



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**MOTIVOS OCUPACIONALES Y AUTOCONCEPTO EN LA ELECCIÓN DE
CARRERA**

Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en
Psicología Educativa que presenta la Bachiller:

MELISSA EVELYN QUISPE ZÚÑIGA

Asesora

Mag. MARÍA ISABEL LA ROSA

Lima, Perú

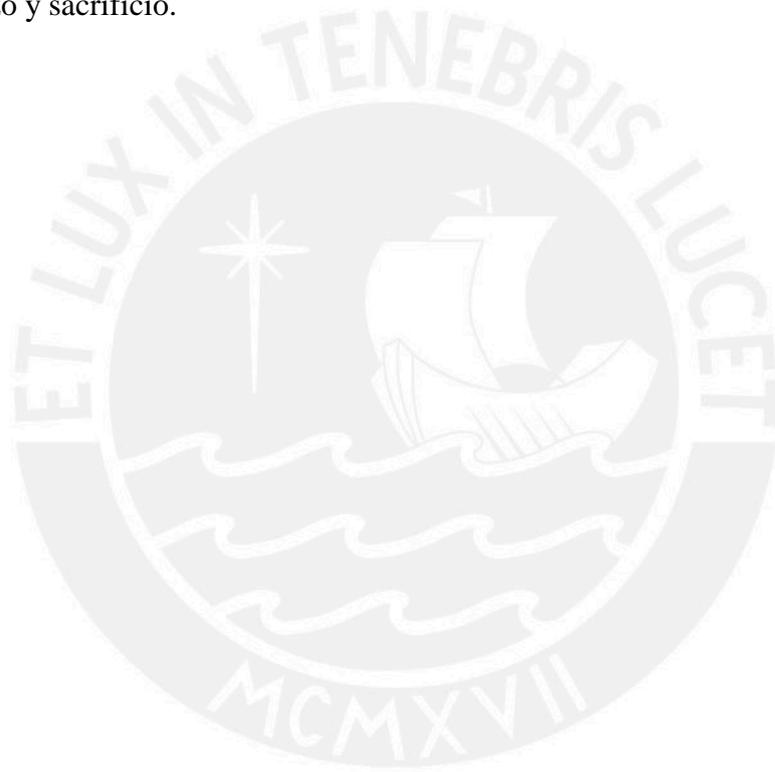
2014

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a María Isabel La Rosa, mi asesora, por apoyarme arduamente, guiarme y motivarme en todos los momentos de la elaboración de esta investigación.

Además, me gustaría agradecer a los participantes de esta investigación, por su motivación y apoyo.

Finalmente, deseo agradecer a mi familia, especialmente a mis padres por su amor, esfuerzo y sacrificio.



Motivos ocupacionales y autoconcepto en la elección de carrera

Resumen

El propósito del presente estudio fue conocer las relaciones entre los motivos ocupacionales y el autoconcepto en la elección de carrera de 87 estudiantes del quinto de secundaria de un colegio de nivel socioeconómico medio (47 hombres y 40 mujeres) e identificar las diferencias según sexo y tipo de carrera elegida (letras, ciencias o artes). Las motivaciones se abordaron desde el enfoque de las necesidades psicológicas de la teoría de la autodeterminación y el autoconcepto se trabajó en base al modelo de Shavelson. Para la medición de las motivaciones se empleó la escala de motivos ocupacionales (ESMO), adaptada al contexto limeño por Ramos (2013) y para evaluar el autoconcepto se utilizó el cuestionario de autodescripción II de Marsh (1990). Los resultados evidencian que existe una asociación positiva entre los motivos de orientación prosocial y los autoconceptos: self general, honestidad, verbal y académico general; una relación directa entre los motivos de autonomía y realización y el autoconcepto académico general; y una asociación negativa entre los motivos de relación con la familia y el autoconcepto de relación con los padres. También, se halló que los motivos de orientación prosocial y los autoconceptos de honestidad y verbal fueron más altos en las mujeres, mientras que los autoconceptos de matemáticas y estabilidad emocional eran más altos en los hombres. Finalmente, se encontró que los motivos de éxito y reconocimiento fueron más altos en estudiantes que elegían carreras de letras y ciencias y que los estudiantes que escogieron carreras de ciencias poseían más alto autoconcepto en académico general y en matemáticas.

Palabras clave: necesidades psicológicas, motivos ocupacionales, autoconcepto, elección de carrera.

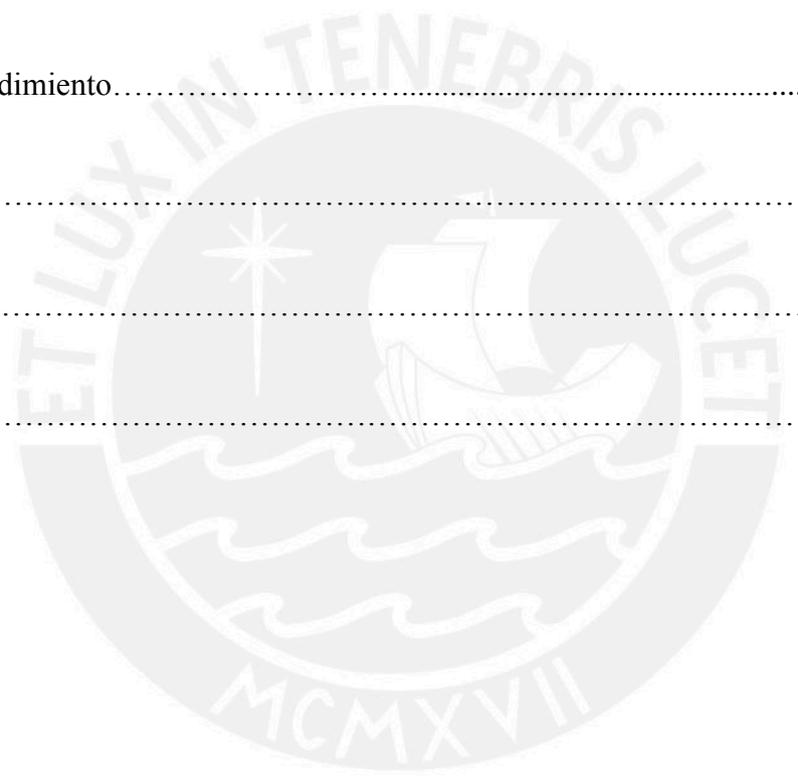
Abstract

The purpose of this study was to determine the relationship between occupational motives and self-concept in the career choice of 87 senior high school students of a middle socioeconomic level (47 men and 40 women) and to identify differences according to sex and type of career choice (humanities, sciences and arts). The motivations were discussed from the viewpoint of the basic psychological needs of the self-determination theory and self-concept was approached from Shavelson's model. To measure the motivations we used the scale of occupational motives (ESMO) adapted to the Lima context by Ramos (2013) and the self-concept was evaluated with the self-description questionnaire II (Marsh, 1990). Results showed a positive association between prosocial motives and general self, honesty, verbal and academic self-concept; and a direct association between autonomy and self-fulfillment motives and academic self-concept, a direct relationship between autonomy and self-fulfillment motives and academic self-concept, and an inverse association between familiar relationship motives and parental relationship self-concept. Also, it was found that prosocial motives and honesty and verbal self-concepts were higher in women, while math and emotional stability self-concepts were higher in men. Finally, it was observed that success and recognition motives were higher in students who chose humanities and sciences careers, and students interested in sciences careers had higher self-concepts in math and general academic.

Key words: psychological needs, occupational motives, self-concept, career choice.

Tabla de Contenidos

Introducción.....	1
Método.....	11
Participantes.....	11
Medición.....	11
Procedimiento.....	15
Resultados.....	17
Discusión.....	23
Referencias.....	35
Anexos	



Introducción

La motivación es un proceso psicológico de gran importancia en la vida del ser humano, ya que constituye una fuerza movilizadora que lo conduce a realizar las acciones necesarias para alcanzar un objetivo personal. Una de las teorías que explica dichas acciones es la teoría de la autodeterminación, la cual sostiene que el comportamiento de las personas está orientado a la búsqueda del crecimiento psicológico, bienestar personal, funcionamiento óptimo y desarrollo social, pero que para lograrlo es esencial la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, la competencia y la socialización (Deci & Ryan, 2000). Dichas necesidades son innatas y universales. No obstante, unas necesidades serán más sobresalientes que otras en determinados momentos y se expresarán de diferente manera dependiendo del tiempo, la cultura o la experiencia de cada uno. Dentro de esta teoría el contexto juega un papel muy importante, ya sea como soporte o elemento de frustración, pues ejercerá impacto en el bienestar (Deci & Ryan, 2011).

En relación a la autonomía, los mismos autores sostienen que se ve reflejada en la experiencia de integridad, volición y vitalidad acompañada de una acción autorregulada. Esta necesidad se refiere a la auto-organización y autorregulación que conlleva considerables ventajas adaptativas que están representadas por las habilidades que posee la persona para regular sus pensamientos, acciones y emociones en coherencia con sus necesidades y deseos. Ser autónomo implicaría mantener una mayor coordinación interna e integrar el funcionamiento, así como liberarse de las exigencias del entorno social cuando sea necesario. Desde este enfoque, las conductas intrínsecamente motivadas representan un prototipo de actividades autodeterminadas, es decir, actividades que las personas realizan natural y espontáneamente cuando se sienten libres de seguir sus propios intereses.

La necesidad de competencia implica asumir retos óptimos e involucrarse en experiencias de dominio o efectividad en el mundo físico y social; se puede considerar como la necesidad de experimentar confianza en las propias habilidades y capacidades para obtener resultados esperados (Castellanos, 2010). Se sostiene que la retroalimentación positiva satisface esta necesidad y este reconocimiento de la efectividad de una conducta promueve consecuentemente la motivación intrínseca. La

ventaja funcional que esta necesidad permitiría es que los talentos únicos de los miembros de un grupo se maximicen considerablemente y que esta diferenciación, finalmente, produzca beneficios para los demás miembros del grupo (Deci & Ryan, 2000).

La necesidad de socialización se refiere a que las personas están impulsadas a involucrarse en relaciones de apoyo mutuo, cuidado y pertenencia en las cuales sus pensamientos, sentimientos y creencias son valorados (Sheldon & Gunz, 2009). Al satisfacer esta necesidad las personas muestran un mejor funcionamiento y manejo de situaciones desfavorables. Por su naturaleza se van a dar situaciones en las que esta necesidad se contraponga con la necesidad de autonomía, pero también casos en las que se complementen (Deci & Ryan, 2000).

Respecto al ámbito académico y las necesidades psicológicas, teóricos de la motivación como Chickering y Reisser (1993; en Faye & Sharpe, 2008) sostienen que la naturaleza transicional y novedosa de la experiencia en la postsecundaria tiene como potencial evocar sentimientos de autonomía, competencia y socialización. Al establecerse dichas fortalezas se desarrollan relaciones duraderas y maduras, así como el establecimiento de la identidad personal. De acuerdo con dichos autores, cuando los estudiantes comienzan a formar un autoconcepto claro y una conexión duradera con otras personas, empiezan a cultivar un sentido de propósito y se comprometen en actividades significativas y provechosas. Afirman que el cumplimiento de las tres necesidades psicológicas básicas fomenta un sentido sano del self y una conexión segura con otros, lo cual finalmente promueve la motivación intrínseca. Además, los teóricos de la autodeterminación consideran que la manera en que la persona percibe el ambiente es tan importante como el ambiente mismo, ya que la orientación de la persona puede contribuir a los tipos de situaciones que busca (Deci & Ryan, 1985).

Así como se ha demostrado que el cumplimiento de las necesidades afecta a la motivación intrínseca, el autoconcepto y la intimidad pueden afectar la motivación intrínseca al afectar la percepción de cumplimiento de necesidades. Otra razón por la cual el desarrollo psicosocial puede predecir el cumplimiento de las necesidades es que un funcionamiento óptimo involucra escoger actividades y metas congruentes al self. Para experimentar la satisfacción de necesidades, uno debe primero escoger metas y actividades que sean congruentes con los valores y orientación del self. De acuerdo con esta teoría, las personas deben tener algún sentido de quiénes son y qué valoran para

elegir metas congruentes con el self y de esa manera satisfacer sus necesidades psicológicas; en otras palabras, el desarrollo psicosocial podría predecir la satisfacción de las necesidades, que a su vez predice la motivación intrínseca (Faye & Sharpe, 2008).

Pintrich y De Groot (1990; en Naranjo, 2009), distinguen tres categorías relevantes de la motivación en el ámbito académico. En primer lugar, señalan que las expectativas influyen en la motivación para actuar, es decir, las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para ejecutar una tarea influirán en la motivación para realizar una actividad. Para explicar mejor dicha relación las expectativas podrían entenderse como la probabilidad de reconocer o predecir la ocurrencia de un reforzamiento en particular como función de un determinado comportamiento en un momento dado (Rotter, 1954; en Weiner, 1992). Bandura (1986), plantea una distinción entre dos tipos de expectativa: la de eficacia y la de resultado, donde la primera corresponde al juicio de una persona sobre su capacidad para llevar a cabo una determinada conducta; y la segunda, se trata de una estimación que hace la persona sobre el resultado que tendrá la realización de dicha conducta. En segundo lugar, se asocia a la motivación con un componente de valor, relacionado con las metas y las percepciones sobre la importancia e interés de la tarea. En tercer lugar, incluye un componente afectivo, que considera las consecuencias afectivo emocionales derivadas de la realización de una tarea, así como de los resultados de éxito o fracaso académico. También, se señala que el estudiante se motiva más en el proceso de aprendizaje cuando confía en sus capacidades, posee altas expectativas de autoeficacia, valora las actividades educativas y se responsabiliza de sus objetivos de aprendizaje.

Además de la motivación, el autoconcepto va a influir en la experiencia de estudio de las personas (Gottfredson, 1981; en González, 2003; Faz & Mendoza, 2007; Santana, Feliciano & Jiménez, 2009; Schmidt, 2010). En el presente trabajo se abordará el autoconcepto desde el enfoque cognitivo, que lo entiende como un proceso en el cual el sí mismo real e ideal de un individuo se conectan y ajustan sin dejar de lado la interacción constante con el ambiente (Saura, 1996). También, se define como el resultado de la suma de las autopercepciones que tiene la persona a partir de las experiencias vividas en dicha interacción y se hace más estable a medida que va creciendo. La influencia del ambiente y las características evolutivas de la persona en

cada etapa de su vida son evidencia de su naturaleza interactiva (Núñez & González-Pienda, 1994; Serramona, 2008).

Asimismo, Woolfolk (2006), entiende el autoconcepto como una estructura cognoscitiva, un intento de las personas de explicarse cómo son ellos mismos, de construir un esquema que organice sus sentimientos, impresiones y actitudes. También, resalta que dicha estructura no es inalterable, pues es susceptible al cambio de situaciones o de una etapa de la vida a otra y aparece cuando el individuo posee la capacidad de percibir el mundo y a los demás como entidades separadas de sí mismo. Al principio, el niño forma el autoconcepto en base a la evaluación de los demás. Luego, en la adolescencia se producirá una mayor diferenciación entre individuos y su valoración se dará en relación a situaciones específicas. Durante esta etapa el autoconcepto también se verá afectado por los cambios en la imagen corporal y las relaciones afectivas, ya que uno es capaz de tomar los puntos de vista de los demás para brindar referencias sobre ellos mismos y se puede apreciar un esfuerzo por organizar un sistema coherente de características o valoraciones sobre sí mismos (Coleman & Hendry, 1999).

Por su parte, Marsh y Shavelson (1985) proponen un modelo que entiende al autoconcepto como la percepción de sí mismo, como el resultado de la interpretación de las experiencias de uno en el ambiente influida por la evaluación de los otros significativos, los refuerzos y las atribuciones del comportamiento de uno mismo. De acuerdo a este modelo, se trata de un constructo multidimensional, jerárquico, estable, organizado, descriptivo, evaluativo y diferenciable de otros constructos (Ver tabla 1).

El autoconcepto, según el modelo de Marsh y Shavelson, se divide en tres áreas: no académica, académica y self general. La dimensión no académica estaría conformada por el autoconcepto físico, emocional y social; el autoconcepto académico estaría dividido en dos áreas: verbal y lógico matemático, mientras que el self general refleja la imagen que tiene la persona de sí misma. Es importante resaltar que se habla de autoconcepto académico cuando se traslada el término al ámbito educativo y se denomina así al conjunto de autopercepciones que tiene el estudiante acerca de sus habilidades académicas. Esta imagen estaría determinada por sus experiencias de éxito o fracaso académico (Núñez & González-Pienda, 1994). Asimismo, el autoconcepto académico influye en el comportamiento correspondiente a diferentes áreas curriculares y está determinado por la influencia de la realización de las tareas planteadas y la calificación que se le brinde al estudiante (Shavelson, 1970; en Serramona, 2008).

Tabla 1

Características y descripción del autoconcepto según el modelo de Shavelson y Marsh

Características	Descripción
Organizado y estructurado	Posee categorías generales y específicas, las personas pueden categorizar la información que tienen sobre sí mismas y pueden relacionar las categorías que forman
Multifacético	Las personas tienen diversas experiencias y diferentes referentes de las mismas, dichas referencias pueden ser propias o proporcionadas por otras personas.
Descriptivo y evaluativo	Uno mismo puede describirse y evaluarse, por ejemplo: soy una estudiante de secundaria, soy sobresaliente en el curso de matemáticas, respectivamente.
Jerárquico	Posee varios niveles, en la cima de la jerarquía se ubica el autoconcepto general (tercer orden) que está conformado por dos dimensiones: el autoconcepto académico y no académico (segundo orden), ellos a su vez están compuestos por autoconceptos específicos que se desprenden de determinadas situaciones en su vida (primer orden).
Estable	El autoconcepto general es estable, pero a medida que desciende en la jerarquía variará dependiendo de la situación específica en la que el individuo se encuentre.
Evolutivo	Varía de una etapa de la vida a otra, y se va convirtiendo en multifacético cuando se va avanzando de la niñez a la adultez.
Diferenciable	Se diferencia de otros constructos con los que se relaciona (por ejemplo: el rendimiento académico)

Nota. Adaptado de Self Concept: Is multifaceted, Hierarchical Structure por H. Marsh y R. Shavelson, 1985, *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.

Desde el enfoque psicológico, la decisión vocacional se genera a partir de factores propios del sujeto. Se centra la acción en la individualidad de cada persona, su libre elección, la realización y desarrollo personal, sin dejar de reconocer la importancia de los factores externos al individuo en la decisión vocacional (Casado, Lugo, Millán & Casas, 1995). Dentro de este mismo enfoque se pueden distinguir dos grupos: los que consideran a la elección vocacional como un acto específico y quienes la entienden como un proceso que se da a lo largo del desarrollo de la persona (González, 2003). En el primer grupo, se asume que la decisión vocacional está determinada por ciertas características de las personas, como sus habilidades, la imagen que poseen de sí mismos; así como sus necesidades y/o metas. En el segundo grupo, el cual considera a la elección vocacional como un proceso, se encuentran las teorías evolutivas, las cuales sostienen que la decisión ocupacional dependerá de aspectos como el nivel de madurez y etapa de desarrollo del individuo (Ferrer & Sánchez, 1995). Ginzberg (1985; en González, 2003) sostiene que debe existir consonancia entre la etapa del desarrollo, las metas ocupacionales y la realidad del ámbito laboral. Para Gottfredson (1981; en González, 2003) el concepto de sí mismo es una variable que influye de manera directa en la elección vocacional, además se consideran aspectos como la inteligencia, estatus social y el sexo. La elección vocacional será el resultado de un complejo proceso de interacción del sí mismo y el ambiente.

Investigaciones previas sobre temas vocacionales coinciden al señalar que las motivaciones para elegir una carrera profesional pueden ser diversas, complejas y originadas por diferentes factores: personales, económicos y/o sociales. Respecto a los factores personales, González (2005) encuentra que los motivos que más influyen en la decisión vocacional de los participantes de su estudio son los gustos o intereses personales y señala que ello estaría en estrecha relación con la capacidad intelectual, el rendimiento académico y las actitudes que poseen hacia el estudio. Los resultados de la investigación de Aiesenson et al. (2008) muestran claramente que el estudio es considerado como un generador de expectativas de trabajo, intereses laborales y posibilidad de desarrollo personal y social. La escuela implica la oportunidad de ampliar estas posibilidades y adquirir experiencias que permitan ingresar al mundo adulto preparados para afrontarlo. Celestino (2008), concuerda con dichos hallazgos al concluir que el alumno debe elegir entre una amplia gama de opciones y escoger aquella que llama más su atención, que despierta su interés, curiosidad y deseos de aprender, pero

considerando que dichas opciones impliquen a su vez ciertos beneficios que pueden ser económicos o sociales, es decir, los participantes de dicha investigación eligieron una profesión por motivaciones internas, con el fin de obtener recompensas externas; principalmente los estudiantes orientados a carreras tradicionales como medicina, derecho y administración. Asimismo, Mingming Zhou Yabo (2012), encuentra que los estudiantes que realizan su elección vocacional en base a sus intereses tendrían una experiencia académica óptima, pues se comprometen en la actividad por voluntad propia y generan pensamientos positivos sobre sí mismos, entienden el valor del aprendizaje, regulan su esfuerzo y usan mejores estrategias. Con relación a ello, Corts (2011) encuentra que los intereses intelectuales y el autodescubrimiento están correlacionados positivamente con la orientación al aprendizaje y que son las carreras de ciencias físicas y las de corte humanista las que puntúan alto en motivaciones intelectuales.

En cuanto a los factores económicos, se ha encontrado que los estudiantes que desean matricularse en un centro de educación superior deciden aceptar los costos directos del estudio, como las pensiones, libros o renunciar a algún trabajo lucrativo por haber tomado la decisión de realizar estudios superiores. Sin embargo, esta decisión se realiza de cumplirse con dos requisitos: que los beneficios superen los costos y que su situación económica le haga posible asumirlos. Existe cierta complejidad al momento de evaluar los beneficios, pues para algunos podrían ser monetarios y para otros el prestigio que proporcionarán los estudios (Mora Ruiz, 1990; Bricall, 2000; ANECA, 2004; en González, 2005). Por otro lado, diversos estudios hallaron que los valores predominantes que los estudiantes otorgan a las carreras al momento de elegir las son: el prestigio, la posición económica, mayor oportunidad de empleo, formación académica y desarrollo social; estos valores estarían asociados positivamente con la orientación al logro y son identificados como facilitadores para satisfacer sus deseos de éxito profesional y personal (Alt, Baggini, Dau & Leone, 2008; Celestino, 2008; Schmidt, 2010; Corts, 2011).

Por otro lado, los factores sociales actúan como variables intervinientes en la toma de decisiones sobre los estudios superiores: la edad, los niveles de educación previa, el género, el lugar de procedencia, entre otros (Mora Ruiz, 1990; Bricall, 2000; ANECA, 2004; en González, 2005). Kniveton (2004) encontró que las motivaciones para estudiar una carrera también se originan por la presión de pares, la escuela, poco

interés de trabajar inmediatamente, atracciones sociales que la universidad tiene y que funcionan como medio para encontrar buenos empleos. González (2005) plantea que algunos estudiantes sostienen que el motivo para elegir y seguir una carrera es el acceso al mundo laboral y la integración a la vida social. En cuanto a la familia, se ha encontrado que el nivel educativo de los padres, el tipo de profesión de los mismos, el número de hermanos, la transmisión de valores a los hijos y la existencia de un ambiente cultural podrían ejercer una influencia importante sobre la demanda de tener estudios superiores (Mora Ruiz, 1990; Bricall, 2000; ANECA, 2004; en González, 2005). En relación a ello, Kniveton (2004) halló que a pesar de haber perdido importancia en otras áreas de su vida, los padres ejercen una fuerte influencia, incluso mayor que los docentes, en la decisión de sus hijos al elegir su carrera. De su estudio también se desprende que los padres del mismo sexo ejercen mayor influencia en sus hijos y que los hijos menores son más influenciados por sus hermanos mayores. La gran mayoría de los participantes de dicho estudio expresó tener expectativas de seguir estudios superiores aunque el 40% de los padres solo llegaron a la secundaria.

Sobre el papel del género, Wigfield, Battle, Keller y Eccles (2002) reportan que la elección vocacional aún se da de manera estereotipada, las mujeres se agrupan en carreras de servicio como enfermería, educación, etc., y los hombres en carreras asociadas al prestigio y altas remuneraciones (ingeniería, medicina, etc.) u ocupaciones con una orientación que aún se asumen masculinas como bomberos, policías, etc. También, señala que los hombres continúan ocupando las carreras asociadas a las matemáticas y a las ciencias, mientras que las mujeres optan por carreras profesionales orientadas a las relaciones sociales y ocupan puestos de menor rango que los hombres. Respecto a las carreras de alto prestigio, menciona que el perfil de los estudiantes interesados en ellas, se basa en poseer un alto nivel de liderazgo en la escuela, alta autoestima, locus de control interno en su desempeño académico y provenir de familias cohesionadas.

Respecto a las motivaciones que guían la decisión vocacional y el autoconcepto, Faz y Mendoza (2007), encontraron en un estudio que la elección de carreras tradicionales como: medicina, derecho, administración y contabilidad, entre otras; estaba determinada por el autoconcepto académico y el contexto escolar y social, ellos entienden al autoconcepto académico como la autopercepción sobre lo que uno puede, debe y quiere realizar. Los resultados del estudio de Santana et al. (2009) arrojaron que

los estudiantes que eligen estudiar una carrera universitaria lo hacen porque valoran involucrarse en actividades académicas, perciben que sus padres y profesores valoran su rendimiento y adoptan actitudes más responsables en sus estudios; mientras que una percepción baja de la capacidad de logro académico en los estudiantes se asocia con la decisión de no seguir estudios universitarios. Otras investigaciones reportan que el status socioeconómico, el logro académico y el autoconcepto académico (matemático y verbal) predicen el ingreso a la universidad; y que los estudiantes eligen sus carreras con relación a las áreas en que se perciban más hábiles y capaces, por ejemplo un estudiante con un alto autoconcepto matemático buscará estudiar carreras en las que se trabaje intensivamente la matemática. Asimismo, se señala que para evaluar dichas habilidades y capacidades los estudiantes usan como punto de referencia a sus compañeros de clase, lo cual se valora junto a la percepción de sí mismo en la toma de decisiones (Dickhäuser, Reuter & Hilling, 2005; Parker et al., 2012).

Schmidt, Zdzinski, y Ballard (2006), buscaban conocer las relaciones entre el autoconcepto y la motivación, la relación de ambos con el logro académico, el nivel socioeconómico, el sexo y las metas de corto y largo plazo en la carrera, en un grupo de estudiantes de educación musical. Si bien no se encontraron relaciones significativas entre las variables mencionadas, se reporta que estos resultados contrastaban con un estudio previo realizado con estudiantes de música en educación secundaria, donde se hallaron relaciones entre el autoconcepto, la motivación y las metas en la carrera. Se infiere que la falta de relación entre la motivación y el autoconcepto se debería a diferencias entre los grupos de participantes basadas en su maduración, metacognición y mayor consciencia de sí mismo. Se encontró que los participantes que mostraban tendencias hacia el dominio, cooperación y motivación intrínseca, definían su éxito al conseguir sus metas personales, dominar sus retos y colaborar con otros y además contaban con un fuerte autoconcepto musical.

Schmidt (2010) midió las motivaciones ocupacionales con el cuestionario de motivaciones ocupacionales (CUMO) y el autoconcepto con el perfil de autopercepción para estudiantes universitarios de Neemann y Harter, los resultados muestran que el altruismo se encuentra en mayor medida en estudiantes de Licenciatura en psicopedagogía y psicología, y sobre todo entre las mujeres. Por otro lado, se encuentra que cuando los estudiantes poseen un alto nivel de competencia académica (es decir, si se consideran capaces para el estudio, llevar cursos, etc.), proporcionalmente hay un

nivel bajo en las dimensiones de miedo al futuro, dependencia de la familia y altruismo. Ello indicaría que a mayor confianza en sí mismos y en sus capacidades, ocurrirá un mejor ajuste o adaptación.

A partir de lo expuesto anteriormente sobre las motivaciones y la forma en que influyen las autopercepciones en la decisión vocacional de las personas, el propósito de la presente investigación es conocer cuáles son las motivaciones de los estudiantes del último año de educación secundaria para elegir una carrera y, a su vez, encontrar de qué manera estas motivaciones se relacionan con su autoconcepto. Además, identificar las posibles diferencias según sexo y carreras escogidas por ellos.



Método

Participantes

Los participantes de la presente investigación fueron 87 estudiantes del quinto año de secundaria de un colegio privado mixto de Lima Metropolitana (hombres = 47 y mujeres = 40), cuyas edades fluctúan entre 16 y 19 años (media = 16.5, desviación estándar = .59). Se puede considerar que la muestra pertenece a un nivel socioeconómico medio, debido a la pensión escolar de la institución educativa se encuentra dentro del rango (650 – 1000 soles), cantidad que el Grupo Educación para el Futuro reporta para nivel socioeconómico medio (Zaragoza, 2011).

El tipo muestreo utilizado para seleccionar a los participantes fue no probabilístico incidental, debido a la accesibilidad a la muestra (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Para la realización del estudio, se pidió a los participantes la firma de dos consentimientos informados -uno de sus padres y otro de ellos mismos- en donde se aseguró el manejo de los aspectos éticos implicados en la investigación (Ver anexos A1 y A2).

Medición

En la presente investigación se buscaba medir las motivaciones ocupacionales y el autoconcepto, y para ello se seleccionaron instrumentos psicométricos cuyas características se detallan a continuación (Ver anexo B1).

Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales

Las motivaciones ocupacionales pueden ser entendidas como aquellas fuerzas movilizadoras que guían la conducta de los estudiantes en la elección de carrera. Se midió con la Escala de Motivaciones Ocupacionales [ESMO] adaptación al contexto limeño de Ramos (2013) del Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales [CUMO] (Migone & Moreno, 1999). El coeficiente alfa de Cronbach del CUMO es .95, lo cual puede considerarse como excelente (George & Mallery, 2003; en Gliem & Gliem, 2003). Además, los autores del instrumento realizaron análisis factoriales para establecer la validez de constructo, en primer lugar hicieron un análisis de primer orden por el método de ejes principales, luego se aplicó la solución ortogonal Varimax y rotaciones oblicuas (Promax), lo cual daba como resultado una estructura simple de

cinco factores, que corresponden a cada una de las escalas (Migone & Moreno, 1999). Por otro lado, Ramos (2013), adaptó el instrumento al contexto limeño y obtuvo como coeficiente alfa de Cronbach .95, luego de eliminar un ítem que no se consideró teóricamente relevante. Asimismo, realizó un análisis factorial con rotación Varimax, que dio como resultado una escala formada por los cinco factores, con un total de 43 ítems: desarrollo y gratificación, realización y autonomía, éxito y reconocimiento, orientación prosocial y relación con la familia. Cada una de las escalas se define de la siguiente manera:

Desarrollo y gratificación (10 ítems): se elige la carrera porque se considera que brindará satisfacción, al darle la posibilidad al estudiante de tener experiencias enriquecedoras en el desempeño ocupacional. A estas personas les interesa alcanzar sus metas para sentirse fuertes, útiles, aptos, creativos y responsables.

Realización y autonomía (4 ítems): consideran que la carrera elegida les brindará tranquilidad y estabilidad personal, valiéndose de sus propios recursos para trabajar de manera independiente.

Éxito y reconocimiento (13 ítems): se tiene como meta conseguir valoración y prestigio social. Además, los estudiantes se orientan hacia la consecución de logros económicos, desean sobresalir y desempeñar roles que les brinden reconocimiento y autoridad para sentirse más seguros frente al porvenir.

Orientación prosocial (7 ítems): se inserta la elección vocacional dentro de un marco de valores en el cual procuran el bien común. Necesitan sentir que su ocupación o profesión mejorará la vida de los demás y beneficiará a la sociedad en general.

Relación con la familia (8 ítems): presentan la preocupación por cumplir con las expectativas o satisfacer las necesidades de los padres, ya que buscan la aprobación y afecto de figuras representativas. Algunos sienten que sus padres los presionan, creen que deben “cumplir” con ellos.

Para responder a cada uno de los reactivos el alumno debe marcar su respuesta entre cuatro alternativas que van del 1 al 4 en una escala de Likert, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 4 es “Totalmente de acuerdo”.

En el presente estudio, se realizó el análisis de confiabilidad de la prueba y de sus áreas (Ver anexo, tabla C1). El coeficiente alfa de Cronbach de la escala fue .95 lo

cual puede interpretarse como excelente y la confiabilidad de las áreas del instrumento fluctuaron entre .68 a .95 (George & Mallery, 2003; en Gliem & Gliem, 2003). Asimismo, se pudo comprobar que todos los ítems mantuvieron correlaciones elemento-total corregidas superiores a .30 a excepción de los ítems 16 y 17, cuyas correlaciones fueron .28 y .20 respectivamente, lo cual es considerado aceptable (Kline, 1982 en Tapia & Luna, 2010). Además de ello, se decidió conservar estos ítems, debido a su aporte a la configuración de sus respectivos factores y porque con su eliminación el nivel de consistencia interna de la escala no aumentaba (Levy & Valera, 2003, en Quero, 2010).

Cuestionario de Autodescripción II (Self Description Questionnaire II)

El autoconcepto se entiende como la autopercepción dada por la interpretación de las experiencias de uno en el ambiente y está influido por la evaluación de otros significativos, los refuerzos y atribuciones del comportamiento de uno mismo. De acuerdo con este modelo se trata de un constructo multidimensional, jerárquico, organizado, estable, descriptivo, evaluativo y diferenciable de otros constructos (Marsh & Shavelson, 1985). Se medirá el autoconcepto a través del cuestionario de Autodescripción II de Marsh (1990). Este instrumento mide el autoconcepto a través de 102 ítems divididos en once escalas que se definirán a continuación:

Autoconcepto No Académico

Habilidad Física (8 reactivos). Mide el autoconcepto del adolescente relacionado con sus habilidades e intereses en actividades físicas y deportes.

Apariencia física (8 reactivos). Evidencia el autoconcepto del adolescente en relación a su atractivo físico en comparación a sus pares y en relación a su propia percepción.

Relación con el sexo opuesto (8 reactivos). Evalúa la interacción con el sexo opuesto.

Relación con el mismo sexo (10 reactivos). Mide la interacción con personas del mismo sexo.

Relación con los padres (8 reactivos). Evalúa la interacción con los padres.

Honestidad y Confiable (10 reactivos). Mide la honestidad y la dependencia de los estudiantes.

Estabilidad emocional (10 reactivos). Evalúa el bienestar emocional y la libertad de psicopatología.

Autoconcepto Académico

Verbal (10 reactivos). Mide el autoconcepto del adolescente relacionado con su habilidad, gusto e interés en la lectura y la comunicación.

Matemática (10 reactivos). Evalúa el autoconcepto del adolescente en relación a su habilidad, interés y gusto por el curso de matemáticas.

Académico General (10 reactivos). Mide el autoconcepto del estudiante en relación a su habilidad, interés y gusto en todos los cursos de la escuela.

Autoconcepto General

Self General (10 reactivos). Refleja la imagen que tiene el adolescente de sí mismo (autovaloración, autoconfianza y autosatisfacción).

Para responder a cada uno de los reactivos el participante debe marcar su respuesta entre alternativas que van del 1 al 6 en una escala de Likert, donde 1 es “Falso” y 6 es “Verdadero”. El cuestionario de Autodescripción II (SDQ II) ha sido aplicado en diversos contextos, en los cuales se ha podido comprobar su consistencia interna, así como su validez de contenido y de constructo (Domenech, 2005), En el contexto peruano, Moreano adaptó la versión SDQ I para preadolescentes, mediante un análisis factorial pudo identificar siete factores que explicaban el 53.4% de la varianza y un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach para todo el instrumento de .93, por lo cual se identificó al instrumento como válido y confiable (Moreano, 2005). En dicho estudio, el coeficiente alfa de Cronbach es de 0.94 y los coeficientes alfa de Cronbach para cada escala varían entre 0.83 para la estabilidad emocional y 0.91 para la apariencia física.

En el presente estudio se realizó el análisis de confiabilidad de la prueba y de sus áreas (Ver anexo, tabla C2). El coeficiente alfa de Cronbach del cuestionario total fue .90, lo cual se puede considerar excelente, y la confiabilidad de sus factores fluctúa entre .67 y .97 (George & Mallery, 2003; en Gliem & Gliem, 2003). Todos los pares de ítems mantuvieron correlaciones elemento-total corregido por encima de .30, a excepción de los pares de ítems del factor habilidad física, comunicación 1 y 2, estabilidad emocional 1 y 5, relación con padres 1 y 2 y relación mismo sexo 1 y 5, lo cuales mantenían correlaciones elemento-total corregido por encima de .20, lo cual puede considerarse como aceptable (Kline, 1982 en Tapia & Luna, 2010). Se eliminó el par de ítems 4 del factor habilidad física por lo cual su coeficiente alfa de Cronbach aumentó a .67, ninguno de los demás pares de ítems fueron eliminados debido a que

eran aceptables y la confiabilidad obtenida de sus factores no aumentaba con su eliminación (Levy & Varela, 2003; en Quero, 2010).

Ficha de Datos

Se solicitó el llenado de una ficha de datos demográfico (Ver anexo D1). Asimismo, en la misma ficha se les pidió a los estudiantes que señalaran si habían elegido una carrera y cuál era la carrera. A partir de ello, se clasificó las carreras en las siguientes categorías: letras, ciencias y artes (Ver anexo, tabla D2).

Procedimiento

La presente investigación es de tipo descriptivo-correlacional y se ubica dentro del paradigma cuantitativo. El estudio comprendió las siguientes fases:

Fase de adecuación del instrumento

En esta fase, se tradujo el instrumento de autodescripción II (Self Description Questionnaire II) cuya versión original es en el idioma inglés. Para ello, se utilizó como referencia el Cuestionario de Autodescripción I (Self Description Questionnaire I) adaptado por Moreano (2003). Además, al inicio de los instrumentos se requirieron los datos demográficos de los participantes.

Fase Piloto

En esta etapa se realizaron las coordinaciones necesarias para la aplicación de los instrumentos (ESMO y SDQ II) y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Además, se llevó a cabo una aplicación previa de los instrumentos a 31 estudiantes del 4° año de secundaria de la misma institución educativa. En esta aplicación se pudo comprobar la comprensión de las instrucciones de ambos instrumentos y de sus respectivos reactivos, solo se presentó una duda sobre el significado de la palabra “holgada” en el ítem 5 (“Tener una vida holgada y cómoda”) en el instrumento ESMO y otra interrogante en el SDQ II en el ítem 89 “siempre me ha ido bien en el curso de matemáticas”, la duda de la participante radicaba en que en toda su vida académica le ha ido bien, pero que este último año se le ha hecho más difícil, frente a ello se le explicó que debía responder en base a cómo le ha ido en la mayor parte del tiempo. Por otro lado, se decidió agregar una pregunta abierta (¿por qué?) a la pregunta de la ficha demográfica: Esa carrera la vas a estudiar en una universidad o un instituto superior técnico – IST, para luego poder cruzar las respuestas con las motivaciones que se encuentren en el instrumento ESMO. Finalmente, se logró

determinar que el tiempo requerido para la aplicación de ambos instrumentos era de aproximadamente 30 minutos.

Fase de aplicación

En esta fase se contó con el apoyo de otra evaluadora en los tres momentos de aplicación para poder resolver las dudas de los participantes y supervisar que los instrumentos sean llenados completamente. Al inicio de la aplicación se resaltó a los estudiantes que su participación era libre y que la información recolectada sería confidencial por lo que se les solicitó que den el consentimiento informado. Luego, se procedió a leer las instrucciones de cada uno de los cuestionarios y se explicaron las alternativas para marcar las respuestas.

Fase de análisis de resultados

Se elaboró una base de datos en la que se consignaron las respuestas de los participantes. Luego, se corrieron los análisis de comparaciones de medianas de las áreas y factores dentro de la muestra en base a las variables sexo y tipo de carrera elegida, así como el coeficiente de correlación de Spearman en el programa estadístico SPSS 19.0, para determinar la relación entre los factores del autoconcepto y las áreas de las motivaciones ocupacionales de los alumnos de 5° de secundaria de la institución educativa.

Resultados

El objetivo de la presente investigación fue conocer las motivaciones ocupacionales de los estudiantes del último año de educación secundaria para elegir una carrera y, a su vez, encontrar de qué manera dichas motivaciones se relacionan con su autoconcepto. Para ello, en el presente capítulo se presentarán los resultados respecto a las motivaciones ocupacionales y el autoconcepto, para luego verificar la asociación entre sus respectivas áreas.

Análisis de normalidad

Con la finalidad de poder determinar si se utilizarían análisis de pruebas paramétricos o no, se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para los factores del Cuestionario de Autodescripción II y las áreas de la Escala de Motivaciones Ocupacionales. Se encontró que los puntajes obtenidos no presentaban una distribución normal. Por tal motivo, los resultados encontrados en esta investigación no pueden ser generalizados a otras poblaciones fuera de la muestra. A partir de este hallazgo, los análisis de comparación de medianas y correlaciones realizados para los instrumentos antes mencionados corresponden a pruebas no paramétricas (Ver anexo, tabla E1).

Motivaciones Ocupacionales

Se utilizó la prueba de Friedman para comparar las áreas de las motivaciones ocupacionales dentro de la muestra y así poder conocer cuál es la motivación ocupacional que destaca entre los participantes. Se encontró diferencias significativas entre las áreas de los motivos ocupacionales $X^2(2) = 187,42, p = .00$ (Ver anexo, tabla F1). En base a ello, se realizó el análisis Post-hoc con la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para determinar cuáles eran las áreas que diferían y conocer sus medianas. Las medianas obtenidas para cada una de las áreas fueron las siguientes: los motivos de éxito y reconocimiento 3.15 (2.77 - 3.46), desarrollo y gratificación 3.70 (3.40 - 3.80), relación con la familia 2.25 (1.75 - 2.63), orientación prosocial 3.14 (3.00 - 3.57) y autonomía 3.50 (3.25 - 3.75). Se pudo encontrar diferencias entre las áreas de los motivos ocupacionales en la muestra (Ver anexo, tabla F2); lo cual permite aceptar que los motivos que destacan en la muestra son los de desarrollo y gratificación y que los más bajos son los de relación con la familia.

Luego, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney con el objetivo de verificar la existencia de diferencias de medianas, según el sexo, en los motivos ocupacionales.

Como se puede apreciar en la tabla 2, se encontró que en el motivo de orientación prosocial, las mujeres puntuaron más alto que los hombres al elegir una carrera, es decir, el interés por el bien común y la mejora de la vida de las personas es más alto en ellas que en los hombres. No se encontraron diferencias significativas según sexo en las demás áreas de los motivos ocupacionales.

Tabla 2

Comparación de medianas de la Escala de Motivaciones Ocupacionales por sexo

Área	Prueba U de Mann-Whitney	Mediana	
		Femenino	Masculino
Orientación Prosocial	532*	3.57	3.00
Éxito y reconocimiento	927	3.15	3.15
Desarrollo y gratificación	758	3.80	3.60
Realización y autonomía	913.5	3.50	3.50
Relación con la familia	823.5	2.38	2.13

*Nota: N= 87, *p < .01*

Para determinar la existencia de diferencias de medianas entre los motivos ocupacionales según el tipo de carrera elegida, se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis. Como se puede observar en la tabla 3, las diferencias fueron significativas solo en el motivo de éxito y reconocimiento. Los demás motivos no tuvieron diferencias significativas (Ver anexo, tabla F3).

Tabla 3

Comparación de medianas en la Escala de Motivaciones Ocupacionales según tipo de carrera elegida

Área	Prueba de Kruskal-Wallis	Mediana		
		Letras	Ciencias	Artes
Éxito y reconocimiento	9.27*	3.23	3.23	2.54

*Nota: N= 79, *p < .05*

A partir de ello, se realizó el análisis con la prueba U de Mann-Whitney para verificar las diferencias entre los grupos de carreras (letras, ciencias y artes). Se obtuvo diferencias significativas entre las carreras de letras y artes y entre ciencias y artes, mas no se hallaron diferencias significativas entre las carreras de letras y ciencias (Ver anexo, tabla F4). Se encontró que los estudiantes que eligieron las carreras de letras y ciencias alcanzaron medianas más altas que los de artes, lo que indicaría que tienen

intereses más altos en obtener valoración y prestigio social que los que eligieron carreras artísticas.

Autoconcepto

La prueba de Friedman se utilizó para comparar los factores del autoconcepto dentro de la muestra y así poder determinar cuáles son los autoconceptos más altos y más bajos en los participantes. Se encontró que existían diferencias significativas entre los factores del autoconcepto $X^2(2) = 172.09$, $p = .00$ (Ver anexo, tabla G1). En base a ello, se hizo el análisis Post-hoc con la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, para determinar cuáles son las áreas que difieren entre sí y conocer sus medianas. Las medianas obtenidas para cada factor fueron las siguientes: en matemáticas 4.20 (2.50 a 5.20), en verbal 3.88 (3.13 a 4.88), en académico general 5.10 (4.20 a 5.70), en apariencia física 5.00 (4.38 a 5.50), en habilidad física 5.33 (4.33 a 5.83), en honestidad 5.00 (4.50 a 5.40), en estabilidad emocional 4.10 (3.50 a 4.60), en relación con padres 5.38 (4.75 a 5.75) y en self general 5.50 (4.50 a 5.40). Se encontraron diferencias significativas entre los factores del autoconcepto, excepto entre los siguientes: matemáticas con verbal y estabilidad emocional, apariencia física con honestidad, habilidad física y académico general, self general con habilidad física, honestidad con habilidad física y académico general, habilidad física con relación con padres y académico general, verbal con estabilidad emocional, relación con padres con académico general (Ver anexo, tabla G2). El factor que obtuvo un puntaje más alto dentro de la muestra fue el self general y el más bajo fue comunicación.

Luego se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para determinar la existencia de diferencias de medianas según sexo dentro de los factores del autoconcepto. En la tabla 4, se puede apreciar que las diferencias fueron significativas en los factores de matemáticas, comunicación, honestidad y estabilidad emocional.

Tabla 4

Comparación de medianas del Cuestionario de Autodescripción II por sexo

Factor	Prueba U de Mann-Whitney	Mediana	
		Femenino	Masculino
Matemáticas	667.5*	3.40	4.80
Verbal	645.5*	4.25	3.50
Honestidad	639.5*	5.25	4.80
Estabilidad emocional	624*	3.80	4.30

Nota: $N = 87$, $*p < .05$

Los resultados muestran que las mujeres obtienen una mediana más alta en los factores honestidad y académico verbal que los hombres. Por su lado, los hombres alcanzaron medianas más altas en los factores de estabilidad emocional y matemáticas. No se hallaron diferencias significativas según sexo en los factores académico general, apariencia física, habilidad física, relación con padres y self general del autoconcepto (Ver anexo, tabla G3).

Como ya fue mencionado, los estudiantes fueron agrupados en tres tipos de carrera según la elección que habían realizado: letras, ciencias o artes. Para determinar la existencia de diferencias de medianas según el tipo de carrera elegida de los factores del autoconcepto, se usó la prueba Kruskal Wallis. Como se muestra en la tabla 5, se hallaron diferencias significativas en los factores de matemáticas, académico general y self general. Los demás factores no poseen diferencias significativas según la carrera elegida (Ver anexo, tabla G4).

Tabla 5

Comparación de medianas en el Cuestionario de Autodescripción II según carrera elegida

Factor	Prueba de Kruskall-Wallis	Mediana		
		Letras	Ciencias	Artes
Matemáticas	30.62**	3.50	5.10	1.30
Académico general	13.54**	5.00	5.70	5.10
Self general	69.80*	5.40	5.20	3.10

*Nota: N= 79; * p <.05, ** p <.01*

A partir de ello, se realizó un análisis con la prueba U de Mann-Whitney para determinar las diferencias entre los grupos de carreras y así reconocer las medianas más altas, se encontraron diferencias significativas entre las carreras con relación a los factores matemáticas y académico general. Al respecto, los estudiantes que eligieron las carreras de ciencias puntuaron más alto que los demás en los factores antes mencionados. Ello querría decir que tienen una percepción positiva acerca de sus habilidades y capacidades en matemáticas, de sí mismos como personas capaces y eficaces, orgullosas y satisfechas con su forma de ser y presentan una valoración más alta acerca de sus habilidades y capacidades en los cursos escolares en general. Por el contrario, los participantes que han elegido estudiar carreras artísticas alcanzan los puntajes más bajos entre los participantes, lo cual indicaría una percepción más baja

acerca de sus capacidades y habilidades en matemáticas y en los cursos escolares en general. En el factor de self general no se encontraron diferencias significativas entre las carreras de artes y las otras dos carreras (Ver anexo, tabla G5).

Relación entre los motivos ocupacionales y el autoconcepto

Se utilizó el coeficiente de correlación Spearman para estimar la asociación entre los motivos ocupacionales y los factores del autoconcepto. En la tabla 6 se presentan las relaciones significativas que se hallaron entre las áreas de los motivos ocupacionales y de los factores del autoconcepto.

Tabla 6

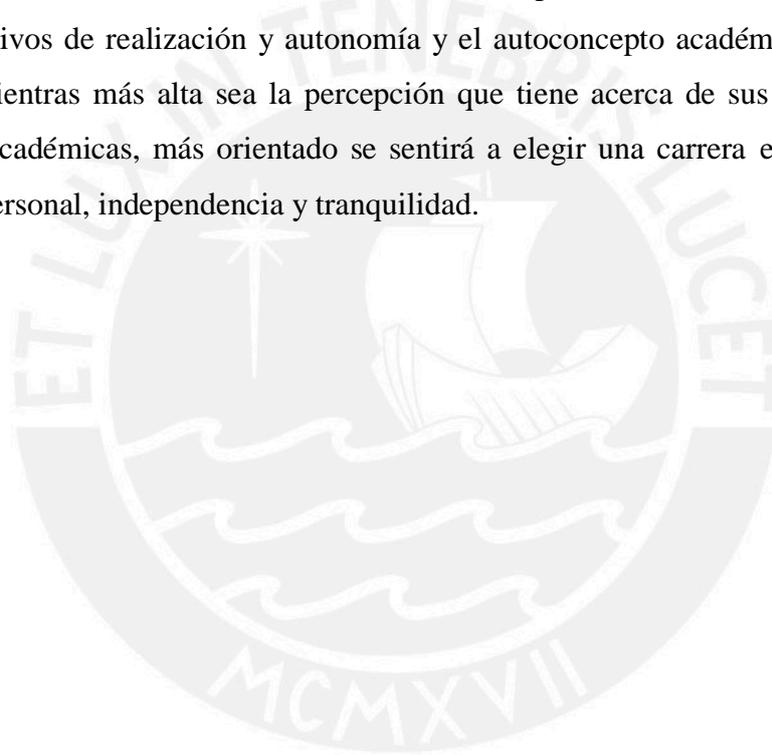
Correlación entre las áreas de la Escala de Motivaciones Ocupacionales y los factores del Cuestionario de Autodescripción II

Factores	Éxito y reconocimiento	Desarrollo y gratificación	Relación con la familia	Orientación prosocial	Realización y autonomía
Apariencia Física	.00	.16	-.17	.17	.16
Self general	.05	.16	-.07	.30**	.15
Honestidad	-.14	.17	-.18	.22*	.14
Habilidad física	.04	.02	-.10	-.06	.04
Verbal	.00	.11	-.19	.27**	.15
Matemáticas	.00	-.09	-.02	-.01	.02
Estabilidad emocional	-.07	.20	-.17	.00	.03
Relación con padres	-.18	.08	-.27*	.05	.06
Académico general	.12	.08	-.11	.25*	.23*
Relación con el mismo sexo (hombres)	.01	.20	-.15	.07	.01
Relación con el sexo opuesto (hombres)	-.01	.13	-.10	.18	.00
Relación con el mismo sexo (mujeres)	.02	.19	-.12	.15	-.01
Relación con el sexo opuesto (mujeres)	.00	.13	-.11	.13	.01

Nota: N=87 * $p = 0.05$; ** $p = 0.01$

A partir de los resultados presentados en la tabla 6, se puede apreciar una relación inversa entre el autoconcepto de relación los padres y los motivos de relación con la familia, lo cual significa que mientras los estudiantes tengan altas valoraciones acerca de lo bien que se llevan con sus padres, de cuanto les agradan y la calidad de sus

interacciones con ellos, sus motivos para elegir una carrera basados en la búsqueda de aprobación y afecto de las figuras paternas o en los deseos que estos o sus familiares cercanos puedan tener sobre su futuros serían más bajos. Por otro lado, se puede observar una asociación positiva entre los motivos de orientaciones prosocial y los autoconceptos de: self general, honestidad, verbal y académico general; ello indicaría que mientras más orientado se sienta uno para elegir una carrera en base a un interés por el bien común y la mejora de la vida de los demás, más alta será la valoración de sí mismo como persona (autoestima), su percepción de honestidad y honradez, así como su autopercepción acerca de sus capacidades y habilidades en sus cursos escolares, especialmente, en los temas verbales. Por último, es posible notar un relación directa entre los motivos de realización y autonomía y el autoconcepto académico general, es decir, que mientras más alta sea la percepción que tiene acerca de sus capacidades y habilidades académicas, más orientado se sentirá a elegir una carrera en búsqueda de estabilidad personal, independencia y tranquilidad.



Discusión

En el presente capítulo se procederá a describir los resultados y sustentarlos según la teoría y la literatura científica existente. Se empezará analizando las áreas y factores que destacan para los motivos ocupacionales y el autoconcepto. Luego, se discutirán las diferencias encontradas según las variables sexo y tipo de carrera elegida. Se concluirá con el análisis respecto al propósito de la investigación, el cual era conocer la relación entre los motivos ocupacionales y el autoconcepto.

Motivos ocupacionales y autoconcepto

En esta sección se analizarán los motivos ocupacionales y los autoconceptos que sobresalen en la muestra. Sobre los motivos ocupacionales, es posible señalar que el motivo más alto fue desarrollo y gratificación, lo cual indica que los participantes del estudio eligieron su carrera porque consideraban que esta les brindaría satisfacción y la posibilidad de tener experiencias enriquecedoras en su desempeño ocupacional. Migone y Moreno (2008), también encontraron que los participantes de su estudio eligieron sus carreras con la intención de satisfacer sus propios intereses y promover su desarrollo personal. En relación a ello, otras investigaciones sostienen que los estudiantes que realizan su elección vocacional en base a sus propios intereses tendrían una óptima experiencia académica, debido a que se comprometen en la actividad por voluntad propia, generan pensamientos positivos sobre sí mismos, entienden el valor del aprendizaje, regulan su esfuerzo y emplean mejores estrategias de estudio (Corts, 2011; Mingming Zhou Yabo, 2012). Por lo señalado, podría inferirse que los participantes de la investigación estarían más propensos a tener una experiencia universitaria enriquecedora, al lograr satisfacer la necesidad psicológica de autonomía, que implica el involucramiento en actividades por interés propio y de manera autorregulada (Deci & Ryan, 2000).

El motivo ocupacional con menor incidencia en el presente estudio fue relación con la familia, esto demostraría el bajo interés de los participantes por cumplir con las expectativas o satisfacer las necesidades de sus padres. Este hallazgo coincide con otras investigaciones que no logran identificar una influencia de los padres en la decisión vocacional de los hijos (Migone & Moreno, 2008; Gámez & Marreno, 2003; Alike, 2012). Contrario a ello, Kniveton (2004), encontró que los padres, a pesar de haber perdido importancia en otros ámbitos de la vida de sus hijos ejercían influencia sobre

esa decisión, la cual se basaba en elegir la carrera de los padres o en tomar en cuenta sus consejos y las necesidades de la familia. Ozdemir y Hacifazlioglu (2008), también hallaron una fuerte influencia de los padres en la decisión vocacional de los hijos. A partir de esto, plantearon que factores como el nivel socioeconómico de la familia y la ocupación de los padres intervienen en la elección de carrera, es decir, mientras los ingresos sean más bajos y los padres tengan ocupaciones de poco prestigio, impulsarían a sus hijos a elegir carreras instrumentales, prácticas y/o de prestigio. Por otro lado, los padres con mejores ingresos y empleos tenderían a guiar a sus hijos en carreras sociales o brindarían el soporte que sus hijos necesitan para tomar una decisión basada en sus intereses. En el presente estudio los participantes pertenecen al nivel socioeconómico medio y cuentan con los recursos económicos necesarios para que la familia funcione como un elemento de soporte, en lugar de presionar a que se elija una carrera determinada. Por tal motivo, se confirmaría el interés por promocionar la necesidad de la autonomía en los estudiantes, al permitirles involucrarse libremente en actividades acordes a sus intereses y tomar las decisiones correspondientes.

En cuanto al autoconcepto, el self general resultó ser el autoconcepto más alto en la muestra. Ello evidencia que los participantes se perciben como personas capaces y eficaces, orgullosas y satisfechas con su forma de ser. Marsh y Sahavelson (1985), señalan que en la adolescencia tardía ocurre un incremento sistemático en la autovaloración de las personas y que esta situación se hace más perceptible debido a que en una etapa previa el autoconcepto descendió considerablemente debido a todos los cambios (corporales, en las relaciones sociales, etc.) que le ocurren al adolescente, pero a medida que se desarrolla, se adapta, sus relaciones se estabilizan y comienza a valorarse más a sí mismo (Robins, 2005).

Además, se encontró que matemáticas y comunicación son los autoconceptos más bajos en los estudiantes. Esto demostraría una baja percepción de sus propias capacidades y habilidades en dichos cursos, en comparación a los demás factores del autoconcepto. Una explicación podría ser el declive, antes indicado, en la adolescencia media, donde los estudiantes priorizan los temas centrados en las relaciones sociales y dejan de lado el aspecto académico, y si además no obtienen buenos resultados, se sienten menos capaces de desenvolverse con eficacia en dichas materias. También, es posible que aún no se haya dado el despegue de la autopercepción de los estudiantes en dichos factores o que se haya internalizado la percepción de una pobre capacidad en

estas áreas (Marsh, 1990). Por otro lado, podrían influir las referencias que perciben del ambiente, de sus padres y/o maestros, las cuales podrían reafirmar la baja percepción que tienen de su capacidad en las materias a través de bajas expectativas en los resultados de evaluaciones o en sus mensajes, entre otros. La baja percepción de sus capacidades también podría generar que se sientan en desventaja al compararse con sus compañeros (Woolfolk, 2006).

Motivos ocupacionales y autoconcepto según sexo y tipo de carrera elegida

Al comparar las medianas según el sexo de los participantes, se encontró que los motivos ocupacionales de orientación prosocial fueron más altos en las mujeres. Ello implicaría que su interés por el bien común y la mejora de la vida de las personas es más alto en ellas que en los hombres. Este hallazgo es apoyado por el estudio de Evans (2009), donde se identificó que las mujeres estarían más orientadas a elegir carreras basadas en metas comunitarias, de servicio y cuidado de los demás. A partir de ello, se sostiene que la internalización de los roles de género intervendrían en el establecimiento de metas estereotipadas y en los intereses laborales. Dichas diferencias estarían mediadas por la cognición social, a través de creencias acerca de cómo uno debería ceñirse a los roles de género tradicionales. Asimismo, Wigfield et al. (2002), reportan que a pesar de los cambios ocurridos en los últimos años sobre la diferencias de género, la elección vocacional aún se da de manera estereotipada. Las mujeres continúan agrupándose en carreras orientadas al servicio y a las relaciones sociales, mientras que los hombres continuarían centrándose en las carreras asociadas al prestigio, al poder y a los altos ingresos. Frente a ello, Kashdan, Mishra, Breen y Froh (2009), reportan que las mujeres expresan más conductas prosociales como la gratitud, esto generaría que sostengan relaciones sociales y amistades más significativas. La expresión de conductas prosociales contribuiría al crecimiento de habilidades, relaciones y resiliencia, lo cual evidencia la ventaja que tendrían las mujeres para experimentar crecimiento psicológico. Los mismos autores sostienen que contrario a ello, los hombres, que por norma social se encuentran orientados a la búsqueda del poder y la autonomía, las manifestaciones de conductas prosociales podrían reflejar vulnerabilidad y afectar su meta de ser autónomos.

En referencia al autoconcepto, las mujeres sobresalen en los autoconceptos de comunicación y honestidad, mientras que los hombres destacan en los autoconceptos de

matemáticas y estabilidad emocional. Los hallazgos acerca de los autoconceptos en matemáticas y comunicación concuerdan con el estudio de Parker et al. (2012), donde se halló que los hombres poseían un autoconcepto más alto en el curso de matemáticas, a pesar de no haber diferencias en el rendimiento; además, se señaló que esto podría explicar la decisión de las mujeres de no seguir alguna carrera afín a las matemáticas. También, se encontró que las mujeres poseen un autoconcepto más alto en el curso de comunicación, muestran mayor interés y reportan que tienen aspiraciones para seguir carreras relacionadas con las letras, en las que se desarrollen sus habilidades verbales. Asimismo, se desprendió que la percepción estereotipada de los adultos (padres y/o maestros) acerca de que los hombres son mejores en matemáticas y las mujeres en lo verbal, constituye un factor que influye en el autoconcepto de los estudiantes en dichos cursos. Esto demuestra la importancia de la retroalimentación del entorno en la formación de los diferentes autoconceptos de los alumnos.

Sobre el autoconcepto honestidad, se encontró que las mujeres se perciben a sí mismas como personas más honestas y honradas que los hombres. Los resultados de Serrano (2000), coinciden con este hallazgo y se reporta que las mujeres poseen un autoconcepto más alto en dimensiones que consideran características de afiliación éticas y morales. Se sostiene que ello se debe a la prevalencia de los estereotipos tradicionales, los cuales atribuyen conductas y características a las mujeres y a los hombres, de tal manera que se mantienen y forman parte de la constitución de su autoconcepto, pues se interiorizan a lo largo del proceso de desarrollo. En esa misma línea, otros estudios sostienen que culturalmente se atribuye a la mujer características positivas en su comportamiento, orientado al beneficio de su entorno y no solo de sí mismas. Por ejemplo: en las familias son las encargadas de administrar el dinero, ya que se tiene la creencia de que el hombre podría gastarlo indiscriminadamente perjudicando la situación familiar; en el ámbito policial el reemplazo del personal policial de tránsito masculino por el femenino, se debería a que los primeros han sido descubiertos en diferentes oportunidades recibiendo coimas, a diferencia del personal femenino; incluso existen estudios que sostienen que las mujeres que trabajan en el ámbito político son percibidas como más honestas y confiables que los hombres, pues a ellos se les atribuyen características negativas como corruptos, machistas, entre otras (Blondet, 2004; Fernández, 2008).

Por otro lado, el autoconcepto de estabilidad emocional de los hombres fue más alto que el de las mujeres en el presente trabajo, lo que coincide con los resultados del estudio de Amezcua y Pichardo (2000), pues también indican un autoconcepto emocional más alto en los hombres y reportan un mayor grado de adaptación personal de ellos, es decir, cuentan con mejores recursos para la estabilidad emocional. Una posible explicación de esto se relaciona con lo detectado por Jiménez y López-Zafra (2008), que hallaron que las mujeres tienden a pensar y atender más a sus emociones que los hombres, además afirmaron que presentan una mayor probabilidad de experimentar síntomas depresivos clínicamente relevantes y que problemas emocionales como la ansiedad y la depresión aparecían normalmente en la adolescencia. Hay (2000), en un estudio realizado con estudiantes con problemas de conducta encontró que los hombres obtenían puntajes más altos en estabilidad emocional que las mujeres. Señaló que las mujeres suelen verse más afectadas por los conflictos en las relaciones sociales, por lo que su autoconcepto de estabilidad emocional se vería perturbado y les produciría alteraciones, ansiedad y/o depresión.

Al comparar medianas según tipo de carrera elegida, se encontró que los motivos de éxito y reconocimiento eran más altos en los estudiantes que elegían las carreras de letras y de ciencias que en los estudiantes que eligieron carreras artísticas. Este hallazgo pudo deberse a que las carreras del presente estudio que se encuentran agrupadas en las categorías letras (derecho, economía, administración, etc.) y ciencias (ingeniería, medicina, arquitectura, etc.) son consideradas tradicionales y, de acuerdo a otras investigaciones, las motivaciones para estudiarlas están vinculadas a la adquisición de prestigio, logro y poder (Wigfield et al., 2002; Gámez & Marrero, 2003; Celestino, 2008; Schmidt, 2010). Contrario a ello, Schmidt et al. (2006), hallaron que la meta de los estudiantes de carreras artísticas radicaba en el dominio de la tarea planteada y la cooperación, ellos definían su éxito como el logro de sus metas personales, el dominio de sus retos y la colaboración con otros. Del mismo modo, Kimweli y Richards (1999), encontraron que los estudiantes que seguían carreras artísticas lo consideraban como algo que mejoraría su calidad de vida. A partir de ello, se pueden apreciar las diferencias entre las motivaciones para elegir las carreras profesionales. Los estudiantes que eligen las carreras de letras y ciencias estarían orientados por motivaciones extrínsecas de éxito y reconocimiento.

En relación al autoconcepto, los autoconceptos de matemáticas, self general y académico general resultaron más altos en quienes eligieron las carreras de ciencias. Ello indicaría que estos estudiantes poseen una percepción positiva acerca de sus habilidades y capacidades en el curso de matemáticas, de sí mismos como personas capaces y eficaces, satisfechas con su forma de ser y una valoración alta acerca de sus habilidades y capacidades en los cursos escolares en general. Respecto al autoconcepto en el curso de matemáticas y el autoconcepto académico general, es posible señalar que la evidencia empírica claramente sostiene que los estudiantes que consideran que cuentan con las habilidades suficientes para desempeñarse en una actividad determinada, por ejemplo: el curso de matemáticas, tenderán a involucrarse en dicha actividad, más que en cualquier otra para la cual no se sientan capaces (Dickhauser et al., 2005; Parker et al., 2012).

Esta percepción positiva acerca de sus capacidades en los factores mencionados llegaría a generar una óptima valoración de sí mismos, como personas eficaces y satisfechas con su forma de ser, probablemente debido a los reiterados resultados positivos que refuerzan su desempeño e incentivan la práctica y por ende el desarrollo de la habilidad. También, es posible sostener que todo ello estaría fuertemente asociado a la necesidad de competencia, debido a que estas carreras son valoradas por su grado de dificultad, lo cual les brinda prestigio y buen estatus. Asimismo, la necesidad de competencia se relaciona con esto, porque implica asumir retos óptimos e involucrarse en experiencias de dominio o efectividad, en este caso, en el mundo académico. (Deci & Ryan, 2000 y Castellanos, 2010).

Por otro lado, se encontró que los autoconceptos mencionados fueron más bajos en los estudiantes que eligieron carreras artísticas. Ello se puede deber a que sus habilidades y su valoración de las mismas están más centradas en otros aspectos como la creatividad, la expresividad, entre otras. Sin embargo, al encontrarse insertos en un espacio educativo, no pueden evitar las comparaciones con sus pares utilizándolos como una referencia en base a la cual construyen su valoración personal y en consecuencia obtienen una percepción más baja de sí mismos en los autoconceptos mencionados (Dickhauser et al., 2005). También, se puede mencionar el papel que cumple el colegio, el cual desde su proyecto educativo brinda un valor más alto al desarrollo de habilidades académicas que a las artísticas (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2006).

Relación entre las motivaciones ocupacionales y el autoconcepto

A partir del propósito de la investigación, se encontraron asociaciones entre las áreas de los motivos ocupacionales y los factores de autoconcepto. En primer lugar, se halló una relación negativa entre el motivo de relación con la familia y el autoconcepto de relación con los padres. Ello indica que mientras menos orientados se sentían a seguir una carrera con la finalidad de conseguir la aprobación y el afecto de sus padres, mayor será su valoración acerca de lo bien que llevan con sus padre, su agrado hacia ellos y la calidad de sus interacciones con ellos, y viceversa. Como se ha señalado, los motivos para elegir sus carreras basadas en razones que muestren dependencia familiar son bajos en la muestra del presente estudio, por lo cual se podría considerar que la relación con los padres funcionaría como un elemento de soporte en el proceso de elección vocacional. Ozdemir y Hacifazlioglu (2008), encontraron que los ingresos de la familia y el nivel socioeconómico eran variables que influían en el grado de apoyo que los padres brindaban a sus hijos en su elección de carrera, siendo los padres que contaban con buenos ingresos y de buen posicionamiento social y laboral los que ejercían menos presión sobre los hijos, apoyándolos u orientándolos hacia las áreas en las que mostraban mayores habilidades y capacidades. Esto podría coincidir con lo ocurrido en la muestra de la presente investigación, ya que se trata de personas de un nivel socioeconómico medio, cuyos padres pueden proporcionarles una educación de calidad sin que lo monetario constituya un impedimento, a través de este soporte de los padres se estaría promocionando la autonomía en la elección de los estudiantes.

En segundo lugar, se encontró una relación positiva entre los motivos de orientación prosocial y los autoconceptos: self general, honestidad, académico verbal y académico general; ello indicaría que mientras más orientado se sienta uno para elegir una carrera con la finalidad de promover el bien común y la mejora de la vida de los demás, más alta sería la valoración de sí mismo como persona (autoestima), su autopercepción de honestidad y honradez, así como su valoración acerca de sus capacidades y habilidades en lo académico y, específicamente, en temas verbales.

Sobre la relación entre los motivos de orientación prosocial y el self general, Stevens et al. (2012), señalan que las personas que eligen carreras de servicio se caracterizan por estar en la búsqueda de su autorrealización y actúan de acuerdo a motivaciones internas y autónomas. Por ese motivo, las decisiones que toman, en este caso la elección de carrera, deben estar de acuerdo a sus gustos e intereses para que así

se sientan satisfechos acerca de sí mismos. Otra explicación sobre esta relación podría ser que las carreras altruistas son reconocidas y admiradas socialmente, por lo que un profesional de dicho campo es valorado por los demás, al considerarse que actúa en beneficio de la sociedad y en búsqueda de la mejora de las condiciones de vida de los otros. Este reconocimiento puede generar un impacto en el self general de la persona, ya que siente el valor que su performance tiene en su entorno. Contrario a dicha explicación, teóricos de la motivación sostienen que la búsqueda del incremento de la autoestima implicaría el sacrificio de la necesidad de socialización, debido a que uno se prioriza a sí mismo sobre los sentimientos y necesidades de los demás, la meta se convierte en ser superior a otros, por lo cual la orientación por el beneficio común se disminuye (Crocker & Park, 2004). El hallazgo del presente estudio podría deberse a la influencia de la variable edad, pues los adolescentes valoran la opinión de los demás y, si consideran que esta decisión les traerá reconocimiento, puede influenciar en su elección final. Asimismo, en esta etapa, el autoconcepto elevado de uno puede llevarlo a pensar que es capaz de ser aquella persona que va a mejorar la situación de los demás (Coleman & Hendry, 1999).

Acerca de la relación entre los motivos de orientación prosocial y el autoconcepto de honestidad, Stevens et al., (2012) sostienen que las profesiones de servicio social se encuentran estrechamente asociadas a la moralidad, dado que por su naturaleza buscan el bienestar común y justicia social. Por ello, se considera que los valores como la honradez y la honestidad de personas que se encuentren interesadas en elegir una carrera con motivaciones altruistas serían altos. Asimismo, Gibbons y Stiles, (2004), en un estudio mundial, encontraron que para los adolescentes la “persona ideal” cumplía con los valores de “honestidad y bondad” y que sus actos altruistas estarían en beneficio tanto de familiares, amigos y extraños. También, señalaron que la “persona ideal” era aquella que trabajaba en beneficio de los demás y que las carreras con las que ellos más se identificaban eran profesiones de servicio como educación, medicina, enfermería y psicología. Al igual que en el presente estudio, las mujeres destacaron en estos puntos, teniendo el doble de carreras de servicio que los hombres entre sus opciones. A partir de lo mencionado, se podría decir que las variables honestidad y orientación están asociadas y se representan en una figura que constituye un modelo a seguir para los adolescentes.

En cuanto a la asociación entre los motivos de orientación prosocial y el autoconcepto académico verbal, es posible afirmar que las percepciones que uno tiene sobre sus capacidades y habilidades influyen en su elección de carrera, por ejemplo: si uno considera que es hábil en los cursos de letras, es más probable que elija una carrera que se caracterice por poseer cursos de este tipo (Dickhäuser et al., 2005; Parker et al., 2012). Además, se puede sostener que en las carreras reconocidas por su naturaleza altruista y de servicio a los demás, como: educación, psicología y trabajo social, entre otras, el perfil que sus estudiantes poseen incluye el dominio verbal oral y escrito, y se centran en el carácter humanitario, espiritual y de compromiso social (Torres, Maheda & Aranda, 2004).

Sobre la asociación entre la motivación de orientación prosocial y el autoconcepto académico general, DeVoe, Kennedy y Peña (1998), también hallaron que estudiantes de una carrera de servicio y ayuda a los demás denominada promoción de la salud contaban con un buen desempeño académico y poseían una valoración positiva de sus habilidades y capacidades para desenvolverse en sus actividades académicas. A partir de ello, señalan que la orientación al servicio y el interés por beneficiar a su comunidad pueden estar relacionados con la pretensión de mejorar académicamente y actualizarse de manera continua en sus respectivas especialidades. Además, la asociación entre el interés por el bien común y el self académico, podría darse porque los estudiantes que poseen un autoconcepto académico más elevado podrían percibirse como personas más maduras y conscientes de las necesidades de su comunidad, por lo cual, buscarían desempeñarse en carreras que brinden beneficios a los demás. Por otro lado, esta relación se podría dar por las autopercepciones de los estudiantes acerca de sus habilidades para desempeñar un determinado tipo de tareas. Puesto que el autoconcepto académico predice las actividades en las que el estudiante se va a comprometer, cuando el alumno se considera hábil para algún tipo de actividad tenderá a involucrarse en ella, más que en otra donde no se considere capaz. De tal modo, es posible que los participantes de la investigación consideren que tienen las suficientes herramientas para desempeñarse en ocupaciones que requieran habilidades para el servicio y las relaciones sociales (Wigfield et al., 2002; Parker et al., 2012).

En tercer lugar, se halló una relación directa entre los motivos de realización y autonomía y el autoconcepto académico general, es decir, mientras más orientados se sienten para elegir una carrera en búsqueda de estabilidad personal e independencia,

más alta sería su percepción acerca de sus capacidades y habilidades académicas, y viceversa. A partir de esto, sería posible señalar que las personas que cuentan con un valoración positiva acerca de su desempeño académico y un buen rendimiento suelen elegir una profesión porque valoran involucrarse en actividades académicas, se sienten en la libertad de elegir la carrera que les interese porque consideran que cuentan con las capacidades y habilidades necesarias para mostrar un buen desempeño en cualquier actividad que elijan. Por el contrario, una persona que cuenta con un autoconcepto académico bajo tiene más obstáculos en el proceso, dado que la percepción que posee acerca de sus habilidades académicas es baja y consideran que no podrán cumplir con los estándares que se necesitan para desenvolverse de manera óptima en el espacio académico universitario (Santana et al., 2009).

A partir de lo discutido previamente, es posible señalar que el proceso de elección vocacional está influido por las necesidades psicológicas y el autoconcepto, las cuales en su interacción complejizan la decisión final del estudiante. Las asociaciones halladas indican que a mayor valoración sobre la relación con los padres, se sentirá una menor inclinación a elegir una carrera para ganarse la aprobación de ellos. También, se halló que mientras más inclinado se siente uno a elegir una carrera buscando el bien común y la mejora de la calidad de vida de los demás, mayor será su autoconcepto de: self general (autoestima), honestidad, académico verbal y general. Asimismo, se encontró que a mayor motivación de elegir una carrera en búsqueda de autonomía y autorrealización, mayor será su autopercepción de habilidades y capacidades académicas.

Otros hallazgos del presente estudio sostienen que el motivo de orientación prosocial es más alto en las mujeres; y que el autoconcepto matemático es más alto en los hombres, mientras que el verbales mayor en las mujeres. De acuerdo al tipo de carrera elegida, se encontró que los motivos de éxito y reconocimiento son más altos en los estudiantes que eligen carreras de letras y ciencias. Además, se halló que los estudiantes que eligen carreras de ciencias poseen un autoconcepto más alto en académico general, matemáticas y self general.

El presente estudio brinda información interesante acerca de lo complejo que puede ser el proceso de elección vocacional. Es sumamente importante que se realice de manera adecuada, ya que determinará las experiencias del estudiante a partir de ese momento, y de hacerse de forma incorrecta, se produciría en ellos sentimientos de

inadecuación, insatisfacción, desorientación, entre otros. Conocer las motivaciones y razones en las cuales se basa su decisión es esencial para poder orientarlos y facilitarles mayor información que les pueda ser útil. Del mismo modo, reconocer las percepciones que poseen de sí mismos servirá para reformular aspectos que no se estén desarrollando de manera óptima, reforzándolos en áreas en las cuales se sientan inseguros, ya sea un tema académico o no académico, para que sus aspiraciones no se desliguen de sus intereses. Entonces, la data recolectada en el presente estudio será de utilidad para que los programas de orientación vocacional de los colegios complejicen este proceso y consideren estas variables al trabajar con los estudiantes. Esta información también le servirá a los padres y maestros, quienes son las figuras adultas que rodean al alumno y que, explícita o implícitamente, les brindan una retroalimentación sobre sus capacidades, desempeño y lo que esperan de ellos.

Entre las limitaciones que se presentaron en el estudio se encuentra la reducida cantidad de participantes, ello podría haber disminuido la posibilidad de establecer más asociaciones entre las motivaciones ocupacionales y el autoconcepto. Por ello sería ideal que estudios posteriores utilicen una muestra más grande para determinar si el número de participantes afecta la relación de los constructos mencionados. Por otro lado, otras investigaciones encontraron que los niveles de estudios alcanzados por los padres y sus ocupaciones se encuentran relacionados con la decisión de carrera de los hijos, en el presente estudio no se recolectó este tipo de información, por lo que sería recomendable que sean considerados para futuras investigaciones. De la misma manera, sería interesante recoger información sobre el rendimiento académico, para poder contrastarlo con el autoconcepto académico y determinar si la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades va acorde a la realidad.



Referencias

- Aiesenson, D.; Aiesenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Polastri, G & Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. *Anuario de Investigaciones 15*. Recurso en línea consultado el 01 de mayo del 2013 a las 8:00 am.: recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v15/v15a06>
- Alika, H. (2012). Career choice in engineering: The influence of peers and parents implication for counselling. *College Student Journal*, 46(3), 537-542.
- Alt, A.; Baggini, E.; Dau, P & Leone, C. (2008). Enseñanza Universitaria en la Argentina: ¿Por qué y para qué estudiar? *Grupo Interamericano de Reflexión crítica 35*. Buenos Aires: GIRC. Recurso en línea consultado el 20 de diciembre del 2013 a las 8:00 am.: recuperado de: http://www.reflexioncientifica.com.ar/09_GIRC_035.pdf
- Amezcu, J. & Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Blondet, C. (2004). Lecciones de la participación política de las mujeres. *Instituto de Investigación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social [UNRISD]12*. Recurso En línea consultado el 10 de octubre del 2013 a las 4:00 pm.: recuperado de: [http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/\(httpAuxPages\)/96074418A9401BC7C1256BBA0029316B/\\$file/blondet.pdf](http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/(httpAuxPages)/96074418A9401BC7C1256BBA0029316B/$file/blondet.pdf)
- Casado, E.; Lugo, C.; Millán, L. & Casas, E. (1995). Una estrategia para la toma de decisiones: anteproyecto para un programa audiovisual. En: Casado, E. (ed.) *De la orientación al asesoramiento psicológico: una selección de lecturas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Castellanos, C. (2010). Efectos en la entrevista motivacional sobre la motivación autónoma en jóvenes consumidores de alcohol. *Tesis para optar al título de magister en psicología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Celestino, M. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13). Recurso En línea consultado el 01 de octubre del 2013 a las 4:00 pm.: recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1665-75272008000100003&script=sci_arttext&tlng=pt
- Coleman, J. & Hendry, L. (1999). *Psicología de la Adolescencia (Cuarta edición)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*.
- Corts, D. (2011). The College Motives Scale: Classifying Motives for Entering College. *Education*, 131(4), 775-781.
- Crocker, J. & Park, L. (2004). The costly pursuit of Self-Esteem. *Psychological Bulletin* 130(3), 392-414.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.

- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the Self Determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11(4), 227-268.
- Deci, E. & Ryan, R. (2011). Levels of Analysis, Regnant Cuses of Behavior and Well-Being: The Role of Psychological Needs. *Psychological Inquiry* 22, 17-22.
- DeVoe, D.; Kennedy, C.; & Peña, M. (1998). Health promotion students: Background profiles and occupational decision factors. *College Student Journal*, 32(2), 197-202.
- Dickhäuser, O.; Reuter, M. & Hilling, C. (2005). Coursework selection: A frame of reference approach using structural equation modelling. *British Journal Of Educational Psychology*, 75(4), 673-688.
- Domenech, E. (2005). *Actualizaciones en la psicología y psicopatología de la adolescencia*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Evans, C. B. (2009). On motivated role selection: gender beliefs, distant goals and career interest. *Psychology Of Women Quarterly*, 33(2), 235-249.
- Faye, C. & Sharpe, D. (2008). Academic Motivation in University: The Role of Basic Psychological Needs and Identity Formation. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 40(4), 189- 199.
- Faz, J. & Mendoza, F. (2007). *Factores que inciden en la elección de carreras tradicionales saturadas en la UASLP*. México: Universidad Autónoma San Luis de Potosí.
- Fernández, A. (2008). Las mujeres en la política latinoamericana: nuevos liderazgos, viejos obstáculos. *Nueva Sociedad* 218. Recurso electrónico consultado el 01 de noviembre del 2013 a las 3:00 pm.: recuperado de: http://nuso.org/upload/articulos/3571_1.pdf
- Ferrer, M. & Sánchez, I. (1995). *Toma de decisión vocacional no sesgada por razón de género*. Madrid: CIDE.
- Gámez, E. & Marreno, H. (2003). Metas y motivos en la elección de carrera universitaria: un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de psicología*. 19(1), 121-131.
- Gibbons, J. & Stiles, D. (2004). *The thoughts of Youth: An international perspective of Adolescent's ideal persons*. Estados Unidos: Information Age Publishing.
- Gliem, J. & Gliem, R. (2003). *Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales*. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. Universidad Estatal de Ohio, octubre de 2003.
- González, I. (2005). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera ¿Varían al egresar? *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica* 5 (3), 35-56. España: Universidad de Córdoba. Recurso en línea consultado el 01 de noviembre del 2013 a las 6:00 pm.: recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/espanol/Art_5_29.pdf
- González, J. (2003). *Orientación Profesional*. España: Gamma.
- Hay, I. (2000). Gender self-concept profiles of adolescents suspended from high school. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 41(3), 345-352.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, C. (2006) *Metodología de la investigación (Cuarta edición)*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Jiménez, M. & López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios: diferencias de género y edad. *Boletín de psicología* 93, 21-39.

- Kashdan, T., Mishra, A., Breen, W. & Froh, J. (2009). Gender differences in gratitude: Examining appraisals, narratives, the willingness to express emotions, and changes in psychological needs. *Journal of personality* 77(3), 691-730.
- Kimweli, D. & Richards, A. (1999). Choice of a major and students' appreciation of their major. *College Student Journal*, 33(1), 16-26.
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research In Education*, (72), 47-59.
- Marsh, H. & Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Is multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marsh, H. (1990). Self-description questionnaire II. Macarthur: University of Western Sydney.
- Migone, R. & Moreno, J. (1999). *Cuestionario de motivaciones ocupacionales*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Psicoantropológicas de la Universidad del Salvador.
- Migone, R. & Moreno J. (2008). *Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales*.
- Mingming Zhou Yabo, X. (2012). A Self-Determination Approach to Understanding Chinese University Students' Choice of Academic Majors. *Individual Differences Research*, 10(1), 49-59.
- Moreano, G. (2003). Autoconcepto académico, atribuciones causales de éxito o fracaso y rendimiento académico en escolares pre adolescentes. *Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescente. *Revista de Psicología de la PUCP* 23(1).
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. *Revista Educación* 33(2), 152-170.
- Núñez, J. & González-Pienda, J. (1994). *Determinantes del Rendimiento Académico*: España: Universidad de Oviedo.
- Ozdemir, N. & Hacifazlioglu, O. (2008). Influence of family and environment on students' occupational choices and expectations of their prospective universities. *Social Behavior And Personality*, 36(4), 433-446.
- Parker, P.; Schoon, I.; Tsai, Y.; Nagy, G.; Trautwein, U. & Eccles J. (2012) Achievement, agency, gender, and socioeconomic background as predictors of postschool choices: A multicontext study. *Developmental Psychology* 48(6), 1629-1642.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 12(2), 218-252.
- Ramos, M. (2013). Motivaciones ocupacionales en alumnos de primer ciclo de un instituto superior tecnológico de Lima. *Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
- Robins, R. (2005). Self-Esteem Development Across the Lifespan. *Current Directions in Psychological Science (Wiley-Blackwell)*. 14(3), 158-162.
- Santana, L.; Feliciano, L. & Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. *REOP* 20(1), 61-75.
- Saura, P. (1996). *La Educación del Autoconcepto: cuestiones y propuestas*. España: Universidad de Murcia.

- Schmidt, A. (2010). Autoconcepto y Motivaciones vocacionales en estudiantes de primer año de carreras de Humanidades y Ciencias Exactas. *Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología*. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica de Argentina.
- Schmidt, C.; Zdzinski, S. & Ballard, D. (2006). Motivation Orientations, Academic Achievement, and Career Goals of Undergraduate Music Education Majors. *Journal of Research in Music Education*.54 (2), 138-153.
- Serramona, J. (2008). *Teoría de la Educación: Reflexión y normativa pedagógica* (Segunda edición). Barcelona: Editorial Ariel.
- Serrano, E. (2000). Análisis Psicométrico de una Escala para Evaluar Autoconcepto, con una muestra representativa del Estado de Sonora. *Tesis para optar por el título de Licenciado en Psicología*. Sonora: Universidad de Sonora. Recurso en línea consultado el 10 de octubre del 2013 a las 3:00 pm.: recuperado de: <http://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/Tesis%20asesoradas/Licenciatura/22.pdf>
- Sheldon, K. & Gunz, A. (2009) Psychological Needs as Basic Motives, Not Just Experiential Requirements. *Journal of Personality*. 77(5) 1497-1490.
- Stevens, M; Sharpe, E.; Moriarty, J.; Manthorpe, J.; Hussein, S.; Orme, J.; Mcyntyre, G.; Cavanagh, K; Green-Lister P; y Crisp, B (2012). Helping others or a rewarding career? Investigating students motivations to train as social workers in England. *Journal of Social Work* 12 (16)
- Tapia, V. & Luna, J. (2010) Validación de una prueba de habilidades de pensamiento para alumnos de cuarto y quinto de secundaria y primer año de universidad. *Revista IIPSI* 13(2)
- Torres, T., Maheda E. & Aranda, C. (2004). Representaciones sociales sobre el psicólogo: investigación cualitativa en el ámbito de la formación de profesionales de la salud. *Educación y desarrollo* 2. Recurso en línea consultado el 30 de agosto del 2013 a las 2:00 pm.: recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/2/002_Torres.pdf
- Weiner, B. *Human Motivation: metaphor, theories, and research*. California: Sage.
- Wigfield, A.; Battle, A.; Keller, L.; & Eccles, J. (2002). Sex differences in motivation, self- concept, career aspirations and career choice: Implications for cognitive development. En De Lisi & De Lisi (Eds.) *Biology, society and behavior: the development of sex differences in cognition*. Greenwich: Ablex.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa* (Novena edición). Estados Unidos: Pearson.
- Zaragoza, J. (2011, enero 4) Crecimiento y segmentación de la educación privada [Artículo en la página Web de Grupo Educación al Futuro] recuperado de: <http://educacionalfuturo.com/noticias/crecimiento-y-segmentacion-de-la-educacion-privada>

Anexos



Anexo A1: Consentimiento Informado para Participantes de Investigación de Psicología

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Melissa Quispe Zúñiga, alumna de la carrera de Psicología Educativa de la Pontificia Universidad Católica del Perú y practicante en el Departamento de Psicología del nivel primario del Colegio María Reina Marianistas. El objetivo del estudio es conocer la relación entre las motivaciones y el autoconcepto en la elección de carrera profesional.

Si usted accede a que su hijo/a participe en este estudio, al menor se le pedirá responder preguntas de dos cuestionarios que evalúan su autoconcepto y sus motivaciones al elegir una carrera profesional. La aplicación de los cuestionarios durará aproximadamente 45 minutos.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Una vez que los cuestionarios sean transcritos se destruirán.

Desde ya se le agradece la participación de su hijo/a.

Acepto que mi hijo/a participe voluntariamente en esta investigación, conducida por la alumna de la facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. He sido informado(a) de que el objetivo de este estudio es conocer la relación entre las motivaciones y el autoconcepto en la elección de carrera profesional.

Me han indicado también que mi hijo/a tendrá que responder a dos cuestionarios que tomarán aproximadamente 45 minutos.

Reconozco que la información que mi hijo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que mi hijo pueda retirarse del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre la participación en este estudio, puedo contactar a Melissa Quispe Zúñiga (DNI: 45574474) al teléfono 992001231. E-mail: a20068116@pucp.edu.pe

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Melissa Quispe Zúñiga al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Padre y/o Apoderado

Fecha

Anexo A2: Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación, una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Melissa Quispe Zúñiga, estudiante de la Especialidad de psicología educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer la relación entre las motivaciones ocupacionales y el autoconcepto al elegir una carrera profesional.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en dos cuestionarios. Ello tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a los cuestionarios serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo(a) perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas del cuestionario le parece incómoda tiene derecho de no responderla y de hacérselo saber al investigador.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Melissa Quispe Zúñiga. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es conocer la relación entre las motivaciones ocupacionales y el autoconcepto al elegir una carrera profesional.

Me han indicado también que tendré que responder a dos cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente 40 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado(a) que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio puedo contactar a Melissa Quispe Zúñiga en la dirección de correo electrónico a20068116@pucp.edu.pe

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Melissa Quispe Zúñiga en la dirección de correo electrónico antes indicada.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Anexo B1: Cuestionario de Autodescripción II

Esta es una oportunidad para mirarte a ti mismo y ver cómo eres, NO ES UN EXAMEN.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, por eso tus respuestas pueden ser diferentes a la de tus compañeros. Asegúrate de responder de acuerdo a cómo te sientes contigo mismo.

Antes vamos a revisar dos ejemplos que corresponden a las respuestas de un joven llamado Aldo.

Como ves hay cinco posibles respuestas para cada oración: Falso, verdadero y cuatro entre ellas. Aldo escogió su respuesta y marcó con una X en el cuadrado al cual correspondía.

	Falso	Casi siempre falso	Más falso que verdadero	Más verdadero que falso	Casi siempre verdadero	Verdadero
1. Me gusta leer libros de cuentos						X

Aldo marcó con una X el recuadro que dice **verdadero** y esto significa que a él le gusta mucho leer libros de cuentos. Si a Aldo no le gustara mucho leer libros de cuentos hubiera marcado **falso** o casi siempre falso.

A continuación encontrarás oraciones parecidas. Por favor lee cada una de las oraciones y elige una respuesta. Si quieres cambiar de respuesta puedes hacerlo, borrando o tachando, pero debes tener cuidado de que solo haya una respuesta por cada oración.

No dejes ninguna oración sin responder.

POR FAVOR NO CONVERSEES CON NADIE SOBRE TUS RESPUESTAS

AHORA VOLTEA LA PÁGINA Y COMIENZA.

	Falso	Casi siempre falso	Más falso que verdadero	Más verdadero que falso	Casi siempre verdadero	Verdadero
01. Matemáticas es uno de mis mejores cursos						
02. Nadie piensa que soy atractivo.						
03. En general, tengo mucho de que estar orgulloso.						
04. A veces cojo las cosas que pertenecen a otras personas.						
05. Disfruto de actividades deportivas, gimnásticas y baile.						
06. Soy muy malo en la clase de comunicación.						
07. Usualmente estoy relajado.						
08. Usualmente mis padres están decepcionados o insatisfechos con lo que hago.						
09. En la mayoría de los cursos las personas se me acercan por ayuda.						

10. Se me hace difícil entablar amistades con miembros de mi mismo sexo						
11. No le agrado a personas del sexo opuesto que me agradan						
12. A menudo requiero de ayuda en matemáticas.						
13. Tengo un rostro atractivo.						
14. En general, no soy una buena persona.						
15. Soy una persona honesta.						
16. Soy perezoso en los deportes y cualquier ejercicio físico fuerte.						
17. Espero con muchas ganas las actividades de la clase de comunicación.						
18. Me preocupo más de lo que debo.						
19. Me llevo bien con mis padres.						
20. Soy muy malo en la escuela como para poder ingresar a una buena universidad						
21. Hago amigos hombres fácilmente.						
22. Hago amigas mujeres fácilmente.						
23. Espero con muchas ganas las clases de matemáticas						
24. La mayoría de mis amigos son más atractivos que yo						
25. Hago bien la mayoría de las cosas que realizo.						
26. A veces digo mentiras para evitar meterme en problemas						
27. Soy bueno en los deportes, gimnasia y baile.						
28. Me va mal en las evaluaciones en las que necesito muchas habilidades de lectura.						
29. No me molesto tan fácilmente.						
30. Me es difícil hablar con mis padres.						
31. Si trabajo muy duro podría ser uno de los mejores alumnos en mi año escolar.						
32. No le agrado a mucha gente de mi propio sexo.						
33. No soy muy popular con los miembros del sexo opuesto.						
34. Tengo problemas para entender cualquier cosa que contenga matemáticas.						
35. Soy una persona atractiva.						
36. Nada de lo que hago resulta bien.						
37. Siempre digo la verdad.						
38. Soy torpe para actividades deportivas, gimnásticas o de baile.						
39. Las actividades de la clase de comunicación son fáciles para mí.						
40. Siempre estoy deprimido e infeliz.						
41. Mis padres me tratan bien.						
42. Obtengo malas calificaciones en la mayoría de los cursos escolares.						
43. Soy popular con los chicos.						

44. Soy popular con las chicas.						
45. Disfruto estudiar para el curso de matemáticas.						
46. Odio la forma en que me veo.						
47. En general, la mayoría de las cosas que hago resultan bien.						
48. Hacer trampa en un examen está bien si es que no me atrapan.						
49. Soy mejor que la mayoría de mis amigos en actividades deportivas, gimnásticas y de baile.						
50. No soy muy bueno en la lectura.						
51. Otras personas se molestan más que yo sobre algunas cosas.						
52. Tengo muchas discusiones con mis padres.						
53. Aprendo rápido en la mayoría de los cursos escolares.						
54. No me llevo muy bien con los chicos.						
55. No me llevo muy bien con las chicas.						
56. Me va mal en los exámenes de matemáticas.						
57. Otras personas piensan que soy atractivo.						
58. No tengo mucho de que estar orgulloso.						
59. La honestidad es muy importante para mí.						
60. Trato de librarme de las clases de educación física cada vez que puedo.						
61. Uno de mis mejores cursos es comunicación.						
62. Soy una persona nerviosa.						
63. Mis padres me entienden.						
64. Soy malo en la mayoría de cursos escolares.						
65. Tengo buenos amigos que son miembros de mi mismo sexo.						
66. Tengo muchos amigos del sexo opuesto.						
67. Obtengo buenas calificaciones en matemáticas.						
68. Soy feo/a.						
69. Puedo hacer las cosas tan bien como otras personas.						
70. A veces hago trampa.						
71. Puedo correr un buen tramo sin detenerme.						
72. Odio leer.						
73. Varias veces me siento confundido y fastidiado						
74. No me agradan mucho mis padres.						
75. Me va bien en los exámenes de la mayoría de los cursos escolares.						
76. La mayoría de los chicos trata de evitarme.						
77. La mayoría de las chicas trata de						

evitarme.						
78. No quiero volver a llevar un curso de matemáticas.						
79. Tengo un cuerpo atractivo.						
80. Siento que mi vida no es muy útil.						
81. Cuando hago una promesa, la cumplo.						
82. Odio las actividades deportivas, gimnásticas y de baile.						
83. Obtengo buenas calificaciones en comunicación.						
84. Me molesto fácilmente.						
85. Mis padres realmente me aman mucho.						
86. Tengo problemas en la mayoría de cursos escolares.						
87. Entablo amistades fácilmente con personas de mi mismo sexo.						
88. Obtengo mucha atención de las personas del sexo opuesto.						
89. Siempre me ha ido bien en el curso de matemáticas.						
90. Si realmente me esfuerzo puedo realizar la mayoría de las cosas que quiero.						
91. A menudo digo mentiras.						
92. Tengo problemas expresándome cuando trato de escribir algo.						
93. Soy una persona calmada.						
94. Soy bueno en la mayoría de los cursos escolares.						
95. Tengo pocos amigos de mi mismo sexo.						
96. Odio las matemáticas.						
97. En general, soy un fracaso.						
98. Las personas pueden contar conmigo para hacer las cosas correctas.						
99. Aprendo rápido en las clases de comunicación.						
100. Me preocupo sobre muchas cosas.						
101. La mayoría de los cursos simplemente son muy difíciles para mí.						
102. Disfruto mucho pasando el tiempo con amigos de mi mismo sexo.						

Anexo C: Coeficientes de Confiabilidad de los instrumentos

Tabla C1

Coeficiente de Confiabilidad Alfa de Cronbach para la Escala de Motivaciones Ocupacionales

Área	Nº de ítems	Alfa de Cronbach
Éxito y reconocimiento	13	.92
Desarrollo y gratificación	10	.90
Orientación prosocial	7	.91
Relación con la familia	8	.89
Autonomía	4	.68
Escala total	42	.95

Tabla C2

Coeficiente de Confiabilidad Alfa de Cronbach para el Cuestionario de Autodescripción II

Área	Nº de pares de ítems	Alfa de Cronbach
Matemáticas	5	.97
Comunicación	5	.92
Académico general	5	.92
Apariencia física	4	.92
Honestidad	5	.87
Habilidad física	4	.67
Estabilidad emocional	5	.81
Relación con padres	4	.86
Relación mismo sexo (mujeres)	5	.81
Relación sexo opuesto (mujeres)	4	.83
Relación mismo sexo (hombres)	5	.85
Relación sexo opuesto (hombres)	4	.92
Self general	5	.72
Cuestionario Total	51	.90

Anexo D**Anexo D1: Ficha de Datos**

Nombre: _____

Edad: _____

Sexo: (M) (F)

Colegio: _____

Grado y sección: _____

Fecha de aplicación: _____

¿Ya has elegido la carrera que quieres estudiar? (SI) (NO)

Si marcaste (SI) ¿Cuál es la carrera que has decidido estudiar?

Esa carrera la vas a estudiar en:

a. Universidad : _____; ¿por qué?

b. Instituto superior técnico- IST : _____; ¿por qué?

Tabla D2

Categorización de carreras elegidas

Categoría	Carreras específicas	Frecuencias
Letras	Comunicaciones	7
	Administración	16
	Economía	5
	Marketing	3
	Publicidad	1
	Psicología	1
	Derecho	4
	Ciencia Política y Gobierno	1
	Sociología	1
	Total	39
Ciencias	Ingeniería	17
	Medicina	9
	Arquitectura	5
	Veterinaria	1
	Total	32
Artes	Música	3
	Diseño	2
	Teatro	2
	Total	7

N = 79

Anexo E

Tabla E1

Prueba de normalidad de las áreas de la Escala de Motivaciones Ocupacionales y Cuestionario de Autodescripción II

	Kolmogorov-Smirnov ^a	
	Z	p
Éxito y reconocimiento	0.13	0.00
Desarrollo y gratificación	0.18	0.00
Relación con la familia	0.10	0.03
Orientación prosocial	0.15	0.00
Realización y autonomía	0.18	0.00
Matemáticas	0.15	0.00
Apariencia Física	0.16	0.00
Self general	0.15	0.00
Honestidad	0.12	0.00
Habilidad física	0.20	0.00
Comunicación	0.10	0.03
Estabilidad emocional	0.06	0.20*
Relación con padres	0.16	0.00
Académico general	0.16	0.00

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Anexo F: Análisis estadísticos para los motivos ocupacionales

Tabla F1

Comparación de áreas de los motivos ocupacionales

Chi-cuadrado	187,42
p	.00
N=87	

Tabla F2

Comparaciones de las motivaciones ocupacionales dentro de la muestra

Pares de factores	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Éxito y reconocimiento - Desarrollo y gratificación	-7.03	.00
Éxito y reconocimiento - Relación con la familia	-7.5	.00
Éxito y reconocimiento - Orientación prosocial	-2.32	.02
Éxito y reconocimiento - Autonomía	-6.31	.00
Desarrollo y gratificación - Relación con la familia	-7.92	.00
Desarrollo y gratificación - Orientación prosocial	-6.25	.01
Desarrollo y gratificación - Autonomía	-2.6	.00
Relación con la familia - Orientación prosocial	-7.52	.00
Relación con la familia - Autonomía	-7.9	.00
Orientación prosocial - Autonomía	-4.65	.00

Tabla F3

Comparación de medianas en la Escala de Motivos Ocupacionales según tipo de carrera elegida

Área	Chi - cuadrado	Sig. Asintótica (bilateral)
Éxito y reconocimiento	9.27	.01*
Desarrollo y gratificación	0.13	.94
Relación con la familia	0.22	.90
Orientación prosocial	3.83	.15
Realización y autonomía	3.03	.22

* $p < .05$

Tabla F4

Comparación entre tipos de carreras en el motivo de éxito y reconocimiento

	Letras y ciencias	Letras y Artes	Ciencias y Artes
U de Mann-Whitney	552.00	37.00	49.50
W de Wilcoxon	1113.00	65.00	77.50
Z	-1.04	-3.05	-2.35
Sig. asintót. (bilateral)	0.30	0.00	0.02



Anexo G: Análisis estadísticos para el autoconcepto

Tabla G1

Prueba de Friedman para el autoconcepto

N	87
Chi-cuadrado	172,09
Grados de libertad	8
Sig. asintót.	,00

Tabla G2

Comparaciones de los factores del autoconcepto dentro de la muestra

Factores	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Matemáticas - Apariencia Física	-4.46 ^b	.00
Matemáticas - Self general	-6.96 ^b	.00
Matemáticas – Honestidad	-4.94 ^b	.00
Matemáticas - Habilidad física	-5.29 ^b	.00
Matemáticas – Comunicación	-.59 ^b	.56
Matemáticas - Estabilidad emocional	-1.43 ^b	.15
Matemáticas - Relación con padres	-5.94 ^b	.00
Matemáticas - Académico general	-6.60 ^b	.00
Apariencia física - Self general	-4.78 ^b	.00
Apariencia física – Honestidad	-.11 ^b	.91
Apariencia física - Habilidad física	-1.52 ^b	.13
Apariencia física - Comunicación	-5.03 ^c	.00
Apariencia física - Estabilidad emocional	-4.86 ^c	.00
Apariencia física - Relación con padres	-2.14 ^b	.03
Apariencia física - Académico general	-.41 ^b	.68
Self general – Honestidad	-5.12 ^c	.00
Self general - Habilidad física	-1.87 ^c	.06
Self general – Comunicación	-7.25 ^c	.00
Self general - Estabilidad emocional	-7.76 ^c	.00
Self general - Relación con padres	-2.10 ^c	.00
Self general - Académico general	-4.39 ^c	.00

Honestidad - Habilidad física	-1.45 ^b	.15
Honestidad – Comunicación	-5.75 ^c	.00
Honestidad - Estabilidad emocional	-5.55 ^c	.00
Honestidad - Relación con padres	-2.24 ^b	.03
Honestidad - Académico general	-.20 ^b	.84
Habilidad física – Comunicación	-4.74 ^c	.00
Habilidad física - Estabilidad emocional	-5.10 ^c	.00
Habilidad física - Relación con padres	-.15 ^b	.88
Habilidad física - Académico general	-1.24 ^c	.21
Comunicación - Estabilidad emocional	-.89 ^b	.38
Comunicación - Relación con padres	-5.92 ^b	.00
Comunicación - Académico general	-5.58 ^b	.00
Estabilidad emocional - Relación con padres	-6.85 ^b	.00
Estabilidad emocional - Académico general	-5.27 ^b	.00
Relación con padres - Académico general	-1.91 ^c	.06

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

c. Basado en los rangos positivos.

Tabla G3

Comparación de medianas del Cuestionario de Autodescripción II por sexo

Factor	U de Mann-Whitney	Estadística de prueba estandarizada	p
Matemáticas	667.50	-2.32	.02*
Comunicación	645.50	-2.51	.01*
Honestidad	639.50	-2.56	.01*
Estabilidad emocional	624.00	-2.69	.01*
Académico general	852,5	-.75	.46
Apariencia física	916	-0,21	.84
Self general	920	-0,17	.87
Habilidad física	876	-0,55	.58
Relación con padres	881,5	-0,50	.62

* $p < .05$

Tabla G4

Comparación de medianas en el Cuestionario de Autodescripción II según carrera elegida

Factor	Chi –cuadrado	Sig. Asintótica (bilateral)
Matemáticas	30.62	.00
Académico general	13.54	.00
Self general	69.80	.03
Apariencia física	0.16	.92
Honestidad	2.05	.36
Habilidad física	3.36	.18
Comunicación	2.05	.36
Estabilidad emocional	1.93	.38
Relación con padres	2.77	.25

Tabla G5

Comparación entre tipos de carreras en los factores matemáticas, académico general y self general

	Matemáticas			Académico general			Self general		
	Letras y ciencias	Letras y Artes	Ciencias y Artes	Letras y ciencias	Letras y Artes	Ciencias y Artes	Letras y ciencias	Letras y Artes	Ciencias y Artes
U de Mann-Whitney	232.00	52.50	8.50	456.50	55.00	8.50	444.50	112.50	62.50
W de Wilcoxon	1012.00	80.50	36.50	1236.50	83.00	36.50	1224.50	140.50	90.50
Z	-4.65	-2.57	-3.81	-2.12	-2.49	-3.81	-2.26	-0.74	-1.90
Sig. asintót. (bilateral)	0.00	0.01	0.00	0.03	0.01	0.00	0.02	0.46	0.06