

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**Soporte social percibido, motivación y satisfacción respecto a la carrera en  
estudiantes de artes escénicas de una universidad privada de Lima  
Metropolitana**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO DE  
BACHILLERA EN PSICOLOGÍA**

**Presentado por:**

Rengifo Huapaya, Kiara Carolina

**ASESOR:**

Anaya Rosales, Rogger Holfre

2019

## **Agradecimientos**

A mi asesor, Rogger Anaya, por su confianza, dedicación, paciencia y guía a lo largo de todo el proceso. A mi familia por brindarme un apoyo constante desde que inicié la universidad. A mis queridos/as amigos/as de la universidad por su carisma y gran compañía en el transcurso de este viaje. A mis profesores/as por sus enseñanzas y dedicación. A mi pareja por ser mi soporte y apoyo en todo momento. A los/as estudiantes de la facultad de Artes Escénicas por ser mi motivación y formar parte de mi tesis. Gracias a todos los que han podido ser parte de esta linda etapa.



## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre el soporte social percibido, la motivación y la satisfacción con la carrera elegida en estudiantes de Artes Escénicas de una universidad privada de Lima Metropolitana. La muestra estuvo conformada por 103 estudiantes, 60 hombres y 43 mujeres, cuyas edades oscilaban entre 18 y 33 años. Se emplearon tres instrumentos, en donde cada uno medía una respectiva variable. Se realizaron análisis de correlación, comparaciones entre medianas, así como análisis de regresión lineal múltiple. Los resultados obtenidos evidenciaron que tanto el soporte social percibido como la motivación correlacionaban positivamente e influían de manera directa con la satisfacción con la carrera. Además, la dimensión superación de problemas personales correlacionó negativamente con el soporte social percibido y la motivación intrínseca de manera directa con el soporte social amical. Adicionalmente, serían las mujeres y los/as que trabajaban quienes otorgaban mayor importancia a la carrera en el sentido de interesarse por esta y no desprestigiarla. Finalmente, no se encontraron diferencias según el apoyo económico en el soporte social percibido.

**Palabras clave:** Soporte Social Percibido, Motivación, Satisfacción con la carrera, Artes Escénicas.

## **Abstract**

The aim of this study was to explore the relationship between perceived social support, motivation and satisfaction about the career in performing art students of a private university in Metropolitan Lima. The sample consisted of 103 students, 60 men and 43 women, whose ages ranged from 18 to 33 years. Three instruments were used in order to measure each of the study variables. For the study, correlation analyses, difference between medians, as well as linear and multiple regression analysis were performed. The results showed both perceived social support and motivation positively correlated and directly influenced satisfaction with the career. Also, the dimension overcoming personal problems correlated negatively with perceived social support, and intrinsic motivation correlated directly with peer social support. Additionally, women and those students who worked gave more importance to the career in the sense of being interested in it and not disapproved it. Finally, it was not found differences in economic support from the family in perceived social support.

**Keywords:** Perceived social support, Motivation, Career Satisfaction, Performing Arts.

## Tabla de contenidos

Introducción.....	1
Método.....	10
Participantes.....	10
Medición.....	10
Procedimiento.....	13
Análisis de datos.....	13
Resultados.....	15
Discusión.....	19
Referencias.....	24
Apéndices.....	32
Apéndice A: Consentimiento Informado.....	32
Apéndice B: Ficha Sociodemográfica.....	33
Apéndice C: Escala de Motivación con la carrera.....	34

## **Soporte social percibido, motivación y satisfacción respecto a la carrera en estudiantes de artes escénicas de una universidad privada de Lima Metropolitana**

Por muchos años, las personas le han dado más importancia a las carreras tradicionales debido a que son consideradas como las que aseguran el éxito profesional de una persona, brindan estabilidad económica y buen prestigio (Bobadilla & Torres, 2002; Machuca, 2018). Esta tendencia se está dando en diferentes países de Latinoamérica, lo cual se evidencia en la mayor demanda de estas carreras en las universidades y el mercado laboral (El Comercio, 2018; Rey, 2011; Universia, 2015). Específicamente en Perú, en el 2014, el 54,3% de los estudiantes universitarios se encontraban estudiando carreras como Ingeniería, Ciencias Contables y Financieras, Administración, Derecho y Ciencias Políticas, Medicina y Arquitectura (Instituto Nacional de Estadística [INEI], 2014).

No obstante, hay un sector de la población que estudia otras carreras que son vistas como no tradicionales o poco conocidas, entre las cuales se encuentran las artes escénicas (Ministerio de Educación, 2013). Estas incluyen Danza, Música, Teatro y afines (Lorente, 2013; Raffino, 2018). Así, en el contexto peruano, el INEI (2017), a través de la Encuesta Nacional de Hogares [ENAHOG], halló que en el año 2017 solo un 2,3% estudiaba alguna carrera de Artes, dentro de las cuales están las artes escénicas. Además, según dicha encuesta, las artes formaban parte del grupo de carreras no universitarias.

Frente a esta situación, es que poco a poco las artes escénicas han sido incorporadas como carreras profesionales (Alegría, 2010; Mochizuki, 2012). Incluso, instituciones como el Conservatorio Nacional de Música en Lima, el Instituto Superior Público de Música Daniel Alomía Robles en Huánuco y la Escuela Superior Autónoma de Bellas Artes Diego Quispe Tito en Cusco fueron aprobadas por el Congreso para convertirse en universidades nacionales (La República, 2017). Sin embargo, el número de estudiantes de Artes Escénicas aún es menor a comparación de otras carreras (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2019; Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, 2019). Por ejemplo, en el 2018, en dos universidades privadas de Lima, 3343 alumnos se encontraban estudiando Artes Escénicas; mientras que, 45 164, estaban estudiando alguna carrera de Ingeniería (PUCP, 2019; UPC, 2019).

Esto último es explicado por artistas como Lorena Blume o Alonso Alegría, quienes manifestaron que estudiar artes escénicas en el Perú genera muchas veces sentimientos de temor e incertidumbre por la posibilidad de no generar suficientes ingresos para subsistir en la vida (Alegría, 2018; Narciso, 2018). Ello, va vinculado al hecho de que en nuestro país no existe un compromiso sólido y no se cuenta con el apoyo necesario por parte del Estado y otras

autoridades para potenciar económicamente las artes escénicas (De la Puente, 2010; Losson, 2013; Salem & Giles, 2019). Según el investigador y gestor cultural Percy Encinas, siendo el Perú un país con una diversidad y riqueza artística, resulta incomprensible que exista una falta de presupuesto estatal para promover las artes escénicas, y que, a su vez, no se reconozca y ofrezcan oportunidades a los artistas (Vega, 2017). Por ejemplo, la banda peruana “Los Outsiders” recomiendan a los artistas ir a otros países porque tendrán más oportunidades de poder progresar, a comparación de Perú al cual consideran como un país inestable que no siempre te asegura el éxito (Rodríguez, 2018). Adicionalmente, la estudiante de música de la PUCP Gabriela Gastelumendi menciona que estudiar artes escénicas demanda mucho esfuerzo porque si uno quiere ser un artista reconocido y vivir del arte, se necesita trabajar arduamente, persistir y superarse cada día (Perú21, 2012).

De esta manera, muchos jóvenes que se encontraban estudiando carreras que les gustaba por vocación, entre ellas, las artes escénicas, terminan por cambiarse a otras que les aseguran mejores ingresos económicos, mas no se sienten motivados y satisfechos con estas (Bobadilla & Torres, 2002). Mientras que, algunos optan por complementar las artes escénicas estudiando otras carreras que les permitan tener el sustento necesario (Ágreda, 2017). Evidencia de ello, lo demuestra el Sistema de Información de las Artes en el Perú [INFOARTES] (2014) implementado por el Ministerio de Cultura, que de las 10 251 272 personas que conforman la población económicamente activa (PEA), solo el 1,3% tiene como ocupación principal alguna carrera relacionada a las Artes.

Cabe destacar, que este panorama de temores e incertidumbres que genera estudiar la carrera de artes escénicas también tiene un impacto en los miembros que conforman la red de apoyo de la persona, principalmente en la familia (Carrasco, Zúñiga & Espinoza, 2014). Ello porque piensan que el estudiar artes escénicas implica tener en un futuro un bajo salario y menor estatus social; además, las ven solo como “hobbies” o pasatiempos y no como carreras formales (Ágreda, 2017). Es más, según Bobadilla y Torres (2002), los padres no estarían dispuestos a pagar los estudios de cualquier carrera vinculada a las Artes.

Pese a ello, existen familias que sí apoyan a sus hijos con la carrera, lo cual se da principalmente porque les han inculcado las bondades de las artes desde pequeños o porque alguno de los miembros de la familia es artista (Ágreda, 2017). Así, la autora menciona que los hijos de estas personas se sienten más satisfechos y seguros estudiando artes escénicas porque tienen la aprobación de su familia. Por tal motivo, resulta importante contar con el apoyo de los integrantes de la familia; y del mismo modo, el grupo de pares y otras personas que forman parte de lo que se denomina soporte social.

El soporte social es entendido como aquel conjunto de informaciones o creencias que brindan un número de personas sobre nosotros mismos, con la finalidad de hacernos sentir queridos, amados, cuidados, apreciados y valorados (Durá & Garcés, 1991; Nunes, Nigotto, Ferrari & Marín, 2012; Uchino, Bowen & Kent, 2016; Wilkinson & Marmot, 2003). Por tanto, el soporte social está conformado por individuos con los cuales uno puede tener confianza y menor preocupación (Nunes et al., 2012). Además, este se caracteriza por ofrecer apoyo a la persona en todo momento y darle la seguridad de pertenecer a una red social (Durá & Garcés, 1991; Nunes, et al., 2012; Uchino et al., 2016; Wilkinson & Marmot, 2003).

Como se mencionó anteriormente, el soporte social está conformado por la familia, pares, vecinos, profesores, miembros de la comunidad, entre otros; que constituyen la estructura social de la persona (Uchino, 2006). Sin embargo, dentro de esta estructura, la familia cumple un rol importante ya que constituye una de las principales fuentes de apoyo en la trayectoria personal y profesional del individuo (Amaya-Ropero & Carrillo-González, 2015; Carrasco et al., 2014; Ministerio de Educación, 2013). Dicho de otro modo, el tener un apoyo emocional por parte de los miembros de la familia genera que la persona se sienta más motivada y dispuesta en continuar estudiando, así como sobreponerse ante los obstáculos que se le presenten en el ámbito académico o la vida (Universidad Privada del Norte [UPN], 2018). De esta manera, el individuo podrá alcanzar sus metas y tendrá mayores probabilidades de lograr el éxito profesional (Martell, 2011; UPN, 2018).

Es relevante señalar que aquello es congruente en el Perú, donde la familia cobra un mayor protagonismo. Esto debido a que es un país que se inclina hacia culturas más colectivistas, en el cual se tiene una cercanía más íntima con la familia; a comparación de las individualistas (Uchino et al., 2016). En ese sentido, el entorno familiar debe ser adecuado para que exista un buen soporte social (Uchino et al., 2016).

Por otra parte, es importante resaltar que cada uno de los miembros que forman parte del soporte social brinda una determinada ayuda; lo cual hace alusión al tipo de soporte que ofrecen (Uchino et al., 2016). Entre los tipos de soporte social, se pueden citar cuatro: sentido de pertenencia, emocional, informacional e instrumental (Durá & Garcés, 1991; Nunes et al., 2012; Uchino et al., 2016).

El primero, hace referencia a aquellas personas que buscan integrar al otro, que sienta que es parte de un grupo y, por ende, acompañan en actividades sociales. El segundo, se relaciona con aquellas que brindan ayuda emocional y permiten que el individuo pueda autoafirmar su autoestima, teniendo en cuenta la empatía y escuchar las opiniones sin juzgar. El tercero, refiere al conocimiento y consejos que una persona le puede dar a otra con la

finalidad de que pueda lidiar de una mejor forma eventos estresantes o emplear mejores estrategias de afrontamiento. Y, el cuarto, es el hecho de que una persona apoye en dar recursos materiales, ya sea apoyo financiero, méritos, servicios, entre otros.

Siguiendo esa línea, Aranda y Pando (2013) aluden que los tipos de soporte social influyen en el nivel de satisfacción de las necesidades de la persona. Por tal motivo, es que Uchino et al. (2016) mencionan que cuando el tipo de soporte no es el esperado, puede resultar estresante para quien lo recibe pues no responde a las necesidades del sujeto. De esta manera, es necesario que vaya acorde con la situación de estrés o desafío que esté afrontando la persona en el momento.

Ahora bien, el soporte social está compuesto por dos dimensiones que es fundamental poder diferenciar. Por un lado, se encuentra el soporte social recibido, que son el conjunto de conductas de ayuda que la persona obtiene de sus redes de apoyo; es decir, es el apoyo actual existente que posee la persona (Norris, Kaniasty & Miller, 1996; Uchino et al., 2016). Según Thoits (2011), es la percepción de la cantidad de redes de apoyo disponibles a las cuales se puede recurrir. Y, por otro lado, está el soporte social percibido, que se define como la valoración subjetiva de la calidad de apoyo social (Chavarría & Barra, 2014). Dicho de otro modo, son todos aquellos significados y representaciones que hace la persona respecto al apoyo que recibe (Rengifo, 2017). Además, este se mide a través del nivel de satisfacción que la persona posee sobre el apoyo que tiene a su alcance (Sarason & Sarason, 2009; Thoits, 2011). En ese sentido, se puede decir que el soporte social recibido y el percibido no siempre son iguales; puesto que la cantidad de apoyo puede no coincidir con la calidad de este; y ello, puede deberse a diversos factores, ya sean del contexto o del individuo (Nunes et al., 2012).

De este modo, resulta importante estudiar el soporte social percibido ya que, al ser una evaluación subjetiva de la propia persona sobre sus redes de apoyo, podría constituir un factor protector respecto a su salud mental (Vivaldi & Barra, 2012). Por ejemplo, si la persona considera adecuado este soporte, puede influir sobre su autoconcepto, nivel de funcionamiento y afrontamiento frente al estrés (Aguerre & Bouffard, 2008; Kleinspehn, Kotte & Smith, 2008).

Asimismo, se han hallado investigaciones que vinculan al soporte social percibido con el bienestar y la salud tanto física como psicológica. Este es el caso de Uchino (2006), quien realizó un estudio en donde concluyó que existían correlaciones positivas entre el soporte social percibido, las emociones, estados de ánimo y sentimientos de control. Es así, como a mayor soporte social percibido, mejores estados de ánimo, y mayor presencia de emociones positivas y sentimientos de control. Igualmente, Barra (2004) encontró que el presentar un buen soporte social percibido aumenta la autoestima y permite que la persona tenga una percepción más

positiva sobre su entorno, lo cual conlleva a un mejor nivel de bienestar y mayor manejo del estrés. Y de la misma manera, se halló que el soporte social percibido reduce los efectos del estrés en una muestra de estudiantes deportistas (Bianco & Eklund, 2001; Taylor & Ogilvie, 2001).

Con relación al ámbito académico, Uchino et al. (2016), evidenciaron que un buen soporte social percibido genera que exista una reducción del estrés frente a distintas situaciones, entre ellas, el encontrarse en la universidad o estar estudiando una profesión que no es considerada exitosa. Adicionalmente, en países de América Latina como Venezuela, Perú y Chile se hallaron correlaciones positivas entre el soporte social percibido respecto a la carrera de los estudiantes y el rendimiento académico (Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés & De Pablo, 2008; Piñeyro, 2015). Es así, que encontraron que el tener un buen soporte social percibido estaba relacionado a una mejor salud mental y rendimiento académico en una muestra de estudiantes de primeros años de carrera.

No obstante, dicho soporte social percibido puede depender del nivel socioeconómico en que se encuentre la familia y las creencias que esta puede tener con respecto a la carrera (Bobadilla, Bürkly, Pastor & Paredes, 2018). Ello se evidencia en un estudio realizado en Chile por Carrasco et al. (2014), quienes hallaron que los estudiantes de familias de nivel socioeconómico bajo se oponían y mostraban mayor resistencia a carreras no tradicionales como las artes escénicas debido a que no brindan estabilidad económica. De la misma manera, dos estudios realizados en Lima mostraron diferencias en soporte social percibido de acuerdo con el nivel socioeconómico, en donde las familias de nivel socioeconómico bajo apoyaban en menor medida a sus hijos a comparación de los de alto nivel socioeconómico quienes permitían que sus hijos tomen decisiones de forma autónoma y les brindaban una buena calidad de soporte respecto a su carrera (Quispe, 2014; Zegarra, 2013).

Además, otra variable que interviene en el soporte social percibido respecto a la carrera es el género. En una entrevista del British Broadcasting Corporation [BBC] realizada en Nueva Delhi, un chico llamado Eshan Hilal manifestó que sus padres hasta hoy en día no lo apoyan en la carrera de danza que está ejerciendo ya que tienen la creencia de que es una profesión solo para mujeres (Pandey, 2018). A pesar de ello, la pasión y el interés que tiene por la danza influyó más que el apoyo por parte de sus padres para seguir adelante, lo cual está relacionado a la motivación.

La motivación es entendida como aquella fuerza que “mueve” a la persona hacia una determinada conducta y explica por qué queremos lo que queremos (Naípe, Salabert, Morales, Mestre, Garriga & Toledo, 2017). Es decir, abarca un conjunto de procesos internos que dan

energía (intensa y persistente) y dirección (tiene un propósito) al comportamiento (Reeve, 2010; Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Además, según Reeve (2010), puede variar en el tiempo y entre las personas, a pesar de que compartimos ciertas necesidades básicas (hambre, sed, sueño). El estudio de la motivación ha sido un campo de interés para diversos autores, sin embargo, una de las teorías más famosas y reconocidas es la Teoría de la Autodeterminación (TAD) cuyos fundadores fueron Edward Deci y Richard Ryan.

La TAD es considerada una macro-teoría de la motivación que estudia tanto el desarrollo como el bienestar humano (Deci & Ryan, 2008; Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens, 2010). Asimismo, resalta la importancia de cómo han ido cambiando los recursos internos del individuo para el desarrollo de la personalidad y autorregulación del comportamiento (Ryan, Kuhl, & Deci, 1997). Igualmente, postula que el ser humano es un agente activo que se dirige a darle un sentido integrado a su persona a través de la interacción con el entorno (Deci & Ryan, 2000).

Ahora bien, dentro de la TAD, se encuentra uno de sus postulados que hace referencia a las necesidades psicológicas básicas. Estas son definidas como aquellos nutrientes que son necesarios para que las personas puedan experimentar bienestar y tener un funcionamiento óptimo; por tanto, son universales e innatas (Deci & Ryan, 2011; Deci & Vansteenkiste, 2004). Entre ellas, se encuentran la necesidad de autonomía, de competencia y de relación (Ryan & Deci, 2017). La primera, refiere a que los seres humanos somos quienes elegimos nuestro actuar y destino; en otras palabras, decidimos seguir un determinado curso de acción sin que nadie nos fuerce o restrinja (Deci & Ryan, 2000). En tal sentido, una conducta es autónoma cuando nuestros intereses o deseos orientan el proceso de toma de decisión (Reeve, 2010). La segunda, alude a la necesidad de ejercer las propias habilidades con la finalidad de interactuar de manera efectiva con nuestro entorno, y así sentirnos competentes y eficaces (Deci & Ryan, 1985). De tal forma que las personas buscan desafíos que no demanden un esfuerzo, sino vayan acorde a sus capacidades (Reeve, 2010). Y, la tercera, hace referencia a la necesidad de establecer lazos cálidos y cercanos con las personas (Reeve, 2010). Es decir, relacionarnos de manera auténtica y sentirnos conectados con el otro (Deci & Ryan, 2000).

De esta manera, es importante que las necesidades psicológicas básicas estén satisfechas para que la persona pueda experimentar bienestar, así como permitir que surja la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000). La motivación intrínseca se presenta cuando la actividad tiene un fin en sí misma, brinda satisfacción espontánea y es placentera para el individuo (Reeve, 2010). Por tanto, no se da a partir de incentivos, recompensas o presiones del ambiente que, más bien, caracterizan a la motivación extrínseca (Ryan, 1995). Es importante señalar, que esta

última, puede variar de acuerdo con el tipo de regulación de la conducta, que puede ser: externa, introyectada e identificada (Ryan & Deci, 2002).

La regulación externa es la forma menos autodeterminada de la motivación que refiere a toda conducta que es controlada por presiones externas, ya sea por una amenaza, para evitar un castigo o recibir una recompensa (Ryan & Deci, 2002). La regulación introyectada alude a aquellas conductas que también son controladas, pero por presiones del propio individuo (Ryan & Deci, 2002). En otras palabras, la persona interioriza parcialmente las demandas de los demás en cuanto a sus creencias, afectos y conductas y las asume como suyas; generándole sentimientos de vergüenza, culpa o valía personal (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2010). Por último, la regulación identificada es la forma de motivación extrínseca mayormente internalizada y elegida libremente por la persona (Reeve, 2010). Es decir, el individuo interioriza y reconoce las normas, valores hasta un grado que llega a ser parte de este; y por tanto, la conducta la considera valiosa, importante y útil (Deci & Ryan, 2000).

Entonces, se puede decir que una conducta motivada es autónoma si la regulación es tanto intrínseca como identificada, y es controlada, si es externa o introyectada (Ryan & Deci, 2017). No obstante, la conducta también puede carecer de regulación, en donde el individuo no tiene intención alguna de actuar; lo cual se denomina como amotivación o desmotivación (Deci & Ryan, 2000).

Existe evidencia empírica que puede reflejar lo expuesto sobre los tipos de motivación en el contexto universitario. Por un lado, se han encontrado estudios que relacionan la motivación intrínseca con el soporte social percibido. Este es el caso de Ágreda (2017) quien halló que los estudiantes trujillanos tenían una mayor motivación intrínseca respecto a su carrera, artes escénicas, ya que habían recibido el soporte de su familia desde temprana edad; y, por tanto, continúan con su trayectoria profesional. Mientras que Dennis, Phinney y Chuateco (2005) encontraron que la motivación personal y sobre la carrera estaba relacionado a un buen soporte social por parte de los amigos, mas no de la familia; lo cual traía como consecuencia que los estudiantes presentaran un buen rendimiento académico. Dichos autores mencionaron que ello se debía porque los pares constituyen un factor fundamental al generar sentido de pertenencia e identidad; así como ser un apoyo emocional ante cualquier situación.

Por otro lado, también se encontraron estudios que relacionan los tipos de motivación con el rendimiento académico y el bienestar. Baker (2003) halló que la motivación intrínseca por la carrera era el único tipo de motivación que predecía significativamente un buen rendimiento académico en estudiantes de primer año de carrera. De la misma manera, que la motivación autónoma correlacionaba positivamente con el rendimiento académico (Guay,

Ratelle, Roy & Litalien, 2010). Además, Taylor, Jungert, Mageau, Schattke, Dedic, Rosenfield y Koestner (2014) encontraron que la regulación identificada respecto a la carrera tenía un tamaño del efecto grande en estudiantes universitarios, a comparación de los estudiantes del nivel primario. Y, por otra parte, se halló que la motivación extrínseca y la amotivación por la carrera correlacionaban significativamente con las bajas notas, en contraste con la motivación intrínseca. (Próspero & Vohra-Gupta, 2007). También, se encontró que la motivación hacia la carrera era un buen predictor del bienestar psicológico de los estudiantes y que, a su vez, estaba relacionada con la satisfacción por la carrera (Vázquez, Cavallo, Aparicio, Muñoz, Robson, Secreto & Sepiarsky, 2012).

La satisfacción con la carrera elegida se define como el estado emocional que presenta la persona respecto a la carrera en el sentido de identificarse altamente; lo cual le permitirá continuar y desarrollarse óptimamente en esta (Bernal, Lauretti & Agreda, 2016; Nizama, 2017; Ticona, 2017). Está influida por la motivación que tiene el individuo de sí mismo y a su vez, la motivación que su entorno le brinda respecto a la carrera, las cuales van acorde con los gustos, intereses o metas que presenta (Ticona, 2017). Además, dicha autora menciona que ello genera como consecuencia que la persona ejerza ciertos comportamientos positivos, como es el empeño por mejorar paulatinamente, ser más responsable con las entregas de trabajos o buscar posibles alternativas de solución ante eventos que puedan afectar la trayectoria de su carrera. Por otra parte, también se considera como aquella brecha que existe entre las expectativas que se tenía sobre la carrera y la realidad (Zakaria, Ijon, Shaharuddin & Yin, 2018).

En ese sentido, existen estudios que relacionan la satisfacción con la carrera elegida con diferentes constructos como es el rendimiento académico, la motivación, y el soporte social percibido. En cuanto al primero, se ha encontrado que una persona que posee un gran nivel de satisfacción con respecto a su carrera y universidad presentará actitudes positivas y tendrá un buen rendimiento académico; lo cual puede influir en que haya una menor probabilidad de deserción (Nizama, 2017). Del mismo modo, en una muestra de estudiantes del Conservatorio Regional de Música Luis Duncker Lavalle en Arequipa, se encontró que niveles adecuados de satisfacción en la elección de la carrera profesional se relacionaban de manera significativa con altos niveles de rendimiento académico (Ricalde & Sana, 2017). Con respecto a la motivación, se encontró que había correlaciones positivas entre la satisfacción con la carrera elegida y la motivación en estudiantes de enfermería de una universidad pública de Lima Metropolitana (Casas, 2017). Igualmente, se encontraron relaciones significativas entre la motivación, la satisfacción con la carrera elegida y el rendimiento académico en estudiantes de Educación de una universidad pública de Lima Metropolitana (Angulo, 2008). Y, en cuanto al soporte social

percibido, se halló que este era un factor predictor de la satisfacción con la carrera en estudiantes de la Armada en Estados Unidos (Zakaria et al., 2018). Igualmente, en un estudio en hombres que practicaban ballet, se vio que a mayor soporte social percibido, mayor era la satisfacción que tenían respecto a su carrera; mientras que, a menor soporte, menor valoración social de su carrera (Fiotaki, 2019).

Frente a todo lo anterior, la presente investigación tiene como propósito analizar la relación que existe entre el soporte social percibido, la motivación y la satisfacción con la carrera en estudiantes de artes escénicas de una universidad privada de Lima Metropolitana. Como objetivos específicos, se busca en primer lugar, identificar si existen diferencias en las variables de estudio respecto a los sociodemográficos. Específicamente, se espera hallar diferencias según el apoyo económico en el soporte social percibido Y, en segundo lugar, determinar si alguna de las variables de estudio tiene influencia sobre otra. En ese sentido, se espera encontrar que tanto el soporte social percibido como la motivación influyan sobre la satisfacción con la carrera elegida.



## Método

### Participantes

En el presente estudio, los participantes están conformados por 103 estudiantes, 60 hombres (58,3%) y 43 mujeres (41,7%), de la facultad de Artes Escénicas de una universidad privada de Lima Metropolitana, cuyo rango de edad oscila entre 18 y 33 años ( $M = 20,83$ ,  $DE = 2,68$ ). De esta población, 66 personas estudian Música (64,1%), seguido de Teatro (25,2%), Creación y Producción Artística (6,8%), y Danza (3,9%). Además, la mayoría de los/as estudiantes ingresaron en el año 2015 (24,3%) y se encuentran entre décimo (23,3%), sexto (15,5%) y segundo ciclo (15,5%) de la carrera. Por otra parte, el 98,1% de los/as alumnos/as manifiesta haber tenido apoyo económico de su familia para estudiar la carrera. Y, el 53,4% no se encuentra trabajando actualmente. Asimismo, la participación fue voluntaria y se les entregó un consentimiento informado especificando que se resguardará la ética en todo momento.

### Medición

#### *Apoyo Social*

Se utilizó la Escala de Percepción de Apoyo Social de Vaux, Phillips, Holly, Thomson, Williams y Stewart (1986), adaptada y validada al idioma español por Nava, Bezies y Vega (2015) para medir el grado de soporte social que la persona percibe, en el sentido de sentirse querida, valorada y pertenecer a un grupo, ya sea la familia, amigos u otros. La escala consta de tres dimensiones, con un total de 15 ítems. La primera dimensión, es *Familia*; la segunda es *Amigos*; y la tercera es *Otros*. Se responde a través de una escala Likert del 1 al 4, donde 1 es Totalmente en desacuerdo; 2 es En desacuerdo; 3 es De acuerdo; y 4 es Totalmente de acuerdo. Además, es importante señalar que solo el ítem 13 es inverso. Y, en cuanto a la consistencia interna, la escala tuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .90.

Para verificar la validez de estructura interna del presente estudio se utilizó un análisis factorial de mínimos cuadrados no ponderados con rotación Varimax, el cual dio como resultado un KMO de .83 y la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ( $X^2$  (gl = 105) = 661.53,  $p < .001$  [N = 103]). Además, la varianza total explicada fue de 49.9%.

Asimismo, se sacó el alfa de Cronbach para los tres factores. En primer lugar, el factor *Familia* tuvo un coeficiente de consistencia interna de .78 y las correlaciones elemento total corregidas fluctúan entre .38 a .68. En segundo lugar, el factor *Amigos* obtuvo un coeficiente de consistencia interna de .86 y las correlaciones elemento total corregidas fluctúan entre .30 a .76. Y, en tercer lugar, el factor *Otros* tuvo un coeficiente de consistencia interna de .66 y las correlaciones elemento total corregidas fluctúan entre .47 a .49.

### *Motivación con la carrera*

Para estudiar la motivación respecto a la carrera de Artes Escénicas, se adaptaron 24 ítems del Cuestionario de Motivación para estudiar la carrera de Psicología (MOPI) de Gámez y Marrero (2003). La prueba tiene como finalidad evaluar las metas y motivos, así como la motivación intrínseca según la teoría de la autodeterminación respecto a la carrera elegida de los/as estudiantes. La escala posee un total de 45 ítems, distribuidos en 5 dimensiones. Dichas dimensiones hacen referencia a la *superación de problemas personales*, capacidad de la persona de poder afrontar dificultades personales a través del estudio de la carrera elegida; *logro y prestigio*, relacionado a metas claras de superación personal y en contextos donde se pueda garantizar prestigio y una buena posición social; *afiliación*, necesidad de establecer lazos cálidos y cercanos con las personas; *poder*, deseo de tener un impacto, control o influencia sobre otra persona o grupo; y *motivación intrínseca*, tipo de motivación que se presenta cuando la actividad tiene un fin en sí misma, brinda satisfacción espontánea y es placentera para el individuo. Se responde mediante una escala Likert del 1 al 5, donde 1 es Totalmente en desacuerdo; 2, En desacuerdo; 3, Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4, De acuerdo; y 5, Totalmente de acuerdo.

Para verificar la validez de estructura interna del presente estudio, se empleó un análisis de mínimos cuadrados no ponderados con rotación Varimax. Se obtuvo un KMO de .78 y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ( $X^2$  (gl = 990) = 2377.82,  $p < .001$  [N = 103]). Además, la varianza total explicada fue de 42.3%.

En cuanto a la confiabilidad de la prueba, el alfa de Cronbach para el factor *Superación de problemas personales* fue de .75 y las correlaciones elemento total corregidas fluctúan entre .32 a .53. El segundo factor, *Logro y Prestigio*, tuvo un coeficiente de consistencia interna de .78 y las correlaciones elemento total corregidas fluctúan entre .29 a .60. El tercer factor, *Afiliación*, obtuvo un coeficiente de .74 y las correlaciones elemento total corregidas fluctúan entre .25 a .51. El cuarto factor, *Poder*, tuvo un coeficiente de .79 y las correlaciones elemento total corregidas fluctúan entre .39 a .62. Y, el quinto factor, *Motivación Intrínseca*, obtuvo un coeficiente de .78 y las correlaciones elemento total corregidas fluctúan entre .22 a .59.

### *Satisfacción con la carrera elegida*

Para evaluar la satisfacción con la carrera en los estudiantes de Artes Escénicas, se adaptó el “Inventario de Satisfacción con la profesión elegida” de Vildoso (2000) que tiene como objetivo medir el grado de satisfacción con la carrera elegida en profesionales o estudiantes de universidades o institutos. La escala original constaba de 33 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: *seguridad, pertenencia, estima y autorrealización*. No obstante, como dicha escala no fue construida de manera adecuada al presentar una fiabilidad muy baja en todas sus dimensiones, para el presente estudio se tuvo que eliminar 21 ítems y reducir a 3 dimensiones las cuales se modificaron a *valoración social de la carrera, importancia de la carrera, y beneficios de la carrera*.

La primera, hace referencia a la percepción que tiene la persona de cómo es valorada o vista socialmente la profesión que ha elegido estudiar. La segunda, alude al grado de relevancia que le otorga la persona a la carrera que ha decidido estudiar, en el sentido de sentirse interesada por esta y no desprestigiarla. Y, la tercera, refiere a la seguridad que tiene la persona de poder aportar a la sociedad a través de la profesión que ha elegido.

Respecto a los ítems, solo quedaron el 2, 4, 5, 8, 9, 10, 13, 17, 30, 31, 32 y 33; siendo inversos el 13 y los dos últimos. Cabe señalar, que se empleó una escala de respuesta Likert del 1 al 5, donde 1 hace referencia a Totalmente en desacuerdo; 2, En desacuerdo; 3, Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4, De acuerdo; y 5, Totalmente de acuerdo.

Para dar cuenta de la validez de estructura interna de la prueba en esta investigación, se realizó un análisis factorial de mínimos cuadrados no ponderados con rotación Varimax. Este dio como resultado un KMO de .71 y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ( $\chi^2$  (gl = 66) = 275.44,  $p < .001$  [N = 103]). Además, la varianza total explicada fue de 39,0%.

En cuanto a la confiabilidad, el alfa de Cronbach para el factor *valoración social de la carrera* fue de .71 y las correlaciones elemento total corregidas fluctúan entre .44 a .53. El factor *importancia de la carrera* tuvo un coeficiente de consistencia interna de .63 y las correlaciones elemento total corregidas fluctúan entre .35 a .46. Y, el factor *beneficios de la carrera* obtuvo un alfa de Cronbach de .60 y las correlaciones elemento total corregidas fluctúan entre .38 y .49.

## **Procedimiento**

En primer lugar, para estudiar la motivación respecto a la carrera de Artes Escénicas, se adaptó el Cuestionario de Motivación para estudiar Psicología de Gámez y Marrero (2003). Es así, que se modificaron 24 ítems los cuales fueron evaluados a través del criterio de jueces con la finalidad de verificar la validez de estructura interna de la prueba. Para tal fin, se creó un formato donde se explicó la información más relevante respecto al cuestionario como la definición del constructo a medir y las dimensiones. Asimismo, se incluyó una tabla con los ítems originales y los modificados para que el juez los califique en base a los criterios de validez de constructo, área a la que pertenece el ítem y calidad del ítem. Cabe señalar, que también se agregó una columna para que el juez colocara comentarios que vea necesarios.

En segundo lugar, se buscó resguardar la ética dentro de la investigación. Para ello, se realizó un consentimiento informado en el cual se describió que la participación del estudiante es voluntaria; por tanto, si se siente incómodo/a en medio de esta, tiene la opción de no responder o retirarse si lo considera necesario. De la misma manera, se aseguró el anonimato al no exponer la identidad de la persona. Es decir, los datos fueron codificados y se les indicó que estos solo serán empleados para fines de la investigación. Es importante señalar que las consideraciones éticas también fueron explicadas de manera oral antes de ejecutar las pruebas.

En cuanto a la aplicación de las pruebas, se pidió la autorización a las instancias correspondientes con la finalidad de aplicar los instrumentos a los/as estudiantes dentro de un horario establecido. Cabe señalar, que la aproximación hacia los/as participantes fue de forma incidental; es decir, se tomó las pruebas acercándose a cada uno/a personalmente. Cabe señalar, que también se realizó una publicación en redes sociales donde se coordinó con algunos/as estudiantes de las unidades académicas para realizarles las pruebas. El proceso tuvo una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente y se dio de manera física, a lapicero y papel.

## **Análisis de datos**

Se empleó el programa SPSS versión 24 para realizar los análisis correspondientes. Se obtuvo estadísticos descriptivos de cada una de las variables con sus respectivas dimensiones en donde se extrajo la media y la desviación estándar. Luego de ello, se utilizó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk para corroborar si hay una distribución normal de los datos, en donde solo el Soporte Social Percibido Total fue significativo. Cabe señalar, que a pesar de que solo una de las variables resultó significativa, se hizo el análisis de correlación de Pearson ya que los valores de la asimetría y curtosis no fueron extremos; es decir no excedían a  $\pm 3$  y  $\pm 10$  respectivamente. Además, las diferencias entre la media y la mediana no eran tan grandes.

Seguidamente, se verificó si existían diferencias significativas en las variables de estudio respecto a los sociodemográficos a través de la prueba U de Mann Whitney debido a que las variables no tenían una distribución normal, es decir, no paramétrica. Y, finalmente, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple para comprobar si alguna/s de las variables de estudio tenía/n influencia sobre otra.



## Resultados

Con el objetivo de analizar la asociación entre el soporte social percibido, la motivación y la satisfacción con la carrera elegida, en un primer momento se llevó a cabo el análisis descriptivo de cada una de las variables (Tabla 1). Como se puede apreciar, el *Soporte Social Percibido Total* y sus dimensiones presentan niveles por encima del punto medio de la escala; y de igual manera, ocurre con la dimensión *Motivación Intrínseca*.

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos de las variables estudiadas con sus dimensiones*

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>
Soporte Social Percibido Total	3.28	0.38	2.13	4.00
Familia	3.38	0.46	1.67	4.00
Amigos	3.29	0.50	1.83	4.00
Otros	3.06	0.49	1.33	4.00
Motivación con la carrera Total	3.75	0.48	1.09	4.67
Superación de problemas personales	3.45	0.63	1.00	4.67
Logro y Prestigio	3.84	0.57	1.00	4.90
Afilación	3.50	0.58	1.00	4.70
Poder	3.78	0.65	1.50	4.88
Motivación Intrínseca	4.28	0.57	1.00	5.00
Satisfacción con la carrera elegida Total	3.59	0.49	2.17	4.50
Valoración social de la carrera	3.16	0.65	1.20	4.60
Importancia de la carrera	3.84	0.71	2.00	5.00
Beneficios de la carrera	3.95	0.58	2.33	5.00

En un segundo momento, se encontró que la dimensión *Motivación Intrínseca* posee una correlación positiva y pequeña con la dimensión *Amigos* ( $r = .22$ ). Mientras que, la dimensión *Superación de Problemas Personales* correlaciona negativamente con las dimensiones *Familia* ( $r = -.22$ ) y *Otros* ( $r = -.21$ ), así como con el *Soporte Social Percibido Total* ( $r = -.21$ ).

Asimismo, la *Satisfacción con la carrera elegida Total* presenta una correlación directa con el *Soporte Social Percibido Total* y sus tres dimensiones, así como con la *Motivación con la carrera Total* y sus cinco dimensiones ( $r = .21$  a  $.59$ ).

De igual manera, se hallaron correlaciones positivas entre la dimensión *Valoración de la carrera* y la *Motivación con la carrera Total* y sus dimensiones ( $r = .33$  a  $.59$ ). Además, la dimensión *Importancia de la carrera* posee una correlación positiva y pequeña con el *Soporte Social Percibido Total* ( $r = .23$ ) y la dimensión *Amigos* ( $r = .28$ ). Cabe señalar, que *Importancia de la carrera* también correlaciona directamente con la *Motivación con la carrera Total* ( $r = .24$ ), así como con sus dimensiones *Logro y Prestigio* ( $r = .34$ ) y *Motivación Intrínseca* ( $r = .40$ ). Por otra parte, *Beneficios de la carrera* correlaciona positivamente con el *Soporte Social*

*Percibido Total* ( $r = .35$ ) y con sus dimensiones *Amigos* ( $r = .35$ ) y *Otros* ( $r = .27$ ). Y, al mismo tiempo, *Beneficios de la carrera* presenta una correlación directa con la *Motivación Total* y sus dimensiones ( $r = .26$  a  $.59$ ).

**Tabla 2**

*Correlaciones entre el Soporte Social Percibido, Motivación con la carrera y Satisfacción con la carrera elegida (n = 103)*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Soporte S. P. Total						-.21*					.26**		.23*	.35**
2. Familia						-.22*					.24*			
3. Amigos										.22*	.26**		.28*	.35**
4. Otros						-.21*					.21*			.27**
5. Motivación Total											.53**	.53**	.24**	.53**
6. S.P. Personales											.31**	.33**		.26**
7. Logro y Prestigio											.59**	.59**	.34**	.59**
8. Afiliación											.23*	.38**		.31**
9. Poder											.43**	.43**		.42**
10. Motivación I.											.38**	.41**	.40**	.54**
11. Satisfacción Total														
12. Valoración														
13. Importancia														
14. Beneficios														

*Nota.* S.P. Personales = Superación de Problemas Personales; Soporte S.P. Total = Soporte Social Percibido Total; y Motivación I. = Motivación Intrínseca; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

En un tercer momento, se halló que existen diferencias significativas en las variables del estudio respecto al sexo de los/as participantes. De tal manera que, se encontró que hay diferencias entre hombres y mujeres en la dimensión *Importancia de la carrera*, donde las mujeres puntúan más que los varones (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Importancia de la carrera según Sexo*

	<i>Mujeres</i> (n = 43)		<i>Hombres</i> (n = 60)		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>Me</i>	<i>RI</i>	<i>Me</i>	<i>RI</i>			
Importancia de la carrera	4.25	1.00	3.75	1.00	920.00	.01*	.51

\* $p < .05$

Además, se encontraron diferencias significativas en las variables de estudio respecto al trabajo. Es así, que se hallaron diferencias entre los/as que se encontraban trabajando actualmente y los/as que no en la dimensión *Importancia de la carrera*, donde los/as que trabajan puntúan más que los/as que no lo hacen (Tabla 4).

**Tabla 4***Importancia de la carrera según Trabajo*

	Sí		No		U	p	d
	(n = 48)		(n = 55)				
	Me	RI	Me	RI			
Importancia de la carrera	4.13	1.00	3.75	1.00	1015.50	.04*	.41

\* $p < .05$ 

En un cuarto momento, se tomó como variable dependiente a la *Satisfacción con la carrera elegida Total* y se encontró que tanto el *Soporte Social Percibido Total* como la *Motivación con la carrera Total* tienen una influencia positiva y proporcional sobre esta (Tabla 5). Además, el modelo fue significativo  $F = 27.672$ ,  $p < .001$ , con un *R cuadrado estandarizado* = .34 que quiere decir que el 34.3% de variabilidad de la *Satisfacción con la carrera elegida Total* es explicada por el *Soporte Social Percibido Total* y la *Motivación con la carrera Total*.

Por otra parte, es importante señalar que la regresión lineal múltiple debe cumplir el supuesto de no multicolinealidad, en donde las variables independientes no estén relacionadas entre sí. Como se puede mostrar en la Tabla 5, el VIF no excede a 10 y la tolerancia no se aleja de 1; por tanto, el *Soporte Social Percibido Total* y la *Motivación con la carrera Total* se explican por sí mismas.

**Tabla 5***Regresión Lineal Múltiple con Satisfacción con la carrera elegida Total como variable dependiente*

Predictor	Satisfacción con la carrera elegida Total						
	B0	B1	$\beta$	p	$\sigma$	Tolerancia	VIF
Soporte Social Percibido Total	0.47	0.36	0.28	.00**	0.10	0.998	1.002
Motivación con la carrera Total	0.47	0.52	0.52	.00***	0.08	0.998	1.002

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ 

Finalmente, se halló que las dimensiones *Familia y Otros*, así como el *Soporte Social Percibido Total* influyen negativamente sobre la dimensión *Superación de Problemas Personales* (Tabla 6). Asimismo, el modelo fue significativo  $F = 2.426$ ,  $p < .05$ , con un *R cuadrado estandarizado* = .04 que quiere decir que el 40.0% de variabilidad de la *Superación de Problemas Personales* es explicada por las dimensiones *Familia y Otros*, así como el *Soporte Social Percibido Total*.

Por otra parte, resulta relevante señalar que la regresión lineal múltiple debe cumplir el supuesto de no multicolinealidad, en donde las variables independientes no estén relacionadas

entre sí. Como se puede mostrar en la Tabla 6, el VIF no excede a 10 y la tolerancia no se aleja de 1; por tanto, *Familia*, *Otros* y *Soporte Social Percibido Total* se explican por sí mismas.

**Tabla 6**  
*Regresión Lineal Múltiple con Superación de Problemas Personales*  
*como variable dependiente*

Predictor	Superación de Problemas Personales						Tolerancia	VIF
	B0	B1	$\beta$	$p$	$\sigma$			
Familia	4.67	-0.30	-0.22	.03*	0.13	0.995	2.835	
Otros	4.67	-0.27	-0.21	.03*	0.12	0.995	2.730	
Soporte Social Percibido Total	4.67	-0.35	-0.21	.03*	0.16	0.995	5.457	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$



## Discusión

En la presente investigación, se pudo observar que los/as participantes perciben un soporte social por parte de su familia, amigos y otras personas con las que se relacionan. Esto nos lleva a pensar que se sienten apoyados y valorados, lo cual es un buen indicador de continuar con su carrera de manera óptima y satisfactoria (Universidad Privada del Norte [UPN], 2018). También, se halló que la motivación respecto a su carrera está más orientada a lo intrínseco, es decir, la estudian porque sienten verdadero placer e interés por esta. Además, se encontró que existen asociaciones entre el soporte social percibido, la motivación y la satisfacción con la carrera elegida como se planteó en un inicio, lo que nos da evidencia de que el cambio en alguna(s) de estas tres variables ejerce un cambio en otra.

Así, en primera instancia, se halló que a mayor soporte social percibido, ya sea de la familia u otras personas, menor es la motivación del alumno en estudiar la carrera de Artes Escénicas para superar un problema personal. En cambio, cuando hay un menor soporte social percibido, mayor es la motivación. Esto quiere decir que aquellos/as estudiantes que presentan dificultades personales (ansiedad, estrés, depresión, vivencia de un suceso trágico, etc.) muchas veces deciden lidiar contra ello a través del estudio de las Artes Escénicas. Se sienten motivados de seguir estudiando la carrera porque es una manera de manejar estas dificultades.

Como menciona Gonzáles (2015), las artes escénicas constituyen un “refugio” en el sentido de curar, transformar y sensibilizar el alma humana al no percibir la persona un soporte social. Asimismo, son una herramienta psicológica ya que nos permiten expresar y liberar emociones, conocernos y empatizar con los demás; y de esta manera, adaptarnos mejor a la vida misma (Beti, 2009; Haimovichi, 2020).

Por ejemplo, en el caso del pintor Edvard Munch, tuvo una infancia muy difícil ya que su madre y su hermana fallecieron de tuberculosis, y su padre falleció también años después (Boyano, 2020). Dejó la carrera de ingeniería para dedicarse a la pintura, en donde sus obras más famosas como “El grito” representan sentimientos y tragedias del ser humano como la angustia, soledad, y la muerte (Boyano, 2020). Igualmente pasó con el músico Frédéric Chopin, quien al tener una frágil salud y ser propenso a enfermedades desde su niñez, sus composiciones transmitían melancolía y tristeza; lo cual nos hace reflexionar sobre la finalidad terapéutica que poseen las Artes (Cicero-Sabido, 2003).

De lo contrario, si los/as estudiantes perciben un soporte social en todo momento la motivación en estudiar Artes Escénicas no estaría enfocada principalmente por resolver algún problema personal, sino por otras razones como la pasión por la carrera, ser alguien reconocido, entre otras. Se ha corroborado en diferentes estudios que el tener un buen soporte social (en

términos de “calidad”; es decir, que esta red de soporte no solo esté presente, sino que el individuo los perciba como apoyo) ayuda a que la persona pueda presentar una mayor autoestima y percepción positiva de sí misma, así como manejar adecuadamente el estrés y poseer un mejor nivel de bienestar; lo cual permite que pueda afrontar de una mejor manera algún problema personal y no vea la necesidad de recurrir a otros medios como las drogas o la delincuencia para superar aquello (Aguerre & Bouffard, 2008; Barra, 2004; Bianco & Eklund, 2001; Kleinspehn et al., 2008; Taylor & Ogilvie, 2001; Vivaldi & Barra, 2012).

En segunda instancia, se halló que a mayor soporte social percibido de los amigos, mayor motivación intrínseca en el/la participante para estudiar Artes Escénicas; lo cual quiere decir que consideran a los amigos como una fuente valiosa de soporte, y que poseen incluso más influencia que la familia. Este resultado puede deberse a que los pares generan un sentido de pertenencia e identidad, y a su vez, son un apoyo emocional ante cualquier situación como, por ejemplo, el tener que tomar una decisión relevante en la vida (Dennis et al., 2005; Patrick, Ryan, Alfeld-Liro, Fredricks, Hruda & Eccles, 1999).

Por tanto, son aquellos con los que el estudiante pasa más tiempo y adquieren un significado importante para este (Patrick et al., 1999). A partir de ello, se puede afirmar que el rol que cumplen los pares es fundamental y pueden llegar a repercutir sobre las cogniciones, actitudes y comportamientos de la persona (Amaya-Hernández, Alvarez-Rayón, Ortega-Luyando & Mancilla-Díaz, 2017). En este caso, constituyendo un factor que influye sobre la motivación intrínseca de los/as estudiantes, impulsándolos a mantenerse y continuar ejerciendo su carrera.

En tercera instancia, se encontró que tanto el soporte social percibido como la motivación son factores predictores de la satisfacción por la carrera en los/as estudiantes, lo que comprueba una de las hipótesis planteadas. Los/as participantes presentaron un alto puntaje tanto en el soporte social percibido como en la motivación; lo cual influye en la satisfacción de manera positiva. Estos hallazgos se sustentan a partir de lo mencionado por diferentes estudios, en donde el soporte social percibido y la motivación ejercen una influencia sobre la satisfacción con la carrera, además de correlacionar positivamente (Bernal et al., 2016; Casas, 2017; Fiotaki, 2019; Zakaria et al., 2018).

Esto quiere decir que ambos constructos son importantes para que el/la estudiante se sienta satisfecho/a, en el sentido de valorar socialmente la profesión que ha elegido estudiar, sentirse interesado/a por esta, así como tener la seguridad que aportará a la sociedad con la carrera. Lo anterior, puede traer consecuencias que favorezcan al estudiante, entre ellas tener un mejor rendimiento académico o un mayor bienestar psicológico como lo plantean Angulo

(2008) y Vásquez et al. (2012). En cambio, si el/la participante percibe un menor soporte social y presenta una menor motivación, la satisfacción con la carrera se verá afectada y podría ocasionar que la persona abandone los estudios (Díaz, 2008).

En cuarta instancia, se encontraron diferencias significativas y con un tamaño del efecto grande en la dimensión *Importancia de la carrera* respecto al sexo y trabajo. Por un lado, los resultados evidenciaron que las mujeres le dan más importancia a la carrera de Artes Escénicas en el sentido de interesarse más por esta y no desprestigiarla. En otras palabras, le dan un mayor valor y significado; les llama la atención participar en charlas, conciertos, seminarios respecto a las Artes Escénicas; tienen la seguridad de que lograrán alcanzar las metas y obtener mejores oportunidades con su profesión; y saber que a través de esta pueden contribuir a la sociedad.

La importancia que las mujeres le otorgan a la carrera se relacionaría a que encuentran en las Artes Escénicas un medio por el cual expresarse, transmitir un mensaje y sobre todo visibilizarse como mujeres en un país donde todavía hay mucha desigualdad de género (Quiñones, 2019; Soler, 2016). Como menciona Mejía (2014), constituyen una herramienta en donde el artista puede comunicar su sentir y, a su vez, lograr una transformación social. Otro aspecto por destacar es que, el hecho de interesarse, dedicarse a investigar y estar al tanto de lo que sucede en la industria de las Artes Escénicas responde al deseo de conocer dónde pueden conseguir mejores oportunidades y posicionarse como mujeres en una carrera que aún está avanzando por prestarles una mayor atención (Chávez, 2019; Quiñones, 2019; Soler, 2016).

Por otro lado, se halló que los/as estudiantes que trabajan le dan más importancia a la carrera de Artes Escénicas que los/as que no trabajan. Esto sucede porque aquellos/as que poseen un trabajo tienen la seguridad y confianza de conseguir mejores oportunidades. Además, el hecho de que sea en su carrera les hace pensar que existen salidas profesionales para la profesión y, por ende, hay una mayor posibilidad de tener una estabilidad económica (Cuevas & De Ibarrola, 2013). De esta manera, le otorgan valor, significado, reconocimiento y admiración a su carrera. En cambio, los/as participantes que no trabajaban puntuaron menos en la dimensión *satisfacción por la carrera* porque al no tener todavía establecido un trabajo pueden pensar que es una carrera con un futuro incierto, lo cual les genera miedos e inseguridades; y a su vez, les hace dudar sobre el valor profesional que las Artes Escénicas tienen como carrera (Cuevas & De Ibarrola, 2013).

Y, por último, no se encontraron diferencias significativas en el soporte social percibido respecto al apoyo económico familiar como se había planteado inicialmente. Es decir, que los estudiantes que son apoyados económicamente percibieran mayor soporte social; y, de lo contrario, aquellos/as que no son apoyados/as, percibieran menor soporte social. De este modo,

se estarían rechazando resultados hallados en otros estudios (Bobadilla et al., 2018; Carrasco et al., 2014; Quispe, 2014; Zegarra, 2013). Esto podría deberse porque quizás para la población estudiada el soporte social percibido no está orientado a qué tanto apoyo económico recibe, sino el soporte va más por el lado emocional, en qué tanto su red de apoyo los valora, los estima, etc. Además, no habría mucho que comparar ya que, del total de 103 participantes encuestados, 101 indicaron tener apoyo económico familiar, mientras que solo 2 no. Y ello se puede explicar porque los/as participantes están conformados/as por estudiantes de una universidad privada; por tanto, sus familias tienen la posibilidad de poder solventarles los estudios.

Ahora bien, en cuanto a los alcances de la presente investigación, se puede decir que emplear una metodología cuantitativa permite abarcar un mayor número de participantes y así poder interpretar los comportamientos de una población en específico. En ese sentido, se obtuvo una muestra más representativa de los/as estudiantes Artes Escénicas. Asimismo, el hecho de aplicar los cuestionarios de manera presencial permitió esclarecer cualquier duda y comprobar que hayan respondido correctamente, evitando así posibles sesgos y reducir la probabilidad de error.

Además, se puede mencionar que es un aporte a la psicología porque no se han visto estudios que relacionen las tres variables. Por ejemplo, solo existen investigaciones que relacionan el soporte social percibido con la motivación o la satisfacción con la carrera, así como la motivación con la satisfacción. Inclusive, no hay muchos estudios que vinculen estos tres constructos con las Artes Escénicas, sino con otras carreras como Medicina, Ingeniería o Educación (Angulo, 2008; Bernal, Lauretti & Agreda, 2016; Casas, 2017; Naípe, Salabert, Morales, Mestre, Garriga & Toledo, 2017).

No obstante, resulta necesario mencionar algunas limitaciones que se han podido observar. En primer lugar, la prueba de satisfacción con la carrera elegida se redujo a 12 ítems y a tres factores, lo cual pudo haber afectado en la profundidad de los análisis. En ese sentido, se requiere indagar más en este constructo. En segundo lugar, la muestra se realizó solo en un contexto y no abarcó otros espacios como universidades públicas, academias de artes escénicas o escuelas de danza, teatro o música fuera de Lima Metropolitana. De esta manera, se podría encontrar otras diferencias entre las variables que no se han hallado en el presente estudio.

Y, en tercer lugar, se pudo evidenciar que la cantidad de alumnos/as de la especialidad de música sobrepasaba un poco a las demás especialidades, por lo que quizás los resultados obtenidos describan en mayor medida a esa población. Esto pudo haber sucedido ya que de por sí el número de alumnos/as en música es superior que en danza, teatro o creación y producción

escénica (PUCP, 2019). De tal manera que, sería importante que futuras investigaciones puedan ahondar en el estudio de las demás especialidades.

Como posibles recomendaciones, sería ideal crear una prueba para la variable satisfacción con la carrera elegida ya que no existen muchas que estén correctamente validadas en el contexto peruano. Este es el caso de la escala de satisfacción que se empleó en el estudio, donde se tuvo que eliminar algunos ítems y reducir a tres factores, generando que pueda haber menos confiabilidad y validez en los resultados. Igualmente, sería interesante poder complementar la investigación con un enfoque cualitativo con la finalidad de poder conocer y absolver algunas interrogantes que quedaron en debate. Entre ellas explorar cuáles son las razones por las que consideran a los amigos como un mayor soporte, qué los motivó a seguir la carrera de Artes Escénicas o por qué las mujeres le otorgan más importancia a la carrera de artes escénicas que los hombres.

Un aspecto relevante por mencionar es que, en los resultados se encontró que algunos/as de los/as participantes que tenían un trabajo (mayormente eran de la especialidad de Teatro) vendían ropa online, eran baristas en un café o enseñaban una materia como ciencias. Esto quiere decir que no todos terminan trabajando necesariamente en lo relacionado a su carrera ya que quizás no les alcanza para solventar los gastos económicos (Ágreda, 2017). En tal sentido, resulta necesario que se indague qué razones los/as limitan a no poder ejercer su carrera, si estas personas se sienten realmente satisfechas con su profesión y por qué esto ocurre con más frecuencia en estudiantes de Teatro que de Música o Danza, por ejemplo.

Por último, sugeriría que se investigue la relación de las variables de estudio en otros contextos como se mencionó anteriormente, con el objetivo de conocer si estas presentarían un comportamiento distinto, lo que cual puede ayudar a entender a profundidad la situación de las Artes Escénicas en nuestro país.

## Referencias

- Ágreda, S. (2017). *Análisis de la situación de las artes escénicas en el Perú: Caso Trujillo*. Lima, Perú: Facultad de Artes Escénicas de la PUCP y Dirección de Artes del Ministerio de Cultura.
- Aguerre, C., & Bouffard, L. (2008). Envejecimiento exitoso: Teorías, investigaciones y aplicaciones clínicas. *Revista de la Asociación Colombiana de Gerontología y Geriatría*, 22, 1146-1162.
- Alegria, A. (2010). *Sobre la vocación y la carrera de teatrero: Entrevista*. Recuperado de <http://blogs.peru21.pe/>
- Amaya-Hernández, A., Alvarez-Rayón, G., Ortega-Luyando, M., & Mancilla-Díaz, J. (2017). Influencia de pares en preadolescentes y adolescentes: Un predictor de la insatisfacción corporal y las conductas alimentarias anómalas. *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 8(1), 31-39.
- Amaya-Roper, M., & Carrillo-González, G. (2015). Apoyo social percibido y afrontamiento en personas con dolor crónico no maligno. *Aquichan*, 15(4), 461-474.
- Angulo, J. (2008). *Relación de la motivación y satisfacción con la profesión elegida con el rendimiento de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Aranda, C., & Pando, M. (2013). Conceptualización del Apoyo Social y las Redes de Apoyo Social. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1), 233-245.
- Baker, S. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 569-591.
- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14, 237-243.
- Bernal, J., Lauretti, P., & Agreda, M. (2016). Satisfacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia. *Multiciencias*, 16(3), 301-309.
- Beti, I. (2009). *El arte, ámbito de expresión emocional*. Recuperado de <https://blogs.eitb.eus/inteligenciaemocional/2009/04/23/el-arte-ambito-de-expresion-emocional/>
- Bianco, T., & Eklund, R. (2001). Conceptual considerations for social support research in sport and exercise settings: The case of sport injury. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 85-107.

- Bobadilla, P., & Torres, C. (2002). ¿...y si no es tu vocación? Mecanismos de elección profesional y la opción por la sociología en estudiantes de la pucp. *Avances de investigación. Debates en Sociología*, 27, 95-129.
- Bobadilla, P., Bürkli, J., Pastor, A., & Paredes, A. (2018). *¿...y cómo eliges tu profesión? Motivaciones y factores que influyen en la elección de una carrera profesional en estudiantes de Estudios Generales Letras y Sociología de la PUCP*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Boyano, J. (2020). *Cómo el arte ayuda a superar los efectos emocionales de la pandemia*. Recuperado de <https://theconversation.com/como-el-arte-ayuda-a-superar-los-efectos-emocionales-de-la-pandemia-149574>
- Carrasco, E., Zúñiga, C., & Espinoza, J. (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Calidad en la educación*, 40, 96-128.
- Casas, S. (2017). *Satisfacción con la profesión elegida en estudiantes de enfermería de una universidad pública* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Chavarría, M., & Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41-46.
- Chávez, A. (2019). *Lorena Blume: "Hay que tener una mirada nueva, hay mujeres muy fuertes subiéndose al escenario"*. Recuperado de <https://rpp.pe/>
- Cicero-Sabido, R. (2003). Sintomatología y creatividad. El caso de Federico Chopin. *Gaceta Médica de México*, 139(2), 192-196.
- Cuevas, J., & De Ibarrola, M. (2013). Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. *Revista de la educación superior*, 42(165), 125-148.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York, EE. UU: Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuit. Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Deci, E., & Ryan, R. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior, and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, 22, 17-22.

- Deci, E., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.
- De la Puente, D. (2010). *Informe Resumen: El Mercado Laboral en la Especialidad de Artes Escénicas PUCP*. Recuperado de <https://btpucp.pucp.edu.pe/>
- Dennis, J., Phinney, J., & Chuateco, L. (2005). The Role of Motivation, Parental Support, and Peer Support in the Academic Success of Ethnic Minority First-Generation College Students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223-236.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86.
- Durá, E., & Garcés, J. (1991). La teoría del apoyo social y sus implicaciones para el ajuste psicosocial de los enfermos oncológicos. *Revista de Psicología Social*, 6(2), 257-271.
- El Comercio. (2018). *Carreras universitarias más demandadas en Perú*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas psychologica*, 7(3), 739-752.
- Fiotaki, M. (2019). *La experiencia de los hombres en el campo de Danza Movimiento. Terapia: La identidad de género en movimiento* (Tesis de maestría). Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Gámez, E., & Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de psicología*, 19(1), 121-131.
- González, A. (2015). *Visiones escénicas: ¿Es el teatro un refugio en momentos de crisis?* Recuperado de <http://www.el-teatro.com/>
- Guay, F., Ratelle, C., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653.
- Haimovichi, L. (2020). *Lorena Vega: El teatro como refugio, salvación y autoconocimiento*. Recuperado de <https://thepraxisjournal.com/lorena-vega-el-teatro-como-refugio-salvacion-y-autoconocimiento/>

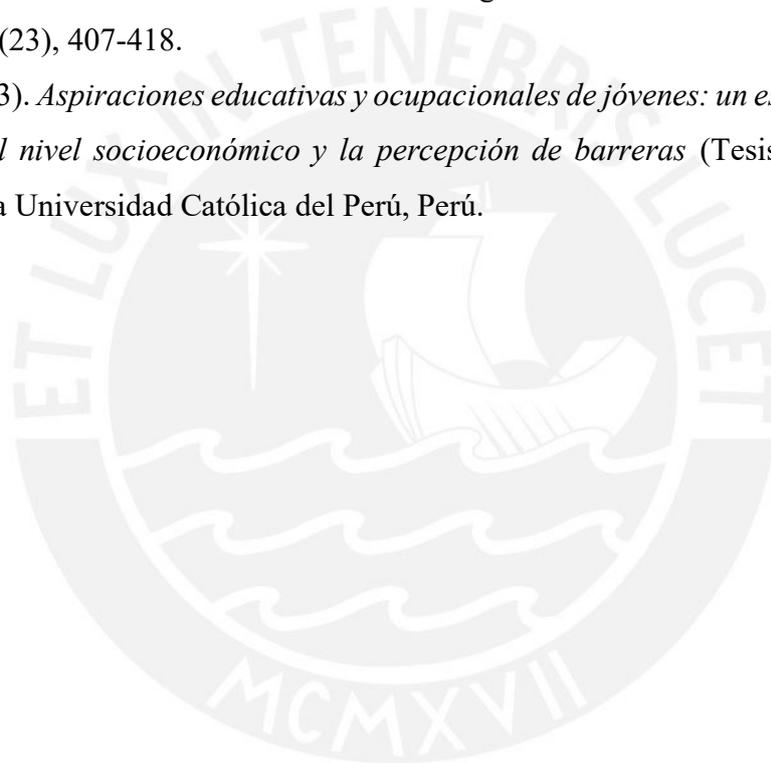
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2014). *Perú: Indicadores de Educación por departamento, 2004-2014. Capítulo 5: Profesiones o carreras universitarias*. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *Perú: Indicadores de Educación por departamento, 2007-2017. Capítulo 5: Profesiones o carreras universitarias*. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/>
- Kleinspehn, A., Kotter, D., & Smith, J. (2008). Self-perceptions of aging: Do subjective age and satisfaction with aging change during old age? *Journal of Gerontology*, 63, 377-385.
- La República. (2017). *Publican ley que denomina Universidad al Conservatorio Nacional de Música*. Recuperado de <https://larepublica.pe/>
- Lorente, J. (2013). Investigación en artes escénicas. Estudios visuales, comunicación y visualidad. En M. Vicente-Mariño, T. González-Hortigüela & M. Pacheco-Rueda (Coordinadores). *Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación*. Simposio llevado a cabo en el II Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación, Segovia.
- Losson, P. (2013). *Artes escénicas en el Perú: Mejorar el conocimiento el medio para asesorar la elaboración de políticas públicas*. Recuperado de <http://revistaargumentos.iep.org.pe/>
- Machuca, G. (2018). *¿Dónde prefieren estudiar los jóvenes peruanos hoy en día?* Recuperado de <https://elcomercio.pe/>
- Martell, K. (2011). *El papel de la familia en el inicio profesional* [Mensaje en un blog]. Blog PUCP. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/>
- Mejía, L. (2014). El arte como herramienta de comunicación para el cambio social: el caso de Medellín. *Folios*, 31, 59-74.
- Ministerio de Educación. (2013). *Orientación Vocacional. Cartilla para tutores*. Recuperado de <http://tutoria.minedu.gob.pe/>
- Mochizuki, L. (2012). *Nueva Facultad de Artes Escénicas en la PUCP*. Recuperado de <https://puntoedu.pucp.edu.pe/>
- Naípe, M., Salabert, I., Morales, M., Mestre, V., Garriga, N., & Toledo, T. (2017). La motivación en los estudiantes de primer año de la carrera de Medicina. Curso 2015-2016. *Medicina Electrónica*, 39(4), 906-915.
- Narciso, S. (2018). *Lorena Blume: "cantar en un programa concurso no te hace un mejor músico"*. Recuperado de <https://larepublica.pe/>

- Nava, C., Bezies, R., & Vega, C. (2015). Adaptación de la escala de percepción de apoyo social de Vaux. *Liberabit*, 21(1), 49-58.
- Nizama, C. (2017). *Satisfacción con la carrera elegida y rendimiento académico de alumnos becados en una universidad privada* (Tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres, Perú.
- Norris, F., Kaniasty, K., & Miller, N. (1996). Received and perceived social support in times of stress: A test of the social support deterioration deterrence model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 498-511.
- Nunes, M., Rigotto, D., Ferrari, H., & Marín, F. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: Relación entre los constructos. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 1-18.
- Pandey, G. (2018). "Mis padres me pegaban para que no fuera bailarín". Recuperado de <https://www.bbc.com/>
- Patrick, H., Ryan, A., Alfeld-Liro, C., Fredricks, J., Hrada, L., & Eccles, J. (1999). Adolescents' Commitment to Developing Talent: The Role of Peers in Continuing Motivation for Sports and the Arts. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(6), 741-763.
- Perú21. (2012). *La música como vocación*. Recuperado de <https://peru21.pe/>
- Piñeyro, M. (2015). *Relación entre apoyo social percibido y rendimiento académico en alumnos universitarios de primer año* (Tesis de licenciatura). Universidad Argentina de la Empresa, Argentina.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2019). *Datos académicos*. Recuperado de <https://www.pucp.edu.pe/>
- Próspero, M., & Vohra-Gupta, S. (2007). First generation college students: Motivation, integration, and academic achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 31, 963-975.
- Quiñones, L. (2019). *Mujeres en la música, silenciadas por la desigualdad de género*. Recuperado de <https://news.un.org/es/story/2019/02/1450871>
- Quispe, M. (2014). *Motivos ocupacionales y autoconcepto en la elección de carrera* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Raffino, M. (2018). *Concepto de artes escénicas*. Recuperado de <https://concepto.de/artes-escenicas/>
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5ta ed.). (S.M. Olivares Bari & G.E. Padilla Sierra, Trads.). México, D.F: McGraw-Hill.
- Rengifo, M. (2017). *Apoyo social percibido y recibido en mujeres diagnosticadas con cáncer de seno* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

- Rey, A. (2011). *El 75% de los jóvenes optan por carreras tradicionales*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/>
- Ricalde, J., & Sana, M. (2017). *Autoestima, satisfacción en la elección de la carrera profesional y su relación con el rendimiento académico* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.
- Rodríguez, S. (2018). "Ser músico en el Perú es caminar a ojos vendados y dar disparos al aire". Recuperado de <https://elcomercio.pe/>
- Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63*, 397-427.
- Ryan, R., Kuhl, J., & Deci, E. (1997). Nature and Autonomy: An Organizational View of Social and Neurobiological Aspects of Self-Regulation in Behavior and Development. *Development and Psychopathology, 9*, 701-728.
- Ryan, R., & Deci, E. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. En E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (3-33). Rochester, EE. UU: The University of Rochester Press.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). Basic Psychological Needs Theory Satisfaction and Frustration of Autonomy, Competence, and Relatedness in Relation to Psychological Wellness and Full Functioning. (pp. 239-271). En: R. Ryan & E. Deci (Eds.), *Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Salem, P., & Giles, A. (2019). *Conservatorio Nacional de Música y Artes Escénicas en el eje cultural de San Borja* (Tesis de licenciatura). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.
- Sarason, I. G. & Sarason, B. R. (2009). Social Support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships, 26*(1), 113-120.
- Schunk, D., Meece, J., Pintrich, P. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Sistema de Información de las Artes en el Perú. (2014). *128,190 personas con ocupación principal vinculada a las artes. Censo 2007 INEI*. Recuperado de <http://www.infoartes.pe/>
- Soler, S. (2016). Mujeres y música. Obstáculos vencidos y caminos por recorrer. *Dossiers Feministes, 21*, 157-174.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 39*, 342-358.

- Taylor, J., & Ogilvie, B. (2001). *Career termination among athletes*. En R.N. Singer, H.A. Hausenblas & C.M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 672-691). New York: Wiley.
- Thoits, P. (2011). Mechanism linking social ties and support to physical and mental health. *Journal of health and social behavior*, 52(2), 145-161.
- Ticona, M. (2017). *Satisfacción con la carrera profesional elegida y el rendimiento académico, en los estudiantes de la facultad de ciencias empresariales de la universidad peruana unión filial, Juliaca, 2016* (Tesis de maestría). Universidad Peruana Unión, Perú.
- Uchino, B. (2006). Social Support and Health: A Review of Physiological Processes Potentially Underlying Links to Disease Outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(4), 377-387.
- Uchino, B., Bowen, K., & Kent, R. (2016). Social support and mental health. *Encyclopedia of Mental Health*, 4, 189- 195.
- Universia. (2015). *Jóvenes eligen las carreras tradicionales por la influencia de su entorno*. Recuperado de <https://noticias.universia.com.ar/>
- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. (2019). *Estudiantes por Facultades y Carreras Pregrado*. Recuperado de <https://www.upc.edu.pe/>
- Universidad Privada del Norte. (2018). *La importancia del apoyo familiar en los estudiantes*. Recuperado de <https://blogs.upn.edu.pe/>
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T.C. Urdan & S.A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (Vol. 16A, pp. 105-165). Bingley, Reino Unido: Emerald Group Publishing Limited.
- Vaux, A., Phillips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams, D., & Stewart, D. (1986). The Social Support Appraisals (SS-A) Scale: Studies of Reliability and Validity. *American Journal of Community Psychology*, 14(2), 195-219.
- Vázquez, C., Cavallo, M., Aparicio, S., Muñoz, B., Robson, C., Ruiz, L., Secreto, M., Sepliarsky, P., Escobar, M. (2012). Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. Recuperado de <https://rephip.unr.edu.ar/>
- Vega, J. (2017). [ENTREVISTA] Percy Encinas: “El país merece artistas que no solo creen obras fascinantes sino que sepan sustentarlas y dar cuenta de ellas aportando a la innovación, al desarrollo y a su debate”. Recuperado de <http://www.infoartes.pe/>

- Vildoso, J. (2002). *Influencia de la Autoestima, satisfacción con la profesión elegida y la formación profesional en el coeficiente intelectual de los estudiantes del tercer año de la Facultad de Educación* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Vivaldi, F., & Barra, E. (2012). Bienestar Psicológico, Apoyo Social Percibido y Percepción de Salud en Adultos Mayores. *Terapia Psicológica*, 30(2), 23-29.
- Wilkinson, R., & Marmot, M. (2003). *Social determinants of health: the solid facts* (2nd ed.). Denmark: World Health Organization.
- Zakaria, S., Ijon, R., Shaharuddin, W., & Yin, S. (2018). Career Satisfaction and Social Support as the Life Satisfaction Indicator of Middle-Aged Career Women in Kelantan. *Man in India*, 97(23), 407-418.
- Zegarra, C. (2013). *Aspiraciones educativas y ocupacionales de jóvenes: un estudio mixto sobre el rol del nivel socioeconómico y la percepción de barreras* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.



## Apéndices

### Apéndice A

#### Consentimiento Informado

La presente investigación está a cargo de la alumna Kiara Rengifo de la facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, la cual tiene como finalidad conocer lo que piensa y siente usted y las personas cercanas a usted respecto a la carrera que se encuentra estudiando actualmente.

En ese sentido, necesito de su colaboración para llenar los tres cuestionarios que tomarán entre 15 a 20 minutos aproximadamente de su tiempo. Cabe señalar que no existen respuestas correctas ni incorrectas ya que se desea conocer su opinión, por lo que se le pide responda con total sinceridad. Asimismo, le pediría que en la medida de lo posible responda todos los enunciados, pues será de mucha ayuda.

Por otra parte, es importante recordar que su participación es voluntaria. Es decir, usted podrá retirarse del proceso aún comenzada la aplicación si lo desea. Además de ello, se mantendrá la confidencialidad y se resguardará el anonimato, en el sentido de que los datos serán analizados de manera grupal y no se revelará su identidad en ningún momento de la investigación, ni después de ella. La información solo será empleada para fines académicos y/o futuros artículos o trabajos de investigación. Para cualquier información adicional, puede contactarse con Kiara Rengifo a través del correo [a20151021@pucp.pe](mailto:a20151021@pucp.pe).

\_\_\_\_\_  
Firma del alumno(a)

\_\_\_\_\_  
Firma del (de la) participante

He sido informado(a) de las condiciones en las cuales acepto participar en la presente investigación realizada por la alumna Kiara Rengifo de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

¿Desea participar de la investigación? Marque con una "X"

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

Lima, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2019

## Apéndice B

## Ficha Sociodemográfica

SEXO	HOMBRE	MUJER
EDAD		
CARRERA		
AÑO DE INGRESO		
CICLO (ej. 1º, 2º) del que lleva la mayoría de sus cursos		
¿Consideras que has contado con el apoyo económico de tu familia para estudiar esta carrera?	SI	NO
¿TRABAJA?	SI	NO
<i>(Si marcaste sí, especificar)</i>		

Apéndice C

**Escala de Motivación con la carrera**

A continuación, se le presentan 45 ítems en relación a sus motivaciones respecto a la carrera que se encuentran estudiando actualmente; los cuales deberán ser calificados respondiendo a la pregunta: **¿Por qué has elegido esta carrera?** Para tal fin, se le pide que califique cada ítem en base a la siguiente escala de respuesta:

1	2	3	4	5
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>

HAS ELEGIDO ESTA CARRERA PORQUE:

1.	Siempre te ha llamado la atención las profesiones donde tengas la posibilidad de dirigir una presentación artística.	1	2	3	4	5
2.	Podrías conocer artistas famosos.	1	2	3	4	5
3.	Crees que estudiar esta carrera te ayudará a comunicarte mejor con los demás.	1	2	3	4	5
4.	No te gusta pasar mucho tiempo solo/a.	1	2	3	4	5
5.	Te gustaría tener un puesto de trabajo con prestigio social.	1	2	3	4	5
6.	Quieres resolver algún problema personal.	1	2	3	4	5
7.	Te has imaginado lo satisfactoria que sería tu vida siendo un profesional de esta carrera.	1	2	3	4	5
8.	Quieres hacer algo que te haga feliz y satisfecho/a contigo mismo/a.	1	2	3	4	5
9.	Deseas tener una posición social mejor de la que tienes ahora.	1	2	3	4	5
10.	Una vez graduado/a tendrás una buena situación económica.	1	2	3	4	5
11.	Existen muchas salidas profesionales para esta carrera.	1	2	3	4	5
12.	Quieres conocer más sobre las Artes Escénicas.	1	2	3	4	5
13.	Tus padres y/o amigos te lo han aconsejado.	1	2	3	4	5
14.	Disfrutas y sientes verdadera vocación por esta carrera.	1	2	3	4	5
15.	Te evitarás sentirte fracasado/a en la vida.	1	2	3	4	5
16.	Crees que el esfuerzo que realices para estudiar será productivo para la sociedad.	1	2	3	4	5
17.	Te gusta recibir aclamaciones de los demás en un escenario.	1	2	3	4	5
18.	Te gustaría que las personas aprecien tus creaciones artísticas.	1	2	3	4	5
19.	Es una forma de superar un reto importante en tu vida.	1	2	3	4	5
20.	Te consideras una persona con problemas y las artes pueden ayudarte a superarlos.	1	2	3	4	5
21.	Puede ser una manera de acceder a una posición de poder cuando te lo propongas.	1	2	3	4	5
22.	Quieres ser recordado/a como uno/a de los/as mejores artistas de todos los tiempos.	1	2	3	4	5
23.	Hacer esta carrera te permitirá apreciar el resultado de tu esfuerzo.	1	2	3	4	5

24.	Valoras tus capacidades y quieres mejorar cada día.	1	2	3	4	5
25.	Puedes hacer nuevos amigos en la universidad.	1	2	3	4	5
26.	No te gustan los trabajos de oficina.	1	2	3	4	5
27.	Puede ayudarte a comprender mejor si realmente sientes una vocación hacia las Artes Escénicas.	1	2	3	4	5
28.	Comprendes el valor social que tienen las Artes Escénicas en el país.	1	2	3	4	5
29.	Tienes facilidad a la hora de comunicarte con los demás.	1	2	3	4	5
30.	Te interesa la opción de irte a estudiar a otro lado a buscar más oportunidades.	1	2	3	4	5
31.	Quieres mantener tus relaciones con otras personas importantes para ti.	1	2	3	4	5
32.	Siempre has tenido deseos de transmitir un mensaje a los demás a través del arte.	1	2	3	4	5
33.	Quieres trabajar como profesional de Artes Escénicas, aunque al principio quizás no ganes mucho dinero.	1	2	3	4	5
34.	Te gustaría impactar y ser una influencia para los demás.	1	2	3	4	5
35.	Quieres conseguir fama en un futuro.	1	2	3	4	5
36.	Quieres llegar a ser independiente.	1	2	3	4	5
37.	Has conocido a algunas personas que han estudiado esta carrera.	1	2	3	4	5
38.	Está de moda estudiar Artes Escénicas.	1	2	3	4	5
39.	Quieres ser un/a artista reconocido/a.	1	2	3	4	5
40.	Tienes las capacidades y motivaciones necesarias para ser un/a artista.	1	2	3	4	5
41.	Te gustan las profesiones que impliquen trabajar con contacto frecuente con un público.	1	2	3	4	5
42.	Te gustaría llegar a ser alguien exitoso en tu carrera.	1	2	3	4	5
43.	Te gustaría conocer a otros artistas dentro y fuera del país.	1	2	3	4	5
44.	Creer que estudiando esta carrera tendrás éxito en la vida.	1	2	3	4	5
45.	Puede ayudarte a liberar tus impulsos y emociones al representar una obra artística.	1	2	3	4	5