UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Variaciones en la motivación académica y procesos de resignificación vocacional en estudiantes de tercer año de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo a partir de un taller reflexivo

TUTORA: Mariela Ledesma

TESISTA: Jorgelina Mariana Guridi

TITULO A OBTENER: Licenciada en Psicología

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES HUMANAS

18 de Junio de 2026

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las variaciones de la motivación académica en estudiantes de tercer año de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo antes y después de la implementación de un taller reflexivo, en relación con los sentidos construidos acerca de la elección de la carrera, la identidad profesional y la dimensión ética del futuro ejercicio laboral. Se adoptó un enfoque mixto, con predominio cuantitativo, y un diseño preexperimental de comparación intragrupo con mediciones pretest y postest. Participaron 44 estudiantes pertenecientes a dos comisiones de una institución de nivel superior no universitario de la ciudad de Rosario. Para el componente cuantitativo se utilizó una versión en español y adaptada al contexto de la carrera de la Situational Motivation Scale (SIMS), integrada por las dimensiones de motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa y amotivación. Las diferencias entre ambas mediciones se analizaron mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas y la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, según la distribución de los datos, y se calcularon tamaños del efecto. En el componente cualitativo se analizaron producciones escritas individuales, respuestas a situaciones problemáticas y registros de bitácora de campo mediante un análisis temático descriptivo e interpretativo. Los resultados mostraron aumentos estadísticamente significativos en la motivación intrínseca, la regulación identificada y la regulación externa, junto con una disminución significativa de la amotivación. Los mayores efectos se observaron en la motivación intrínseca y la regulación identificada. El análisis cualitativo evidenció procesos de revisión de la elección, mayor apropiación del rol profesional y elaboración de criterios éticos frente a posibles tensiones laborales. Los resultados respaldan la hipótesis y muestran que, después del taller, el grupo presentó una configuración motivacional más favorable y una resignificación del vínculo con la carrera y con el futuro ejercicio profesional.

Palabras clave: *motivación académica; elección vocacional; nivel superior no universitario; taller reflexivo.*

Índice

Introducción 4

Estado del arte 9

Planteamiento del problema 18

Objetivos 19

- Objetivo General 19
- Objetivos Específicos 19

Hipótesis 20

Marco Teórico 21

- Educación superior, trayectorias formativas y dimensión subjetiva de la experiencia educativa 21
- Motivación académica en el nivel superior no universitario 27
- Elección vocacional y resignificación de la carrera 33
- El taller reflexivo como dispositivo psicoeducativo 37

Marco Metodológico 41

- Tipo de estudio 41
- Definición de variables 42
- Unidad de análisis 44
- Población 45
- Muestra 45
- Área de estudio 46
- Técnicas, instrumentos y procedimientos 47
- Consideraciones éticas 54

Análisis e Interpretación de Resultados 55

- Puntajes promedio por subescala en pretest y postest 56
- Diferencias postest-pretest por subescala 58
- Estadísticos descriptivos del total de la muestra 59
- Mediana, mínimo y máximo de las subescalas 61
- Integración descriptiva de los hallazgos 62
- Comparación pretest–postest de las subescalas de la SIMS 63
- Resultados cualitativos 65
  - Emergencia de sentidos iniciales sobre la carrera y la experiencia formativa 65
  - Indicadores institucionales y grupales de fragilidad ética e identitaria 66

Desarrollo de las intervenciones y condiciones de participación 67
Núcleos temáticos emergentes en las reflexiones: elección, identidad y ética 68
Dimensión emocional y elaboración de temores profesionales 69
Diferencias entre grupos y convergencias de sentido 70
Síntesis interpretativa del componente cualitativo 70
Discusión de resultados 71
Reconfiguración del perfil motivacional a partir de la intervención 71
Motivación intrínseca y fortalecimiento del vínculo subjetivo con la carrera 72
Regulación identificada y resignificación de la elección vocacional 73
Regulación externa y persistencia de motivos más controlados 73
Descenso de la amotivación y reducción de la desvinculación subjetiva 74
Variaciones motivacionales pretest–postest según la SIMS 75
El taller reflexivo como mediación psicoeducativa 78
Articulación entre motivación, elección vocacional, identidad profesional y ética 79
Alcance interpretativo de los hallazgos 80
Conclusiones 81
Referencias 84
Anexos 90
Anexo A: Consentimiento informado 90
Anexo B: Instrumento PRE TEST y POST TEST 90
Anexo C: *Puntajes promedio por subescala de la SIMS en pretest y postest por estudiante* 91
Anexo D: *Diferencias postest-pretest por subescala de la SIMS, según estudiante y comisión* 92
Anexo E: *Esquema de consignas y situaciones problemáticas del taller reflexivo* 93

Introducción

La educación superior no universitaria constituye un ámbito decisivo en la configuración de trayectorias formativas, ocupacionales y subjetivas, dado que en ella se articulan procesos de apropiación de conocimientos, construcción identitaria, elaboración de proyectos vitales y definición de posicionamientos frente al mundo del trabajo (Dussel, 2020; UNESCO & CEPAL, 2020). En este nivel, la experiencia educativa no puede ser comprendida exclusivamente como acumulación de saberes técnicos o cumplimiento de exigencias curriculares, porque involucra también la producción de sentidos acerca de la elección realizada, el vínculo con el conocimiento y la proyección hacia un ejercicio profesional socialmente situado y en ese sentido, la motivación académica adquiere una centralidad particular, ya que interviene en la implicación del estudiante con su recorrido formativo, en la persistencia frente a las demandas de la carrera y en la calidad de su relación con el aprendizaje (Ryan & Deci, 2018; Stover et al., 2017).

En las últimas décadas, la expansión del acceso a la educación superior no universitaria en América Latina ha puesto de relieve la persistencia de dificultades asociadas a la permanencia, el rezago y el abandono, problemáticas que no pueden explicarse únicamente por factores socioeconómicos o por insuficiencias en la preparación académica previa (UNESCO & CEPAL, 2020). Diversos estudios muestran que la continuidad de las trayectorias formativas también depende de la posibilidad de construir una implicación subjetiva con la carrera, de establecer vínculos significativos con la institución y de encontrar una relación inteligible entre los estudios cursados y la proyección ocupacional o profesional (Dussel, 2012) y en esta línea, la motivación académica se reconoce como una dimensión central para comprender la calidad de la participación estudiantil, la persistencia frente a las exigencias del recorrido formativo y la posibilidad de sostener un compromiso activo con el aprendizaje.

Desde la psicología educacional, la motivación académica ha dejado de ser entendida como un rasgo individual estable o como una mera disposición interna del estudiante, para ser conceptualizada como un proceso dinámico, situado y relacional, configurado en interacción con condiciones institucionales, pedagógicas y sociohistóricas (Bleichmar, 2009; Dussel, 2022). Esta perspectiva cuestiona los enfoques que localizan el problema motivacional exclusivamente en el individuo y desplaza la atención hacia la producción de contextos que favorecen, debilitan o reorganizan la implicación subjetiva en la experiencia educativa. En consecuencia, el desinterés, la desvinculación o la

fragilidad en el compromiso académico no deben ser interpretados de forma simplificada como déficits personales, dado que remiten también a las condiciones en que se construye el vínculo con el saber, con la institución y con la profesión en formación.

La Teoría de la Autodeterminación ha ofrecido un desarrollo conceptual particularmente sólido para comprender la motivación en contextos educativos. Desde sus formulaciones iniciales, esta perspectiva distingue entre formas de regulación más autónomas y controladas, así como estados de amotivación, y sostiene que la cualidad de la motivación posee especial relevancia para explicar la persistencia, la implicación y la calidad de la experiencia de aprendizaje (Ryan & Deci, 2018; Stover et al., 2017). En el ámbito académico, esta teoría ha permitido mostrar que las formas motivacionales más autodeterminadas se asocian con mayores niveles de compromiso, mejor ajuste a la vida estudiantil y una relación más consistente con la tarea de aprender y a su vez, las investigaciones derivadas de este enfoque han señalado el papel que cumplen las percepciones de autonomía, competencia y vinculación en la organización de la conducta académica y en la posibilidad de sostener trayectorias con mayor consistencia subjetiva (Stover et al., 2017).

Los desarrollos empíricos basados en este marco han reforzado la idea de que la motivación académica puede experimentar variaciones en función de contextos y experiencias específicas. Guay et al. (2000), al desarrollar y validar la Situational Motivation Scale, mostraron que la motivación situacional constituye una dimensión diferenciable y sensible a modificaciones intraindividuales entre distintos momentos de evaluación, especialmente cuando varían las percepciones de autonomía, competencia y relación con otros. En la misma dirección, Bruno et al. (2020) aportaron la validación de una escala de motivación situacional académica que permite captar variaciones en la implicación del estudiante frente a actividades formativas concretas. Estos antecedentes resultan especialmente relevantes porque ofrecen sustento conceptual y metodológico para estudiar la motivación como un proceso cambiante, susceptible de ser examinado en diseños de medición antes y después de una intervención.

Ahora bien, la comprensión del fenómeno motivacional en el nivel superior no universitario requiere articular esta perspectiva con las elaboraciones del campo de la orientación vocacional. Diversos autores sostienen que la elección de una carrera no debe concebirse como un acto puntual agotado en el momento del ingreso, sino como un proceso abierto, históricamente situado y subjetivamente reelaborado a lo largo de la trayectoria educativa (Kligman & Rey, 2018; Rascovan, 2016). Desde esta mirada, la

elección vocacional compromete interrogantes relativos al deseo, al proyecto, al trabajo, al lugar social y a la identidad, por lo que su tratamiento no puede reducirse a una adecuación entre intereses y opciones disponibles. La orientación vocacional, entendida como experiencia subjetivante, habilita procesos de elaboración que permiten revisar sentidos, tramitar incertidumbres y construir una posición más reflexiva frente a las decisiones formativas y laborales (Kligman & Rey, 2018) y en este punto, la relación entre motivación académica y elección vocacional adquiere una densidad específica, dado que la implicación con la carrera se enlaza con el sentido que el sujeto atribuye a su formación y con el grado de apropiación simbólica del rol profesional en construcción.

Las investigaciones recientes han mostrado, además, que la motivación académica se asocia con la valoración subjetiva de la carrera, con el ajuste entre expectativas y experiencia efectiva de cursado, y con la capacidad de proyectarse en el futuro profesional. Hernández Herrera (2023), en un estudio desarrollado con estudiantes de nivel superior en México, halló que la motivación intrínseca aumentaba cuando la carrera respondía a las expectativas del estudiantado, mientras que la desmotivación se vinculaba con percepciones de insatisfacción respecto del recorrido elegido. Este tipo de resultados refuerza la necesidad de analizar la motivación en relación con los significados que los sujetos construyen sobre su trayectoria y sobre la profesión hacia la que se orientan. Del mismo modo, revisiones sistemáticas recientes señalan que los contextos pedagógicos que promueven autonomía, autorregulación, toma de decisiones, retroalimentación significativa y construcción de sentido favorecen una implicación académica más consistente y proyecciones formativas más estables (Albor Chadid & Rodríguez Burgos, 2022).

Esta problemática adquiere particular especificidad en carreras donde la formación suele organizarse en torno a contenidos normativos, procedimentales y aplicados, y donde el vínculo con el sentido social de la profesión puede quedar relegado frente a exigencias curriculares de carácter instrumental. En trayectos formativos técnico-profesionales como Higiene y Seguridad en el Trabajo, la preparación profesional se vincula con decisiones que inciden sobre la prevención de riesgos, el cuidado de la integridad física y las condiciones de trabajo de terceros, lo que otorga una fuerte densidad ética al proceso de formación. En este tipo de carreras técnico-profesionales la consolidación de la identidad no remite únicamente al dominio técnico, sino también a la apropiación de la responsabilidad social implicada en el futuro desempeño (Aritio & Planells, 2009; Vinacur & Belmes, 2019). Por esto, resulta pertinente examinar de qué

manera la motivación académica se articula con la elección vocacional, con la construcción del rol profesional y con la dimensión ética que atraviesa el campo ocupacional.

En este marco, los dispositivos grupales y reflexivos adquieren interés como estrategias de intervención orientadas a acompañar trayectorias educativas y a favorecer procesos de elaboración subjetiva. Distintos desarrollos en psicología educacional y en abordajes grupales han destacado el valor de los espacios que habilitan la palabra, la interrogación sobre la propia experiencia y la resignificación del recorrido formativo, en tanto promueven mayor implicación subjetiva y una relación más activa con el aprendizaje (Bleichmar, 2009; Müller, 2020; Pichon Rivière, 1975). En consonancia con la Teoría de la Autodeterminación, este tipo de propuestas puede ser leído como una vía para fortalecer formas más autónomas de motivación, dado que favorece procesos de apropiación del sentido de la tarea, revisión de los motivos de permanencia y elaboración de metas vinculadas con el propio proyecto formativo y profesional (Ryan & Deci, 2000; Stover et al., 2017). Desde esta perspectiva, la motivación académica y la reflexión vocacional se constituyen en procesos que pueden influirse recíprocamente cuando la institución genera condiciones para su problematización.

A partir de este recorrido, el problema de investigación se delimita en la necesidad de comprender las variaciones de la motivación académica en estudiantes de tercer año de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo antes y después de la implementación de un taller reflexivo sobre elección vocacional, en relación con los sentidos construidos acerca de la elección, la identidad profesional y la ética. La literatura revisada permite sostener que la motivación constituye un fenómeno dinámico y contextual, que la elección vocacional permanece abierta a reelaboraciones a lo largo de la trayectoria y que los dispositivos reflexivos pueden incidir en la forma en que los estudiantes significan su formación, sin embargo, también pone de manifiesto la necesidad de producir conocimiento situado sobre esta articulación en carreras técnico-profesionales específicas y en tramos avanzados del recorrido académico, donde la relación entre formación, futuro desempeño y responsabilidad profesional adquiere mayor espesor.

La importancia de este estudio radica en que aborda una problemática central para la educación superior no universitaria contemporánea, vinculada con la calidad de las trayectorias estudiantiles y con la producción de condiciones que favorezcan una implicación académica con mayor densidad subjetiva. En términos teóricos, el trabajo contribuye a profundizar la comprensión de la motivación académica desde una

perspectiva que la vincula con los procesos de elección vocacional, construcción identitaria y elaboración ética del rol profesional. En términos institucionales, ofrece elementos para pensar intervenciones que atiendan dimensiones frecuentemente relegadas en la formación técnico-profesional, especialmente aquellas relacionadas con la construcción de sentido respecto de la carrera y del ejercicio futuro. En términos sociales, su pertinencia se relaciona con la formación de profesionales cuyo desempeño se inserta en ámbitos donde la prevención, el cuidado y la responsabilidad frente a terceros constituyen dimensiones estructurales del campo laboral.

La relevancia del estudio se define también desde una perspectiva disciplinar ya que su aporte específico al conocimiento existente consiste en articular, en un mismo problema de investigación, desarrollos provenientes de la psicología educacional, la orientación vocacional y la Teoría de la Autodeterminación, para examinar cómo una intervención reflexiva puede vincularse con variaciones en la motivación académica en un contexto formativo concreto. Esta articulación busca desplazar el análisis desde enfoques centrados exclusivamente en el rendimiento o en la adaptación pedagógica hacia una lectura que incorpora la dimensión subjetiva de la experiencia estudiantil, la construcción del sentido de la elección y la elaboración del futuro lugar profesional. De este modo, la investigación busca fortalecer la fundamentación del problema desde una perspectiva psicológica y educacional, ofreciendo una contribución situada a un campo en el que aún se requieren estudios que integren medición motivacional, procesos de resignificación vocacional e identidad profesional en carreras técnico-profesionales.

En cuanto a su alcance, la investigación se orienta a producir evidencia empírica situada sobre las variaciones motivacionales asociadas a un dispositivo de taller reflexivo en estudiantes de tercer año de Higiene y Seguridad en el Trabajo, a la vez que se procura aportar categorías interpretativas para comprender la relación entre motivación académica, elección vocacional, identidad profesional y ética en el marco de la educación superior. Se propone, además, ofrecer fundamentos para futuras estrategias de acompañamiento institucional que contemplen la complejidad subjetiva de las trayectorias estudiantiles y reconozcan que la permanencia y el compromiso académico dependen también de la posibilidad de construir una relación significativa con la formación y con la profesión en ciernes.

Estado del arte

La presente revisión de antecedentes se orienta a identificar estudios vinculados con la motivación académica, la elección vocacional, la identidad profesional, la formación ética y las intervenciones reflexivas desarrolladas en estudiantes de educación superior para lo cual se han priorizado publicaciones recientes, correspondientes principalmente al período 2017-2026, en español e inglés. También se incluyeron trabajos anteriores cuando constituyen aportes fundacionales para la medición y comprensión de la motivación situacional. La selección consideró investigaciones empíricas, revisiones sistemáticas y estudios de validación instrumental relacionados con alguno de los ejes centrales del problema y se otorgó especial relevancia a los trabajos realizados en educación técnica, vocacional y profesional, debido a su mayor proximidad con la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo.

Los antecedentes fueron seleccionados además por su pertinencia para comprender las variaciones de la motivación académica, los sentidos atribuidos a la elección de carrera y la construcción progresiva del futuro rol profesional. Se incluyeron estudios sobre intervenciones educativas, autorregulación, permanencia académica, ajuste entre intereses y carrera, formación ética y participación estudiantil. Se excluyeron aquellos centrados exclusivamente en otros niveles educativos o en la motivación laboral de profesionales ya graduados, cuando no presentaban una relación directa con la experiencia formativa. La búsqueda mostró una menor disponibilidad de investigaciones que integraran simultáneamente motivación académica, resignificación vocacional, identidad profesional y ética en estudiantes de Higiene y Seguridad en el Trabajo y por esta razón, se incorporaron antecedentes desarrollados en carreras técnicas, programas de educación vocacional y campos afines.

Un antecedente central para el estudio de la motivación situacional corresponde al trabajo de Guay y cols., quienes desarrollaron y validaron la *Situational Motivation Scale,* conocida como SIMS. El instrumento fue diseñado para evaluar cuatro formas de regulación derivadas de la Teoría de la Autodeterminación: motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa y amotivación. La investigación se organizó en cinco estudios sucesivos e incluyó análisis factoriales, pruebas de consistencia interna y procedimientos de validación de constructo. Los resultados respaldaron la estructura multidimensional de la escala y demostraron su capacidad para detectar cambios intraindividuales entre diferentes situaciones y momentos. Este antecedente resulta

especialmente relevante porque sustenta la evaluación de la motivación como un proceso dinámico y sensible a experiencias educativas concretas. También justifica su utilización en diseños con mediciones antes y después de una intervención (Guay et al., 2000).

En una línea próxima, Bruno y colaboradores desarrollaron y validaron una escala destinada a evaluar la motivación situacional académica en estudiantes universitarios argentinos. El estudio adoptó un diseño psicométrico, transversal y correlacional, con una muestra no probabilística de 364 estudiantes de distintas carreras de la Universidad de Buenos Aires. El proceso incluyó la elaboración de ítems, juicio de expertos, prueba piloto, análisis factorial exploratorio y estimación de la consistencia interna. Los resultados identificaron una estructura integrada por motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación, con indicadores adecuados de confiabilidad. Además, las relaciones observadas entre las dimensiones respaldaron la existencia de un continuo de autodeterminación. El estudio confirma que la motivación académica puede evaluarse en actividades y situaciones formativas específicas, aspecto que resulta pertinente para analizar los posibles cambios asociados a un taller reflexivo (Bruno et al., 2020).

Stover y colaboradores sistematizaron los principales aportes de la Teoría de la Autodeterminación para el estudio de la motivación humana. El trabajo diferencia la motivación intrínseca, las distintas formas de regulación extrínseca y la amotivación. También destaca la función de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y vinculación. Los autores señalan que la calidad de la motivación posee mayor capacidad explicativa que su cantidad. En el ámbito educativo, las formas más autónomas de regulación se relacionan con un compromiso académico más consistente y con una mejor adaptación a las exigencias formativas y a su vez, los contextos que favorecen la capacidad de elección, la percepción de eficacia y los vínculos significativos promueven una mayor internalización de los motivos para aprender. Estos aportes ofrecen un marco adecuado para interpretar las variaciones motivacionales observadas antes y después del taller (Stover et al., 2017).

La revisión sistemática realizada por Albor Chadid y Rodríguez Burgos examinó estudios vinculados con la motivación, la autodeterminación y el bienestar en contextos educativos. Las autoras analizaron investigaciones cuantitativas y cualitativas recuperadas mediante una búsqueda en Scopus y sus resultados muestran que la motivación intrínseca se fortalece en entornos que promueven la autonomía, la autorregulación, la participación y el acompañamiento académico. También destacan que las experiencias educativas flexibles y centradas en el estudiante favorecen el

compromiso y la percepción de bienestar. El estudio arriba a la comprensión de que la motivación no depende únicamente de disposiciones individuales. Se configura también en relación con las condiciones pedagógicas y con las posibilidades de participación ofrecidas por la institución (Albor Chadid & Rodríguez Burgos, 2022).

Desde una mirada más cercana a las intervenciones educativas, Maldonado analizó el impacto de diferentes estrategias didácticas sobre el aprendizaje y la motivación estudiantil. Su investigación consistió en una revisión sistemática basada en el método PRISMA, en la que se identificaron cuarenta estudios publicados entre 2021 y 2025. Los hallazgos muestran que las estrategias activas, como el estudio de casos, la dramatización, los proyectos grupales, el aprendizaje cooperativo y las simulaciones, se relacionan con mejoras en la motivación y el compromiso. La retroalimentación oportuna y el acompañamiento docente también aparecieron como elementos relevantes, aunque el estudio no se centra específicamente en talleres vocacionales y aporta en cambio evidencia sobre el valor de las propuestas participativas para promover una mayor implicación de los estudiantes en su formación (Maldonado, 2025).

Held y Mejeh estudiaron el desarrollo motivacional de estudiantes de formación vocacional en un entorno que promovía el aprendizaje autorregulado. En su investigación emplearon un diseño mixto y compararon una propuesta centrada en la autorregulación con una modalidad de enseñanza tradicional. Realizaron mediciones de la motivación disposicional y situacional durante el primer año de formación, además de entrevistas a estudiantes de ambos grupos. Sus resultados cuantitativos mostraron variaciones significativas de la motivación a lo largo del tiempo y los resultados cualitativos indicaron que la autonomía, la competencia y la vinculación constituían factores centrales de la experiencia motivacional. El entorno orientado al aprendizaje autorregulado produjo efectos favorables, aunque se observaron diferencias entre los estudiantes, lo cual resulta próximo al presente estudio porque analiza cambios motivacionales en educación vocacional mediante la articulación de información cuantitativa y cualitativa (Held & Mejeh, 2024).

Berková y colaboradores analizaron los factores que influyen en la motivación de estudiantes de programas técnicos y económicos pertenecientes a una institución de educación superior orientada a la práctica. La investigación examinó la valoración estudiantil de las estrategias de enseñanza y la intensidad de distintos factores motivacionales. Los resultados mostraron diferencias entre los estudiantes de programas técnicos y los de carreras económicas de tal forma que los primeros expresaron mayores

expectativas respecto de la formación y de las estrategias pedagógicas empleadas. Los autores concluyeron que las propuestas constructivistas y la renovación de las prácticas de enseñanza pueden aumentar el atractivo de los programas y fortalecer la motivación y de esta manera aportaron evidencia sobre la especificidad que adquiere la motivación en carreras técnicas, donde las expectativas suelen encontrarse estrechamente vinculadas con la aplicación práctica de los contenidos y con el futuro desempeño profesional (Berková et al., 2018).

Más recientemente, Xiaoping y colaboradores analizaron la relación entre satisfacción de necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca, necesidades de desarrollo profesional y conducta innovadora en estudiantes de instituciones técnicas y vocacionales. El estudio se desarrolló con 695 participantes y empleó análisis correlacionales, modelos de mediación y ecuaciones estructurales para que los resultados muestren que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas fortalece la motivación intrínseca a la vez que ésta incrementa la percepción de las necesidades vinculadas con el desarrollo de la carrera. Los autores sostienen que el diseño curricular en la educación vocacional debe atender de manera conjunta la estimulación motivacional y la orientación profesional (Xiaoping et al., 2026).

En relación con la elección vocacional, Kligman y Rey recuperaron la propuesta de Rascovan sobre la orientación vocacional como experiencia subjetivante y su trabajo destaca que la elección de una carrera no se agota en el momento del ingreso porque se trata en realidad de un proceso abierto que puede ser revisado y resignificado a lo largo de la trayectoria. Vista de esta manera la orientación vocacional debe habilitar espacios de escucha, interrogación y elaboración donde el estudiante pueda revisar sus vínculos con el saber, el trabajo, sus proyectos y el lugar que espera ocupar en la sociedad. La mirada resulta pertinente para comprender el taller reflexivo como una instancia que permite reelaborar el sentido de la elección realizada y construir una posición más activa frente al futuro profesional (Kligman & Rey, 2018).

Blacutt Velasco examinó la importancia de la orientación vocacional para la elección y la permanencia en la educación superior desarrollando una revisión de alcance basada en trabajos recuperados de Redalyc y SciELO. Los resultados indican que las elecciones sustentadas principalmente en presiones familiares, influencias sociales, publicidad o decisiones poco informadas pueden relacionarse con una menor permanencia académica. La orientación vocacional favorece un conocimiento más claro de las opciones formativas y de las propias expectativas, pero también puede contribuir a

prevenir decisiones escasamente elaboradas. Con este aporte se refuerza la importancia de continuar trabajando la dimensión vocacional después del ingreso, dado que la elección puede requerir nuevas elaboraciones durante el recorrido académico (Blacutt Velasco, 2024).

Panchito y colaboradores evaluaron si una elección informada de carrera desde el nivel secundario se relacionaba con una menor deserción universitaria. La investigación consistió en una revisión sistemática guiada por PRISMA 2020 en la que se analizaron estudios publicados entre 2020 y 2025 en Dialnet, Google Académico y ERIC. Los resultados muestran que la orientación vocacional y la tutoría fortalecen la claridad de las metas, la autoeficacia para decidir y el ajuste entre el estudiante y la carrera. También señalan que la disponibilidad de información académica y laboral favorece trayectorias más estables. Los autores advierten que la deserción posee un carácter multicausal y que la orientación debe articularse con apoyos institucionales y psicosociales. Se comprende entonces que el sentido atribuido a la elección interactúa con otras condiciones de la trayectoria por lo que su revisión puede resultar relevante aun en estudiantes que ya han avanzado en su proceso formativo (Panchito et al., 2025).

Nye y colaboradores estudiaron el ajuste entre los intereses vocacionales y la carrera, así como sus relaciones con la satisfacción, la motivación y el desempeño académico. La investigación empleó un diseño longitudinal de siete semanas y contó con 372 estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que el ajuste vocacional se relacionaba de manera directa con el rendimiento, la intención de abandonar y diferentes conductas académicas. La motivación y la satisfacción mediaron parte de estas relaciones y también se observó que el ajuste percibido era un predictor especialmente importante de la satisfacción. El estudio aporta evidencia sobre el vínculo entre elección vocacional y motivación académica y sugiere de esta forma que la implicación con la carrera depende, en parte, de la congruencia que el estudiante percibe entre sus intereses, sus expectativas y la formación que cursa (Nye et al., 2021).

Hernández Herrera analizó las percepciones de estudiantes de educación superior respecto de la motivación y la autodeterminación durante la enseñanza en línea. La investigación fue cuantitativa y se desarrolló con 3.275 estudiantes del Instituto Politécnico Nacional de México. Se evaluaron la motivación intrínseca, la regulación introyectada, la motivación extrínseca y la desmotivación de tal forma que los resultados mostraron diferencias según género y destacaron la relación entre las expectativas sobre la carrera y las formas de motivación. La motivación intrínseca aumentaba cuando la

formación respondía a las expectativas de los estudiantes. La desmotivación se vinculaba con la insatisfacción respecto de la carrera y con una percepción desfavorable del futuro profesional (Hernández Herrera, 2023).

Stellmacher y colaboradores examinaron por su parte la motivación para la elección de carrera, la integración académica y social y la intención de abandono en estudiantes de formación docente vocacional, empleando información de 114 participantes pertenecientes a una cohorte educativa alemana. Los resultados mostraron que la motivación extrínseca se relacionaba positivamente con la intención de abandonar, mientras que la motivación intrínseca presentaba una relación negativa con esa intención. La integración académica y social no mostró asociaciones significativas con el abandono en la muestra analizada indicándose en todo caso que las razones que sostienen la elección poseen relevancia para la continuidad de la trayectoria. En el proceso se refuerza también la necesidad de diferenciar entre formas más autónomas y controladas de motivación (Stellmacher et al., 2025).

En cuanto a la participación reflexiva y a la construcción de sentidos compartidos, Geurts y colaboradores desarrollaron una investigación-acción participativa en una institución de educación vocacional de los Países Bajos que involucró a estudiantes y docentes en el diseño de propuestas de educación ciudadana. Para el análisis se utilizaron bitácoras, observaciones, entrevistas y grupos focales recopilados entre 2020 y 2023. Los resultados mostraron que la participación estudiantil se fortalecía cuando las actividades se relacionaban con las prioridades de los participantes, existía apertura a sus voces y se habilitaba la reflexión sobre funciones y responsabilidades. También se identificaron dificultades respecto de los roles asumidos por estudiantes y docentes (Geurts et al., 2025).

La dimensión ética adquiere finalmente una importancia particular en la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo y al respecto, Rogers y Schill analizaron los dilemas éticos vinculados con la protección de la salud, la seguridad y el bienestar laboral. El estudio revisó literatura especializada, códigos de ética y competencias profesionales, e incorporó un caso analizado mediante un modelo de toma de decisiones. Los autores señalaron que las presiones económicas, las nuevas formas de organización del trabajo y la aparición de riesgos emergentes aumentan la complejidad de los conflictos que enfrentan los profesionales. También propusieron un conjunto de competencias éticas para orientar la toma de decisiones en salud y seguridad ocupacional. Este antecedente es especialmente cercano al objeto de la tesis, ya que permite fundamentar la inclusión de

dilemas laborales en el taller y vincular la identidad profesional con la responsabilidad frente a la salud y la integridad de otras personas (Rogers & Schill, 2021).

Los antecedentes mostraron en general que la motivación académica constituye un proceso dinámico y sensible a las características del contexto formativo y las investigaciones basadas en la Teoría de la Autodeterminación coincidieron en destacar la importancia de la autonomía, la competencia y la vinculación. Los estudios desarrollados en educación técnica y vocacional agregan que la motivación se relaciona con la aplicabilidad de los contenidos, las expectativas sobre la carrera y la percepción del futuro profesional y las intervenciones participativas y centradas en el estudiante contribuyen a favorecer una implicación más activa, especialmente cuando habilitan espacios de elección, expresión y reflexión (Stover et al., 2017; Berková et al., 2018; Held & Mejeh, 2024; Maldonado, 2025; Xiaoping et al., 2026).

Los estudios sobre elección vocacional indican que la relación con una carrera puede modificarse durante la trayectoria. La claridad de las metas, la congruencia entre intereses y formación y la satisfacción con la elección se relacionan con la motivación y con la intención de permanecer. Todo esto lleva a considerar que la reflexión vocacional puede resultar necesaria en etapas avanzadas, cuando el estudiante comienza a confrontar sus expectativas iniciales con las exigencias reales de la formación y del futuro trabajo (Kligman & Rey, 2018; Nye et al., 2021; Hernández Herrera, 2023; Blacutt Velasco, 2024; Panchito et al., 2025; Stellmacher et al., 2025).

La revisión también permite advertir que la identidad profesional se construye mediante la articulación entre conocimientos, expectativas, valores y responsabilidades. En las carreras relacionadas con la salud y la seguridad laboral, esta construcción incluye la capacidad de responder ante conflictos entre el cuidado de los trabajadores, el cumplimiento normativo y las presiones organizacionales y ante esto, el análisis de dilemas y situaciones problemáticas puede favorecer la elaboración del futuro posicionamiento profesional. Los dispositivos grupales ofrecen un espacio adecuado para expresar dudas, contrastar criterios y reconocer las responsabilidades asociadas al rol (Rogers & Schill, 2021; Geurts et al., 2025).

A pesar de la amplitud de estudios sobre motivación académica, orientación vocacional y educación técnica, se identificaron menos investigaciones que integraran estas dimensiones en una misma intervención. También fueron escasos los antecedentes centrados específicamente en estudiantes de Higiene y Seguridad en el Trabajo de tal forma que esta situación justificó la inclusión de estudios desarrollados en educación

vocacional, carreras técnicas y áreas de salud y seguridad ocupacional. Su selección se fundamentó en la proximidad de los procesos formativos, la orientación hacia el desempeño profesional y la presencia de responsabilidades éticas frente a terceros.

Tabla 1: Síntesis de los antecedentes revisados y sus aportes a la investigación

Autor/es y año	Tipo de estudio y contexto	Tema principal	Aporte a la presente investigación
Guay et al. (2000)	Estudios psicométricos con estudiantes en diferentes contextos educativos	Construcción y validación de la Situational Motivation Scale (SIMS)	Fundamenta la evaluación de la motivación situacional mediante las dimensiones de motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa y amotivación. Justifica la posibilidad de medir variaciones motivacionales entre dos momentos.
Stover et al. (2017)	Revisión teórica de la Teoría de la Autodeterminación	Formas de motivación y necesidades psicológicas básicas	Aporta el marco conceptual para interpretar la calidad de la motivación y diferenciar regulaciones autónomas, controladas y estados de amotivación.
Berková et al. (2018)	Estudio cuantitativo con estudiantes de programas técnicos y económicos	Factores pedagógicos asociados con la motivación	Muestra que la motivación presenta características particulares en carreras técnicas y que se relaciona con las expectativas, la utilidad práctica y las estrategias de enseñanza.
Kligman y Rey (2018)	Trabajo teórico-interpretativo sobre orientación vocacional	Elección vocacional como proceso subjetivo	Permite comprender la elección de carrera como un proceso abierto a revisiones y resignificaciones durante la trayectoria formativa. Fundamenta el carácter reflexivo del taller.
Bruno et al. (2020)	Estudio psicométrico con estudiantes universitarios argentinos	Evaluación de la motivación situacional académica	Ofrece un antecedente nacional que respalda la medición de la motivación en actividades académicas específicas y su carácter dinámico.
Nye et al. (2021)	Estudio longitudinal con estudiantes universitarios	Ajuste entre intereses vocacionales, motivación y satisfacción	Evidencia que la congruencia entre los intereses personales y la carrera se relaciona con la motivación, el desempeño y la intención de permanecer.
Rogers y Schill (2021)	Revisión de literatura, códigos profesionales y análisis de caso	Dilemas éticos en salud y seguridad ocupacional	Aporta una aproximación específica al campo de la Higiene y Seguridad en el Trabajo. Fundamenta el análisis de dilemas, responsabilidades y presiones organizacionales en la formación profesional.
Albor Chadid y Rodríguez Burgos (2022)	Revisión sistemática sobre motivación y autodeterminación	Motivación, bienestar y contextos educativos	Muestra que la autonomía, la participación y el acompañamiento favorecen formas más autodeterminadas de motivación. Sustenta el valor de las experiencias educativas centradas en el estudiante.
Hernández Herrera (2023)	Estudio cuantitativo con estudiantes de educación superior en México	Motivación, desmotivación y expectativas sobre la carrera	Relaciona la motivación académica con la satisfacción respecto de la carrera y con las expectativas sobre el futuro profesional. Constituye uno de los antecedentes empíricos más próximos al problema.
Blacutt Velasco (2024)	Revisión de alcance en educación superior	Orientación vocacional y permanencia académica	Destaca la importancia de una elección informada y de la orientación vocacional para fortalecer la permanencia y reducir

			decisiones formativas escasamente elaboradas.
Held y Mejeh (2024)	Estudio mixto con estudiantes de formación vocacional	Variaciones de la motivación en un entorno de aprendizaje autorregulado	Aporta evidencia empírica sobre cambios en la motivación situacional y disposicional. Muestra la importancia de la autonomía, la competencia y la vinculación.
Maldonado (2025)	Revisión sistemática de estudios sobre estrategias didácticas	Estrategias activas, motivación y compromiso estudiantil	Respalda el uso de actividades participativas, estudios de caso, trabajo grupal y reflexión como recursos capaces de fortalecer la motivación y la implicación académica.
Panchito et al. (2025)	Revisión sistemática sobre elección informada y deserción	Orientación vocacional, ajuste con la carrera y permanencia	Muestra que la claridad de metas, la información académica y laboral y la autoeficacia para decidir favorecen trayectorias más estables.
Stellmacher et al. (2025)	Estudio cuantitativo con estudiantes de formación docente vocacional	Motivación para elegir la carrera e intención de abandono	Evidencia que la motivación intrínseca se relaciona con menor intención de abandono, mientras que las razones extrínsecas pueden asociarse con una mayor intención de dejar la formación.
Geurts et al. (2025)	Investigación-acción participativa en educación vocacional	Participación estudiantil y construcción compartida de propuestas formativas	Fundamenta el valor de los dispositivos grupales, las bitácoras, las observaciones y la participación estudiantil para recuperar sentidos, responsabilidades y tensiones vinculadas con la formación.
Xiaoping et al. (2026)	Estudio cuantitativo con estudiantes de instituciones técnicas y vocacionales	Necesidades psicológicas, motivación intrínseca y desarrollo profesional	Vincula la satisfacción de las necesidades psicológicas con la motivación y con la proyección de carrera. Refuerza la necesidad de integrar motivación académica y orientación profesional en la formación técnica.

Fuente: elaboración propia

Nota. Los antecedentes fueron organizados según su contribución conceptual, metodológica o empírica al estudio. Se incluyeron trabajos sobre motivación situacional, elección vocacional, permanencia, identidad y proyección profesional, intervenciones participativas y formación ética. Ante la limitada disponibilidad de investigaciones centradas específicamente en estudiantes de Higiene y Seguridad en el Trabajo, se seleccionaron estudios realizados en educación técnica, vocacional y en campos vinculados con la salud y la seguridad ocupacional.

A partir de este recorrido, la presente investigación se delimita al análisis de estudiantes de tercer año de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo. Su aporte consiste en articular la evaluación de la motivación académica antes y después de un taller reflexivo con el análisis de los sentidos construidos en torno a la elección de la carrera, la identidad profesional y la ética y se busca producir conocimiento situado sobre un grupo y una experiencia formativa concretos. Sus resultados no pretenden representar al conjunto de estudiantes de educación superior no universitaria aun cuando pueden aportar elementos para pensar intervenciones de acompañamiento en carreras técnico-profesionales con características semejantes.

Planteamiento del problema

¿Qué variaciones se observan en la motivación académica de los estudiantes de tercer año de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo antes y después de la implementación de un taller reflexivo, y cómo se vinculan dichas variaciones con los sentidos construidos en torno a la elección de la carrera, la identidad profesional y la dimensión ética del futuro ejercicio laboral?

Objetivos

Objetivo General

Analizar las variaciones de la motivación académica en estudiantes de tercer año de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo antes y después de la implementación de un taller reflexivo, en relación con los sentidos construidos acerca de la elección de la carrera, la identidad profesional y la dimensión ética del futuro ejercicio laboral.

Objetivos Específicos

- Describir los niveles de motivación académica de los estudiantes de tercer año de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo antes y después de la implementación del taller reflexivo, considerando las dimensiones de motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa y amotivación.
- Comparar las variaciones observadas en las dimensiones de la motivación académica entre el momento previo y el momento posterior a la implementación del taller.
- Analizar los sentidos expresados por los estudiantes en las producciones individuales y grupales desarrolladas durante el taller en relación con la elección de la carrera, la identidad profesional y la dimensión ética del futuro ejercicio laboral.
- Integrar los resultados cuantitativos y cualitativos para comprender las variaciones motivacionales observadas y los procesos de resignificación vinculados con la formación en Higiene y Seguridad en el Trabajo.

Hipótesis

La implementación del taller reflexivo se asocia con variaciones favorables en la motivación académica de los estudiantes de tercer año de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo, expresadas en el aumento de la motivación intrínseca y de la regulación identificada, junto con una disminución de la amotivación. En el componente cualitativo, estas variaciones se vinculan con procesos de resignificación de la elección de la carrera, de la identidad profesional y de la dimensión ética del futuro ejercicio laboral.

Marco Teórico

Educación superior, trayectorias formativas y dimensión subjetiva de la experiencia educativa

El análisis de la educación superior no universitaria contemporánea exige abandonar las miradas homogéneas sobre los procesos educativos y reconocer que las instituciones de formación atraviesan transformaciones estructurales que modifican, de manera simultánea, sus funciones, sus formas de legitimidad y las modalidades en que los sujetos viven su experiencia educativa. En este sentido, la educación superior no universitaria ya no puede comprenderse únicamente como un espacio de transmisión de saberes o de certificación académica, dado que también constituye un ámbito de producción de subjetividades, de distribución diferencial de oportunidades y de configuración de trayectorias formativas complejas, atravesadas por condiciones materiales, institucionales y biográficas. Esta perspectiva permite situar la experiencia estudiantil en una zona de intersección entre procesos macrosociales, dinámicas organizacionales e historias personales, lo que vuelve especialmente pertinente articular las categorías de transformación institucional, trayectoria y experiencia subjetiva.

Desde la perspectiva de Dubet (2007), la institución educativa moderna se constituyó históricamente como un dispositivo de socialización con capacidad de inscribir un orden simbólico en la subjetividad de los individuos. La escuela, entendida en este marco, organizaba la formación a partir de un programa institucional apoyado en valores considerados universales, en la autoridad pedagógica, en la separación relativa respecto del mundo social inmediato y en la promesa de formación del sujeto a través de la disciplina y la cultura. Sin embargo, ese programa institucional ha entrado en un proceso de declive y mutación, vinculado a transformaciones más amplias de la modernidad, que afectan el estatuto de los valores, la legitimidad de las instituciones y la forma en que los sujetos se vinculan con ellas. La crisis actual no se reduce, por lo tanto, a un problema de adaptación organizacional y remite en cambio a una modificación profunda de los procesos de socialización y de la manera en que los actores deben construir sentido en escenarios menos regulados simbólicamente (Dubet, 2007).

En ese marco, la educación superior no universitaria contemporánea aparece atravesada por una tensión central, ya que por una parte, persiste la expectativa de que las instituciones formativas orienten, integren y legitimen recorridos educativos y por otra, se debilita la eficacia de los marcos institucionales tradicionales para producir adhesiones estables, sentidos compartidos y trayectorias previsibles. Dubet señala que el trabajo de

socialización se desplaza progresivamente hacia los propios actores, quienes ya no encuentran en la institución un sistema simbólico suficientemente unificado que sostenga de manera plena sus motivaciones y sus prácticas. En consecuencia, el tránsito por las instituciones educativas requiere un compromiso subjetivo más intenso, dado que los estudiantes deben construir activamente el sentido de su experiencia, habitar roles menos definidos y sostener su permanencia en contextos donde la evidencia del valor institucional ya no se presenta como incuestionable. Esta idea resulta particularmente fecunda para pensar la experiencia estudiantil en el nivel superior, donde la continuidad de los estudios depende cada vez más de procesos de apropiación subjetiva, de la articulación entre motivaciones y condiciones de vida, y de las mediaciones que las instituciones logran ofrecer (Dubet, 2007).

La dimensión subjetiva de la experiencia educativa adquiere, entonces, una centralidad analítica específica. En la formulación de Dubet, la socialización moderna siempre implicó una relación compleja entre integración social y subjetivación, ya que los individuos se constituyen socialmente al mismo tiempo que se perciben como sujetos relativamente autónomos. Esta doble condición permite comprender que la experiencia educativa no puede reducirse a la interiorización pasiva de normas institucionales. La formación involucra una elaboración subjetiva de la propia posición, de las expectativas, de los sentidos atribuidos al estudio y de las formas en que cada estudiante procesa las demandas institucionales. Desde esta perspectiva, la educación superior no universitaria opera sobre actores que construyen su relación con el saber, con la institución y con su proyecto formativo desde posiciones desiguales y desde experiencias socialmente situadas (Costantino, 2016; Dubet, 2007).

Este desplazamiento analítico hacia la experiencia de los sujetos no invalida la consideración de las desigualdades estructurales. Por el contrario, la obra de Bourdieu y Passeron permite advertir que las instituciones educativas participan activamente en la reproducción de desigualdades sociales de origen, al reconocer como legítimos ciertos modos de relación con la cultura, con el lenguaje y con el conocimiento, que se encuentran diferencialmente distribuidos según las procedencias sociales y culturales de los estudiantes. Las instituciones escolares y universitarias tienden a otorgar títulos y reconocimiento a quienes ya se encuentran en posiciones socioculturales más favorables, mientras que otros grupos experimentan restricciones, estancamientos o exclusiones que son presentadas como diferencias “naturales” de capacidad o mérito (Bourdieu & Passeron, 2009). La relevancia de este planteo para el estudio de la educación superior no

universitaria contemporánea reside en que permite problematizar las aparentes neutralidades institucionales y comprender que las trayectorias estudiantiles están mediadas por desigualdades previas que condicionan las posibilidades de apropiación del capital cultural legítimo.

A partir de este aporte, la trayectoria formativa deja de ser pensada como una secuencia lineal, homogénea y universal y en lugar de concebirse como un recorrido estandarizado, pasa a entenderse como una serie de posiciones sucesivas ocupadas por los sujetos en espacios en movimiento, atravesados por relaciones de fuerza, disputas y transformaciones. Costantino (2016), recupera este enfoque para señalar que la noción de trayectoria permite superar la imagen de una biografía educativa continua y ordenada, mostrando que los recorridos reales incluyen desplazamientos, interrupciones, simultaneidades, elecciones, abandonos y reorientaciones. Esta perspectiva resulta especialmente importante para la educación superior, donde las trayectorias efectivas de los estudiantes suelen diferir de las trayectorias teóricas previstas por los diseños curriculares y por las expectativas institucionales. Por ello, el análisis de las trayectorias exige considerar tanto la temporalidad de los recorridos como las condiciones concretas en que se producen (Costantino, 2016).

En esa línea, Costantino plantea que las trayectorias en formación deben abordarse desde dos niveles analíticos articulados: la perspectiva de los sujetos y la de los contextos. Las estrategias, acciones y elecciones que realizan los estudiantes se producen en situaciones específicas y bajo determinadas condiciones institucionales, materiales y normativas y de este modo, la trayectoria no remite únicamente a decisiones individuales, sino a una trama compleja donde intervienen los recorridos previos, las biografías escolares, las formas de acompañamiento institucional, las políticas estudiantiles y los marcos regulatorios que habilitan o restringen ciertos modos de permanencia. Esta conceptualización permite comprender la permanencia y el abandono como fenómenos procesuales, antes que como eventos aislados o como meros resultados de características individuales (Costantino, 2016).

La problemática de la permanencia y el abandono en la educación superior no universitaria adquiere así una densidad conceptual mayor. Desde esta perspectiva, no resulta adecuado explicar las dificultades de continuidad formativa a partir de atributos individuales aislados, tales como la motivación, la voluntad o la capacidad, ya que esas interpretaciones tienden a invisibilizar el peso de los condicionamientos materiales y de los determinantes institucionales. Costantino advierte precisamente sobre la necesidad de

cuestionar aquellas concepciones docentes que atribuyen los logros o fracasos exclusivamente a disposiciones personales del alumnado, relegando la incidencia de las prácticas institucionales, de la organización de la formación y de las condiciones socioeconómicas y en el mismo sentido, sostiene que en el nivel superior no universitario suele persistir un ideal de trayectoria teórica, lineal y estandarizada, que funciona como parámetro de normalidad y que convierte las trayectorias heterogéneas en desvío, carencia o incompletud (Costantino, 2016). Desde este punto de vista, la permanencia no depende únicamente de la adaptación del estudiante a la institución, sino también de la capacidad institucional para reconocer y alojar recorridos diversos.

Esta discusión se enlaza con la dimensión subjetiva de la experiencia educativa. Si los marcos institucionales tradicionales han perdido parte de su fuerza integradora, y si las trayectorias reales ya no responden a una secuencia única, la experiencia de formación se configura a través de una combinación singular de condicionamientos y márgenes de acción. Costantino, retomando a Dubet subraya que la experiencia formativa debe pensarse como el modo en que los actores combinan diversas lógicas de acción dentro del mundo educativo. Esto implica que los sujetos no son receptores pasivos de estructuras, aunque tampoco actúan en un vacío social. Construyen su experiencia desde una posición situada, interpretan las demandas institucionales, desarrollan estrategias, producen sentidos sobre su recorrido y, en ese mismo proceso, se constituyen como sujetos. En consecuencia, el estudio de la experiencia educativa requiere prestar atención a cómo los estudiantes significan sus itinerarios, sus dificultades, sus expectativas de futuro y sus modos de pertenencia institucional (Costantino, 2016).

Dentro de este horizonte, la especificidad de las carreras superiores merece una consideración diferenciada y Costantino resulta especialmente útil porque se centra en la formación docente inicial en institutos superiores y muestra que estos espacios poseen particularidades históricas, organizacionales y pedagógicas que no pueden disolverse en una noción general e indiferenciada de educación superior. La autora señala la necesidad de reconocer la identidad propia de los institutos superiores, sus tradiciones, sus historias institucionales y su lugar específico dentro del sistema formador. Remarca entonces, que la formación docente inicial demanda conocimientos especializados y una comprensión compleja del proceso formativo, en tanto el tránsito por estas instituciones participa de la construcción del oficio y de la identidad profesional. Esto significa que, en las carreras superiores de formación profesional, la trayectoria estudiantil se vincula de modo estrecho con procesos de socialización hacia un campo ocupacional particular, con la

apropiación progresiva de un ethos profesional y con formas específicas de relación entre teoría, formación e inserción laboral (Costantino, 2016).

A su vez, la especificidad del nivel superior no universitario se expresa en la coexistencia de recorridos previos y simultáneos, en la gravitación del contexto institucional y en la incidencia de marcos normativos orientados a democratizar el acceso y sostener la continuidad de los estudios. Costantino muestra que muchos estudiantes llegan a la formación docente tras haber transitado otros estudios, o cursan simultáneamente otras propuestas, lo que complejiza la idea de ingreso como punto inaugural y vuelve insuficiente cualquier representación lineal del trayecto formativo. También destaca la relevancia de los dispositivos institucionales, de los espacios de participación y de las políticas estudiantiles, así como el peso de la expansión de la escolarización superior no universitaria y de la democratización del nivel. Estas observaciones permiten afirmar que la especificidad de las carreras superiores no reside únicamente en su ubicación formal dentro del sistema educativo, sino en la manera singular en que articulan formación, socialización institucional, identidad profesional y heterogeneidad de recorridos.

Desde esta primera constelación teórica, el problema de la educación superior no universitaria puede ser leído como un campo en el que convergen tres procesos. En primer lugar, una mutación institucional que debilita los soportes tradicionales de la socialización y desplaza hacia los sujetos una parte creciente del trabajo de construcción de sentido. En segundo lugar, una persistencia de mecanismos de desigualdad y selección social que condicionan diferencialmente el acceso, la permanencia y las posibilidades de apropiación de la cultura legítima. En tercer lugar, una creciente heterogeneidad de trayectorias formativas, que obliga a pensar los recorridos educativos en clave procesual, relacional y situada. De allí que la experiencia educativa en el nivel superior no universitario deba ser comprendida como una experiencia subjetivamente elaborada, institucionalmente mediada y socialmente condicionada.

En clave más contemporánea, el estudio de la educación superior no universitaria y de las trayectorias formativas muestra un desplazamiento analítico relevante en la medida que ya no alcanza con describir recorridos, identificar factores estructurales o registrar tasas de acceso, permanencia y abandono y resulta cada vez más indispensable comprender cómo esos procesos son vividos, sentidos e interpretados por los sujetos en contextos históricos concretos. En esta línea, Ponce de León (2025) profundiza el abordaje de las transiciones educativas al mostrar que el pasaje de la escuela secundaria

a la universidad constituye una experiencia compleja en la que se entrelazan trayectorias previas, decisiones vocacionales, condiciones familiares, apoyos institucionales y construcción de proyecto de vida. Su aporte actualiza la discusión al situar el tránsito hacia la educación superior como una experiencia biográfica cargada de sentidos, donde las decisiones educativas se configuran en el cruce entre aspiraciones personales, mediaciones institucionales y condiciones materiales de existencia. De este modo, la experiencia educativa aparece como una construcción situada, atravesada por dimensiones subjetivas, sociales e institucionales que inciden de manera decisiva en la posibilidad de proyectar un futuro formativo (Ponce de León, 2025).

Desde otra perspectiva complementaria, Urbina Cárdenas y Ovalle Rodríguez (2016) permiten precisar que la permanencia en la educación superior debe ser entendida también como un proceso pedagógico e intersubjetivo. Su investigación muestra que la motivación constituye un factor central para la integración académica y social del estudiante, y que dicha motivación se fortalece a través de las relaciones con pares, de las prácticas pedagógicas docentes y de las acciones institucionales orientadas al acompañamiento. El valor contemporáneo de este aporte reside en desplazar el análisis del abandono desde una lectura centrada exclusivamente en déficits individuales hacia una comprensión más compleja, donde el aula, el vínculo pedagógico y el ambiente institucional inciden activamente en la continuidad formativa (Urbina Cárdenas & Ovalles Rodriguez, 2016). En esta dirección, la permanencia deja de pensarse como una mera capacidad adaptativa del estudiante y pasa a comprenderse como el resultado de una trama de reconocimiento, orientación, integración y sostén institucional.

Por su parte, Kaplan, et al. (2025) incorporan un giro especialmente significativo al proponer la lectura de las trayectorias educativas en clave afectiva. Su planteo resulta particularmente fértil para cerrar este capítulo porque amplía la comprensión de la dimensión subjetiva de la experiencia educativa al mostrar que las trayectorias no remiten únicamente a secuencias institucionales o a posiciones en la estructura social ya que también toman su lugar las experiencias emocionales, vínculos, sufrimientos, reconocimientos y posibilidades de reparación simbólica. La metáfora del viaje que desarrollan permite concebir los recorridos formativos como caminos heterogéneos, contingentes y relacionales, marcados por bifurcaciones, interrupciones, apoyos y obstáculos. Desde esta mirada, las desigualdades impactan muchas veces el acceso o la permanencia, tanto como la constitución subjetiva de quienes estudian, en su autovaloración, en su confianza y en su relación con la institución (Kaplan et al., 2025).

En consecuencia, la educación superior contemporánea exige ser pensada también como espacio de justicia afectiva, en el que el acompañamiento institucional, el reconocimiento y el cuidado adquieren densidad formativa.

A la luz de estos aportes, puede afirmarse que la comprensión actual de las trayectorias en la educación superior demanda una perspectiva que articule transiciones, permanencia, proyecto de vida, vínculos pedagógicos y experiencia afectiva. La mirada contemporánea sobre el tema permite advertir que el problema de la formación superior no universitaria no se agota en el ingreso ni en la organización curricular, porque involucra también los modos en que los sujetos tramitan incertidumbres, construyen sentido, elaboran expectativas de futuro y encuentran, o no, condiciones institucionales para sostener su recorrido. Así, la dimensión subjetiva de la experiencia educativa se revela como una clave interpretativa central para comprender los procesos de formación en el presente, en tanto permite vincular las desigualdades estructurales, las mediaciones pedagógicas y las vivencias afectivas que modelan las trayectorias reales de los estudiantes.

Motivación académica en el nivel superior no universitario

La motivación constituye un constructo central para la comprensión de los procesos de aprendizaje en la educación superior, dado que interviene en la energía, la dirección, la persistencia y la finalidad de la conducta, incluyendo tanto las intenciones como las acciones que los sujetos despliegan en contextos formativos. Desde esta perspectiva, la motivación remite a la intensidad con la que una persona actúa, pero también al sentido que atribuye a esa acción, a las razones que la sostienen y a la cualidad de su involucramiento en una tarea determinada. En el ámbito universitario, esta cuestión adquiere una relevancia particular porque la formación superior no universitaria exige al estudiante aprender con autonomía, iniciativa personal y capacidad de sostener un aprendizaje sistemático y permanente. La motivación académica se vincula estrechamente con la autorregulación del aprendizaje, ya que influye de manera directa en los procesos cognitivos, en la conducta y en las estrategias que el estudiante utiliza para aprender y en ese sentido es que ha sido objeto de un marcado interés en la investigación educativa universitaria por su relación con el éxito académico y con la autorregulación del aprendizaje (Palma Luengo et al., 2024).

En términos generales, la motivación puede ser entendida como un proceso que articula pensamientos, creencias, emociones y metas, orientando la acción hacia

determinados objetivos. Ryan y Deci (2000) sostienen que la motivación es un asunto central en la psicología por encontrarse en el núcleo de la regulación biológica, cognitiva y social, y aunque con frecuencia se la ha tratado como un constructo unitario, una revisión más rigurosa permite advertir que las personas pueden actuar por razones muy diferentes, con experiencias subjetivas y consecuencias también distintas. Esta diferenciación resulta decisiva para el estudio de la vida académica, ya que dos estudiantes pueden ejecutar una misma actividad, aunque uno lo haga por interés y valoración personal, mientras que otro la realice por presión, control externo o temor a las consecuencias de no cumplir. En consecuencia, el análisis de la motivación académica requiere atender al monto de motivación presente y a su cualidad, es decir, al tipo de regulación que organiza la conducta del estudiante.

Dentro de los enfoques contemporáneos, la Teoría de la Autodeterminación ocupa un lugar especialmente relevante. Stover et al. (2017) la presentan como una macro teoría de la motivación humana que permite explicar tanto la energización del comportamiento como los procesos que le otorgan dirección a la vez que se inscribe en una metateoría dialéctica y organísmica, según la cual los seres humanos son organismos activos, con tendencias hacia el crecimiento, la integración de experiencias y el dominio de su ambiente. Desde esta concepción, la conducta motivada no puede comprenderse de manera adecuada si se la reduce a mecanismos externos de recompensa o castigo, dado que la persona participa activamente en la interpretación de los estímulos y en la organización de su propia acción. Ryan y Deci (2000) coinciden en este punto al afirmar que la Teoría de la Autodeterminación se ocupa de las tendencias inherentes al crecimiento, de las necesidades psicológicas innatas que sostienen la automotivación y la integración de la personalidad, así como de las condiciones contextuales que facilitan o interfieren en esos procesos.

Un aporte decisivo de la Teoría de la Autodeterminación consiste en haber desplazado la idea de la motivación como magnitud homogénea hacia una comprensión cualitativa y jerárquica del fenómeno. Stover et al. (2017) explican que esta teoría distingue tres niveles de generalización. El nivel global refiere a una orientación relativamente estable de la persona; el nivel contextual se relaciona con esferas específicas de actividad, como la educación, el trabajo o la recreación; y el nivel situacional alude a la motivación que emerge en un momento específico y en una actividad concreta. Esta distinción resulta especialmente valiosa para el estudio de la educación superior, porque permite comprender que un estudiante puede presentar una

disposición general favorable hacia el estudio, aunque experimentar variaciones importantes según la carrera, la asignatura, la clase, la tarea o incluso el momento preciso en que se enfrenta a una exigencia académica. Palma Luengo et al. (2024) recuperan esta organización jerárquica y la vinculan con el análisis de la motivación académica universitaria, destacando que la motivación situacional permite explicar por qué el individuo se involucra en una actividad particular en un tiempo determinado.

La motivación intrínseca representa la forma más autodeterminada de motivación. Ryan y Deci (2000) la definen como la tendencia inherente a buscar novedad y desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y aprender porque se trata de una forma de motivación que remite al interés espontáneo, al disfrute inherente de la actividad y a la satisfacción que proviene de la ejecución misma. En el ámbito educativo, permite entender el aprendizaje como una actividad que puede sostenerse por curiosidad, interés intelectual, placer por comprender o por el desafío cognitivo implicado, sin necesidad de depender exclusivamente de incentivos externos. Sin embargo, la motivación intrínseca no se mantiene de manera automática ni constante, dado que su expresión depende de condiciones contextuales que la facilitan o la obstaculizan y por ello, la Teoría de la Evaluación Cognitiva, desarrollada dentro de la Teoría de la Autodeterminación, examina precisamente los factores sociales y ambientales que amplían o reducen esta propensión. Entre los elementos que la favorecen se encuentran los desafíos óptimos, el feedback positivo que fortalece la percepción de efectividad y las oportunidades de elección y autodirección, en cambio, las recompensas tangibles esperadas, las amenazas, las fechas de cumplimiento impuestas, las directivas excesivamente controladoras y las evaluaciones percibidas como presión pueden debilitarla al desplazar el locus de causalidad hacia lo externo.

La motivación extrínseca, por su parte, refiere al desempeño de una actividad con el propósito de alcanzar un resultado separable de la actividad misma. Ryan y Deci (2000) enfatizan que esta forma de motivación no constituye una categoría homogénea, ya que puede variar considerablemente en su grado de autonomía, lo que resulta especialmente importante en educación superior, donde una parte significativa de las tareas académicas se realiza por su valor instrumental, su relevancia profesional o su vinculación con metas futuras. La Teoría de la Integración Organísmica, una de las subteorías de la Teoría de la Autodeterminación, describe un continuo de regulación motivacional que va desde formas más controladas hacia formas más autónomas. En un extremo se encuentra la regulación externa, en la cual la conducta se ejecuta para satisfacer una demanda externa

o recibir una recompensa. Luego aparece la regulación introyectada, donde la acción se sostiene por culpa, ansiedad, obligación interna o búsqueda de aprobación y autoestima contingente. Más adelante se ubica la regulación identificada, en la que el sujeto reconoce el valor personal de la actividad y la considera importante. la regulación integrada representa finalmente la forma más autónoma de motivación extrínseca, en la medida en que las metas y regulaciones han sido plenamente asimiladas y articuladas con otros valores y necesidades del yo, aunque esta última sigue siendo extrínseca porque apunta a un resultado separable, comparte con la motivación intrínseca un mayor grado de autodeterminación.

La amotivación, o desmotivación, constituye el nivel más bajo del continuo de autodeterminación y según Ryan y Deci (2000), se caracteriza por la ausencia de intención de actuar y puede originarse en la falta de valor atribuido a la actividad, en la percepción de incompetencia o en la expectativa de que la conducta no producirá los resultados deseados. Stover et al. (2017) retoman esta noción y la describen como una condición en la que el sujeto experimenta una sensación de falta de propósito respecto de su acción. En el plano académico, la amotivación permite comprender situaciones en las que el estudiante no encuentra sentido a las tareas, no percibe conexión entre su esfuerzo y los resultados, o se siente incapaz de responder adecuadamente a las exigencias de la formación. Palma Luengo et al. (2024) señalan que este tipo de funcionamiento se asocia con sentimientos de incompetencia, escasas expectativas de controlabilidad y realización de actividades sin una perspectiva definida, por lo tanto, la amotivación expresa una forma cualitativamente distinta de desvinculación subjetiva con la actividad académica.

El papel de las necesidades psicológicas básicas resulta central para comprender la regulación motivacional. Ryan y Deci (2000) y Stover et al. (2017) coinciden en identificar tres necesidades psicológicas básicas, innatas y universales: autonomía, competencia y relación o vinculación. La autonomía remite a la experiencia de actuar con voluntad, elección y congruencia con el propio sentido del sí mismo. Equivale a su vez a vivencia de autoría de la propia conducta. La competencia se refiere al sentimiento de eficacia y capacidad para afrontar desafíos óptimos e influir sobre el entorno. La relación o vinculación alude a la experiencia de conexión significativa con otros, en vínculos caracterizados por cuidado, cercanía y pertenencia. Desde la Teoría de la Autodeterminación, estas necesidades son condiciones fundamentales para la automotivación, la integración y el bienestar y cuando el contexto educativo las favorece, aumentan las probabilidades de que emerjan formas más autónomas de motivación;

cuando las frustra, disminuyen la motivación y el bienestar, y se incrementan la alienación y el malestar.

En la educación superior, esta formulación permite comprender por qué determinados entornos de enseñanza promueven un compromiso académico de mayor calidad. Ryan y Deci (2000) muestran que los contextos que apoyan la autonomía, la competencia y la relación favorecen la internalización e integración de valores, responsabilidades y regulaciones, lo que da lugar a un compromiso más genuino, persistente y de mayor calidad. Palma Luengo et al. (2024), al revisar la investigación reciente sobre motivación académica universitaria, señalan que la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas incrementa la motivación autorregulada, mejora la transferencia del conocimiento percibido y favorece el logro de objetivos y cuando estas necesidades no se satisfacen pueden aparecer resultados no adaptativos, como el estrés psicológico y la intención de abandono académico. De este modo, la regulación motivacional en el nivel superior no universitario no puede analizarse al margen de las características del contexto pedagógico, de las prácticas docentes y de las experiencias relacionales que configuran la vida universitaria.

La noción de regulación motivacional remite, entonces, al proceso por el cual la conducta académica puede organizarse desde razones externas y controladas o desde formas progresivamente más internalizadas y autónomas. Ryan y Deci (2000) explican que la internalización implica que la persona incorpora un valor o regulación, mientras que la integración supone un paso ulterior, en el que dicha regulación se articula de manera congruente con el propio sistema de valores y necesidades. Este proceso reviste gran importancia para las actividades académicas universitarias, dado que muchas de ellas no son inherentemente interesantes para el estudiante en todos los momentos de su trayectoria, aunque pueden llegar a ser sostenidas con convicción cuando son valoradas, comprendidas y asumidas como personalmente significativas. Stover et al. (2017) subrayan, en consonancia con ello, que la energía del comportamiento se genera a partir de la búsqueda de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mientras que las subteorías de la evaluación cognitiva y de la integración orgánica explican cómo se direcciona la conducta en distintos niveles de análisis. En consecuencia, la motivación académica puede entenderse como el resultado de una dinámica compleja entre necesidades, contexto y formas de regulación.

Otro aspecto relevante para el estudio de la motivación académica en el nivel superior no universitario es su carácter situacional. Stover et al. (2017) explican que el

nivel situacional refiere a momentos específicos, irrepetibles y localizados en el tiempo, mientras que Palma Luengo et al. (2024) retoman esta formulación al incluir la motivación situacional dentro del modelo jerárquico de la motivación, diferenciándola de la motivación global y contextualizada. Esta precisión teórica es especialmente pertinente en la educación superior, porque la experiencia motivacional del estudiante puede cambiar de una asignatura a otra, de una clase a otra e incluso de una actividad a otra dentro de la misma materia. Desde esta perspectiva, la motivación académica situacional permite analizar por qué el estudiante se involucra o se desvincula en tareas concretas, cómo percibe el contexto inmediato de aprendizaje y de qué modo las condiciones específicas de una experiencia educativa facilitan o limitan su implicación. De allí que la evaluación de la motivación académica deba contemplar también los niveles contextuales y situacionales en los que se actualiza la experiencia motivacional.

Tabla 2: La motivación académica en el nivel superior no universitario.

Eje temático	Aspectos centrales	Relevancia para el nivel superior no universitario
Conceptualizaciones generales sobre motivación	Dirección de la conducta, persistencia, intencionalidad, razones para actuar, calidad motivacional.	Permite comprender por qué los estudiantes se involucran, sostienen o debilitan su participación en las tareas académicas.
Teoría de la Autodeterminación	Enfoque organísmico, regulación de la conducta, internalización, integración, autodeterminación.	Ofrece un marco para analizar la motivación académica en estudiantes del nivel superior no universitario y sus variaciones según el contexto educativo.
Motivación intrínseca	Interés espontáneo, disfrute, desafío, aprendizaje por satisfacción propia.	Resulta clave para comprender formas de compromiso académico autónomo, profundo y sostenido en la educación superior.
Motivación extrínseca	Conducta orientada a consecuencias externas o internalizadas, valor instrumental de la actividad.	Permite analizar por qué muchas actividades universitarias se sostienen por metas profesionales, acreditación, reconocimiento o valoración personal del estudio.
Amotivación	Falta de propósito, desinterés, percepción de incapacidad, ausencia de regulación intencional.	Ayuda a explicar procesos de desvinculación académica, escaso involucramiento y debilitamiento del compromiso con la formación.
Necesidades psicológicas básicas	Autonomía como sentido de autoría, competencia como experiencia de eficacia, relación como vínculo significativo con otros.	Su satisfacción en el contexto universitario favorece el compromiso académico, el bienestar y la persistencia en la trayectoria formativa.
Regulación motivacional	Regulación externa, introyectada, identificada e integrada.	Permite diferenciar la calidad del compromiso del estudiante y comprender si estudia por presión, obligación, valoración personal o integración con sus metas.
Motivación académica situacional	Variabilidad según tarea, clase, situación o experiencia puntual.	Es especialmente útil para estudiar cambios motivacionales en talleres, intervenciones pedagógicas o experiencias formativas específicas dentro del nivel superior no universitario.
Evaluación de la motivación académica	Medición de motivación intrínseca, extrínseca, amotivación, regulación motivacional y satisfacción de necesidades.	Facilita estudiar empíricamente la experiencia motivacional de estudiantes universitarios y analizar variaciones en contextos concretos.

Fuente: Elaboración propia sobre autores revisados

En cuanto a su evaluación, Palma Luengo et al. (2024) muestran que la producción reciente sobre motivación académica universitaria ha recurrido a diversos instrumentos basados principalmente en la Teoría de la Autodeterminación. Entre los más destacados se encuentran el *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI), el *Self-Regulation Questionnaire* para tareas académicas específicas, la Escala de Motivación Académica de Vallerand y el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). Existe en todo caso, un interés sostenido tanto por la validación como por la adaptación de instrumentos en distintos contextos nacionales, y muchas de estas herramientas distinguen dimensiones tales como motivación intrínseca, motivación extrínseca en sus distintos tipos de regulación, amotivación y satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas. Desde el punto de vista teórico, este hallazgo resulta importante porque confirma que la evaluación de la motivación académica en el nivel superior no universitario se ha orientado hacia modelos multidimensionales que intentan captar su complejidad estructural.

Elección vocacional y resignificación de la carrera

La elección vocacional constituye un problema complejo que no puede reducirse a una decisión puntual ni a la mera correspondencia entre intereses individuales y opciones educativas disponibles. En los autores referenciados a continuación, lo vocacional aparece como una problemática vinculada con el quehacer humano, especialmente en relación con el estudio y el trabajo, e involucra de manera simultánea una dimensión subjetiva y una dimensión social. Desde esta perspectiva, elegir remite a los modos en que cada sujeto construye trayectorias, organiza sentidos y se vincula con objetos vocacionales históricamente disponibles, bajo condiciones materiales y simbólicas que exceden la voluntad individual.

Rascovan define lo vocacional como un campo de problemas ligados a la elección y realización de un hacer, e insiste en que dicho campo debe pensarse como entrecruzamiento entre la singularidad subjetiva y las determinaciones del contexto social, educativo y laboral (Rascovan, 2016). En la misma línea, Müller sostiene que en orientación vocacional profesional es el sujeto quien demanda la intervención para interrogarse sobre sí mismo, ampliar información sobre los contextos educativos y laborales y avanzar en la construcción de su proyecto de vida, de modo que la elección se inscribe en una búsqueda de sentido más amplia que la simple selección de estudios u ocupaciones (Müller, 2004).

Desde el enfoque psicodinámico recuperado por Müller, la elección vocacional debe entenderse como un proceso atravesado por la subjetividad, por la historia del sujeto y por su inscripción sociocultural. La autora afirma que la subjetividad se construye sobre condiciones previas y transubjetivas, y que en su configuración intervienen estructuras inconscientes y cognitivas, trayectorias personales educativas, culturales y económicas, procesos de identificación y desidentificación, representaciones de sí mismo, relaciones intersubjetivas, ideales y valores personales, entre otros elementos. En consecuencia, la decisión vocacional no se explica como un acto transparente de autoconocimiento racional, dado que el sujeto mismo se encuentra atravesado por opacidades, desconocimientos y tensiones internas (Müller, 2004, 2020).

La elección se articula entonces con procesos de autorreferencia, reflexividad y construcción de proyectos. Müller (2004) señala que la consulta vocacional abre espacios de reflexión acerca de sí, del sentido de lo vivido y del sentido de lo por vivir, de manera que la orientación adquiere relevancia como instancia de interrogación subjetiva y de elaboración de un proyecto vital. Esta formulación resulta particularmente pertinente para pensar la resignificación de la carrera, ya que permite concebir la permanencia, la revisión o la reorientación de una trayectoria formativa como momentos de reelaboración del vínculo entre identidad, deseo, historia y futuro.

Rascovan también cuestiona las concepciones sustancialistas de la identidad vocacional y advierte que la orientación no puede asentarse en la búsqueda de una esencia interior estable llamada “vocación”. Su planteo propone desplazar esa idea hacia una comprensión procesual, en la cual la subjetividad se configura a partir de identificaciones, pertenencias, diferencias, experiencias de satisfacción y de dolor, siempre en articulación con lo social y lo histórico (Rascovan, 2004). Desde esta mirada, la elección vocacional expresa una construcción en movimiento, sujeta a revisiones, conflictos y relecturas.

Bohoslavsky representa un punto de inflexión en la orientación vocacional argentina. Müller recuerda que la sistematización de la estrategia clínica realizada por Bohoslavsky en 1971 introdujo un abordaje contrapuesto a la estrategia actuarial o psicotécnica. En esa formulación, el sujeto ocupa un lugar activo en el proceso de decisión, mientras que la tarea del orientador consiste en esclarecer e informar. Müller destaca, además, que para Bohoslavsky el adolescente puede llegar a una decisión en la medida en que elabore los conflictos que experimenta frente a su futuro, que las aptitudes no son específicas y que resulta central el vínculo que el orientado establece con el estudio y la profesión. También subraya que Bohoslavsky advertía tempranamente el carácter

cambiante de la realidad sociocultural y profesional, cuestión que obliga a situar la elección en un escenario histórico dinámico (Bohoslavsky, 2009; Müller, 2004).

Rascovan (2004), por su parte, reconstruye críticamente la herencia de la estrategia clínica y reconoce en Bohoslavsky al autor más destacado de esa modalidad y destaca el valor contracultural de su propuesta frente a la rigidez de la perspectiva psicotécnica. Al mismo tiempo, subraya que el propio Bohoslavsky promovió una revisión crítica de categorías que habían quedado cristalizadas, y que esa autocrítica abrió nuevos horizontes de análisis e intervención. Esta recuperación resulta especialmente significativa para pensar la resignificación de la carrera en el nivel superior no universitario, porque habilita un enfoque en el que la elección no queda fijada como un acontecimiento cerrado, sino que admite revisión y elaboración continua.

El aporte específico de Rascovan radica en profundizar esa revisión desde una crítica a la noción de identidad vocacional/ocupacional, ya que propone pensar lo vocacional desde una perspectiva transdisciplinaria que articule deseo, subjetividad social, contexto y mutabilidad de los objetos a elegir. Lo vocacional deja para él de remitir a un llamado interior o a una esencia descubierta para ser comprendido como una construcción situada en la intersección entre sujeto, objeto y contexto (Rascovan, 2004) y advierte entonces que, en condiciones sociales desiguales y excluyentes, lo vocacional puede quedar atrapado en formas de sobreadaptación o autoexclusión. Frente a ello, propone pensar la elección vocacional como proceso y acto de elección y realización de un hacer, inevitablemente ligado a la búsqueda de satisfacción.

De este modo, mientras Bohoslavsky instala la centralidad del conflicto, del rol activo del sujeto y del vínculo con el estudio y la profesión, Rascovan amplía el problema mediante una crítica a las categorías naturalizadas de la orientación y una lectura más explícita de las transformaciones histórico-sociales que reconfiguran las trayectorias y las posibilidades de elección. Ambos aportes convergen en una concepción no mecánica, no adaptativa y no esencialista de la elección vocacional.

La resignificación de la carrera en el nivel superior no universitario puede comprenderse como un proceso de revisión vocacional que emerge cuando la trayectoria educativa confronta al sujeto con nuevas exigencias, saberes, vínculos y experiencias afectivas. Müller señala que, a partir de las transformaciones socioculturales y macroeconómicas, creció notablemente la consulta de estudiantes universitarios que demandan reorientación vocacional profesional, junto con otras poblaciones que solicitan replantear y desarrollar su carrera laboral. Este dato permite afirmar que la revisión

vocacional se prolonga y reactualiza en distintos momentos del curso vital y de la trayectoria educativa y ocupacional (Müller, 2004)

Desde una perspectiva más específicamente centrada en el nivel superior no universitario, el ingreso exige un proceso de afiliación institucional e intelectual que implica desprenderse de saberes y referencias previas para apropiarse del acervo cultural que permitirá configurar la identidad como estudiante de ese nivel. Tal proceso demanda un trabajo psíquico y afectivo intenso y desencadena sentimientos de ambivalencia que impactan en los modos singulares de establecer el vínculo educativo (Leoz, 2019). En el mismo sentido, aprender en este nivel exige significar la información recibida y adjudicarle sentido a partir del bagaje previo de experiencias, conocimientos y vivencias, de manera que el conocimiento se constituye por apropiación singular y subjetiva. Estas formulaciones permiten comprender que la crisis o revisión vocacional en estudiantes de nivel superior no universitario alude a dudas sobre permanecer o abandonar una carrera, pero también a la relectura del lugar propio dentro de ella, al reordenamiento del vínculo con el saber y a la transformación de la identidad estudiantil y profesional en formación.

El sentido de la elección se consolida y se transforma entonces en el vínculo efectivo con la formación. Elegir una carrera no clausura el proceso vocacional, porque el sentido de esa elección se pone en juego nuevamente en la experiencia de estudiar, en el encuentro con los saberes, con los docentes, con las exigencias institucionales y con las propias posibilidades de apropiación del conocimiento. En esta dirección, la orientación busca facilitar un conocimiento más profundo de sí mismo y de la realidad vocacional, educacional y laboral, promoviendo la elaboración de un proyecto personal de inserción social (Müller, 2004) y así, el sentido de la elección no se agota en el acto inicial de decidir, dado que se reconfigura en la medida en que el sujeto logra inscribir esa decisión en un proyecto y sostenerla, transformarla o revisarla.

Leoz (2019), aporta una formulación especialmente fértil para este punto al sostener que el aprender constituye un acto subjetivante y según su análisis, el aprendizaje modifica al sujeto en su intimidad, amplía su capacidad de discernimiento y reflexión, y puede convertirlo en agente de cambio. En los estudiantes estudiados, el vínculo educativo y el encuentro con el conocimiento favorecen transformaciones identitarias, mayores niveles de autonomía y nuevas formas de posicionarse frente al mundo y frente a sí mismos y en esa clave, el vínculo con la formación participa activamente en la resignificación de la elección de carrera, porque la experiencia formativa reordena el valor

atribuido a los contenidos, a las áreas disciplinares, al lugar del docente y al propio proyecto personal.

Bohoslavsky analizó en otro orden, la enseñanza como una relación interhumana atravesada por modalidades de dependencia, cooperación y rivalidad, y advirtió que muchas formas de enseñanza instituyen vínculos de sometimiento y rituales de iniciación que pueden afectar la experiencia subjetiva del estudiante y su relación con el conocimiento. Cuestionaba de esta manera las formas verticales de transmisión y planteaba la necesidad de una revisión crítica de objetivos y contenidos universitarios, orientada a recuperar al estudiante como sujeto y a promover una inserción más consciente y crítica en la sociedad (Bohoslavsky, 2009). Hoy estos planteos son relevantes para el tema aquí tratado porque muestran que el sentido de la elección de una carrera también depende de cómo el sujeto es recibido y alojado en la experiencia formativa, de los modos de autoridad que encuentra y del tipo de relación que la institución promueve con el saber.

El taller reflexivo como dispositivo psicoeducativo

En el estudio de las variaciones en la motivación académica y de los procesos de resignificación vocacional a partir de un taller reflexivo, el taller puede ser comprendido como un dispositivo psicoeducativo orientado a promover experiencias de revisión, elaboración y reconstrucción de sentidos en sujetos en formación. Esta conceptualización se sostiene, en primer término, en la noción que entiende al dispositivo como un modo particular de organizar la experiencia formativa para generar situaciones en las que los participantes se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y con otros, se apropien de nuevos saberes, desarrollen disposiciones y construyan capacidades para la acción (Córdova Serna et al., 2019). Desde esta perspectiva, el taller reflexivo excede la idea de una técnica o de una mera dinámica de aula, ya que constituye una arquitectura pedagógica destinada a producir transformación subjetiva y formativa mediante procesos de reflexión metódica sobre experiencias significativas.

Esta comprensión se amplía con el planteo de que el taller debe pensarse menos como un lugar físico y más como una plataforma estratégica para el desarrollo de ideas, la articulación entre conceptos, prácticas y actitudes, y la construcción de sentido a través de la reflexión (Domínguez Aguilar & Cózar Angulo, 2023). En esta formulación, el taller se define como una coyuntura teórico-práctica-emotiva que remite a la relación entre pensamiento, afectividad, experiencia formativa y producción de nuevos significados

acerca de la propia trayectoria. El valor del taller reside, entonces, en su capacidad para organizar una experiencia educativa en la que el sujeto no se limite a recibir contenidos estabilizados y que pueda problematizar su práctica, interrogar sus posiciones previas y abrir procesos de desplazamiento comprensivo y creativo (Domínguez Aguilar & Cózar Angulo, 2023).

Desde el campo de la didáctica y de las prácticas de la enseñanza se conciben los espacios de tutoría, ateneo y reflexión positiva como instancias de formación sostenidas por una lógica recursiva que articula previsión, actuación, revisión y nueva toma de decisiones, la misma que permite comprender la reflexión como proceso continuo que se inicia antes de la acción, prosigue durante la experiencia y se profundiza en su revisión posterior (Barcia et al., 2019). En consecuencia, el taller reflexivo puede ser pensado como un dispositivo que organiza esa recursividad formativa y habilita, en el plano subjetivo, nuevas lecturas de la experiencia y nuevas posiciones frente al aprender, al enseñar y al proyecto formativo propio.

Córdova Serna et al. (2019) describen un taller estructurado en fases sucesivas que incluyen encuadre, reflexión sobre la práctica, elección y redacción de una situación clave, trabajo en equipo, formulación de una pregunta central, investigación, análisis, replanificación y elaboración de narrativas. Esa secuencia pone de manifiesto que el trabajo reflexivo requiere mediaciones específicas, tiempos, consignas y producciones que ordenen la experiencia. El punto de partida y de llegada en cada período del taller es un texto narrativo, lo cual indica que la palabra escrita y compartida opera como mediación para volver inteligible la experiencia y para convertirla en objeto de análisis. Desde una mirada psicoeducativa, este aspecto es relevante porque la elaboración narrativa favorece procesos de objetivación, simbolización y reorganización de sentidos frente a experiencias que, en su inmediatez, pueden permanecer difusas o escasamente elaboradas.

El fundamento grupal del taller se observa con particular claridad en los aportes de Barcia et al. (2019), quienes afirman que las instancias grupales de trabajo colaborativo, mediante la circulación de la palabra y la interpelación oportuna a marcos teóricos, habilitan el análisis reflexivo de propuestas propias y ajenas y permiten la asignación de sentido a los distintos componentes de la práctica. El grupo aparece, por lo tanto, como mediación para pensar, revisar y decidir. El valor formativo del espacio grupal se localiza en su potencia para promover una elaboración compartida que autoriza al sujeto a tomar decisiones pedagógico-didácticas valoradas y concertadas con otros

(Barcia et al., 2019). En términos conceptuales, esto permite sostener que el trabajo grupal produce condiciones de descentramiento, contraste, explicitación y reelaboración que enriquecen la reflexión individual.

Domínguez Aguilar y Cózar Angulo (2023), también atribuyen a la colaboración un lugar sustantivo y en su planteo, la búsqueda reflexiva no se emprende en colaboración con otros implicados en un sistema simbólico común y preocupados por esclarecer incertidumbres semejantes. La experiencia se vuelve inteligible mediante el lenguaje dentro de una comunidad, de modo que la construcción de sentido exige procesos de objetivación y discusión compartida toda vez que las dudas sobre la elección, la formación y la proyección profesional pueden convertirse en objeto de elaboración cuando encuentran un espacio colectivo capaz de nombrarlas, problematizarlas y ponerlas en circulación. El grupo adquiere así una función mediadora en la simbolización de experiencias y en la construcción de nuevas comprensiones.

En el corpus aportado por los autores citados hasta aquí, la contribución de la psicología educacional puede reconocerse en la centralidad atribuida a la subjetividad, a la reflexión sobre la experiencia, al aprendizaje como proceso de transformación y a la articulación entre pensar, sentir y actuar. Domínguez Aguilar y Cózar Angulo (2023), señalan que el taller debe organizarse desde una perspectiva de educación integral y que en él intervienen dimensiones teóricas, prácticas y emotivas. Los estudiantes deben además acercarse a los materiales con el cuerpo, las emociones, las ideas, los deseos y la razón, para que el contenido emocional cumpla el papel relevante para cuestionar conceptos y arribar a nuevas comprensiones. Este señalamiento ofrece un fundamento claro para pensar el taller como dispositivo psicoeducativo, en tanto reconoce que la elaboración de sentidos y los desplazamientos comprensivos dependen principalmente de la implicación afectiva del sujeto en la experiencia formativa.

En Barcia et al. aparecen aportes convergentes cuando se caracteriza la tutoría y otros dispositivos de acompañamiento como espacios de encuentro de reflexividades, de escucha atenta, de distanciamiento gradual y de construcción de vínculos. Los autores describen situaciones en las que el docente habilita momentos de catarsis, sostiene una escucha atenta y genera condiciones para que el practicante tome conciencia de sus aprendizajes y continúe de manera autónoma su formación. También señalan que, en la relación tutorial, se traman redes relacionales en las que sentir, pensar y actuar se entrelazan en la búsqueda de nuevos sentidos compartidos (Barcia et al., 2019). Todo ello resulta consistente con una lectura desde la psicología educacional, porque remite a

procesos de mediación, acompañamiento, subjetivación, autonomía progresiva y elaboración de experiencias de aprendizaje en interacción con otros.

Desde la psicología social de Pichon-Rivière, el taller reflexivo puede comprenderse como un espacio grupal organizado en torno a una tarea común, en el que la producción subjetiva e intersubjetiva adquiere centralidad para el aprendizaje. El autor define al grupo como un conjunto de personas articuladas por mutua representación interna y reunidas en torno a una tarea, entendiendo que dicha tarea constituye su finalidad y su principio organizador y en esta perspectiva, el grupo operativo orienta su trabajo a "aprender a pensar" a partir de las dificultades que emergen en el campo grupal, promoviendo procesos de esclarecimiento, comunicación y aprendizaje (Pichon Rivière, 1975). Aplicado al problema de la resignificación vocacional, este enfoque permite sostener que el taller actúa como instancia de intercambio verbal y como dispositivo en el que las experiencias, dudas, tensiones y sentidos asociados a la elección de carrera pueden ponerse en circulación, hacerse pensables y ser reelaborados colectivamente. En esa dinámica, la reflexión compartida favorece el pasaje desde posiciones estereotipadas o cristalizadas hacia comprensiones más elaboradas de la propia trayectoria formativa y del lugar subjetivo que cada estudiante construye frente a su formación profesional

La secuencia pichoniana de pretarea, tarea y proyecto ofrece una fundamentación especialmente valiosa para pensar los movimientos que pueden suscitarse en un taller reflexivo orientado a la resignificación vocacional. La pretarea remite a las resistencias al cambio y a las ansiedades que obstaculizan la elaboración, mientras que la tarea supone el trabajo mismo de esclarecimiento de esos obstáculos, de las pautas estereotipadas y de los miedos que interfieren en el aprendizaje y en la comunicación grupal. En este proceso, la figura del portavoz adquiere relevancia, ya que aquello que un integrante enuncia o actúa puede expresar emergentes del acontecer grupal y hacer visible lo que hasta entonces permanecía implícito. Desde esta lectura, el taller reflexivo puede ser concebido como una estructura de acompañamiento que habilita la explicitación de conflictos, incertidumbres y ambivalencias respecto de la elección vocacional, permitiendo que tales contenidos sean trabajados en una trama vincular orientada a la elaboración. Cuando ese trabajo logra consolidarse, el grupo puede avanzar hacia un proyecto, entendido como una nueva organización de sentidos y una mayor apropiación subjetiva de la tarea formativa. En consecuencia, la teoría de Pichon-Rivière permite comprender que la resignificación vocacional y las variaciones en la motivación académica dependen de experiencias grupales mediadas por la palabra, la tarea y el vínculo (Pichon Rivière, 1975)

Marco Metodológico

Tipo de estudio

La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, con predominio cuantitativo y un componente cualitativo complementario, respondiendo a la necesidad de examinar las variaciones de la motivación académica mediante mediciones estructuradas y, al mismo tiempo, comprender los sentidos elaborados por los estudiantes en relación con la elección de la carrera, la identidad profesional y la dimensión ética del futuro ejercicio laboral (Hernández Sampieri et al., 2006).

El componente cuantitativo correspondió a un estudio de alcance descriptivo y comparativo intragrupo, con un diseño preexperimental de un solo grupo y mediciones pretest y postest. La motivación académica fue evaluada en los mismos participantes antes y después de la implementación del taller reflexivo de forma que fuera posible describir los puntajes obtenidos en ambos momentos y comparar las variaciones registradas en las dimensiones de motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa y amotivación.

La comparación se realizó a partir de mediciones apareadas, debido a que cada resultado del postest se correspondió con la medición previa del mismo participante. En función de esta característica, el análisis contempló estadísticos descriptivos y una prueba de comparación para muestras relacionadas, seleccionada de acuerdo con la distribución de las diferencias entre los puntajes del pretest y el postest. Este procedimiento permitió establecer si las variaciones observadas presentaban consistencia estadística dentro del grupo estudiado.

El diseño se considera preexperimental y por lo tanto no incluyó asignación aleatoria ni grupo de control, limitándose a reconocer variaciones temporales registradas después de la intervención sin demostrar que el taller haya sido su única causa. Las interpretaciones se limitaron al grupo participante y al contexto institucional en el que se desarrolló la experiencia.

El componente cualitativo tuvo un alcance descriptivo e interpretativo orientado a analizar los significados, valoraciones, dudas y posicionamientos expresados por los estudiantes durante las actividades del taller. El material empírico estuvo constituido por las producciones escritas individuales, las respuestas elaboradas frente a situaciones problemáticas y los registros consignados en la bitácora de campo. Estos materiales permitieron profundizar la comprensión de los procesos de resignificación relacionados

con la elección de la carrera, la construcción de la identidad profesional y la responsabilidad ética.

La integración de ambos componentes se realizó en la etapa interpretativa donde los resultados cuantitativos sobre las variaciones de la motivación académica fueron puestos en relación con los núcleos temáticos identificados en el material cualitativo esperando que el componente cualitativo aporte elementos para contextualizar y ampliar la comprensión de las diferencias observadas entre el pretest y el postest, sin que por eso sea utilizado como prueba causal de los cambios registrados.

Definición de variables

La variable principal del componente cuantitativo fue la motivación académica situacional dado que, desde la Teoría de la Autodeterminación, la motivación refiere a las razones que orientan, sostienen y regulan la conducta humana, e incluye la energía, la dirección y la persistencia de la acción. Se trata de un constructo multidimensional que puede expresarse mediante formas más autónomas de regulación, formas controladas o ausencia de regulación motivacional (Ryan & Deci, 2018).

En su nivel situacional, la motivación corresponde a los motivos que se manifiestan frente a una actividad concreta y en un momento específico y dentro del modelo jerárquico de la motivación, este nivel presenta una mayor sensibilidad a las características de la tarea y del contexto inmediato, así que resulta pertinente para analizar experiencias educativas delimitadas, como la participación en un taller reflexivo desarrollado durante la trayectoria formativa (Bruno et al., 2020).

En términos operacionales, la motivación académica situacional fue evaluada mediante la *Situational Motivation Scale* (SIMS), administrada antes y después de la intervención. La escala permite valorar cuatro dimensiones: motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa y amotivación como dimensiones que se distribuyen a lo largo del continuo de autodeterminación y permiten diferenciar formas de implicación más autónomas, formas reguladas principalmente por exigencias externas y situaciones caracterizadas por la falta de intención o de sentido atribuido a la actividad (Guay et al., 2000). La motivación intrínseca refiere a la participación en una actividad por el interés, el disfrute o la satisfacción inherente que esta produce. La regulación identificada corresponde al reconocimiento personal del valor o la importancia de la actividad, aun cuando esta se realice para alcanzar un resultado diferente de la actividad misma. La regulación externa alude a conductas orientadas por demandas, recompensas,

presiones o consecuencias externas. La amotivación expresa la ausencia de intención para actuar, asociada con la falta de valor atribuido a la actividad, la percepción de incompetencia o la dificultad para establecer una relación entre la acción y sus resultados.

Cada dimensión fue evaluada mediante los cuatro ítems correspondientes de la SIMS y para cada participante se calculó un puntaje promedio por subescala en el pretest y en el postest. Posteriormente, se obtuvo la diferencia entre ambas mediciones, con el propósito de analizar las variaciones individuales y grupales registradas después del desarrollo del taller.

El taller reflexivo constituyó la intervención psicoeducativa del estudio. Fue implementado entre las mediciones pretest y postest y estuvo orientado a promover la reflexión sobre la elección de la carrera, la trayectoria formativa, la identidad profesional y la dimensión ética del futuro ejercicio laboral de tal forma que no fue considerado un instrumento de medición sino el procedimiento dentro del cual se desarrollaron las actividades reflexivas, donde se produjo parte del material cualitativo.

En el componente cualitativo se consideraron tres dimensiones de análisis: elección de la carrera, identidad profesional y ética profesional como dimensiones que orientaron la elaboración de las consignas, las situaciones problemáticas y el posterior análisis de las producciones de los estudiantes.

La elección de la carrera fue entendida como un proceso de construcción y revisión de los motivos, expectativas y significados asociados con la decisión formativa y su análisis contempló los motivos iniciales de elección, las razones actuales para continuar, los cambios experimentados durante la trayectoria, las dudas vocacionales y la valoración atribuida a la formación.

La identidad profesional fue comprendida como el proceso mediante el cual los estudiantes construyen representaciones acerca del futuro rol, reconocen responsabilidades propias del campo ocupacional e identifican capacidades, valores y criterios vinculados con el desempeño en Higiene y Seguridad en el Trabajo. Su análisis incluyó las características atribuidas al profesional, el grado de identificación con el rol y la proyección hacia el ejercicio laboral.

La ética profesional refirió a los valores, responsabilidades y criterios utilizados por los estudiantes para analizar situaciones vinculadas con el cuidado de los trabajadores, la prevención de riesgos, el cumplimiento normativo y las posibles presiones institucionales y sirvió para examinar las formas de posicionamiento frente a dilemas

propios del campo laboral y las responsabilidades asociadas con decisiones que pueden afectar la salud y la integridad de terceros.

Estas dimensiones cualitativas fueron utilizadas como ejes orientadores para organizar el material producido a través de las consignas escritas, las respuestas a las situaciones problemáticas y los registros de la bitácora de campo.

Tabla 3: Operacionalización de la variable cuantitativa y de las dimensiones cualitativas de análisis.

Componente del estudio	Naturaleza metodológica	Denominación	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones / categorías	Indicadores	Técnica e instrumento
Cuantitativo	Variable independiente y Condición de intervención	Taller reflexivo sobre elección vocacional	Dispositivo de intervención psicoeducativa orientado a promover la reflexión sobre el sentido de la formación, la elección de la carrera, la identidad profesional y la dimensión ética del futuro ejercicio laboral.	Implementación de un taller grupal desarrollado en dos encuentros con estudiantes de tercer año, mediante situaciones problemáticas, intercambio grupal, debate orientado y producción reflexiva individual.	Elección vocacional, identidad profesional, ética, tensiones del ámbito laboral	Participación en los encuentros, desarrollo de actividades reflexivas, elaboración de producciones escritas, trabajo sobre situaciones problemáticas vinculadas con el rol profesional	Técnica grupal de intervención psicoeducativa; dispositivo taller con consignas reflexivas y situaciones problemáticas
	Variable dependiente	Motivación académica situacional	Estado motivacional inmediato del estudiante en relación con una actividad académica concreta, entendido desde la Teoría de la Autodeterminación como un continuo que incluye formas más autónomas, más controladas y ausencia de motivación.	Puntajes obtenidos por los estudiantes en la aplicación pretest y postest de la Situational Motivation Scale, SIMS.	Motivación intrínseca; regulación identificada; regulación externa; amotivación	Promedio de puntuaciones por subescala; comparación de puntajes entre pretest y postest; variaciones por comisión	Encuesta; Situational Motivation Scale, SIMS
Cualitativo	Dimensión de análisis	Elección vocacional	Sentidos, razones, valoraciones y significados que los estudiantes atribuyen a la elección de la carrera y a la continuidad de su recorrido formativo.	Contenidos verbales y escritos producidos por los estudiantes durante las actividades grupales y en las reflexiones individuales del taller.	Motivos de elección, persistencia en la carrera, expectativas de egreso, sentido atribuido a la formación	Expresiones sobre elección personal, interés por la carrera, orientación instrumental o vocacional, dudas, reafirmaciones, resignificaciones	Producción escrita reflexiva y análisis de contenidos elaborados en el taller
	Dimensión de análisis	Identidad profesional	Construcción subjetiva del lugar del estudiante como futuro técnico/profesional, incluyendo representaciones sobre funciones, responsabilidades y posicionamiento frente al rol.	Contenidos surgidos en las actividades de reflexión y en las producciones individuales respecto del futuro ejercicio profesional.	Concepción del rol, proyección profesional, responsabilidad técnica, vínculo con el campo laboral	Menciones al rol profesional, autopercepción como futuro egresado, reconocimiento de competencias, sentido de pertenencia al campo profesional	Producción escrita reflexiva y análisis temático
	Dimensión de análisis	Ética profesional	Conjunto de valoraciones, criterios y reflexiones vinculados con la responsabilidad moral del ejercicio profesional y con la toma de decisiones frente a situaciones problemáticas del ámbito laboral.	Respuestas y argumentaciones elaboradas por los estudiantes frente a situaciones dilemáticas trabajadas en el taller.	Responsabilidad profesional, toma de decisiones, cuidado de terceros, criterios de actuación	Argumentaciones éticas, reconocimiento de conflictos, justificación de decisiones, valoración de consecuencias	Producción escrita reflexiva y análisis temático

Fuente: Elaboración propia

Unidad de análisis

En el componente cuantitativo, la unidad de análisis estuvo constituida por cada estudiante de tercer año de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo que participó en el estudio y completó las mediciones pretest y postest. Ellos aportaron dos registros vinculados entre sí, correspondientes a la evaluación de la motivación académica antes y después de la implementación del taller reflexivo, los mismos que sirvieron para analizar

las variaciones individuales y grupales en las dimensiones de motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa y amotivación.

En el componente cualitativo, las unidades de análisis estuvieron constituidas por las producciones escritas individuales elaboradas a partir de las consignas de reflexión, las respuestas y argumentaciones desarrolladas frente a las situaciones problemáticas y los registros consignados en la bitácora de campo durante los encuentros. Estos materiales fueron considerados unidades documentales diferenciadas y conformaron el corpus utilizado para analizar los sentidos construidos en torno a la elección de la carrera, la identidad profesional y la dimensión ética del futuro ejercicio laboral.

Los intercambios orales desarrollados durante las actividades grupales fueron considerados únicamente en la medida en que quedaron registrados en la bitácora de campo, por lo tanto, los núcleos temáticos y las categorías identificadas constituyeron los resultados del proceso de organización e interpretación del material empírico.

Población

La población accesible estuvo conformada por la totalidad de los estudiantes que cursaban el tercer año de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo en la institución de educación superior no universitaria seleccionada, durante el ciclo lectivo 2025. Esta población estuvo integrada por 44 estudiantes distribuidos en dos comisiones: 26 pertenecientes a la comisión A y 18 pertenecientes a la comisión B.

La elección del tercer año respondió a la pertinencia de estudiar un momento avanzado de la trayectoria formativa ya que en esta instancia, los estudiantes se encontraban próximos al egreso y a una posible inserción en el campo laboral, por lo que adquirían especial relevancia la revisión de los motivos que sostenían la elección de la carrera, la construcción del futuro rol profesional y la reflexión sobre las responsabilidades éticas vinculadas con el ejercicio de la Higiene y Seguridad en el Trabajo.

Muestra

Se trabajó con la totalidad de la población accesible. La muestra quedó conformada por 44 estudiantes de tercer año de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo: 26 de la comisión A y 18 de la comisión B. Todos los participantes fueron incluidos en el estudio por reunir las condiciones establecidas para la recolección y el análisis de la información.

La muestra fue no probabilística, intencional y por accesibilidad. Su selección respondió a la posibilidad institucional de trabajar con las dos comisiones completas y a la pertinencia de estos casos respecto del problema investigado.

Los criterios de inclusión fueron:

- cursar regularmente el tercer año de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo durante el período de recolección;
- pertenecer a alguna de las dos comisiones seleccionadas;
- participar en las mediciones pretest y postest;
- participar en las actividades previstas en el taller reflexivo;
- otorgar el consentimiento informado para participar y autorizar el uso académico de la información producida.

Se establecieron como criterios de exclusión la ausencia en alguna de las dos mediciones, la imposibilidad de vincular el protocolo pretest con el postest, la presencia de omisiones que impidieran calcular los puntajes de las subescalas y el desistimiento voluntario de la participación. De acuerdo con los registros finales, no fue necesario excluir participantes, por lo que la muestra analítica coincidió con la población accesible y quedó constituida por los 44 estudiantes.

El tamaño de la muestra se justificó por la inclusión completa de las dos comisiones disponibles en el escenario institucional y su valor reside en permitir un análisis situado de la experiencia desarrollada. Los resultados se circunscriben al grupo estudiado y no poseen pretensión de generalización estadística hacia otras instituciones, carreras o poblaciones estudiantiles.

Área de estudio

El estudio se desarrolló en una institución de educación superior no universitaria ubicada en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, en la que se dicta la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo y se concentró específicamente en las dos comisiones correspondientes al tercer año de la carrera durante el ciclo lectivo 2025.

La carrera presenta una orientación técnico-profesional vinculada con la prevención de riesgos laborales, la identificación y evaluación de condiciones de trabajo, la aplicación de normativa específica y la intervención en organizaciones productivas y de servicios. La formación prepara a los estudiantes para desempeñarse en situaciones que involucran decisiones técnicas y responsabilidades relacionadas con la protección de la salud, la seguridad y la integridad de los trabajadores. Estas características convierten a la carrera en un contexto pertinente para estudiar la relación entre motivación académica, elección formativa, identidad profesional y ética. La proximidad al egreso coloca a los estudiantes frente a interrogantes vinculados con su futuro desempeño, las

capacidades requeridas para ejercer el rol y las tensiones que pueden presentarse entre las obligaciones profesionales, las normas de prevención y las demandas de las organizaciones.

El acceso al campo se gestionó mediante la comunicación y coordinación con las autoridades de la institución. La implementación del taller y la administración de los instrumentos se realizaron en espacios y horarios acordados con los responsables institucionales, procurando no interferir con el normal desarrollo de las actividades académicas. La institución autorizó la realización de la intervención y la recolección de datos bajo condiciones de participación voluntaria, confidencialidad y uso exclusivamente académico de la información.

Técnicas, instrumentos y procedimientos

Técnica cuantitativa

La recolección de la información se realizó mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, en correspondencia con el enfoque mixto adoptado. En el componente cuantitativo se empleó una escala autoadministrada para evaluar la motivación académica en dos momentos: antes y después del desarrollo del taller reflexivo y en el componente cualitativo se utilizaron consignas abiertas de reflexión individual, situaciones problemáticas para el trabajo grupal y registros elaborados en una bitácora de campo.

Esta organización sirvió para obtener, por una parte, puntuaciones comparables sobre la motivación académica de los mismos estudiantes en el pretest y el postest y por otra, posibilitó recuperar experiencias, argumentos, dudas, valoraciones y posicionamientos construidos por los participantes respecto de la elección de la carrera, la identidad profesional y la dimensión ética del futuro ejercicio laboral.

Instrumento cuantitativo

Para evaluar la motivación académica se utilizó la *Situational Motivation Scale* (SIMS), desarrollada originalmente por Guay, y cols. (2000) que se trata de una medida de autorreporte diseñada para identificar los motivos que regulan la participación de una persona en una actividad concreta y en un momento determinado. Su elección respondió al interés de analizar la motivación como un proceso situacional, susceptible de presentar variaciones ante una experiencia educativa específica.

La versión aplicada estuvo integrada por 16 ítems distribuidos en cuatro subescalas: motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa y amotivación. Cada una de estas dimensiones estuvo conformada por cuatro ítems y las

respuestas se registraron mediante una escala tipo Likert de siete posiciones, desde 1, “No se corresponde en absoluto”, hasta 7, “Se corresponde exactamente”.

La motivación intrínseca refiere a la realización de una actividad por el interés, el disfrute o la satisfacción que produce su desarrollo. La regulación identificada expresa el reconocimiento personal de la importancia o utilidad de la actividad. La regulación externa comprende comportamientos orientados por exigencias, presiones, recompensas o consecuencias procedentes del entorno. La amotivación corresponde a la ausencia de intención, propósito o sentido atribuido a la acción.

La distribución de los reactivos se efectuó conforme con la estructura de la SIMS. Los ítems 1, 5, 9 y 13 correspondieron a motivación intrínseca; los ítems 2, 6, 10 y 14, a regulación identificada; los ítems 3, 7, 11 y 15, a regulación externa; y los ítems 4, 8, 12 y 16, a amotivación. El puntaje de cada subescala se calculó mediante el promedio de los cuatro ítems que la componían y de este modo, las puntuaciones conservaron un rango posible de 1 a 7. Para cada participante se obtuvieron puntajes separados en el pretest y el postest y, posteriormente, se calculó la diferencia entre ambas mediciones.

Los estudios originales de la SIMS aportaron evidencias de validez de constructo y respaldaron una estructura de cuatro factores. También informaron coeficientes adecuados de consistencia interna, con valores comprendidos entre .77 y .95 para las distintas subescalas. Debido a que el instrumento evalúa la motivación experimentada en una situación concreta, sus autores consideran esperables las variaciones entre mediciones realizadas en diferentes momentos o condiciones (Guay et al., 2000).

En la presente investigación se utilizó una traducción en español de la SIMS adaptada al contexto específico de la formación en una carrera de nivel superior. La versión conservó los 16 ítems, las cuatro subescalas, el orden de los reactivos, el formato de siete opciones de respuesta y el sistema de puntuación del instrumento original.

La adecuación contextual consistió principalmente en reemplazar la referencia general a “esta actividad” por expresiones relacionadas con “esta carrera” de tal forma que la consigna inicial se formuló en función de los motivos por los cuales los participantes se encontraban cursando una carrera de nivel superior no universitario en ese momento. Esta modificación permitió orientar las respuestas hacia el vínculo de los estudiantes con la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo, sin alterar la organización de las dimensiones evaluadas.

La versión empleada no fue sometida a un procedimiento formal de adaptación transcultural ni a una validación psicométrica específica en la población participante y

por este motivo, se la considera una adaptación lingüística y contextual de la SIMS original cuyos resultados deben interpretarse de manera situada y circunscrita al grupo estudiado, condición que se reconoce como una limitación metodológica de la investigación. El formulario administrado se reproduce íntegramente en el anexo A.

Técnica e Instrumentos cualitativos

El taller reflexivo constituyó la intervención psicoeducativa del estudio así que no se lo considera como un instrumento de recolección propiamente dicho. La información cualitativa analizada se produjo mediante tres recursos diferenciados: las consignas abiertas de reflexión individual, las situaciones problemáticas utilizadas durante el trabajo grupal y la bitácora de campo.

Las consignas abiertas promovieron la elaboración escrita de experiencias, expectativas, dudas y valoraciones personales abordando los motivos que habían influido en la elección de la carrera, las razones que sostenían la continuidad de los estudios, los cambios producidos durante la trayectoria formativa y la proyección hacia el futuro ejercicio profesional.

Las situaciones problemáticas presentaron escenarios relacionados con el campo de la Higiene y Seguridad en el Trabajo y su contenido incluyó problematizaciones entre la prevención de riesgos, el cumplimiento de la normativa, el cuidado de los trabajadores, las presiones organizacionales y la responsabilidad del profesional frente a terceros. Estas situaciones funcionaron como disparadores para el intercambio grupal, la argumentación y la construcción de criterios de actuación.

La bitácora de campo se usó para registrar el desarrollo de los encuentros. En ella se consignaron las formas de participación, los temas recurrentes, las dudas expresadas, los acuerdos y desacuerdos, los argumentos elaborados, las reacciones emocionales y las diferencias observadas entre las dos comisiones. Los intercambios orales fueron considerados en el análisis únicamente cuando quedaron registrados en esta bitácora, debido a que las conversaciones grupales no fueron grabadas ni transcritas de manera textual.

El corpus cualitativo quedó conformado entonces por las producciones escritas individuales, las respuestas y argumentaciones elaboradas frente a las situaciones problemáticas y los registros de la bitácora de campo como materiales que constituyeron el sustento empírico para analizar los sentidos construidos alrededor de la elección de la carrera, la identidad profesional, la ética y las tensiones vinculadas con el futuro ámbito laboral.

Las dimensiones de elección vocacional, identidad profesional y ética orientaron inicialmente la organización de las consignas y del material producido. Durante el análisis se incorporaron núcleos temáticos emergentes relacionados con los motivos de permanencia, las expectativas frente al egreso, las dudas sobre el desempeño, las responsabilidades hacia los trabajadores y las presiones que pueden presentarse en las organizaciones. El esquema de las consignas, situaciones problemáticas, propósitos y dimensiones orientadoras se presenta en el anexo E.

La intervención tuvo lugar en el taller reflexivo de modalidad presencial, implementado con las dos comisiones de tercer año de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo. La comisión A estuvo integrada por 26 estudiantes y la comisión B por 18, con un total de 44 participantes.

El dispositivo se concretó a través de dos encuentros desarrollados en el espacio habitual de cursado y dentro del horario académico. La duración de cada encuentro se correspondió con el módulo de clase asignado por la institución. Las actividades se realizaron de manera separada con cada comisión, a fin de respetar la organización habitual de los grupos. El taller tuvo como propósito favorecer la elaboración subjetiva del recorrido formativo y del futuro posicionamiento profesional. Sus contenidos se organizaron en torno a cinco ejes: elección y motivación profesional, resignificación de la trayectoria académica, identidad profesional, ética y tensiones del ámbito laboral.

La dinámica combinó momentos de reflexión individual, lectura y análisis de situaciones problemáticas, intercambio grupal, debate orientado y síntesis de los principales temas trabajados durante lo cual la coordinación procuró generar un espacio de expresión y escucha en el que los participantes pudieran presentar distintos puntos de vista, sin establecer respuestas únicas ni realizar una evaluación académica de sus intervenciones.

En la instancia inicial se trabajaron los motivos que habían influido en la elección de la carrera y las razones que sostenían la decisión de continuar estudiando. Luego se propuso revisar experiencias de la trayectoria que hubieran fortalecido o debilitado el vínculo con la formación. El eje referido a la identidad profesional abordó las características, responsabilidades y capacidades atribuidas al profesional de Higiene y Seguridad en el Trabajo. La dimensión ética se desarrolló mediante situaciones en las que la prevención de riesgos y el cuidado de los trabajadores podían entrar en tensión con exigencias productivas, relaciones jerárquicas o presiones institucionales.

En el cierre se solicitó a los estudiantes que integraran lo trabajado e identificaran cambios en su manera de comprender la elección de la carrera, el futuro rol profesional y las responsabilidades éticas asociadas al ejercicio laboral. También se recuperaron las dudas y los interrogantes que permanecían abiertos después de la experiencia.

Procedimientos

El trabajo de campo se desarrolló durante el ciclo lectivo 2025 con estudiantes de tercer año de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo de una institución de nivel superior no universitario de la ciudad de Rosario. Previamente se gestionó el acceso al campo y se obtuvo la autorización institucional para implementar el taller reflexivo y administrar los instrumentos de recolección. Las actividades se coordinaron con las autoridades y los responsables académicos de las dos comisiones, respetando los horarios y espacios habituales de cursado.

Antes de comenzar el estudio, se informó a los estudiantes acerca de sus objetivos generales, las características de las actividades previstas, el carácter voluntario de la participación y el uso exclusivamente académico de la información. También se explicó que podían negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin que ello generara consecuencias académicas. Se garantizó la confidencialidad de los datos y el tratamiento anónimo de los resultados. Los estudiantes que aceptaron participar firmaron el consentimiento informado.

La investigación incluyó a 44 estudiantes: 26 pertenecientes a la comisión A y 18 a la comisión B. A cada participante se le asignó un código alfanumérico compuesto por la letra de la comisión y un número correlativo en forma de código que luego permitió relacionar las respuestas correspondientes al pretest y al postest sin registrar nombres ni otros datos directamente identificatorios.

En una primera instancia se administró la versión en español y adaptada al contexto de la carrera de la SIMS y su aplicación constituyó el pretest que permitió obtener una medición inicial de la motivación intrínseca, la regulación identificada, la regulación externa y la amotivación. La administración fue colectiva, presencial y autoadministrada. En ambas comisiones se proporcionaron las mismas instrucciones y se mantuvieron condiciones semejantes de espacio, tiempo y modalidad de respuesta.

Luego se implementó el taller reflexivo de manera separada con cada comisión. La intervención estuvo compuesta por dos encuentros presenciales realizados dentro del

horario académico y en el espacio habitual de cursado. La duración de los encuentros se ajustó al módulo de clase establecido por la institución, abordándose contenidos relacionados con la elección y la motivación profesional, la resignificación del recorrido formativo, la identidad profesional, la ética y las tensiones propias del ámbito laboral. La dinámica combinó consignas de reflexión individual, análisis de situaciones problemáticas, intercambios grupales, debates orientados y momentos de síntesis.

En las actividades iniciales se propuso revisar los motivos que habían intervenido en la elección de la carrera y las razones que sostenían la continuidad de los estudios. Posteriormente, se trabajó sobre experiencias académicas que hubieran fortalecido o debilitado el vínculo con la formación. También se abordaron las características, responsabilidades y capacidades que los estudiantes atribuían al profesional de Higiene y Seguridad en el Trabajo.

Las situaciones problemáticas presentaron escenarios relacionados con la prevención de riesgos, el cumplimiento de la normativa, el cuidado de los trabajadores, las presiones organizacionales y la responsabilidad profesional. Su análisis permitió promover la argumentación, el intercambio de perspectivas y la elaboración de criterios frente a posibles conflictos del ejercicio laboral.

Las producciones escritas derivadas de las consignas individuales fueron recogidas al finalizar cada actividad. Durante los encuentros también se elaboró una bitácora de campo en la que se registraron los temas recurrentes, las formas de participación, los argumentos expresados, los acuerdos, las diferencias, las dudas y las reacciones observadas en cada comisión. Las conversaciones grupales no fueron grabadas de manera que solamente se incorporaron al análisis los intercambios que quedaron consignados en la bitácora.

Al finalizar el taller se administró nuevamente la SIMS y esta segunda aplicación constituyó el postest y se realizó bajo las mismas condiciones generales del pretest. Se mantuvieron la consigna, el orden de los ítems, las opciones de respuesta y el sistema de codificación por lo que de este modo fue posible establecer la correspondencia entre las dos mediciones de cada participante. Una vez concluida la recolección, se revisaron los protocolos para verificar su integridad y la correspondencia entre pretest y postest. Los 44 estudiantes contaron con ambas mediciones completas y las respuestas fueron ingresadas en una matriz organizada por participante, comisión, momento de aplicación e ítem.

Para cada participante se calcularon los puntajes de las cuatro subescalas de la SIMS mediante el promedio de los cuatro ítems correspondientes a cada dimensión. Se obtuvieron puntuaciones independientes para el pretest y el postest y se calculó la diferencia entre ambos momentos.

En el análisis cuantitativo se calcularon medias y desviaciones estándar para describir las puntuaciones de cada subescala. Debido al carácter apareado de las mediciones, la elección de las pruebas de comparación se realizó a partir de la distribución de las diferencias entre postest y pretest, evaluada mediante la prueba de Shapiro-Wilk.

Cuando la distribución de las diferencias resultó compatible con el supuesto de normalidad se aplicó la prueba *t de Student* para muestras relacionadas que se utilizó para la regulación identificada. En las dimensiones cuyas diferencias no presentaron distribución normal se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, que se utilizó específicamente para la motivación intrínseca, la regulación externa y la amotivación.

Se adoptó un nivel de significación de $\alpha = .05$ y además de la significación estadística, se estimó el tamaño del efecto para valorar la magnitud de las diferencias observadas. Para la prueba t apareada se calculó la d de Cohen y para las comparaciones realizadas mediante Wilcoxon se calculó el coeficiente r.

El material cualitativo fue luego organizado según su fuente de procedencia de manera entre producciones escritas individuales, elaboraciones vinculadas con las situaciones problemáticas y registros de la bitácora de campo. Se realizó una lectura completa del corpus con el propósito de identificar expresiones, argumentos y unidades de sentido relacionadas con los objetivos de la investigación.

El análisis cualitativo se desarrolló mediante un procedimiento temático de carácter descriptivo e interpretativo identificando en una primera etapa las unidades de sentido. Luego se agruparon los contenidos de acuerdo con sus semejanzas, diferencias y recurrencias. Las dimensiones de elección vocacional, identidad profesional y ética funcionaron como categorías orientadoras iniciales. Dentro de ellas se reconocieron núcleos temáticos vinculados con los motivos de elección y permanencia, las expectativas frente al egreso, la percepción del rol profesional, la responsabilidad hacia los trabajadores, las presiones institucionales y las dudas asociadas al futuro desempeño laboral.

También se compararon los temas recurrentes y las particularidades observadas en las dos comisiones. Las interpretaciones se construyeron a partir de la convergencia entre las producciones escritas, las respuestas frente a las situaciones problemáticas y los

registros de campo, procurando conservar la relación entre las categorías analíticas y el material empírico del cual surgieron.

La integración de los componentes cuantitativo y cualitativo se realizó finalmente durante la interpretación de los resultados de manera que las diferencias registradas entre el pretest y el postest fueron puestas en relación con los sentidos, valoraciones y conflictos expresados por los estudiantes durante el taller para examinar las variaciones motivacionales junto con los procesos de resignificación de la elección, la formación y el futuro posicionamiento profesional.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos fundamentales de la investigación en Psicología y en educación. Se garantizó el carácter voluntario de la participación, el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes. Los estudiantes fueron informados acerca de los propósitos generales del estudio, de las actividades previstas y de su derecho a retirarse en cualquier momento sin que ello implicara consecuencia académica alguna.

Los instrumentos fueron codificados numéricamente y las producciones escritas fueron tratadas bajo los mismos criterios de confidencialidad. La información obtenida se destinó exclusivamente a fines académicos y de investigación y se procuró que el desarrollo del taller se mantuviera dentro de un encuadre de cuidado y respeto, evitando situaciones de exposición innecesaria o malestar indebido al abordar cuestiones vinculadas con la elección, la trayectoria formativa y la ética profesional.

Análisis e Interpretación de Resultados

Los resultados se organizan a partir de la aplicación del instrumento SIMS en dos momentos de medición, pretest y postest, administrados al total de la muestra. El Anexo B reúne el instrumento utilizado en ambas instancias, mientras que los Anexos C y D contienen, respectivamente, los puntajes promedio por subescala para cada estudiante y las diferencias calculadas entre el postest y el pretest.

La estructura de los resultados se corresponde con las cuatro subescalas contempladas por la SIMS: motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa y amotivación (Guay et al., 2000). En consecuencia, el análisis se centra en describir la variación registrada en cada una de estas dimensiones entre la medición inicial y la medición final. Los puntajes fueron calculados como promedios de los ítems correspondientes a cada subescala, conservando así el rango original de respuesta de 1 a 7. Esta forma de procesamiento facilitó la comparación entre momentos y permite una lectura directa de la intensidad relativa de cada dimensión motivacional.

La Figura 1 presenta las medias de las cuatro subescalas en pretest y postest para el total de la muestra buscando ofrecer en una primera síntesis visual, la dirección general de los cambios observados, advirtiendo así de forma inmediata el incremento de las medias en motivación intrínseca, regulación identificada y regulación externa, junto con el descenso de la amotivación.

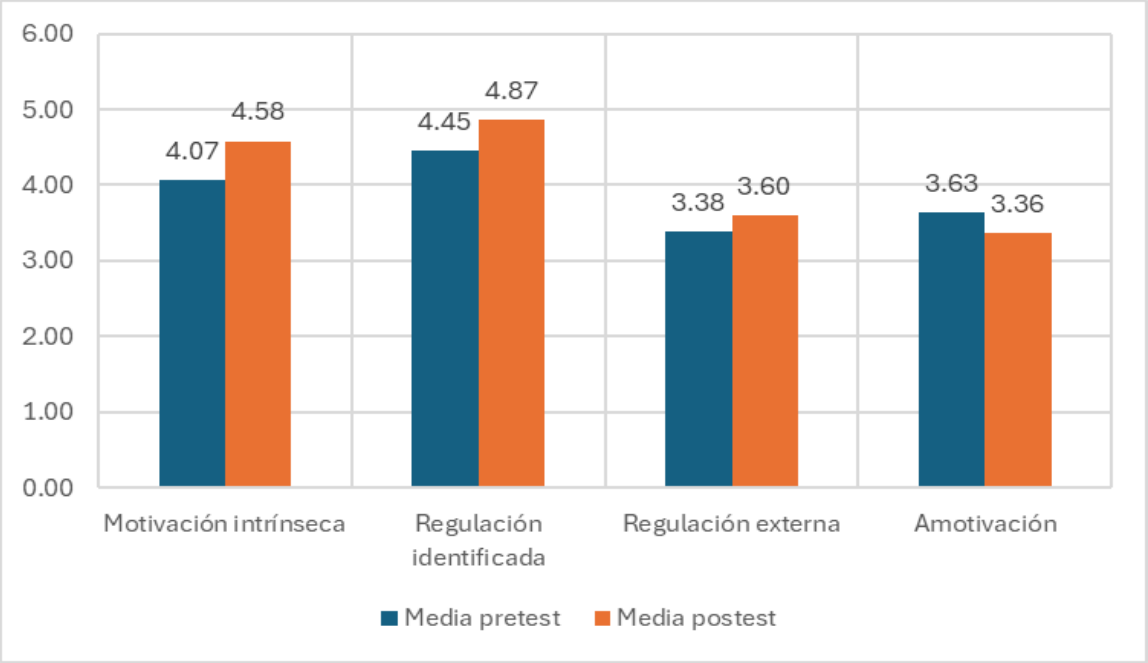


Figura 1: Medias pretest y postest de las subescalas de la SIMS para el total de la muestra. Fuente: Elaboración propia.

Puntajes promedio por subescala en pretest y postest

El Anexo C muestra los puntajes promedio por subescala de la SIMS en pretest y postest para cada estudiante permitiendo identificar el comportamiento particular de cada caso y constituyéndose en la base empírica sobre la cual se elaboraron los estadísticos globales posteriores. La lectura del conjunto de estos datos pone de manifiesto que la variación entre ambas mediciones se distribuye de manera amplia en la muestra.

En la subescala de motivación intrínseca se observa, en términos generales, un desplazamiento ascendente de los puntajes individuales en un comportamiento que indica que, en la medición posterior, una proporción importante de estudiantes expresa con mayor intensidad motivos asociados al interés, al agrado y al bienestar subjetivo experimentado en relación con la carrera (Figura 2).

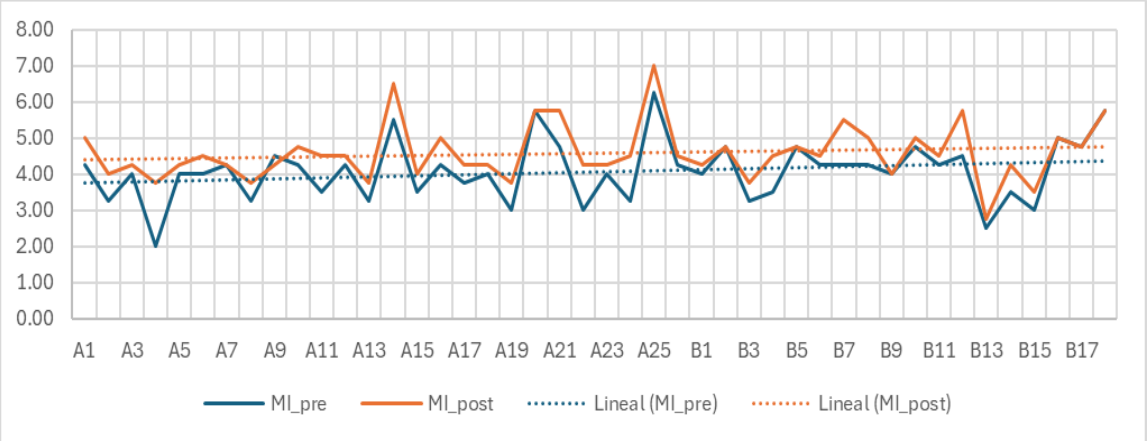


Figura 2: Puntajes individuales de motivación intrínseca en pretest y postest. Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, la regulación identificada presenta un incremento en numerosos casos, lo que expresa una mayor valoración personal de la formación y una intensificación del reconocimiento de la importancia subjetiva de continuar los estudios (Figura 3).

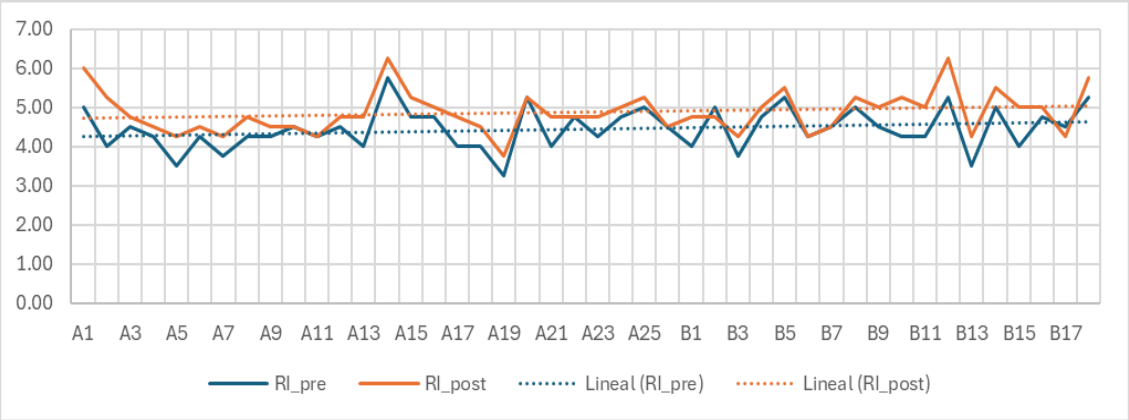


Figura 3: Puntajes individuales de regulación identificada en pretest y postest. Fuente: Elaboración propia.

La regulación externa exhibe un comportamiento menos uniforme que las dos subescalas anteriores y en este caso se registran aumentos, estabilidades y algunas disminuciones, por lo que el patrón de cambio resulta más moderado y heterogéneo (Figura 4).

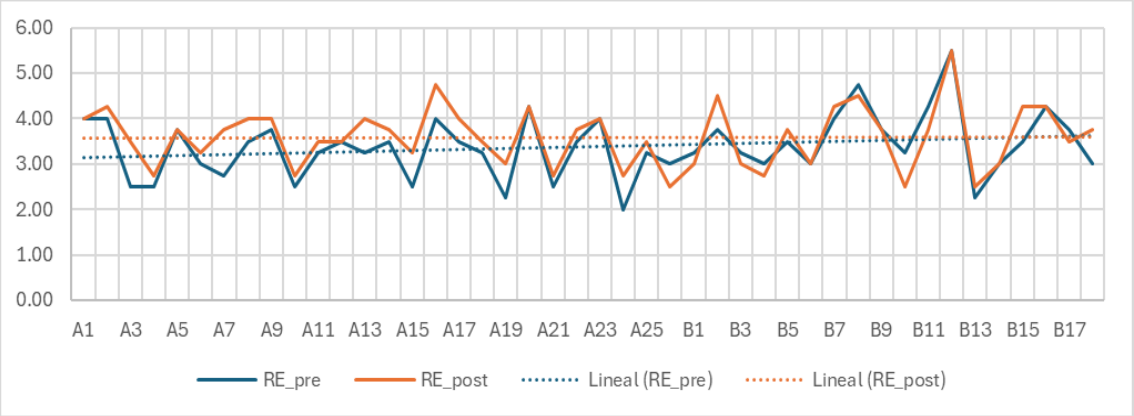


Figura 4: Puntajes individuales de regulación externa en pretest y postest. Fuente: Elaboración propia.

La amotivación, en cambio, presenta una tendencia general al descenso. En distintos casos individuales se advierte una reducción de puntajes vinculados con la percepción de escaso sentido, utilidad o conveniencia de continuar con la carrera (Figura 5). En términos descriptivos, este comportamiento sugiere una disminución relativa de respuestas asociadas a la falta de orientación o al debilitamiento del compromiso con la formación.

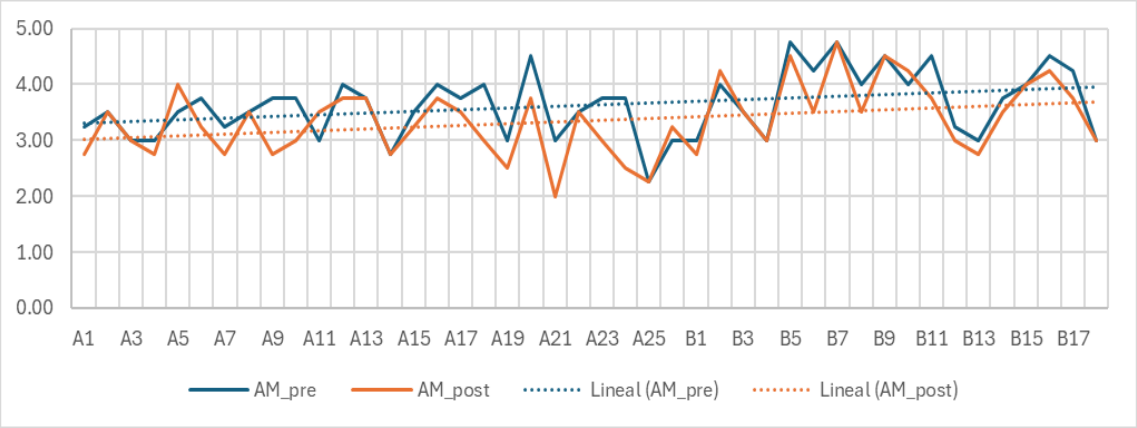


Figura 5: Puntajes individuales de amotivación en pretest y postest. Fuente: Elaboración propia.

La Figura 6, correspondiente a la distribución de puntajes individuales pretest y postest por subescala de la SIMS, permite apreciar visualmente esta dinámica y la representación mediante diagramas de caja y bigotes muestra el desplazamiento de la distribución hacia valores más altos en motivación intrínseca y regulación identificada, así como el corrimiento descendente de la distribución en amotivación. En regulación

externa el desplazamiento es más acotado, lo que coincide con el patrón más moderado advertido en la base individual.

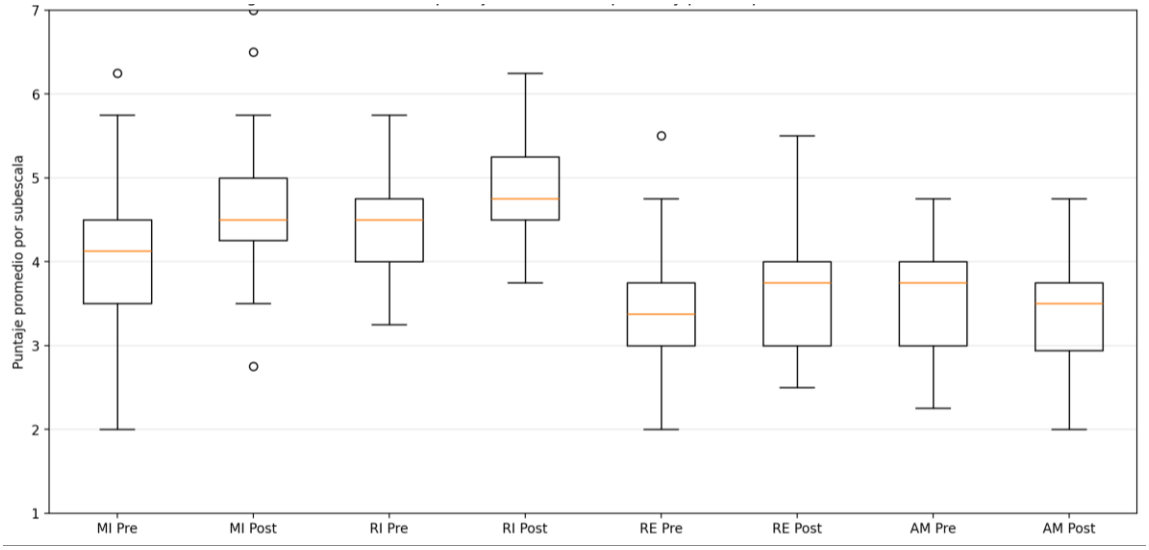


Figura 6: Distribución de puntajes individuales pretest y postest por subescala de la SIMS. Fuente: Elaboración propia.

Diferencias postest-pretest por subescala

El Anexo D presenta las diferencias entre el puntaje postest y el puntaje pretest para cada estudiante en cada subescala de la SIMS. Esta transformación de la base de datos permite observar con claridad la dirección del cambio individual. Los valores positivos expresan incremento entre ambas mediciones, mientras que los valores negativos indican disminución. En las subescalas de motivación intrínseca y regulación identificada, los incrementos representan un desplazamiento favorable. En amotivación, la disminución también expresa una variación favorable, dado que implica una reducción de respuestas asociadas a la falta de sentido o a la escasa apropiación subjetiva de la experiencia académica.

La observación de las diferencias individuales permite advertir que, en motivación intrínseca, predominan los cambios positivos o la estabilidad, con escasos casos de descenso. Esto indica que la mayoría de los estudiantes mantiene o incrementa el interés y el agrado vinculados con la carrera en la medición posterior. En regulación identificada también se concentran numerosas diferencias positivas, lo que revela una intensificación del reconocimiento del valor personal de la formación. Este resultado muestra que, tras la experiencia desarrollada, una parte significativa del grupo expresa con mayor claridad motivos vinculados con la elección sostenida y con la significación personal de los estudios.

En la amotivación se observa un patrón de signo inverso, con predominio de diferencias negativas o nulas. Este comportamiento pone de manifiesto un descenso en las respuestas asociadas a la duda respecto de la utilidad de la carrera, a la falta de claridad sobre lo que aporta la formación o a la incertidumbre sobre la conveniencia de continuar. La regulación externa presenta variaciones más heterogéneas y de menor magnitud relativa, lo que sugiere un movimiento menos definido en las motivaciones vinculadas a exigencias, obligaciones o factores más controlados externamente.

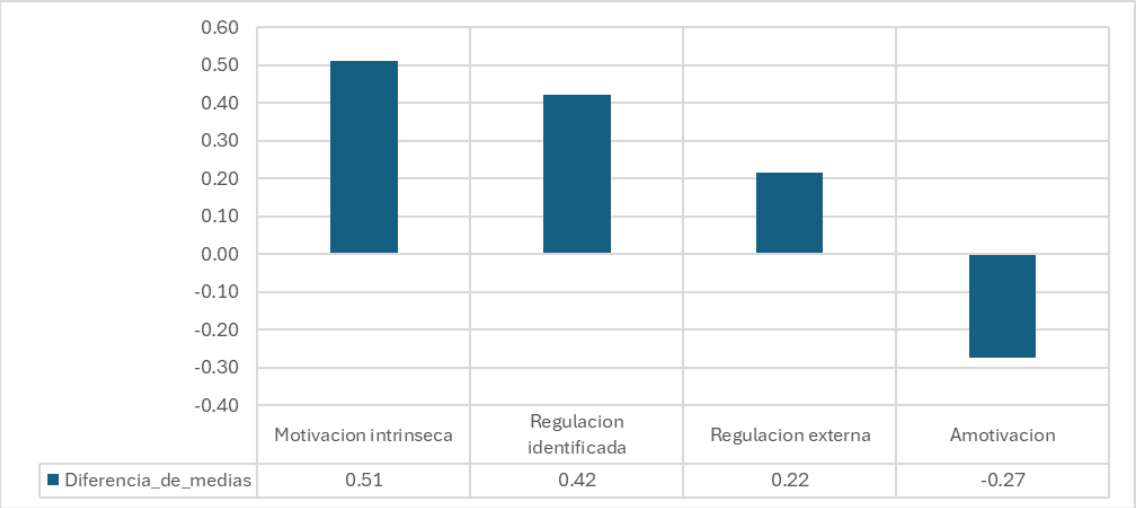


Figura 7: Diferencias postest-pretest por subescala de la SIMS. Fuente: Elaboración propia.

La Figura 7 sintetiza este comportamiento al representar las diferencias postest-pretest por subescala. La visualización de las diferencias de medias permite advertir con nitidez que las mayores variaciones positivas corresponden a motivación intrínseca y regulación identificada, mientras que la amotivación presenta una diferencia negativa. La regulación externa muestra una diferencia positiva menor, ubicada por debajo de las otras dos dimensiones de cambio ascendente.

Estadísticos descriptivos del total de la muestra

La tabla 3 reúne los estadísticos descriptivos de las subescalas de la SIMS en pretest y postest para el total de la muestra con resultados que permiten describir la tendencia central y la dispersión de los puntajes grupales, aportando una síntesis cuantitativa del comportamiento observado en la matriz individual.

La motivación intrínseca presenta una media de 4.07 en el pretest y de 4.6 en el postest, con una diferencia de medias de 0.51. Esta variación constituye el incremento más alto entre las cuatro subescalas. La desviación estándar desciende de 0.85 a 0.79, lo que indica una leve disminución de la dispersión en la medición final. En términos descriptivos, el aumento de la motivación intrínseca se manifiesta en el promedio general

pero además se acompaña de una concentración algo mayor de los puntajes en torno a ese valor central.

Tabla 4: Estadísticos descriptivos de las subescalas de la SIMS en pretest y postest para el total de la muestra.

Subescala	Media pretest	DE pretest	Media postest	DE postest	Diferencia de medias
Motivación intrínseca	4.07	0.85	4.58	0.79	0.51
Regulación identificada	4.45	0.54	4.87	0.54	0.42
0Regulación externa	3.38	0.70	3.60	0.67	0.22
Amotivación	3.63	0.58	3.36	0.63	-0.27

Fuente: Elaboración propia

La regulación identificada registra una media de 4.45 en el pretest y de 4.87 en el postest, con una diferencia de medias de 0.42. Este aumento también resulta claro y consistente, aunque de menor magnitud que el observado en motivación intrínseca. La desviación estándar pasa de 0.54 a 0.54, manteniéndose en niveles muy similares entre ambas mediciones. Este comportamiento muestra que el incremento en la media no se acompaña de una modificación importante en la dispersión, lo que indica una estabilidad relativa en la heterogeneidad de las respuestas del grupo.

La regulación externa presenta una media de 3.38 en el pretest y de 3.6 en el postest, con una diferencia de medias de 0.22. Se trata del incremento positivo más moderado entre las dimensiones que aumentan. La desviación estándar desciende de 0.70 a 0.67 y expresa una ligera reducción de la dispersión en la medición final. En términos descriptivos, esto indica que la variación existe, aunque se ubica en una magnitud menor que la de las formas más autodeterminadas de regulación.

La amotivación exhibe una media de 3.63 en el pretest y de 3.36 en el postest, con una diferencia de medias de -0.27. Este descenso constituye la única variación negativa entre las subescalas, y su signo expresa una disminución en las respuestas asociadas a la falta de sentido o de implicación subjetiva respecto de la carrera. La desviación estándar aumenta de 0.58 a 0.63 y evidencia una ligera ampliación de la dispersión en el postest. Esto indica que, aunque el promedio general disminuye, el grado de variabilidad individual dentro de la muestra resulta algo mayor en la medición final.

La lectura conjunta de estos estadísticos muestra un patrón general claro donde las dos subescalas más próximas a formas más autodeterminadas de motivación, motivación intrínseca y regulación identificada, incrementan sus medias entre el pretest y el postest. La regulación externa también aumenta, aunque con una magnitud considerablemente menor. La amotivación, por su parte, disminuye. Desde el punto de

vista descriptivo, este conjunto de resultados indica un desplazamiento global de la estructura motivacional del grupo hacia un perfil más favorable en la medición posterior.

La Figura 1 permitía visualizar este comportamiento al comparar las medias pretest y postest de cada subescala observándose que la mayor distancia entre ambas mediciones corresponde a motivación intrínseca, seguida por regulación identificada. La regulación externa presenta una diferencia más acotada, mientras que la amotivación muestra un descenso en la media del postest respecto del pretest.

Mediana, mínimo y máximo de las subescalas

La Tabla 4 incorpora medidas de posición y rango, permitiendo complementar la lectura basada en promedios y desviaciones estándar. La consideración de la mediana resulta especialmente útil para describir la posición central de la distribución desde un indicador menos sensible a posibles valores extremos y a su vez, los valores mínimo y máximo permiten apreciar la amplitud observada de puntajes en cada subescala y en cada momento de medición.

Tabla 5: Mediana, mínimo y máximo de las subescalas de la SIMS en pretest y postest para el total de la muestra.

Subescala	Mediana pretest	Mínimo pretest	Máximo pretest	Mediana postest	Mínimo postest	Máximo postest
Motivación intrínseca	4.13	2.00	6.25	4.50	2.75	7.00
Regulación identificada	4.50	3.25	5.75	4.75	3.75	6.25
Regulación externa	3.38	2.00	5.50	3.63	2.50	5.50
Amotivación	3.75	2.25	4.75	3.38	2.00	4.75

Fuente: Elaboración propia

En motivación intrínseca, la mediana aumenta de 4.13 en el pretest a 4.50 en el postest. El valor mínimo se eleva de 2 a 2.75 y el máximo pasa de 6.25 a 7 y este comportamiento indica un desplazamiento ascendente del centro de la distribución, acompañado por un aumento tanto del valor inferior como del valor superior observado en la medición final. La regulación identificada también presenta un desplazamiento positivo de la mediana, que pasa de 4.5 a 4.75. En esta subescala, el mínimo aumenta de 3.25 a 3.75 y el máximo de 5.75 a 6.25, lo que refuerza la tendencia ascendente del conjunto de respuestas.

En regulación externa, la mediana aumenta de 3.38 a 3.75. El valor mínimo pasa de 2 a 2.5, mientras que el máximo se mantiene en 5.5. Esta combinación indica un corrimiento moderado del centro de la distribución hacia valores más altos, sin modificación del valor extremo superior. En la amotivación, la mediana desciende de 3.75 a 3.5. El mínimo disminuye de 2.25 a 2 y el máximo permanece en 4.75. Esta

configuración es congruente con la reducción observada en la media y expresa un desplazamiento descendente del centro de la distribución, manteniéndose estable el valor extremo superior.

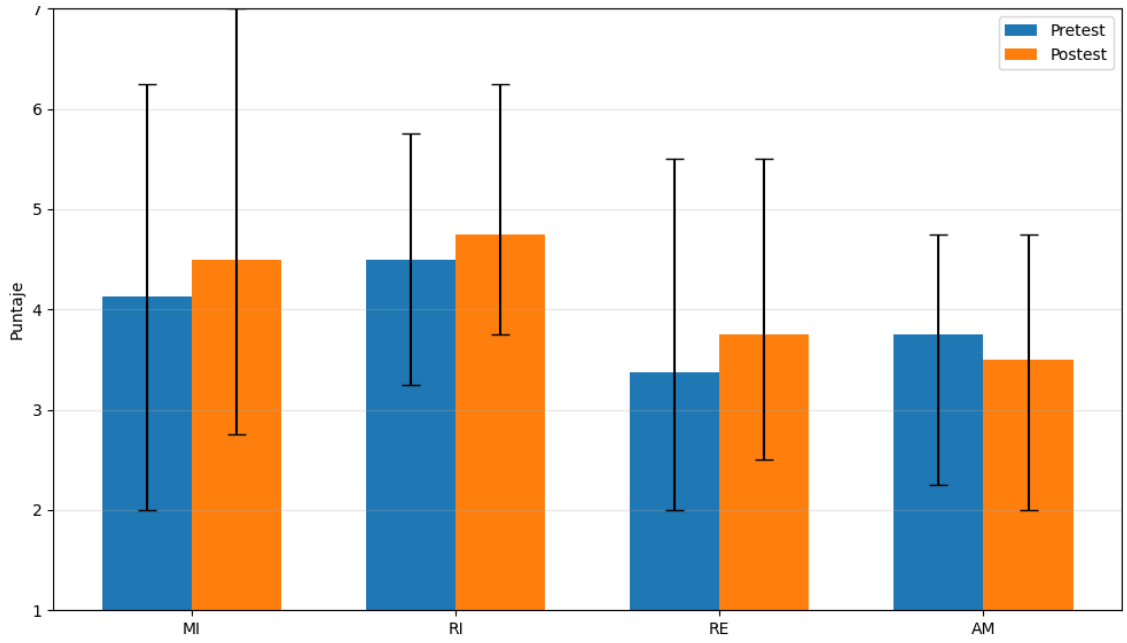


Figura 8: Medianas y rangos observados en pretest y postest por subescala de la SIMS. Fuente: Elaboración propia.

La Figura 8, correspondiente a las medianas y rangos observados en pretest y postest por subescala de la SIMS, permite representar visualmente esta información. La figura muestra, por una parte, el ascenso de las medianas en motivación intrínseca, regulación identificada y regulación externa, y por otra, el descenso de la mediana en amotivación. La amplitud de las barras de rango permite advertir además que, aunque se producen desplazamientos en la posición central de las distribuciones, los valores observados se mantienen dentro de rangos relativamente estables.

Integración descriptiva de los hallazgos

La consideración conjunta de los resultados provenientes de estos datos analizados permite identificar una tendencia descriptiva consistente que, en el nivel individual, muestra que los puntajes promedio por subescala y las diferencias postest-pretest muestran un predominio de incrementos en motivación intrínseca y regulación identificada, junto con una disminución de la amotivación en una parte importante de los casos. En el nivel grupal, las medias, medianas y rangos observados refuerzan esta dirección general del cambio.

La magnitud de la variación no es igual en todas las dimensiones. La motivación intrínseca registra el mayor incremento de media, con una diferencia de 0.51, seguida por

la regulación identificada, con 0.42. La regulación externa presenta un aumento más moderado, de 0.22. La amotivación desciende en 0.27 puntos y esta distribución de las diferencias sugiere que el cambio más marcado se concentra en dimensiones vinculadas con formas más internalizadas de compromiso con la carrera, mientras que la dimensión asociada a la falta de sentido presenta una disminución.

La articulación entre las distintas medidas descriptivas fortalece la consistencia interna de los hallazgos. El aumento de las medias se corresponde con el ascenso de las medianas en motivación intrínseca, regulación identificada y regulación externa. Del mismo modo, el descenso de la media de amotivación se acompaña de una reducción en su mediana. A su vez, la distribución individual de los puntajes y la dirección de las diferencias postest-pretest muestran que estos movimientos no dependen exclusivamente de casos aislados, sino que expresan una tendencia extendida en la muestra.

En términos analíticos, los resultados permiten afirmar que la medición posterior presenta un perfil motivacional más favorable que la observada en el pretest y esta afirmación se sustenta en el incremento de las subescalas de motivación intrínseca y regulación identificada, en el aumento más moderado de la regulación externa y en el descenso de la amotivación. La convergencia entre los resultados individuales, las diferencias de puntajes, las medias y las medianas aporta solidez descriptiva al conjunto de los hallazgos y establece una base cuantitativa clara para el desarrollo posterior de la discusión.

Comparación pretest–postest de las subescalas de la SIMS

Con el propósito de analizar las variaciones en la motivación académica situacional, se compararon las puntuaciones obtenidas por los 44 participantes antes y después del desarrollo del taller reflexivo. La comparación se realizó de manera apareada, dado que ambas mediciones correspondieron a los mismos estudiantes.

Previamente se examinó la distribución de las diferencias entre el postest y el pretest mediante la prueba de Shapiro-Wilk donde la regulación identificada presentó una distribución compatible con el supuesto de normalidad, por lo que se aplicó la prueba *t* de Student para muestras relacionadas. En motivación intrínseca, regulación externa y amotivación no se cumplió dicho supuesto, por lo que se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

Tabla 6: Comparación pretest–postest de las subescalas de la SIMS

Subescala	n	Pretest M	Pretest DE	Postest M	Postest DE	Diferencia M	Normalidad p	Prueba	Estadístico	p	Tamaño del efecto
Motivación intrínseca	44	4,07	0,85	4,58	0,79	0,51	0,01	Wilcoxon	6,500	< 0,001	r = 0,86
Regulación identificada	44	4,45	0,54	4,87	0,54	0,42	0,06	*t* apareada	7,909	< 0,001	d = 1,19
Regulación externa	44	3,38	0,70	3,60	0,67	0,22	0,03	Wilcoxon	121,000	0,002	r = 0,53
Amotivación	44	3,63	0,58	3,36	0,63	−0,27	0,04	Wilcoxon	59,500	< 0,001	r = 0,67

Fuente: elaboración propia

Nota. Se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas cuando las diferencias presentaron una distribución aproximadamente normal. En los demás casos se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Se adoptó un nivel de significación de $\alpha = 0,05$.

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest en las cuatro subescalas evaluadas. La motivación intrínseca aumentó de una media de 4,07 a 4,58, con una diferencia media de 0,51 puntos. La prueba de Wilcoxon indicó que esta variación fue estadísticamente significativa, $W = 6,50$, $p < 0,001$, y presentó un tamaño del efecto grande, $r = 0,86$.

La regulación identificada también registró un aumento, al pasar de una media de 4,45 en el pretest a 4,87 en el postest. La diferencia media fue de 0,42 puntos. La prueba *t* para muestras relacionadas mostró que la diferencia fue estadísticamente significativa, $t(43) = 7,91$, $p < 0,001$, con un tamaño del efecto grande, $d = 1,19$.

En la regulación externa se observó un incremento más moderado, desde una media de 3,38 hasta 3,60, con una diferencia media de 0,22 puntos. La comparación mediante Wilcoxon resultó estadísticamente significativa, $W = 121,00$, $p = 0,002$. El tamaño del efecto fue moderado, $r = 0,53$.

La amotivación presentó una variación en sentido inverso. Su media disminuyó de 3,63 en el pretest a 3,36 en el postest, con una diferencia media de −0,27 puntos. Esta disminución fue estadísticamente significativa, $W = 59,50$, $p < 0,001$, y mostró un tamaño del efecto grande, $r = 0,67$.

Los resultados evidenciaron un aumento de la motivación intrínseca, la regulación identificada y la regulación externa, acompañado por una disminución de la amotivación después del taller. Las variaciones más amplias se registraron en la motivación intrínseca y la regulación identificada. La regulación externa también aumentó, aunque con una magnitud menor.

Estos resultados permiten sostener que las puntuaciones motivacionales del grupo se modificaron entre ambas mediciones y que debido al carácter preexperimental del diseño y a la ausencia de un grupo de comparación, las diferencias se interpretan como

variaciones observadas después de la intervención, sin atribuirles un efecto causal exclusivo del taller.

Resultados cualitativos

Emergencia de sentidos iniciales sobre la carrera y la experiencia formativa

Cualitativamente, se inició por identificar, en un primer momento, un conjunto de significaciones previas que daban cuenta de una relación ambivalente con la carrera. En los intercambios espontáneos sostenidos con estudiantes de distintos niveles aparecieron con frecuencia expresiones vinculadas al desinterés por ciertas prácticas académicas, a la dificultad para encontrar sentido en los contenidos y a una vivencia de escasa conexión con la formación. Entre los estudiantes más jóvenes se reiteraron percepciones como que "no nos gusta leer", que "cumplir con las actividades" resulta costoso y muchas veces se repite que no encuentran "el sentido a los contenidos", además de considerar que "los métodos parecen anticuados". Estas formulaciones muestran una disposición subjetiva en la que el estudio aparece, en parte, desligado de una apropiación significativa de la experiencia educativa.

En los estudiantes de mayor edad surgieron otros núcleos de sentido porque predominaron referencias al "cansancio", al "esfuerzo" y a motivaciones asociadas a la mejora de ingresos, a la posibilidad de acceder a un cambio de puesto laboral, a la oportunidad de concretar una profesionalización postergada o al deseo de constituirse en "un ejemplo de superación y crecimiento" para los hijos. Estas razones expresan una fuerte gravitación de motivos instrumentales y biográficos en la sostenibilidad de la trayectoria. Al mismo tiempo, resulta significativo que no aparecieran, en forma explícita, enunciados centrados en la vocación o en la visualización de sí mismos ejerciendo como futuros técnicos. Esta ausencia no implica falta de compromiso con la carrera, pero sí da cuenta de una construcción identitaria todavía incompleta y de una relación con la formación más sostenida por finalidades externas o utilitarias que por una apropiación profesional consolidada.

Desde el punto de vista cualitativo, este escenario inicial resulta congruente con los hallazgos cuantitativos del pretest ya que la presencia de razones ligadas al esfuerzo, a la obligación, a la conveniencia laboral o a la continuidad sin una imagen clara de futuro profesional dialoga con los niveles iniciales de regulación externa y con la presencia de amotivación observada en la medición previa. Del mismo modo, la dificultad para reconocer el sentido de algunos contenidos o para vincular la carrera con un proyecto de

ejercicio profesional se corresponde con una motivación intrínseca y una regulación identificada que, si bien estaban presentes, todavía no mostraban su mayor despliegue.

Indicadores institucionales y grupales de fragilidad ética e identitaria

Otro eje emergente compartido por los estudiantes durante las intervenciones en los talleres se vinculó con problemáticas institucionales que excedían la mera disposición al estudio y remitían al plano ético-profesional. En los intercambios con docentes aparecieron de manera reiterada dificultades para captar y sostener la atención de los estudiantes, junto con la interferencia del uso de dispositivos móviles en los procesos de concentración y apropiación de contenidos. A ello se sumó la referencia a problemas éticos severos en un grupo de tercer año, particularmente asociados a la falsificación de una firma directiva y a la elaboración de un informe final sin haber realizado el relevamiento presencial exigido. También se registró la presencia de "copias groseras generadas por Inteligencia Artificial" y estos hechos permiten advertir que la problemática no se limitaba a una desmotivación difusa porque comprometía además otros aspectos centrales de la responsabilidad académica y de la futura ética profesional.

En este punto, el análisis cualitativo muestra que la cuestión ética aparecía como dimensión directamente ligada al modo en que los estudiantes se posicionaban frente a la carrera. La dificultad para comprometerse con tareas de lectura, elaboración personal y trabajo de campo se articulaba con una relación aún débil entre estudio, responsabilidad y proyección profesional. La observación de mesas de examen reforzó esta lectura y allí se constató que, cualquiera fuese el recurso de apoyo elegido, cuando el material no había sido preparado por el propio estudiante, este no lograba explicarlo. Por el contrario, cuando el material había sido elaborado personalmente, resultaba posible sostener una exposición con mayor solvencia. Esto visibiliza un aspecto relevante del proceso formativo donde la apropiación del conocimiento no depende de la cantidad de información disponible tanto como del trabajo subjetivo de lectura, elaboración y construcción personal.

La articulación con los resultados cuantitativos permite interpretar que la mejora posterior en motivación intrínseca y regulación identificada no puede ser leída únicamente como un aumento del agrado por la carrera cuando hay además un posible fortalecimiento del vínculo entre formación, responsabilidad y sentido profesional. Se rescata entonces aquí una dimensión de comprensión que la medición numérica no capta por sí sola cuando el cambio motivacional se inscribe en una problemática previa donde

estaban en juego la autoría, la implicación y la legitimidad ética del propio recorrido académico.

Desarrollo de las intervenciones y condiciones de participación

Las intervenciones implementadas con los estudiantes de tercer año en sus respectivos grupos académicos se organizaron en torno a escenarios hipotéticos reales vinculados con elección profesional, ética, identidad y tensiones laborales. En ambos grupos, la dinámica propició debate, intercambio de ideas, explicitación de temores y elaboración de alternativas de acción. La consigna final de producir una reflexión individual sobre la relación entre identidad y ética profesional posibilitó un movimiento de apropiación singular de los temas trabajados.

En la primera intervención, realizada con la comisión A, el desarrollo grupal fue descrito como "muy satisfactorio", con "buenos intercambios, participación y reflexiones". Se registró que todos los participantes compartieron sus producciones al finalizar la actividad y que la docente presente no ocupó un lugar de conducción externa, sino que se integró al trabajo reflexivo con su propia elaboración. Este dato resulta relevante, ya que muestra que el espacio construido no quedó restringido a una lógica de exposición vertical, sino que habilitó una circulación más horizontal de la palabra y una participación colectiva sostenida.



Figura 9: Nube de palabras que recoge las expresiones más resaltantes que tuvieron lugar en los talleres de trabajo. Fuente: Elaboración propia.

En la segunda intervención, desarrollada con la comisión B, también se registró una muy buena recepción por parte de los alumnos y las reflexiones producidas resultaron enriquecedoras para todos los asistentes. En este caso, la experiencia previa permitió una moderación más ajustada de los escenarios planteados, favoreciendo una dinámica de intercambio más fluida. Más allá de las diferencias entre grupos, el material cualitativo muestra una constante: cuando se ofreció un espacio estructurado para pensar la carrera desde situaciones concretas, los estudiantes respondieron con disponibilidad para debatir, problematizar y escribir sobre su propio posicionamiento profesional.

Este punto triangula de manera consistente con los resultados cuantitativos obtenidos luego en la aplicación del instrumento final ya que se observó un aumento de la motivación intrínseca y de la regulación identificada encuentra, en el plano cualitativo, un correlato en la participación sostenida, en la disposición al intercambio y en la producción reflexiva individual y grupal, aun cuando el cambio no se expresó únicamente en una variación de puntajes y fue más una modificación del modo de involucrarse en una actividad que interpelaba directamente el sentido de la formación.

Núcleos temáticos emergentes en las reflexiones: elección, identidad y ética

El análisis del contenido trabajado en las intervenciones permite reconocer tres núcleos cualitativos principales. El primero refiere a la revisión de la elección y de las motivaciones para sostener la carrera. Los escenarios vinculados a haber elegido "de casualidad", continuar por "estabilidad laboral" o no saber si se desea realmente ese camino profesional activaron una reflexión sobre la diferencia entre cursar una carrera y apropiarse subjetivamente de ella. En este plano, el taller operó como un dispositivo que habilitó a los estudiantes a interrogar sus razones de permanencia y a reconocer tensiones entre la continuidad formal y la identificación personal con el proyecto profesional.

El segundo núcleo remite a la construcción de identidad profesional. Los escenarios relativos a "no sentirse profesional", dudar de la propia preparación para liderar capacitaciones o no encontrar la aplicación práctica de la carrera pusieron en juego la distancia entre la condición de estudiante y la posibilidad de pensarse como futuro técnico. Las reflexiones producidas muestran que esta identidad aparece como proceso de elaboración. El taller abrió un espacio para poner en palabras inseguridades, dudas y expectativas ligadas al tránsito entre ser alumno y comenzar a configurarse como profesional. En términos cualitativos, esto permite sostener que parte de la transformación

motivacional observada se relaciona con una mayor inteligibilidad de la trayectoria y con la posibilidad de imaginarse ocupando un lugar profesional más definido.

El tercer núcleo, particularmente fuerte, fue el de la ética profesional. Los escenarios sobre falsificación de firmas, informes no revisados, accidentes no registrados, incumplimiento de normas o presiones empresariales instalaron con claridad la dimensión ética del ejercicio laboral. No se trató de una ética abstracta ni meramente normativa, sino situada en dilemas concretos donde la decisión profesional compromete cuidado, responsabilidad, verdad documental y posicionamiento frente al poder organizacional. La riqueza de las reflexiones producidas en torno a estas escenas indica que el grupo pudo desplazar la mirada desde una lógica puramente técnica hacia una comprensión más compleja del rol profesional.

El aumento de la regulación identificada se vincula especialmente con este proceso dado que la subescala capta el reconocimiento del valor personal de una actividad y ese reconocimiento parece fortalecerse cuando la carrera deja de ser pensada como medio para obtener trabajo o credenciales, y comienza a ser significada también como campo de responsabilidad, toma de decisiones y posicionamiento ético.

Dimensión emocional y elaboración de temores profesionales

Un aspecto particularmente significativo fue la presencia de emociones vinculadas al ejercicio futuro de la profesión. Los escenarios propuestos habilitaron la emergencia de temores asociados a hablar en público, liderar capacitaciones, corregir a otros trabajadores, intervenir frente a riesgos graves o sostener decisiones impopulares dentro de una empresa. Estas escenas pusieron en evidencia que la motivación académica no puede desligarse de la dimensión afectiva de la profesionalización. La dificultad para imaginarse ejerciendo, la duda sobre la propia preparación o el temor a ocupar un rol de autoridad forman parte del modo en que se construye o se debilita el vínculo con la formación.

En este sentido, el taller permitió que esos temores fueran nombrados, compartidos y pensados en situación. La dimensión emocional apareció como parte del trabajo reflexivo mismo y el hecho de que los objetivos de la intervención incluyeran explícitamente la reflexión sobre las emociones que despierta cada escenario permitió que la experiencia incorporara la resonancia subjetiva de cada situación, lo que es relevante para comprender el descenso de la amotivación porque la reducción de esta subescala puede interpretarse como mejora cognitiva en el valor atribuido a la carrera, pero también

como un efecto de haber habilitado un espacio donde la incertidumbre y los temores pudieron ser elaborados colectivamente.

Diferencias entre grupos y convergencias de sentido

Si bien una de las comisiones presentaba antecedentes de problemáticas éticas y relacionales más marcadas, mientras que en la otra no se habían registrado conflictos significativos de ese tipo, el desarrollo de ambas intervenciones muestra más convergencias que rupturas. En los dos grupos hubo recepción favorable, participación activa y reflexiones consideradas enriquecedoras y esto sugiere que la pertinencia del dispositivo responde a una necesidad más amplia de acompañamiento en el tramo final de la formación, no obstante, la existencia previa de situaciones de fragilidad ética en una comisión permite interpretar que el taller operó allí también como espacio de reencuadre simbólico. Frente a hechos que habían puesto en cuestión la legitimidad de ciertas prácticas académicas, la intervención ofreció una ocasión para volver a situar el vínculo entre identidad y ética profesional desde un plano reflexivo y grupal. En la otra comisión, la misma dinámica funcionó más claramente como profundización y elaboración anticipatoria de dilemas futuros y en ambos casos, el resultado convergió en una ampliación del campo de reflexión sobre el rol profesional.

Síntesis interpretativa del componente cualitativo

En conjunto, el componente cualitativo permite sostener que el taller reflexivo funcionó como un espacio de elaboración subjetiva en el que los estudiantes pudieron pasar de una relación más difusa o instrumental con la carrera a una problematización más explícita de su identidad profesional, de su responsabilidad ética y de sus propias motivaciones. El proceso se expresó en opiniones favorables sobre la actividad y en una mayor densidad discursiva respecto de lo que implica formarse para intervenir en el campo de la higiene y la seguridad.

Los hallazgos muestran además, que el trabajo sobre escenarios hipotéticos reales facilitó un movimiento de anticipación simbólica del ejercicio profesional, permitiendo que la carrera fuera pensada más allá del plano curricular y vinculada con decisiones concretas, dilemas éticos, emociones y responsabilidades y esto aporta una clave interpretativa decisiva para comprender por qué se observó un corrimiento del perfil motivacional hacia formas más autodeterminadas y una reducción de la amotivación.

Así, la triangulación entre todas las acciones que acontecieron en estos talleres permite afirmar que la variación motivacional registrada no constituye un cambio meramente declarativo ni un efecto puntual desvinculado del contenido de la intervención y que por el contrario, el cambio se acompañó de un proceso discursivo de revisión, reconocimiento y resignificación del vínculo con la carrera y en este sentido, el análisis integrado refuerza la consistencia de los resultados generales de la investigación y permite comprender la transformación motivacional como parte de un proceso más amplio de construcción de sentido en torno a la elección, la identidad profesional y la ética.

Discusión de resultados

Reconfiguración del perfil motivacional a partir de la intervención

Los resultados obtenidos muestran una variación favorable del perfil motivacional de los estudiantes entre el pretest y el postest. En términos descriptivos, la motivación intrínseca se incrementa; la regulación identificada aumenta; la regulación externa también presenta una variación ascendente, aunque más moderada y la amotivación desciende. Este patrón general permite sostener que, luego de la implementación del taller reflexivo, el grupo tiende a posicionarse desde formas de regulación más próximas a la autodeterminación y a disminuir, al mismo tiempo, expresiones vinculadas con la falta de sentido o con la desvinculación subjetiva respecto de la carrera.

Esta configuración resulta consistente con los desarrollos de la Teoría de la Autodeterminación, según los cuales la calidad de la motivación posee un valor explicativo central para comprender la implicación del sujeto con la actividad, más allá de la mera cantidad de motivación disponible (Ryan & Deci, 2018; Stover et al., 2017). Desde esta perspectiva, el hecho de que aumenten la motivación intrínseca y la regulación identificada permite interpretar que la experiencia posterior al taller se asocia con una mayor presencia de razones ligadas al interés, al valor personal atribuido a la formación y a una apropiación más reflexiva del sentido de estudiar la carrera. A su vez, el descenso de la amotivación sugiere una reducción de posiciones subjetivas atravesadas por la duda, la desorientación o la dificultad para reconocer la utilidad de la trayectoria formativa.

En esta línea, los hallazgos dialogan de manera directa con el planteo de Guay et al. (2000), quienes sostienen que la motivación situacional puede experimentar variaciones intraindividuales en función de experiencias concretas y de modificaciones en la percepción de autonomía, competencia y vinculación. El diseño pretest-postest de

esta investigación permite observar precisamente ese carácter no fijo de la motivación académica y los resultados descriptivos obtenidos remiten a un movimiento de reorganización motivacional asociado a una experiencia pedagógica específica. Esta lectura se ve reforzada por los aportes de Bruno et al. (2020), quienes subrayan la pertinencia de evaluar la motivación situacional en actividades académicas concretas y muestran que este nivel de análisis resulta especialmente sensible a experiencias puntuales que inciden en la implicación del estudiante con la tarea.

Motivación intrínseca y fortalecimiento del vínculo subjetivo con la carrera

El incremento más alto corresponde a la motivación intrínseca y este hallazgo posee especial relevancia, ya que se trata de la forma más autodeterminada de motivación, vinculada con el interés espontáneo, el disfrute y la satisfacción inherente a la actividad misma (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2018). En el marco de esta investigación, el aumento de esta dimensión permite interpretar que, luego del taller, los estudiantes expresan en mayor medida razones asociadas con el interés personal por la carrera, con la percepción de que resulta agradable o significativa y con una vivencia más positiva del propio hacer académico.

Este resultado puede comprenderse a la luz de la hipótesis teórica según la cual los contextos que habilitan reflexión, elaboración y apropiación de sentido favorecen formas más autónomas de regulación motivacional (Ryan & Deci, 2000; Stover et al., 2017). El taller reflexivo, al convocar a interrogar la elección realizada, la identidad profesional en construcción y la dimensión ética del futuro desempeño, parece haber ofrecido condiciones para que el vínculo con la carrera dejara de quedar reducido a exigencias curriculares o a rutinas de cursado, y pudiera ser reinscrito en una trama de sentidos más personalmente asumidos. Desde esta lectura, el aumento de la motivación intrínseca expresa una intensificación del compromiso subjetivo con la formación.

Los aportes de Hernández Herrera (2023) resultan especialmente esclarecedores en este punto ya que la autora encuentra que la motivación intrínseca se fortalece cuando la carrera responde a las expectativas del estudiantado y cuando este logra sostener una valoración positiva de su trayectoria. En consonancia con esto, el desplazamiento observado en esta investigación sugiere que la intervención pudo haber contribuido a revisar, confirmar o profundizar los sentidos atribuidos a la elección formativa y así, la mejora en la motivación intrínseca remite a una reorganización de la relación subjetiva con la carrera y con su proyección futura.

Regulación identificada y resignificación de la elección vocacional

El aumento de la regulación identificada constituye otro hallazgo central porque esta dimensión refiere a una forma de motivación extrínseca relativamente autónoma, en la cual el sujeto reconoce el valor personal de la actividad y la asume como importante para sí mismo, aun cuando esta no resulte placentera en todos sus aspectos (Ryan & Deci, 2000; Stover et al., 2017). Que esta subescala se incremente de 4.45 a 4.87 indica que, en la medición posterior, los estudiantes manifiestan mayor interés por la carrera, pero también una valoración más firme de su importancia subjetiva.

Este resultado se articula de manera consistente con el eje de resignificación vocacional trabajado en la investigación y desde la perspectiva de Rascovan (2004, 2016), la elección vocacional pasa de constituir un acto cerrado al inicio de la trayectoria para volverse un proceso abierto a reelaboraciones, tensiones y nuevas apropiaciones de sentido. Kligman y Rey (2018), al recuperar esta perspectiva, destacan que la orientación vocacional adquiere potencia subjetivante cuando habilita espacios de interrogación sobre la trayectoria, el trabajo, el saber y el lugar a ocupar en la sociedad y en esa línea, el aumento de la regulación identificada puede interpretarse como un indicio de que el taller favorece una mayor apropiación del valor de la carrera y una reafirmación más consciente de la elección realizada.

Los planteos de Müller (2004, 2020) y Bohoslavsky (2009) también ofrecen elementos valiosos para comprender este resultado porque ambos autores sostienen que la elección vocacional se enlaza con procesos de reflexión sobre sí mismo, con la elaboración de conflictos frente al futuro y con la construcción de un proyecto que otorgue inteligibilidad al vínculo entre formación y profesión. Desde esta mirada, el fortalecimiento de la regulación identificada expresa que la carrera se vuelve, para los estudiantes, una actividad más integrada a sus propias razones, metas y valoraciones. No se trata únicamente de continuar cursando, sino de reconocer con mayor claridad por qué y para qué hacerlo.

Regulación externa y persistencia de motivos más controlados

La regulación externa también presenta un incremento, aunque considerablemente menor que el observado en motivación intrínseca y regulación identificada. Este hallazgo requiere una lectura más matizada porque desde la Teoría de la Autodeterminación, la regulación externa corresponde a una forma de motivación extrínseca más controlada, en la que la conducta se orienta por exigencias, recompensas, obligaciones o presiones

externas (Ryan & Deci, 2000; Stover et al., 2017) y, en consecuencia, su aumento no puede interpretarse linealmente como un indicador de mejora equivalente al incremento de las formas más autónomas de motivación.

Pero el comportamiento de esta subescala tampoco invalida la orientación general favorable de los resultados. En trayectorias educativas reales, y especialmente en carreras de perfil técnico-profesional, es esperable que convivan motivaciones de distinta cualidad. La formación no se sostiene exclusivamente por interés o identificación personal, ya que también intervienen responsabilidades, exigencias curriculares, expectativas de inserción laboral y compromisos vinculados con la acreditación académica. En este sentido, el aumento moderado de la regulación externa puede leerse como parte de una estructura motivacional compleja en la que persisten, junto a formas más autónomas, motivos asociados con deberes, metas instrumentales o responsabilidades asumidas frente a la propia formación. Palma Luengo et al. (2024), señalan al respecto, que la motivación académica en el nivel superior suele articular componentes intrínsecos y extrínsecos dentro de configuraciones motivacionales diversas, especialmente cuando el estudiantado debe sostener actividades cuya relevancia reside en el disfrute inmediato, pero también en su proyección profesional. En el caso de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo, esta coexistencia resulta razonable, ya que se trata de una formación atravesada por contenidos normativos, responsabilidades sociales y exigencias técnicas que comprometen de manera directa el futuro desempeño profesional.

Descenso de la amotivación y reducción de la desvinculación subjetiva

La disminución de la amotivación constituye uno de los resultados más significativos del estudio, ya que expresa una reducción en las respuestas asociadas a la falta de sentido, a la duda sobre la conveniencia de continuar o a la dificultad para reconocer qué aporta la carrera. Desde la Teoría de la Autodeterminación, la amotivación representa la ausencia relativa de intención de actuar y puede vincularse con la percepción de incompetencia, con la falta de valor atribuido a la actividad o con la expectativa de que el esfuerzo no producirá resultados relevantes (Ryan & Deci, 2000; Stover et al., 2017). En esta investigación, su descenso permite interpretar que el taller se asocia con una menor presencia de posiciones subjetivas marcadas por la desorientación o la desvinculación frente al proceso formativo.

El resultado está por lo tanto en relación con los desarrollos sobre experiencia educativa, trayectorias y construcción de sentido en el nivel superior. Costantino (2016), Dubet (2007) y Dussel (2022) sostienen que la continuidad de las trayectorias no depende exclusivamente de capacidades individuales, sino también de la posibilidad de que los sujetos construyan una relación significativa con la institución, con el saber y con su proyecto de formación y desde esta perspectiva, la reducción de la amotivación observada en el postest sugiere una mayor inteligibilidad de la experiencia académica y una mejor articulación entre la carrera cursada y los sentidos construidos por los estudiantes sobre su recorrido.

En términos más específicamente vocacionales, esta disminución puede ser leída como efecto de un proceso de resignificación ya que, si la amotivación expresa, en parte, la dificultad para sostener una relación con sentido respecto de la carrera, su descenso permite pensar que la intervención contribuye a reorganizar el vínculo del estudiante con su elección, con su proyección profesional y con la significación ética de su futuro hacer. En esta dirección, los aportes de Leoz (2019) resultan particularmente pertinentes, en tanto plantean que el aprendizaje y el vínculo educativo pueden operar como procesos subjetivantes que modifican al sujeto en su relación con el conocimiento y con su propia trayectoria. El taller, en tanto dispositivo de palabra, reflexión y elaboración, parece haber favorecido justamente ese movimiento.

Variaciones motivacionales pretest–postest según la SIMS

Los resultados de la comparación pretest–postest de las subescalas de la SIMS permiten sostener que, luego de la implementación del taller reflexivo, se produjo una reconfiguración favorable del perfil motivacional del grupo. La motivación intrínseca aumentó de 4,07 a 4,58, con una diferencia estadísticamente significativa y un tamaño del efecto grande, lo que es especialmente relevante porque esta dimensión expresa una forma de implicación académica ligada al interés por la actividad, al disfrute del aprendizaje y a la valoración interna de la experiencia formativa. Desde la Teoría de la Autodeterminación, este movimiento puede interpretarse como un fortalecimiento de formas motivacionales más autónomas, en las cuales el estudiante se vincula con la carrera por razones más cercanas al interés personal, al sentido atribuido a la formación y a la apropiación subjetiva del recorrido académico (Ryan & Deci, 2018; Stover et al., 2017).

La regulación identificada también mostró un aumento significativo, al pasar de 4,45 a 4,87, con un tamaño del efecto elevado lo que pasa a tener un peso interpretativo central, porque la regulación identificada remite a la aceptación personal del valor de una actividad, aun cuando esta pueda implicar esfuerzo, exigencia o cumplimiento de obligaciones académicas. En este caso, el incremento sugiere que, después del taller, los estudiantes sí manifestaron mayor interés por la carrera junto con una mayor capacidad para reconocer el sentido de su formación en relación con su proyecto profesional y esto dialoga con los planteos de Kligman y Rey (2018), en tanto la elección vocacional puede ser comprendida como un proceso abierto, susceptible de revisión y resignificación durante la trayectoria educativa.

La variación observada en la regulación identificada también se articula con antecedentes que vinculan motivación, ajuste vocacional y permanencia académica como Nye y cols. (2021) cuando mostraba que la congruencia entre intereses personales, carrera elegida y satisfacción académica se relaciona con mayores niveles de motivación y con una menor intención de abandono. En sentido convergente, Hernández Herrera (2023) señaló también que la motivación académica se fortalece cuando la carrera responde a las expectativas del estudiantado y cuando existe una percepción más favorable del futuro profesional. El aumento de la regulación identificada puede leerse entonces como indicador de mayor apropiación del sentido de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo, especialmente al vincular la formación con responsabilidades concretas frente al cuidado, la prevención y la toma de decisiones en contextos laborales.

La regulación externa presentó también un aumento significativo, aunque de menor magnitud, al pasar de 3,38 a 3,60, lo que debe ser interpretado con cautela, ya que la regulación externa corresponde a formas de motivación más controladas, asociadas con exigencias, recompensas, aprobación externa o cumplimiento de demandas institucionales. Su incremento no contradice necesariamente la mejora general del perfil motivacional dado que en trayectorias técnico-profesionales pueden coexistir motivos autónomos y motivos instrumentales. En estudiantes próximos al ejercicio profesional, la preocupación por aprobar, obtener el título, responder a expectativas familiares o mejorar la inserción laboral puede adquirir mayor presencia junto con formas más internalizadas de compromiso. Berková y cols. (2018) permiten comprender esta coexistencia en carreras técnicas, donde la motivación suele vincularse tanto con el interés por la formación como con la utilidad práctica de los contenidos y las expectativas de desempeño futuro.

Desde esta lectura, el aumento moderado de la regulación externa no debiera entenderse como resultado negativo en sí mismo, pero sí como un dato que muestra la persistencia de componentes más instrumentales en la relación de los estudiantes con la carrera. La intervención parece haber fortalecido dimensiones autónomas de la motivación, pero no eliminó la presencia de motivos vinculados con demandas externas y este aspecto resulta esperable en el nivel superior no universitario, donde la formación suele estar estrechamente asociada con la certificación, la empleabilidad y la proyección laboral. En este punto, el resultado se diferencia de los hallazgos de Stellmacher y cols. (2025), quienes advierten que la motivación extrínseca puede asociarse con mayor intención de abandono cuando predomina sobre otros motivos. En el presente estudio, en cambio, el aumento de la regulación externa aparece acompañado por incrementos más fuertes en la motivación intrínseca y la regulación identificada de forma tal que permite inferir una configuración motivacional más compleja, antes que una dependencia exclusiva de presiones externas.

El descenso de la amotivación, de 3,63 a 3,36, constituye otro resultado relevante para la discusión porque la amotivación expresa falta de sentido, escasa percepción de control, desinterés o dificultad para reconocer la finalidad de la actividad académica. Su disminución significativa después del taller lleva a afirmar que la intervención se asoció con una reducción de la desvinculación subjetiva respecto de la carrera. Este dato adquiere particular importancia si se considera que el taller propuso revisar la elección vocacional, la identidad profesional y la dimensión ética del futuro ejercicio laboral. Al ofrecer un espacio para pensar por qué se estudia, para qué se sostiene la carrera y qué responsabilidades implica el rol profesional, el dispositivo pudo haber contribuido a disminuir posiciones de duda, indiferencia o desconexión frente al recorrido formativo.

Este resultado coincide con Albor Chadid y Rodríguez Burgos (2022) cuando sostienen que la motivación académica se fortalece en contextos que promueven autonomía, participación, acompañamiento y autorregulación y también se vincula con Held y Mejeh (2024), quienes muestran que los entornos de formación vocacional orientados a la autorregulación pueden favorecer cambios motivacionales cuando ofrecen condiciones para la autonomía, la competencia y la vinculación. En el presente caso, el taller actuó como mediación psicoeducativa que habilitó la palabra, el intercambio grupal y la elaboración de sentidos sobre la carrera, lo que también resulta consistente con Maldonado (2025), al destacar el valor de las estrategias activas y participativas para promover mayor compromiso estudiantil.

La comparación pretest–postest permite afirmar que los cambios observados sí expresan un desplazamiento del perfil motivacional hacia formas más favorables de implicación académica. El aumento de la motivación intrínseca y de la regulación identificada, acompañado por el descenso de la amotivación, respalda la hipótesis de que el taller reflexivo se asoció con una mejora en la configuración motivacional del grupo. El aumento más moderado de la regulación externa muestra a su vez que los estudiantes continúan atravesados por exigencias institucionales, expectativas de certificación y demandas propias de una carrera orientada al mundo laboral y esta coexistencia de motivos autónomos e instrumentales resulta coherente con la complejidad de las trayectorias en la educación superior no universitaria.

Los resultados adquieren mayor densidad a la luz de la especificidad de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo cuando se observa que Rogers y Schill (2021) ya advierten que el campo de la salud y seguridad ocupacional involucra dilemas éticos, presiones organizacionales y responsabilidades vinculadas con la protección de terceros de tal forma que, el fortalecimiento de la motivación no puede reducirse al aumento del interés académico, porque también implica una mayor apropiación del sentido social y ético del futuro ejercicio profesional. La variación favorable de las subescalas de la SIMS puede interpretarse entonces como parte de un proceso más amplio de resignificación vocacional, en el cual los estudiantes comenzaron a vincular la carrera con decisiones profesionales concretas, criterios de responsabilidad y una identidad laboral en construcción.

El taller reflexivo como mediación psicoeducativa

La orientación general de los resultados permite interpretar al taller reflexivo como una mediación psicoeducativa relevante para la reorganización del vínculo con la formación. Los incrementos en motivación intrínseca y regulación identificada, junto con el descenso de la amotivación, sugieren que la intervención no se limita a producir una respuesta circunstancial frente a una actividad puntual y habilita en cambio, una relectura de la experiencia formativa desde el punto de vista de sus significados subjetivos.

Esta lectura se encuentra en consonancia con los desarrollos que conciben al taller como dispositivo de elaboración y construcción de sentido. Córdova Serna et al. (2019) y Domínguez Aguilar y Cózar Angulo (2023) destacan que el taller no debe ser entendido como una simple técnica o dinámica de aula, sino como una organización de la experiencia que propicia reflexión, transformación subjetiva y apropiación activa de

saberes. En el marco de esta investigación, el comportamiento de las subescalas motivacionales permite pensar que el taller cumple esa función mediadora, en la medida en que ofrece un espacio para interrogar el vínculo con la elección, con la identidad profesional y con la responsabilidad ética asociada al futuro desempeño.

El resultado dialoga además con la tradición de los dispositivos grupales en psicología social y educacional donde Pichon Rivière (1975) destaca el potencial de los espacios grupales para producir elaboraciones que modifiquen la relación del sujeto con la tarea, consigo mismo y con los otros. Desde esta perspectiva, el taller puede ser leído como un encuadre que facilita la problematización de sentidos previos y la emergencia de nuevas significaciones sobre la carrera y en lugar de operar únicamente sobre contenidos cognitivos, interviene sobre la implicación subjetiva del estudiante con su trayectoria, cuestión que resulta central para comprender la dirección de los cambios observados en la motivación académica.

Articulación entre motivación, elección vocacional, identidad profesional y ética

Uno de los aportes más relevantes de los resultados radica en que permiten interpretar la motivación académica en relación con procesos más amplios que los estrictamente pedagógicos. La mejora en las formas más autónomas de motivación y la reducción de la amotivación parecen estar articuladas con la resignificación de la elección vocacional, con la consolidación de una identidad profesional en formación y con la elaboración de la dimensión ética del futuro ejercicio laboral. Desde el campo de la orientación vocacional, Rascovan (2016) plantea que la elección se enlaza con la construcción de un hacer con sentido, en el que se articulan deseo, historia, contexto y proyecto. Müller (2004, 2020) insiste en que la orientación habilita una reflexión sobre sí mismo, sobre el lugar que se desea ocupar y sobre el modo en que se enlazan estudio, trabajo y vida. Bohoslavsky (2009), a su vez, coloca en el centro el conflicto, el vínculo con la profesión y la necesidad de una participación activa del sujeto en su proceso de decisión y a la luz de estos aportes, los resultados del estudio sugieren que el taller reflexivo promueve una mayor apropiación subjetiva de la trayectoria formativa, en tanto el incremento de la motivación más autónoma parece acompañar una relación más elaborada con la elección y con el futuro lugar profesional.

En una carrera como Higiene y Seguridad en el Trabajo, esta articulación adquiere una densidad particular porque la formación remite tanto al dominio técnico, como también a la comprensión del impacto del propio desempeño sobre la integridad, la

prevención y el cuidado de terceros y por esto mismo, la reflexión sobre ética e identidad profesional puede operar como un organizador de sentido especialmente potente. El aumento de la regulación identificada y de la motivación intrínseca permite entonces interpretar que la carrera se torna más significativa cuando el estudiante logra vincular los contenidos cursados con una imagen más consistente del rol profesional y con la responsabilidad social implicada en su ejercicio futuro.

Alcance interpretativo de los hallazgos

Los resultados permiten sostener entre todos que la implementación del taller reflexivo se asocia con una reconfiguración favorable de la motivación académica situacional, la misma que se expresa en el fortalecimiento de las formas más autónomas de regulación, en una mejora moderada de la regulación externa y en una reducción de la amotivación. La convergencia entre estas variaciones y los marcos conceptuales previamente trabajados en esta investigación refuerza la interpretación de que la motivación académica puede modificarse cuando se generan condiciones institucionales y pedagógicas que favorecen la reflexión, la construcción de sentido y la apropiación subjetiva de la formación.

Al mismo tiempo, los resultados obtenidos permiten afirmar que los cambios observados sugieren que el vínculo con el estudio se transforma cuando la carrera puede ser pensada desde preguntas por la elección, por el lugar profesional en construcción y por la responsabilidad ética asociada al futuro hacer. De este modo, la intervención aparece como una experiencia que habilita nuevas formas de significar la propia trayectoria. Desde una lectura integradora, los datos obtenidos respaldan la pertinencia de abordar la motivación académica desde una perspectiva que articule psicología educacional, Teoría de la Autodeterminación y orientación vocacional. Los resultados muestran que la motivación se organiza en una trama compleja de razones, valoraciones y significados, y que las experiencias reflexivas pueden contribuir a desplazarla hacia configuraciones más favorables para la implicación con la formación y en este sentido, el estudio aporta evidencia situada para comprender que el acompañamiento de trayectorias en el nivel superior no universitario requiere atender la dimensión subjetiva del vínculo con la carrera y no únicamente el ajuste a exigencias curriculares o el rendimiento académico.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito analizar las variaciones de la motivación académica en estudiantes de tercer año de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo antes y después de la implementación de un taller reflexivo y comprender esos cambios en relación con los sentidos construidos acerca de la elección de la carrera, la identidad profesional y la ética. Los resultados obtenidos permiten concluir que, luego de la intervención, se produjo una modificación favorable en la configuración motivacional del grupo estudiado acompañada por procesos de revisión y resignificación del vínculo con la formación y con el futuro ejercicio profesional.

El perfil inicial mostró una configuración motivacional heterogénea donde los estudiantes reconocían el valor personal y profesional de la carrera y expresaban interés por la formación, aunque estas razones convivían con componentes de obligación, presión externa, dudas e incertidumbre respecto de la continuidad. Este punto de partida permite comprender que la motivación académica se presentaba en todo caso como una combinación de razones personales, instrumentales y contextuales propias de trayectorias formativas en proceso de consolidación.

La comparación entre el pretest y el postest mostró variaciones estadísticamente significativas en las cuatro dimensiones evaluadas de tal forma que la motivación intrínseca y la regulación identificada aumentaron de manera clara, con tamaños del efecto amplios, evidenciando una mayor presencia de motivos vinculados con el interés, el disfrute, la utilidad personal y la valoración de la carrera. La amotivación disminuyó de manera significativa, también con un efecto importante expresando así una reducción de las posiciones asociadas con la falta de sentido, la duda respecto de la conveniencia de continuar y la dificultad para reconocer el aporte de la formación. La regulación externa también aumentó, aunque con menor intensidad que las formas más autodeterminadas.

Este último resultado muestra que la transformación motivacional no fue lineal ni homogénea y que el taller fortaleció principalmente las razones ligadas con el interés y la apropiación personal de la carrera, pero también pudo reforzar la percepción de responsabilidades, exigencias y compromisos vinculados con la formación y el futuro desempeño. De esta forma, el aumento de la regulación externa no debería interpretarse necesariamente como un resultado desfavorable porque en la línea de este estudio, puede relacionarse mucho más con una mayor conciencia acerca de las obligaciones, normas y responsabilidades propias del rol profesional.

Los resultados cuantitativos se articulan con el material cualitativo producido durante el taller en la medida que las consignas individuales, las situaciones problemáticas y los registros de la bitácora mostraron que los estudiantes pudieron revisar los motivos de su elección, reconocer cambios ocurridos a lo largo de la trayectoria y expresar con mayor claridad qué lugar ocupaba la carrera en sus proyectos personales y laborales. También se observó una comprensión más elaborada del rol del profesional de Higiene y Seguridad en el Trabajo y de las responsabilidades que este implica frente a trabajadores, empleadores y organizaciones.

La identidad profesional apareció como una construcción todavía abierta, pero más definida después del trabajo reflexivo. Los estudiantes comenzaron a reconocerse como futuros profesionales responsables de prevenir riesgos, resguardar la integridad de las personas y fundamentar decisiones que pueden entrar en tensión con intereses productivos o presiones institucionales y esta elaboración les permitió a la vez desplazar la mirada desde una concepción limitada al cumplimiento técnico de normas hacia una comprensión más amplia del rol, vinculada con el cuidado, la responsabilidad y el compromiso ético.

La dimensión ética tuvo un lugar central en este proceso porque las situaciones problemáticas permitieron identificar conflictos posibles entre la protección de los trabajadores, las exigencias organizacionales, la estabilidad laboral y las relaciones jerárquicas. El análisis de estos escenarios favoreció la formulación de argumentos y criterios de actuación, y mostró que más allá del conocimiento técnico, el posicionamiento profesional depende en gran medida de la capacidad para sostener decisiones responsables ante situaciones complejas.

La integración de los resultados permite sostener que el taller funcionó como un espacio de elaboración del recorrido formativo y de anticipación del futuro profesional. Su aporte produjo una variación momentánea en las puntuaciones motivacionales pero permitió también que los estudiantes pusieran en palabras dudas, expectativas, conflictos y criterios que atravesaban su relación con la carrera. La posibilidad de compartir estas experiencias y analizarlas de manera grupal favoreció una apropiación más consciente de la elección y del sentido de la formación.

Respecto de los objetivos del estudio, se logró caracterizar el perfil motivacional inicial, identificar diferencias significativas entre ambas mediciones e interpretar estas variaciones a partir de los sentidos construidos durante la intervención. Se pudo valorar además el aporte del taller reflexivo como dispositivo psicoeducativo orientado al

acompañamiento de trayectorias en el nivel superior. Por otro lado, los resultados respaldan también la hipótesis de trabajo en sus componentes principales, dado que después del taller aumentaron significativamente la motivación intrínseca y la regulación identificada, disminuyó la amotivación y se identificaron procesos de resignificación vinculados con la elección de la carrera, la identidad profesional y la dimensión ética del futuro ejercicio laboral.

Este respaldo debe interpretarse de acuerdo con los alcances del diseño utilizado en la medida que la ausencia de un grupo de control no permite atribuir de manera causal y exclusiva las variaciones observadas al taller. Los resultados muestran una asociación temporal y significativa entre la intervención y los cambios registrados en el grupo y en este sentido, las conclusiones se circunscriben a los participantes y al contexto institucional estudiado.

A partir de estos resultados, se considera sin embargo pertinente incorporar talleres reflexivos y otros dispositivos de acompañamiento en momentos estratégicos de las trayectorias académicas. Estas propuestas pueden resultar especialmente valiosas en años intermedios o próximos al egreso, cuando suelen intensificarse las dudas vocacionales, el desgaste, las expectativas laborales y la necesidad de construir una identidad profesional más definida al no caber duda que la articulación entre motivación, elección, identidad y ética constituye un eje relevante para fortalecer el vínculo de los estudiantes con su formación.

Para futuras investigaciones se propone replicar el estudio en otras cohortes, instituciones y carreras del nivel superior, incorporar grupos de comparación y efectuar mediciones de seguimiento que permitan conocer la estabilidad de los cambios. También sería pertinente profundizar el componente cualitativo mediante entrevistas, grupos focales o narrativas, con el propósito de comprender con mayor detalle los procesos mediante los cuales los estudiantes reelaboran su elección y construyen su proyecto profesional. Estas líneas permitirían ampliar el conocimiento sobre el valor de las intervenciones reflexivas en el acompañamiento de trayectorias formativas y en la consolidación de la identidad profesional.

Referencias

Albor Chadid, L. I., & Rodríguez Burgos, K. (2022). Estudios aplicados de la teoría de la autodeterminación en estudiantes y profesores, y sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. *Eleuthera*, *24*(1), 56-85. https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.4

Aritio, F. de A. B., & Planells, J. (2009). *Retos actuales de la educación técnico-profesional*. Servicio de Publicaciones. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=674267

Barcia, M. I., Morais Melo, S. G. D., & Justianovich, S. M. (Eds.). (2019). *Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación del profesorado: Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). https://doi.org/10.35537/10915/95295

Berková, K., Borůvková, J., & Lízalová, L. (2018). Motivation of Students of Economic and Technical Fields as a Tool of Competitiveness of Universities and Colleges: Empirical Study. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, *11*(4), 72-77. https://doi.org/10.7160/eriesj.2018.110401

Blacutt Velasco, G. A. (2024). Orientación vocacional integral orientada a la permanencia académica: Revisión sistemática. En A. Valverde G & N. Velásquez (Eds.), *Perspectivas de indagación en educación superior*. Ed RISEI. https://editorial.risei.org/index.php/risei/catalog/view/25/71/1362

Bleichmar, S. (2009, diciembre). *La pulsión de muerte*. Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados. El Psicoanálisis. Revista de la Escuela de Orientación Lacaniana 6. https://www.elpsicoanalisis.org.ar/old/numero6/la_pulsion_de_muerte-6.htm

Bohoslavsky, R. (2009). Psicopatología del vehículo profesor-alumno: El profesor como agente socializante. *Cátedra de Servicio Social IV*, 1-14. https://www.unter.org.ar/wp-content/uploads/2014/10/Bohoslavsky.pdf

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.

Bruno, F. E., Fernández Liporace, M., & Stover, J. B. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: Desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, *37*(1). https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8

Córdova Serna, C. V., Rodríguez Ayala, S., & Soto Casillas, C. L. (2019). Taller reflexivo sobre la práctica educativa. Una alternativa para la formación de profesores. *CONISEN*, 1-12. https://www.researchgate.net/publication/361315582_TALLER_REFLEXIVO_SOBRE_LA_PRACTICA_EDUCATIVA_UNA_ALTERNATIVA_PARA_LA_FORMACION_DE_PROFESORES

Costantino, C. (2016). *Reconstrucción de las trayectorias en formación y los recorridos seguidos por los Estudiantes del Profesorado para la Educación Primaria* [Trabajo final integrador., Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.]. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1377/te.1377.pdf

Domínguez Aguilar, S., & Cózar Angulo, X. (2023). El taller como estrategia metodológica para la construcción de sentido a través de la imagen. En T. Cardoso, *Educação: Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam IV* (pp. 15-30). Editora Artemis. https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237812

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución The Institution's Decline and Mutations Le déclin et les mutations de l'institution. *Revista de Antropología Social*, *16*, 39-66. https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf

Dussel, I. (2020). Foucault y la historia de la escolarización: Presupuestos teóricos y debates historiográficos. *Cadernos de História da Educação*, *19*(2), 345-359. https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-5

Dussel, I. (2022). ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia. *Revista del IICE*, (51). https://doi.org/10.34096/iice.n51.11333

Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, *24*(3), 175-213. https://doi.org/10.1023/A:1005614228250

Held, T., & Mejeh, M. (2024). Students' motivational trajectories in vocational education: Effects of a self-regulated learning environment. *Heliyon*, *10*(8). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29526

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed). McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008

Kaplan, C. V., García, P. D., & Szapu, E. (2025). La categoría de trayectorias educativas en clave afectiva: La metáfora del viaje. *Leitura: Teoria & Prática, 43*(93), 41-57.

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/266394/CONICET_Digital_Nro.58dbf7a1-d7f6-42f6-9ddb-19865a1ef51b_B.pdf?sequence=2

Kligman, C., & Rey, L. (2018). Rascovan, S. La orientación vocacional como experiencia subjetivante. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (8), 106-107. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/187

Leoz, G. (2019). El devenir del vínculo educativo en el nivel superior. *Acta Académica*. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. https://www.aacademica.org/000-111/798.pdf

Maldonado, M. P. R. (2025). Impacto de las estrategias didácticas aplicadas en estudiantes: Una revisión sistemática. *Revista Simón Rodríguez*, *5*(10), 544-565. https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.83

Müller, M. (2004). Subjetividad Y Orientación Vocacional Profesional. *Orientación y Sociedad*, *4*, 1-11. https://files01.core.ac.uk/download/pdf/301034762.pdf

Müller, M. (2020). *Orientación Vocacional: Aportes clínicos y educacionales*. Amazon Digital Services LLC - KDP Print US.

Nye, C. D., Prasad, J., & Rounds, J. (2021). The effects of vocational interests on motivation, satisfaction, and academic performance: Test of a mediated model. *Journal of Vocational Behavior*, *127*, 103583. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103583

Palma Luengo, M., Lagos San Martín, N., López López, C. V., Roa Venegas, J. M., & Fernández Prados, C. (2024). Motivación academica en la educación

universitaria: Una revisión sistematica. *Revista de Investigacion Psicologica*, (32), 95-114. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10066491

Panchito, I. S., Hilario, V. Á., & Zambrano, T. de J. A. (2025). Orientación Vocacional en Nivel Medio Superior: Una Revisión Sistemática. *Ibero Ciencias - Revista Científica y Académica - ISSN 3072-7197*, *4*(4), 3289-3312. https://doi.org/10.63371/ic.v4.n4.a550

Pichon Rivière, E. (1975). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Ediciones Nueva Visión.

Ponce de León, J. A. (2025). *De la escuela secundaria a la universidad: Transiciones, trayectorias educativas, orientación vocacional y proyecto de vida* [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.3223/te.3223.pdf

Rascovan, S. (2004). Lo Vocacional: Una Revisión Crítica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *5*(2), 1-10. https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v5n2/v5n2a02.pdf

Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós.

Rogers, B., & Schill, A. L. (2021). Ethics and Total Worker Health®: Constructs for Ethical Decision-Making and Competencies for Professional Practice. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(19). https://doi.org/10.3390/ijerph181910030

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.

Stellmacher, A., Franz, S., & Paetsch, J. (2025). Career choice motivation, academic and social integration, and their relationship with intention to drop out of vocational

teacher training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, *17*(1), 6. https://doi.org/10.1186/s40461-025-00182-8

Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Liporace, M. F. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, *14*(2), 105-115. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396010

UNESCO & CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. 21. https://hdl.handle.net/11362/45904

Urbina Cárdenas, J. E., & Ovalles Rodriguez, G. A. (2016). Abandono y Permanencia en la Educación Superior: Una aplicación de la Teoría Fundamentada. *Sophia*, *12*(1), 27-37. https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.1i.290

Vinacur, T., & Belmes, A. (Eds.). (2019). *La educación técnico profesional en la ciudad de Buenos Aires*. OEI-Fundación Banco Ciudad.

Xiaoping, X., Chenhui, W., Jiawei, T., Dian, J., & Fanghe, X. (2026). The driving mechanism of innovative behavior of vocational education students: An analysis of the role of psychological satisfaction, intrinsic motivation and career needs. *Frontiers in Psychology*, *18*(17), 1724865. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1724865

Anexos

Anexo A: Consentimiento informado

Esta actividad forma parte de una intervención educativa para mejorar la formación en la carrera. Tu participación es voluntaria, anónima y no afecta tus calificaciones. Los datos se usarán con fines académicos. ¡¡Gracias!!

Acepto participar en la actividad: SI / NO

Anexo B: Instrumento PRE TEST y POST TEST

Taller de reflexión sobre la elección vocacional.

Conteste considerando la siguiente escala: 1*: no corresponde en absoluto;* 2*: se corresponde muy poco;* 3*: se corresponde un poco;* 4*: corresponde moderadamente;* 5*: se corresponde bastante;* 6*: se corresponde mucho;* 7*: se corresponde totalmente.*

¿Por qué está realizando esta carrera de nivel superior no universitario en este momento?

01. Porque creo que es interesante	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
02. Porque lo hago por mi propio bien	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
03. Porque se supone que debo hacerlo	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
04. Puede que haya buenas razones para realizar esta carrera, pero personalmente no veo ninguna	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
05. Porque creo que esta carrera es agradable	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
06. Porque creo que esta carrera es buena para mí	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
07. Porque es algo importante que tengo que hacer	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
08. Hago esta carrera, pero no sé si vale la pena	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
09. Porque esta carrera es divertida	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
10. Por decisión propia	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
11. Porque no tengo otra alternativa	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
12. No lo sé, no veo qué me aporta esta carrera	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
13. Porque me siento bien cuando hago esta carrera	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
14. Porque creo que esta carrera es importante para mí	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
15. Porque siento que tengo que hacerlo	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
16. Hago esta carrera, pero no estoy seguro (a) de que sea conveniente continuar con ella	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**

Anexo C: ***Puntajes promedio por subescala de la SIMS en pretest y postest por estudiante***

Estudiante	MI_pre	MI_post	RI_pre	RI_post	RE_pre	RE_post	AM_pre	AM_post
A1	4.25	5.00	5.00	6.00	4.00	4.00	3.25	2.75
A2	3.25	4.00	4.00	5.25	4.00	4.25	3.50	3.50
A3	4.00	4.25	4.50	4.75	2.50	3.50	3.00	3.00
A4	2.00	3.75	4.25	4.50	2.50	2.75	3.00	2.75
A5	4.00	4.25	3.50	4.25	3.75	3.75	3.50	4.00
A6	4.00	4.50	4.25	4.50	3.00	3.25	3.75	3.25
A7	4.25	4.25	3.75	4.25	2.75	3.75	3.25	2.75
A8	3.25	3.75	4.25	4.75	3.50	4.00	3.50	3.50
A9	4.50	4.25	4.25	4.50	3.75	4.00	3.75	2.75
A10	4.25	4.75	4.50	4.50	2.50	2.75	3.75	3.00
A11	3.50	4.50	4.25	4.25	3.25	3.50	3.00	3.50
A12	4.25	4.50	4.50	4.75	3.50	3.50	4.00	3.75
A13	3.25	3.75	4.00	4.75	3.25	4.00	3.75	3.75
A14	5.50	6.50	5.75	6.25	3.50	3.75	2.75	2.75
A15	3.50	4.00	4.75	5.25	2.50	3.25	3.50	3.25
A16	4.25	5.00	4.75	5.00	4.00	4.75	4.00	3.75
A17	3.75	4.25	4.00	4.75	3.50	4.00	3.75	3.50
A18	4.00	4.25	4.00	4.50	3.25	3.50	4.00	3.00
A19	3.00	3.75	3.25	3.75	2.25	3.00	3.00	2.50
A20	5.75	5.75	5.25	5.25	4.25	4.25	4.50	3.75
A21	4.75	5.75	4.00	4.75	2.50	2.75	3.00	2.00
A22	3.00	4.25	4.75	4.75	3.50	3.75	3.50	3.50
A23	4.00	4.25	4.25	4.75	4.00	4.00	3.75	3.00
A24	3.25	4.50	4.75	5.00	2.00	2.75	3.75	2.50
A25	6.25	7.00	5.00	5.25	3.25	3.50	2.25	2.25
A26	4.25	4.50	4.50	4.50	3.00	2.50	3.00	3.25
B1	4.00	4.25	4.00	4.75	3.25	3.00	3.00	2.75
B2	4.75	4.75	5.00	4.75	3.75	4.50	4.00	4.25
B3	3.25	3.75	3.75	4.25	3.25	3.00	3.50	3.50
B4	3.50	4.50	4.75	5.00	3.00	2.75	3.00	3.00
B5	4.75	4.75	5.25	5.50	3.50	3.75	4.75	4.50
B6	4.25	4.50	4.25	4.25	3.00	3.00	4.25	3.50
B7	4.25	5.50	4.50	4.50	4.00	4.25	4.75	4.75
B8	4.25	5.00	5.00	5.25	4.75	4.50	4.00	3.50
B9	4.00	4.00	4.50	5.00	3.75	3.75	4.50	4.50
B10	4.75	5.00	4.25	5.25	3.25	2.50	4.00	4.25
B11	4.25	4.50	4.25	5.00	4.25	3.75	4.50	3.75
B12	4.50	5.75	5.25	6.25	5.50	5.50	3.25	3.00
B13	2.50	2.75	3.50	4.25	2.25	2.50	3.00	2.75
B14	3.50	4.25	5.00	5.50	3.00	3.00	3.75	3.50
B15	3.00	3.50	4.00	5.00	3.50	4.25	4.00	4.00
B16	5.00	5.00	4.75	5.00	4.25	4.25	4.50	4.25
B17	4.75	4.75	4.50	4.25	3.75	3.50	4.25	3.75
B18	5.75	5.75	5.25	5.75	3.00	3.75	3.00	3.00

Anexo D: ***Diferencias postest-pretest por subescala de la SIMS, según estudiante y comisión***

Estudiante	Comisión	MI_dif	RI_dif	RE_dif	AM_dif	
A1	A	0.75	1	0	-0.5	Disminuye
A2	A	0.75	1.25	0.25	0	Se mantiene
A3	A	0.25	0.25	1	0	Se mantiene
A4	A	1.75	0.25	0.25	-0.25	Disminuye
A5	A	0.25	0.75	0	0.5	Aumenta
A6	A	0.5	0.25	0.25	-0.5	Disminuye
A7	A	0	0.5	1	-0.5	Disminuye
A8	A	0.5	0.5	0.5	0	Se mantiene
A9	A	-0.25	0.25	0.25	-1	Disminuye
A10	A	0.5	0	0.25	-0.75	Disminuye
A11	A	1	0	0.25	0.5	Aumenta
A12	A	0.25	0.25	0	-0.25	Disminuye
A13	A	0.5	0.75	0.75	0	Se mantiene
A14	A	1	0.5	0.25	0	Se mantiene
A15	A	0.5	0.5	0.75	-0.25	Disminuye
A16	A	0.75	0.25	0.75	-0.25	Disminuye
A17	A	0.5	0.75	0.5	-0.25	Disminuye
A18	A	0.25	0.5	0.25	-1	Disminuye
A19	A	0.75	0.5	0.75	-0.5	Disminuye
A20	A	0	0	0	-0.75	Disminuye
A21	A	1	0.75	0.25	-1	Disminuye
A22	A	1.25	0	0.25	0	Se mantiene
A23	A	0.25	0.5	0	-0.75	Disminuye
A24	A	1.25	0.25	0.75	-1.25	Disminuye
A25	A	0.75	0.25	0.25	0	Se mantiene
A26	A	0.25	0	-0.5	0.25	Aumenta
B1	B	0.25	0.75	-0.25	-0.25	Disminuye
B2	B	0	-0.25	0.75	0.25	Aumenta
B3	B	0.5	0.5	-0.25	0	Se mantiene
B4	B	1	0.25	-0.25	0	Se mantiene
B5	B	0	0.25	0.25	-0.25	Disminuye
B6	B	0.25	0	0	-0.75	Disminuye
B7	B	1.25	0	0.25	0	Se mantiene
B8	B	0.75	0.25	-0.25	-0.5	Disminuye
B9	B	0	0.5	0	0	Se mantiene
B10	B	0.25	1	-0.75	0.25	Aumenta
B11	B	0.25	0.75	-0.5	-0.75	Disminuye
B12	B	1.25	1	0	-0.25	Disminuye
B13	B	0.25	0.75	0.25	-0.25	Disminuye
B14	B	0.75	0.5	0	-0.25	Disminuye
B15	B	0.5	1	0.75	0	Se mantiene
B16	B	0	0.25	0	-0.25	Disminuye
B17	B	0	-0.25	-0.25	-0.5	Disminuye
B18	B	0	0.5	0.75	0	Se mantiene

Anexo E: *Esquema de consignas y situaciones problemáticas del taller reflexivo*

Momento o instancia	Eje temático	Propósito de la actividad	Consigna de reflexión individual	Situación problemática para el trabajo grupal	Material empírico y forma de registro	Dimensiones orientadoras del análisis
Apertura del taller	Elección y motivación profesional	Recuperar los motivos iniciales de elección de la carrera y los sentidos que actualmente sostienen la continuidad de la formación.	¿Qué razones influyeron en la elección de la carrera de Higiene y Seguridad en el Trabajo? ¿Qué motivos sostienen actualmente la decisión de continuar estudiando?	Un estudiante próximo a finalizar la carrera expresa que comenzó a cursar por las posibilidades laborales, pero que aún no logra reconocerse en el futuro rol profesional. El grupo analiza qué factores podrían intervenir en esa experiencia y qué preguntas permitirían revisar el sentido de la elección.	Producción escrita individual. Registro en bitácora de las ideas recurrentes, diferencias entre participantes, dudas expresadas y argumentos surgidos en el intercambio.	Motivos de elección; expectativas iniciales; motivos de permanencia; valoración de la carrera; cambios en el sentido atribuido a la formación; proyección laboral.
Desarrollo	Resignificación de la trayectoria formativa	Favorecer la revisión del recorrido realizado, identificando experiencias significativas, dificultades y cambios en la relación con la carrera.	¿Qué experiencias vividas durante la carrera modificaron la manera de comprender la elección realizada? ¿Cuáles fortalecieron o debilitaron el vínculo con la formación?	Un estudiante manifiesta sentirse desmotivado debido a las exigencias académicas y a la distancia entre los contenidos de la carrera y las situaciones laborales que imagina enfrentar. El grupo analiza posibles formas de comprender y afrontar esa tensión.	Producción escrita y participación oral. Registro de episodios formativos significativos, dificultades señaladas, formas de afrontamiento y cambios reconocidos en la trayectoria.	Experiencias significativas; obstáculos académicos; apoyos institucionales y grupales; satisfacción con la carrera; dudas vocacionales; procesos de resignificación.
	Identidad profesional	Explorar las representaciones construidas acerca del rol del profesional de Higiene y Seguridad en el Trabajo.	¿Qué características, responsabilidades y capacidades debería poseer un profesional de Higiene y Seguridad en el Trabajo? ¿Con cuáles se identifica y cuáles considera que aún debe desarrollar?	Una empresa solicita al profesional que limite su intervención al cumplimiento formal de la normativa, aunque se observan condiciones laborales que podrían afectar la salud de los trabajadores. El grupo debate cuál debería ser su función y qué responsabilidades supone el rol.	Producción escrita individual, argumentos grupales y observaciones de la coordinación registradas en bitácora.	Representación del rol; identificación con la profesión; competencias percibidas; responsabilidad profesional; autonomía de criterio; relación entre saber técnico y práctica laboral.
	Ética y responsabilidad profesional	Promover la reflexión sobre los criterios que orientan las decisiones profesionales	¿Qué significa actuar éticamente en el campo de la Higiene y Seguridad en el Trabajo? ¿Qué valores	Durante una inspección se detecta una condición de riesgo que requiere detener temporalmente una actividad.	Argumentaciones individuales y grupales. Registro de posiciones, desacuerdos, criterios de decisión, valores	Cuidado de la integridad de los trabajadores; cumplimiento normativo; responsabilidad frente a

		cuando existen intereses contrapuestos.	deberían orientar las decisiones profesionales?	La empresa presiona para continuar la producción y minimizar el problema. El grupo analiza alternativas de actuación, actores involucrados y consecuencias posibles.	mencionados y soluciones propuestas.	terceros; presiones organizacionales; autonomía profesional; consecuencias de la decisión.
	Tensiones del ámbito laboral	Reconocer los conflictos que pueden surgir entre las responsabilidades profesionales, las demandas institucionales y las condiciones reales de trabajo.	¿Qué situaciones del futuro desempeño profesional generan mayor preocupación o incertidumbre? ¿Cómo considera que podrían afrontarse?	Un profesional recién incorporado advierte prácticas inseguras naturalizadas por trabajadores y superiores. Al intentar modificarlas encuentra resistencia y teme que su intervención afecte su continuidad laboral. El grupo examina las alternativas disponibles.	Producción escrita, intercambio oral y registro narrativo en bitácora.	Temores profesionales; conflictos de interés; relaciones jerárquicas; resistencia organizacional; capacidad de intervención; estrategias de comunicación y negociación.
Cierre	Integración de elección, identidad y ética	Recuperar los cambios producidos durante el taller y favorecer una síntesis personal del posicionamiento profesional en construcción.	Luego de las actividades realizadas, ¿qué aspectos de la elección de carrera, del futuro rol profesional o de la responsabilidad ética comprende de una manera diferente? ¿Qué interrogantes permanecen abiertos?	El grupo elabora una síntesis colectiva sobre qué significa formarse y ejercer responsablemente como profesional de Higiene y Seguridad en el Trabajo.	Reflexión final escrita, síntesis grupal y registro de cierre en bitácora.	Cambios en los sentidos atribuidos a la carrera; apropiación del rol; proyección profesional; criterios éticos; continuidad de dudas; valoración del taller.

Nota. Las consignas fueron formuladas como preguntas abiertas con el propósito de favorecer la expresión de experiencias, sentidos, dudas y valoraciones personales. Las situaciones problemáticas se utilizaron como disparadores para el intercambio grupal y para la elaboración de criterios vinculados con la elección vocacional, la identidad profesional, la ética y las tensiones propias del campo laboral. La bitácora de campo reunió observaciones sobre la participación, los argumentos expresados, los acuerdos y desacuerdos, las reacciones emocionales y los núcleos temáticos emergentes durante los encuentros. El esquema tuvo una función orientadora y flexible; las intervenciones de la coordinación procuraron facilitar la reflexión sin establecer respuestas correctas ni evaluar el desempeño académico de los participantes.