurayya Al-Riyami y Siraj K. Kunjumammed. 2022. Students academic and social concerns during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 27(1), 1-21.
- Audet, Élodie C., Shelby L. Levine, Ezelbahar Metin, Sophie Koestner y Stephanie Barcan. 2021. Zooming their way through university: Which Big 5 traits facilitated students' adjustment to online courses during the COVID-19 pandemic. *Personality and Individual Differences*, 180.
- Baker, Robert W. y Bohdan Siryk 1986. Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 31-38.
- Becker, Gary S. y Nigel Tomes 1979. An Equilibrium Theory of the Distribution of Income and Intergenerational Mobility. *Journal of Political Economy*, 87(6), 1153-1189.
- Beriain, Ana y Joan F. Fondevila-Gascón. 2012. La doble titulación en la universidad: estudio de caso en España. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, 7, 87-96.
- Bonilla-Yucailla, Daniela, Adriana Balseca-Acosta, Maria José Cárdenas-Pérez y Diana Moya-Ramírez 2022. Emotional intelligence, engagement and academic self-efficacy. Analysis mediation within Ecuadorian universities. *Interdisciplinaria*, 39(2), 249-264.
- Botha, Bianca, Karina Mostert y Melissa Jacobs 2019. Exploring indicators of subjective well-being for first-year university students. *Journal of Psychology in Africa*, 29(5), 480-490.
- Brownie, Sonya. 2014. Older Australian's Motivation for University Enrollment and Their Perception of the Role of Tertiary Education in Promoting Healthy Aging: A National Cross-Sectional Study. *Educational Gerontology*, 40.
- Canales-Ronda, Pedro P. y Cristina Aragonés-Jericó 2022. Agile methodologies in times of pandemic: acquisition of employment skills in higher education. *Education + Training*, 64(6), 811-825.
- Cobo-Rendón, Rubia, Yaranay López-Angulo, Fabiola Sáez-Delgado y Javier Mella-Norambuena, 2022. Engagement, motivación académica y ajuste de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-19.
- Cortés Pascual, María del Pilar Alejandra. 2016. Toma de decisiones académico-profesionales de los estudiantes preuniversitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2).

- Credé, Marcus y Sarah Niehorster 2012. Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165.
- CRUE. 2020. La universidad como ascensor social. En *La Contribución Socioeconómica del Sistema Universitario Español* (pp. 195-222).
- Deci, Edward. L. 1972. Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113-120.
- Deci, Edward. L y Richard M. Ryan 2000. The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Di Battista, Silvia, Heather Smith, Lucia Mongelli y Chiara Berti 2022. Students' University Identification: An Exploratory Study in the United States and Italy. *International Journal of Educational Psychology*.
- Dupont, Serge, Benoît Galand y Frédéric Nils 2015. The impact of different sources of social support on academic performance: Intervening factors and mediated pathways in the case of master's thesis. *European Review of Applied Psychology*, 65(5), 227-237.
- Flick, Uwe. 2012. *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª ed.).
- Fox, Liana, Florencia Torche y Jane Waldfogel 2017b. Intergenerational Mobility. En *The Oxford Handbook of the Social Science of Poverty* (pp. 528-554). Oxford University Press.
- Gillet, Nicolas, Alexandre J.S Morin y Johnmarshall Reeve, 2017. Stability, change, and implications of students' motivation profiles: A latent transition analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 222-239.
- Hafa, Habiba, Badr Hafa y Mohammed Moubtassime 2023. Distance learning during COVID-19 pandemic: A study of Moroccan university students. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 12, 487.
- Hilpert, Jonathan C, Matthew L Bernacki y MeganClaire Cogliano 2022. Coping with the transition to remote instruction: Patterns of self-regulated engagement in a large post-secondary biology course. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), S219-S235.
- Hudig, Job., Scheepers, Ad W. A Schippers, Michaéla C y Guus Smeets 2023. Motivational mindsets, mindset churn and academic performance: The role of a goal-setting intervention and purpose in life. *Current Psychology*, 42(27), 23349-23368.
- Iqbal, Javed, Muhammad Azeem Ashraf, Shahnaz Perveen, Naima Qureshi, Zahid Imran y Ning Jin, 2021. How Emotional Intelligence Influences Cognitive Outcomes Among University Students: The Mediating Role of Relational Engagement During the Covid-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Ivy, Jonathan 2010. Choosing Features: Influence of Ethnic Origin in University Choice. *International Journal of Educational Management*, 24(5), 391-403.
- Juntunen, Henriikka, Heta Tuominen, Jaana Viljaranta, Riikka Hirvonen, Auli Toom, y Markku Niemivirta 2022. Feeling exhausted and isolated? The connections between university students' remote teaching and learning experiences, motivation, and psychological well-being during the COVID-19 pandemic. *Educational Psychology*, 42.

- Kertechian, Sevag. K. 2018. Conscientiousness as a key to success for academic achievement among French university students enrolled in management studies. *The International Journal of Management Education*, 16(2), 154-165.
- Khalid Fatima, Sultan Sikandar Mirza, Chai Bin-Feng y Nighat Saeed, 2020. Learning Engagements and the Role of Religion. *Sage Open*, 10(1), 2158244019901256.
- Khoumssi, Khwla y Asmae Achahbar 2023. The impact of Covid-19 on Moroccan students' learning habits, mental health, and physical health (ENSA Fez as a case study). *Social Science Information*, 62(2), 217-232.
- King, Ronnel B. y Fraide A. Ganotice Jr. 2015. Does family obligation matter for students' motivation, engagement, and well-being?: It depends on your self-construal. *Personality and Individual Differences*, 86, 243-248.
- Kucharcikova, Alzbeta, Martin Miciak, Eva Malichova, Maria Durisova y Emese Tokarcikova 2019. The Motivation of Students at Universities as a Prerequisite of the Education's Sustainability within the Business Value Generation Context. *Sustainability*, 11(20).
- Marenco Escuderos Ailed Daniela, Dayana Restrepo Cervantes y Laura Isabel Rambal Rivaldo 2021. Resilience Profiles Associated with Social Support and Engagement for Overcoming Academic Obstacles in Undergraduate Education. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 19, 139-147.
- Marzoli Irene, Arturo Colantonio, Claudio Fazio, Marco Giliberti, Umberto Scotti di Uccio, y Italo Testa 2021. Effects of emergency remote instruction during the COVID-19 pandemic on university physics students in Italy. *Physical Review Physics Education Research*, 17.
- Mckenzie, Sophie y Dawn Bennett 2022. Understanding the career interests of Information Technology (IT) students: a focus on choice of major and career aspirations. *Education and Information Technologies*, 27, 1-15.
- Müller Florian. H, Almut E. Thomas, Matteo Carmignola, Ann-Kathrin Dittrich, Alexander Eckes, Nadine Großmann, Daniela Martinek, Matthias Wilde, y Sonja Bieg 2021 . University Students' Basic Psychological Needs, Motivation, and Vitality Before and During COVID-19: A Self-Determination Theory Approach. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Munir Farhat, Aizza Anwar y Daisy Mui Hung Kee 2021. The Online Learning and Students' Fear of COVID-19: Study in Malaysia and Pakistan: *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(4), 1-21.
- Oriol Xabier, Alberto Amutio, Michelle Mendoza, Silvia Da Costa, y Rafael Miranda, 2016. Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 7(AUG).
- Ouweneel Else, Wilmar B. Schaufeli y Pascale M. Blanc 2013. Believe, and You Will Achieve: Changes over Time in Self-Efficacy, Engagement, and Performance. *Applied psychology. Health and well-being*, 5.
- Page M J, McKenzie J E, Bossuyt P M, Boutron I, Hoffmann T C, Mulrow C D et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372 (71).
- Palinkas Lawrence A, Sarah M. Horwitz, Carla A.Green, Jennifer P. Wisdom, Naihua Duan y Kimberly Hoagwood 2015. Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed

- Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544.
- Páramo María F Carolina Tinajero, Zeltia Martínez y María S. Rodríguez 2014. The impact of perceived social support in first-year spanish college students' adjustment. *Journal of International Scientific Publications*. *Journal of International Scientific Publications*, 12, 289-300.
- Páramo, María F., Zaltia Martínez-López, Carolina Tinajero y M. Soledad, Rodriguez. 2014. The impact of perceived social support in first-year Spanish college student adjustment. *Educational Alternatives*, 12, 289-300.
- Passeggia, Raffaella, Italo Testa, Giovanna Esposito, Raffaele D. L. Picione, Giancarlo Ragozini y Maria F. Freda. 2023. Examining the Relation Between First-year University Students' Intention to Drop-out and Academic Engagement: The Role of Motivation, Subjective Well-being and Retrospective Judgements of School Experience. *Innovative Higher Education*, 48(5), 837-859.
- Pather, Sue, Najwa Norodien-Fataar, Xena Cupido y Nosisana Mkonto. 2017. First year students' experience of access and engagement at a University of Technology. *Journal of Education*, 69, 161-183.
- Pedler, Megan L, Royce Willis y Johanna E. Nieuwoudt. 2022. A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397-408.
- Phan, Huy y Bing H. Ngu. 2021. Interrelationships Between Psychosocial, Motivational, and Psychological Processes for Effective Learning: A Structural Equation Modeling Study. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Pillado, Claudia y Enrique B. Almagiá. 2018. *Autoeficacia, apoyo social y bienestar psicológico en estudiantes universitarios asmáticos*. *Revista de Psicología*, 14(28), 141-147.
- Plakhotnik, Maria S, Natalia V. Volkova, Culing Jiang, Dorra Yahiaoui, Gary Pheiffer, Kerry McKay, Sonja Newman y Solveig Reissig-Thust. 2021. The Perceived Impact of COVID-19 on Student Well-Being and the Mediating Role of the University Support: Evidence From France, Germany, Russia, and the UK. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).
- Rivera, Claudia A., Chi Baik y Jason M. Lodge. 2020. Teacher and student interactions in the first year of university. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1130-1142.
- Rodríguez, María S., Carolina Tinajero y María F. Páramo. 2017. Pre-entry Characteristics, Perceived Social Support, Adjustment and Academic Achievement in First-Year Spanish University Students: A Path Model. *The Journal of Psychology*, 151(8), 722-738.
- Salami, Samuel O. 2011. Personality and Psychological Well-Being of Adolescents: The Moderating Role of Emotional Intelligence. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(6), 785-794.
- Sarimehmet, Didem, B. Altınbaş, Candas, Nurhan Gümrükçüoğlu y Selcen Uzun Duran. 2021. Students' Professional Motivation Levels, Factors Affecting Their Motivation, and Their Views Regarding Their Professions: A Vocational School of Health Services Example. *Journal of Education and Future*, 19, 75-84.

- Schaufeli, Wilmar B., Isabel M. Martínez, Alexandra M. Pinto, Marisa Salanova y Arnold B. Bakker. 2002a. Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, Wilmar B., Marisa Salanova, Vicente González-Romá y Arnold B. Bakker. 2002b. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmative factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Siu, Oi Ling, Arnold B. Bakker y Xinhui Jiang. 2014. Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 15(4), 979-994.
- Thomas, Christopher L. y Joshua Heath. 2022. Using latent profile analysis to investigate emotional intelligence profiles in a sample of American university students. *Psychology in the Schools*.
- Volet, Simone, Cate Seghezzi y Stephen Ritchie. 2019. Positive emotions in student-led collaborative science activities: relating types and sources of emotions to engagement in learning. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1734-1746.
- Wut, Tai-ming y Jing Xu. 2021. Person-to-person interactions in online classroom settings under the impact of COVID-19: a social presence theory perspective. *Asia Pacific Education Review*, 22.
- Yin, Hongbiao y Wenyian Wang. 2016. Undergraduate students' motivation and engagement in China: An exploratory study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41, 601-621.
- Zacharis, Georgios y Kleopatra Nikolopoulou. 2022. Factors predicting University students' behavioral intention to use eLearning platforms in the post-pandemic normal: an UTAUT2 approach with 'Learning Value'. *Education and Information Technologies*, 27.

Anexos.

A. Guion de las entrevistas.

1. Ideas acerca de la universidad

- 1.1. A su juicio ¿qué funciones debe cumplir la universidad?
- 1.2. ¿Qué ideas cree que tienen los estudiantes acerca de la universidad?
- 1.3. ¿Y sus familias?
- 1.4. En su opinión ¿qué lleva a los estudiantes a matricularse en la universidad?
- 1.5. ¿Y qué motivos tienen sus familias para desear que lo hagan?

2. La elección de los estudios

a. Motivaciones

- 2.1. En su opinión ¿qué motivaciones están detrás de las preferencias de los estudiantes actuales por unos grados u otros?
- 2.2. Por lo que respecta a la elección de estudios universitarios ¿las motivaciones de los estudiantes de hoy son las mismas que tenían los estudiantes de, digamos, hace 30 años? ¿Cómo han cambiado? (si lo han hecho)
- 2.3. ¿Cree que las motivaciones de los estudiantes actuales son las mismas que tienen hoy sus padres/madres? ¿En qué son distintas? (si lo son)

b. Influencias

- 2.4. De acuerdo con su experiencia ¿en las familias se habla acerca de qué estudios universitarios les gustaría o les convendría cursar a sus hijos/as?
- 2.5. Los estudiantes ¿hablan con sus amigos sobre este tema?
- 2.6. ¿Buscan información por su cuenta?
- 2.7. En su opinión ¿la familia y los amigos ejercen una influencia importante en la decisión de elegir un determinado grado universitario? ¿En qué sentido?

3. La labor de los orientadores/as

- 3.1. ¿Cuál cree usted que es su función como orientador?
- 3.2. Brevemente ¿qué actividades de orientación se llevan a cabo en el centro?
- 3.3. ¿Qué factores individuales familiares y sociales tienen en cuenta a la hora de desarrollar las labores de orientación?
- 3.4. En su opinión ¿ejercen una influencia importante en la decisión de elegir un determinado grado universitario? ¿En qué sentido?

4.El impacto de la COVID-19

4.1. A su juicio ¿ha afectado la pandemia de alguna manera a la actitud de los estudiantes hacia el estudio?

4.2. ¿Y a su forma de estudiar?

B. Listado de entrevistas.

- Entrevista N°1: Orientador(a) de secundaria, Bachillerato y FP, en instituto concertado.
- Entrevista N° 2: Orientador(a) de secundaria, Bachillerato y FP, en instituto concertado.
- Entrevista N° 3: Alto cargo de la dirección de la URJC.
- Entrevista N° 4: Orientador(a) de secundaria, en modalidad concertada; y de Bachillerato, en modalidad privada.
- Entrevista N° 5: Orientador(a) de secundaria y Bachillerato, en instituto público.
- Entrevista N° 6: Orientador(a) de secundaria, Bachillerato y FP, en instituto público.
- Entrevista N° 7: Orientador(a) de Formación Profesional en instituto concertado en secundaria, ESO y grado medio y privado en bachillerato y FP de grado superior.