



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

Motivaciones ocupacionales en alumnos de primer ciclo de un Instituto Superior Tecnológico de Lima

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

MARTHA TULA RAMOS SIMÓN

ASESORA: MARÍA ISABEL LA ROSA CORMACK

Lima - Perú

2013



Agradecimientos

Agradezco infinitamente a todas las personas que me animaron a cumplir con este reto que marca de manera trascendental mi vida profesional.

A María Isabel La Rosa, por su exigencia, capacidad de crítica, buena disposición, valiosas apreciaciones y ser mi fuente de inspiración en cada etapa de la elaboración de este proyecto.

A mis profesores, Mary Louise Claux y Arturo Calderón, por su tiempo, paciencia y compartir sus conocimientos en estadística descriptiva y multivariante, que me permitieron realizar y comprender los diferentes análisis del estudio.

A Carmen Mesinas, Jessica Cumbreas y Raúl Salgado quienes me apoyaron incondicionalmente e hicieron posible esta investigación.

A mamá Chabuca, papá José, mamá Tulita y papá Sergito, mis abuelos, por transmitirme su fortaleza y alegrarse de mis logros.

A mi novio Alan, por ser mi motivo para sonreír en la vida, amarme tanto y darme fuerzas para alcanzar mis metas.

A Carol, mi hermana y mejor amiga, por tenerme paciencia e incentivarme a lograr mi objetivo con la candidez que la caracteriza y que la hace única.

Finalmente, a Martha y Sergio, mis padres, quienes me dieron la oportunidad de estudiar esta carrera que me apasiona, me apoyan siempre en todo momento y comparten mi felicidad.



Resumen

El presente trabajo es de tipo descriptivo y tuvo como propósito estudiar las motivaciones ocupacionales en alumnos de primer ciclo de un instituto superior tecnológico privado de Lima, a partir de la aplicación de una escala diseñada para medir dicho constructo. La muestra del estudio estuvo conformada por 292 alumnos del primer ciclo de tres carreras: Administración de Negocios, Administración de Negocios Internacionales y Marketing, a quienes se aplicó la Escala de Motivaciones Ocupacionales (ESMO), que consta de 42 ítems agrupados en cinco factores. En el análisis estadístico realizado, la escala ESMO resultó ser válida y confiable para la muestra estudiada. Los hallazgos indican que las principales motivaciones ocupacionales de la mayoría de los participantes con respecto a la elección de la carrera son “Realización y autonomía”, “Desarrollo y gratificación” y “Éxito y reconocimiento”. Mientras que, “Orientación prosocial” y “Relación con la familia” resultaron ser las de menor relevancia. Además, el “análisis de conglomerados” determinó la formación de cuatro grupos característicos, de modo que los estudiantes pertenecientes a cada grupo serían tan similares entre sí como sea posible y a la vez los distintos grupos formados resulten entre ellos tan disímiles como sea posible. Asimismo, se efectuó un análisis longitudinal sobre las condiciones de permanencia o deserción de los participantes que abarcó cuatro ciclos de estudio. Finalmente, no se encontraron diferencias significativas relacionadas al sexo, edad y carrera elegida por los participantes, por lo que se concluye que no es necesario establecer baremos para dichas variables.

Palabras clave: Escala, Motivaciones ocupacionales, Educación superior técnica.

Abstract

The current paper is a descriptive work that examines the occupational motivations of students in their first semester at a private technical institute in Lima, using a scale designed to measure said construct. The sample for this study consists of 292 students who were in their first semester studying three majors: Business Administration, International Business Administration, and Marketing. They were given the Occupational Motivation Scale (ESMO). This scale, which consisted of 42 items categorized into 5 factors after performing a factor analysis, was found to be valid and reliable for the studied sample for measuring the occupational motivations of students. The findings indicate that the principal occupational motivations of the majority of the participants with regard to their choice of major are "Fulfillment and Autonomy," "Development and Reward," and "Success and Recognition"; while "Pro-social Orientation" and "Family Relationships" were the least relevant. In addition to the above, the "Conglomerate analysis" determined the formation of four characteristic groups. The students who belonged to the same group were as similar as possible to one another; while students from different groups were as different from one another as possible. A longitudinal analysis was carried out on the conditions regarding completion or desertion by the participants who achieved four semesters of study. Finally, no significant differences related to sex, age or chosen profession was found among the participants. Therefore, we conclude that it is not necessary to establish scales for said variables.

Key words: Scale, Occupational Motivation, Post-Secondary Technical education.



Tabla de contenidos

Introducción

Conceptualización de la identidad en la elección de la carrera	1
Implicancias del desarrollo vocacional en respuesta a las necesidades del individuo	3
La motivación ocupacional en la orientación profesional	5
Alcances sobre la educación superior tecnológica y la problemática de la deserción estudiantil en el Perú	8

Método

Participantes	13
Medición	13
Procedimiento	14

Resultados	17
------------	----

Discusión	27
-----------	----

Referencias	35
-------------	----

Anexos	
--------	--



Introducción

Conceptualización de la identidad en la elección de la carrera

Para muchas personas, la elección de la carrera y el ingreso a la Educación Superior constituye, sin lugar a dudas, un periodo de importantes decisiones en su vida. Se trata de un proceso que implica, inevitablemente, el conocimiento y manejo de información acerca de sí mismo y del entorno, tanto como el afrontamiento de la realidad y su capacidad para planear un futuro en el que deberá ser capaz de asumir las demandas de un mundo laboral cada vez más cambiante, exigente, especializado y excluyente.

La psicología vocacional es el campo que se ocupa del estudio de ese complejo proceso que conduce a la elección de una carrera o campo de desempeño laboral. Para Carcelén y Martínez (2008), esta elección reflejará, en gran medida, la expectativa de satisfacción que tiene cada persona, tanto en lo que corresponde a su perspectiva de tiempo futuro para desempeñarse en una ocupación como en lo que se refiere a la construcción de un proyecto de vida que le permita lograr los objetivos que se ha propuesto.

En este proceso, Bohoslavsky (1996) añade que al optar por un rol ocupacional, dicho proyecto de vida debe ajustarse a las características de la persona y sus posibilidades; es decir, que no solo debe definir qué va a hacer en el futuro, sino que esencialmente debe reflexionar sobre quién desea ser y, simultáneamente, quién no ser. Además, este autor señala que el acceso a los denominados roles ocupacionales pasa por la definición vocacional que supone la implementación del concepto de sí mismo y la búsqueda de su realización personal. Erickson (1983, en Schmidt 2010) afirma que para lograr la concepción de quién es uno es necesario asumir el desarrollo de la identidad personal, la cual involucra cambios graduales que, al margen del paso del tiempo, se vuelven consistentes en la medida en que las personas van configurando sus roles de acuerdo a cada etapa de su vida. Por ello, alcanzar una identidad también implica proponerse y conseguir objetivos educativos y ocupacionales; así la elección vocacional es un aspecto de la identidad (Kimmel & Weiner, 1998 en Schmidt 2010).

Jara (2010) estudió los componentes que los adolescentes consideran relevantes frente a la definición de su identidad, tales como: el cambio en la relación de dependencia con los padres, el vínculo con otras figuras de autoridad, la aceptación de nuevos roles en la sociedad, etc. Todo ello da como resultado que los contenidos vinculados a los estudios y la profesión ocupen el primer lugar. Sin embargo, también encontró que en relación a los aspectos profesionales, la identidad se alcanza tardíamente. Al respecto, Nurmi (2004) señala que es precisamente entre los 25 y 35 años que se da el periodo de mayor establecimiento ocupacional, luego de haber pasado por una etapa de exploración de alternativas que implican un conjunto de experiencias académicas y/o laborales. Precisamente, es cuando entran en juego una serie de mecanismos psicológicos; especialmente las motivaciones, los intereses y las metas personales, los que conducen estos procesos de exploración, planificación, toma de decisiones y compromisos en torno a la educación y el trabajo (Nurmi, 2004).

Por su parte, Petersen (1988, en Rivas 1995) recalca que en la adolescencia, al término de la etapa escolar, se afrontan importantes ajustes en la vida familiar y en las relaciones sociales entre los pares; es cuando se toman decisiones puntuales acerca de abrirse paso a la educación superior u optar por la incorporación inmediata al mundo laboral. Para Callabed, Comellas y Mardomingo (1998, en Carcelén & Martínez 2008), esta elección constituye una decisión de gran trascendencia, ya que se da en un periodo de transición –de la adolescencia hacia la adultez- donde cada individuo experimenta una serie de cambios biológicos, cognitivos, morales, afectivos y sociales para alcanzar la madurez y consolidar su identidad; así cada joven, de acuerdo a las aspiraciones personales que posee y a las expectativas de la cultura a la cual pertenece, va adquiriendo una identidad propia, una independencia emocional de los padres y una autonomía económica, para la cual deberá previamente seleccionar y capacitarse en una ocupación.

Corominas (2006), agrega que la identidad profesional y el proyecto profesional se van delimitando a partir de las experiencias sobre las propias capacidades, intereses, aspiraciones y del conocimiento del entorno; lo que a su vez impacta en las decisiones y en la trayectoria profesional-vital. Por lo que, hoy en día, de acuerdo con Griffa y Moreno (1993), la orientación profesional debería de ser un proceso permanente, pues supone sucesivas conductas de elección que se van suscitando a lo largo de la vida.

Un autor clásico en este tema es Super (1985), quien precisa que la elección de una carrera abarca un proceso que se va reafirmando en el tiempo, pues no se trata de una decisión aislada sino de un conjunto de decisiones vinculadas a la propia historia de la persona. Es en función de dichas decisiones que se va construyendo la identidad vocacional. También añade que el proceso de elección vocacional puede detenerse o acelerarse dependiendo de las características personales de cada sujeto y no solo de la presión de circunstancias externas, es por este motivo que se afirma que los adolescentes pueden conocer muchas veces sus intereses pero no su punto de partida, vinculado a sus expectativas y tendencias reales.

Naturalmente, cuando se hace referencia a la orientación vocacional como proceso, se tiene en cuenta que este transcurre a lo largo de la vida del individuo atravesando diferentes etapas o momentos, los cuales para Gonzales (1998) también se relacionan con el nivel de desarrollo de la personalidad logrado por los sujetos en el momento de su inserción en la educación superior e incluso en la vida laboral.

Implicancias del desarrollo vocacional en respuesta a las necesidades del individuo

En investigaciones realizadas con adolescentes, Holland y Nichols (1964) destacaron la presencia de metas vinculadas principalmente con la educación, la ocupación, la familia y las posesiones. Es decir que, conforme crecen, disminuye el interés en las actividades de ocio y se incrementan las metas relacionadas con el trabajo. Asimismo, Holland (1985) enfatiza que elegir una ocupación es un acto expresivo que refleja la motivación, los conocimientos, la personalidad y la habilidad de una persona. Por ello, las ocupaciones representan un modo de vida, un ambiente más que una serie de funciones o habilidades laborales aisladas.

De acuerdo a esta pauta, aún cuando la elección vocacional podría ocurrir a cualquier edad, el desarrollo ocupacional es un proceso que varía de acuerdo con el medio en que se desenvuelva el individuo (Clapow, 1954 en Osipow 1976). Inclusive para Rivas (1995), la conducta vocacional es un complejo proceso de socialización que cada persona configura en un medio sociocultural determinado, que implica la relación de dos elementos: el individuo y la sociedad; es decir, la satisfacción de las necesidades de desarrollo individual y la adecuada cobertura de las necesidades sociales.

Relacionado con ello, Roe (1957, en Osipow 1976) señala que las estructuras, a la base de las necesidades de un individuo, están ampliamente vinculadas a su elección vocacional. En este sentido, la elección de una carrera implicaría la identificación de aquellas ocupaciones en las que sus necesidades puedan proporcionarle una mayor satisfacción.

Cabe resaltar que es importante conocer si la decisión responde realmente a las necesidades o expectativas del individuo y si la aspiración que antecede a la elección puede servir como elemento concreto para estructurar un proyecto profesional; así como, para establecer metas claras a corto, mediano y largo plazo.

Por otra parte, el sentido que tiene la elección de una ocupación es diferente para cada persona, pues depende del cumplimiento de las expectativas que tenga sobre la misma. Así, para unos es una manera de realizarse en la vida y encontrarle un sentido, un modo de servir a los demás, una forma de consecución social, un medio necesario para el sustento y una actividad que permite socializarse; mientras que para otros puede ser considerada como la forma típica en que los individuos han hecho su aportación personal a la sociedad (Havinghurst, en Hill, 1973).

A partir de estudios relacionados con este tema, Holland (1985) encontró que el tipo de motivación que subyace a la elección vocacional de un individuo está estrechamente vinculado con las aspiraciones de los padres, ambiciones, propósitos, valores y relaciones sociales; los cuales resultan ser variables relevantes a incorporar en los procesos de orientación profesional. El mismo autor afirma que debido a la diversidad de elementos que influyen en el desarrollo vocacional, la elección de una ocupación representa varios tipos de información: la motivación del sujeto, el conocimiento que posee de la ocupación en cuestión, la reflexión y comprensión de sí mismo y de sus capacidades; por lo que la alteración de alguno de estos elementos afectaría en mayor o menor grado la decisión final en la elección de la carrera.

Para Maslow (1980) es importante que los jóvenes satisfagan las necesidades fisiológicas y de seguridad que son necesarias para la estabilidad de las personas, para luego apuntar a las necesidades psicológicas y de autorrealización que implican enfocarse en metas de desarrollo personal y trascendencia social. Schiffman y Lazar (2001) afirman que los individuos tratan de satisfacer en primera instancia sus necesidades de nivel más bajo, antes de que puedan surgir otras necesidades de nivel

más alto, por ello cuando una necesidad ya ha sido suficientemente satisfecha emerge una nueva necesidad, una más alta, que el individuo se siente motivado a satisfacer y así sucesivamente.

Con relación a la teoría de Maslow, Alderfer (1972) postula que es posible que las necesidades de supervivencia, identificación y crecimiento estén activas en cualquier momento y no se den en un orden estricto establecido por niveles. Además, afirma que algunas necesidades, de crecimiento o desarrollo personal, aumentan en intensidad mientras más se satisfacen; es decir, que conforme se obtienen logros vinculados al ámbito ocupacional, se incrementa la seguridad y confianza para desarrollar los talentos o habilidades que se requieren para estudiar una determinada carrera.

Del mismo modo, el hecho de alcanzar la autodeterminación profesional, implica la necesidad de dirigir el proceso de orientación al desarrollo de la esfera motivacional y cognitiva de la personalidad del sujeto, es decir prestar atención a sus conocimientos, habilidades, motivos e intereses profesionales, y sobre todo, al desarrollo de la autovaloración del sujeto y de cualidades de la personalidad tales como la independencia, la perseverancia y la flexibilidad; condiciones que le facilitarán una actuación profesional autodeterminada (González, 1998).

La motivación ocupacional en la orientación profesional

González (1983) plantea que la motivación humana surge como resultado de la interacción de los procesos cognoscitivos (que son un reflejo del mundo real) y los procesos afectivos (que expresan las necesidades y cómo varían en función del mundo real).

Hablar de la motivación de la persona en la elección vocacional implica considerar que se trata de un proceso psicológico en el que intervienen diversas condiciones, ya antes señaladas, que inician, guían y mantienen el comportamiento hasta alcanzar una meta. Para Ryan y Deci (2000), una persona con energía para alcanzar una meta se puede definir como una persona motivada. Estos autores afirman que, si bien el nivel de motivación puede variar de una persona a otra, una particularidad que influye en su comportamiento es el tipo de motivación que lo afecta.

En un estudio realizado en Argentina sobre autoconcepto y motivaciones vocacionales, Schmidt (2010) encontró que los estudiantes no siempre hacen cosas que

les parecen interesantes en sí mismas, ya que pueden buscar una carrera más como un medio para conseguir algo, que como un fin satisfactorio en sí mismo. Según esta autora, al ser un medio puede estar asociado con la satisfacción relativa a aspectos materiales (altos ingresos), al desempeño de tareas que les brinden valoración social, así como ejercer autoridad u obtener reconocimiento.

A partir de las investigaciones de McClelland (1978) se puede advertir la importancia de la motivación de las personas guiada por la necesidad de logro, pues plantea que el desarrollo del talento emprendedor genera empresarios con mucha energía que aceleran el crecimiento económico de la sociedad. También, menciona que por este motivo, los empresarios deben asumir riesgos, y que esa disposición a asumir grados moderados de riesgo se relaciona con un nivel de motivación de logro más elevado.

Según el mismo autor, los datos demuestran que la gente que posee motivos de logro más profundos cree tener una mayor probabilidad de alcanzar el éxito. Por eso, estas personas se caracterizan por ser más enérgicas, creativas y trabajadoras; y se sienten satisfechas de saber que son exitosas, en lugar de necesitar el reconocimiento y elogios públicos. Luego de estas indagaciones, surge la necesidad de estudiar exhaustivamente qué motivos se encuentran inmersos en la elección vocacional.

Resulta relevante añadir que los procesos de orientación profesional requieren por una parte de entrevistas, información y el uso de instrumentos de reconocida confiabilidad; por otra parte, es necesario un marco teórico que permita no sólo conocer e interpretar la historia personal y las características de personalidad, sino muy particularmente la fuerza y dirección motivacional de la conducta (Migone, 1993).

Durante muchos años en la práctica de la orientación vocacional ha surgido la inquietud de tener instrumentos de evaluación para poder clarificar el conjunto de motivaciones presentes en la elección de la carrera que los jóvenes traen a consulta cuando realizan un proceso de orientación. Por este motivo, Migone y Moreno (1999) diseñaron un Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales (CUMO) que en la actualidad ha superado diversas etapas en su elaboración.

El propósito de ambos autores fue crear un instrumento que básicamente permita identificar los componentes motivacionales que inciden en la elección de una carrera u

ocupación de los jóvenes para aproximarse más a conocer cómo se relacionan sus elecciones con el sistema de valores que poseen. Así precisaron que dicho cuestionario estaba compuesto por cuarenta y tres ítems y cinco factores: Futuro, Altruismo, Dependencia, Éxito y Satisfacción.

En 1999, Migone y Moreno aplicaron el cuestionario en mención en una universidad del Estado de México para realizar un estudio sobre las motivaciones ocupacionales en personas adultas entre 20 y 50 años, con una muestra de 150 personas donde 75 fueron mujeres y 75 hombres. En esta investigación se encontró que los hombres presentan mayor nivel de motivación en los siguientes factores: satisfacción, prestigio y éxito social; que apuntan hacia logros materiales (altos ingresos) y preocupación frente al futuro. Mientras que las mujeres presentan dependencia infantil, donde involucran a los padres u otras personas significativas, y algunos ítems de prestigio y éxito.

A partir de este estudio, evidentemente, se rescata que para tomar una decisión sobre la carrera a estudiar es indispensable observar cómo se configura la motivación del individuo. Por ello, se reconoce que las personas extrínsecamente motivadas actúan por obtener recompensas o incentivos independientes de la propia actividad como el dinero, elogios, o reconocimiento social. Mientras que, las personas intrínsecamente motivadas se preocupan por la realización de actividades en sí mismas bajo su propio control (Reeve, 1994).

Cabe señalar, de acuerdo a Rojewski (1994) que en ocasiones las personas pueden encontrarse en un escenario que podría denominarse incierto, ya que demuestran una baja motivación con respecto a la carrera elegida, lo que los llevaría a tener que lidiar con la indecisión vocacional.

Según Rivas (1988), la falta de información sobre el campo de desempeño laboral, la falta de claridad al momento de elegir una determinada ocupación, la ansiedad ante dicha elección y las dudas sobre las propias habilidades son los principales factores que favorecen esta situación de indecisión.

El mismo autor menciona que también existen casos en los que estar indecisos sobre la elección de la carrera no necesariamente constituye un problema para los estudiantes, pues a veces resuelven su indecisión con relativa facilidad, bien por sí

mismos o mediante ayuda profesional (Prieto, 2002). Sin embargo, algunos no logran resolver su indecisión, y para ellos sí existe un verdadero problema, ya que esta condición en su extremo más crítico, traería como consecuencia el abandono de la carrera; ya sea porque no satisface sus necesidades personales, por la inversión de tiempo y dinero o porque los recursos académicos son ineficientes y no cubren sus expectativas (Tolbert, 1982).

A partir de la literatura revisada, Reeve (1994) afirma que para optar por una carrera es necesario elegir entre una serie de opciones, un factor que está a la base de este proceso de elección es lo que en el presente estudio se denomina como Motivaciones Ocupacionales, entendidas como estados dinámicos que impulsan la dirección de la conducta hacia ciertas categorías preferenciales que rigen la elección para estudiar una determinada carrera, a comprometerse con ella y a perseverar en ella hasta el fin.

Es preciso conocer este factor involucrado para poder brindar a los alumnos una adecuada asesoría vocacional atendiendo sus necesidades, aptitudes, intereses y valores; además de favorecer la claridad en la elección de su carrera, disminuir la posibilidad de abandono de la misma y así contrarrestar en gran medida el problema de la deserción estudiantil.

Alcances sobre la educación superior tecnológica y la problemática de la deserción estudiantil en el Perú

Dentro de dicho contexto, la deserción estudiantil es una de las dificultades que afecta a un gran número de instituciones de educación superior en Latinoamérica. A través de distintas investigaciones realizadas en países como Chile, Brasil, Colombia, Cuba, México y Venezuela se da cuenta de un número importante de estudiantes que no logran culminar sus estudios superiores, esto puede deberse a características intrínsecas del individuo o a factores externos asociados a la integración social del alumno a la institución y sus miembros. Por tal razón, estos países han comenzado a diseñar procesos profundos, de mejoramiento, para aumentar la retención en los primeros años de estudios universitarios (UNESCO, 2000).

En nuestro país, según Díaz (2008) -investigador principal del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)- se registra que, la demanda por educación superior no

universitaria ha mostrado una tendencia creciente durante las últimas décadas. Dicho incremento es notorio en la educación superior tecnológica en comparación con la educación superior pedagógica, cuya demanda se ha reducido ostensiblemente.

En general, se encuentra que la principal demanda por la educación en un Instituto Superior Tecnológico (IST) está fuertemente concentrada en actividades de comercio y servicios. Así, desde el año 2005 a nivel nacional las carreras asociadas a las actividades industriales han concentrado alrededor del 13.6% de la demanda, las extractivas 16.2%, mientras que las de administración, comercio y los servicios 70.2%. Por ello, a partir de ese periodo, el ranking de las cinco carreras técnicas con mayor demanda fue: Computación e Informática, Enfermería Técnica, Administración de Negocios Agropecuarios, Administración de Negocios y Mecánica Automotriz.

En cuanto a la rentabilidad de algunas carreras de educación superior, Yamada y Cárdenas (2007), realizaron un exhaustivo estudio en el que hallaron que Administración de Negocios se ubicaba entre las profesiones técnicas, no universitarias, mejor remuneradas. Estos autores también consideran que se debería exigir a todos los centros de educación superior brindar información verificable de sus egresados así como contar con resultados del mercado laboral y que provean a los interesados información desagregada por carrera universitaria y técnica al momento de decidir qué estudiar. Además, Yamada (2004) concluyó que existe una gran demanda de información acerca de cómo son remuneradas las profesiones y las carreras técnicas específicas, ya que es considerada como elemento necesario para la toma de decisiones, tanto de los jóvenes y sus familias, como de universidades, institutos y el Estado.

La Comisión de Ciencia, Innovación y Tecnología presidió un congreso en nuestro país en el que se analizó la "Situación de la Educación Superior Tecnológica en el Perú". En este evento, participaron miembros de la Dirección de Educación Superior y Técnico Profesional del Ministerio de Educación.

En el Perú, al año 2012, se registró un total de 476 IST públicos y 760 IST privados, identificándose cinco procesos que se requieren para contribuir a la equidad y a la calidad de la formación educativa (CCIT, 2012): trabajar por una oferta pertinente para cubrir las demandas y necesidades locales, regionales y nacionales; institutos superiores tecnológicos acreditados; sistema efectivo de evaluación y promoción de docentes; acceso a la educación superior que promueva la inclusión social y la

diversidad cultural y ciencia, tecnología, innovación e investigación que respondan a los objetivos del desarrollo local, regional y nacional.

Además, se planteó que el objetivo al año 2016 será contar con IST que presenten una oferta formativa organizada en función de un marco curricular nacional que promueva la elaboración de catálogos regionales y nacionales. En esta línea, se necesita focalizar la formación en competencias para generar la empleabilidad de los estudiantes y así recortar la brecha entre los procedimientos de los Ministerios de Trabajo y de Educación.

Del mismo modo, se requiere la formulación de criterios concertados de qué significa “calidad en la formación superior tecnológica” además, de un modelo de gestión de la formación técnico - profesional que sea ético, transparente, descentralizado e inclusivo. Por este motivo, se necesita la reestructuración del marco normativo, el fortalecimiento de las capacidades de los gestores, un sistema nacional de monitoreo y asesoría y un programa renovado de revalidación de las instituciones para que esto los lleve a la acreditación de las mismas (CCIT, 2012).

Cabe mencionar, que el 42% de las empresas refieren que tienen problemas para encontrar personal y el 77% de este segmento no encuentra personal técnico altamente calificado. Por ello, la principal queja de las empresas es que los estudiantes que egresan de los IST no cuentan con las competencias empresariales requeridas actualmente para poder desempeñarse óptimamente tales como trabajo en equipo, comunicación y liderazgo. Esto se puede atribuir a que los estudiantes que presentan mayores dificultades para desarrollar estas habilidades durante su formación educativa tienden a creerse menos capaces para autorregular sus estudios, obtener un buen rendimiento o interactuar con sus compañeros y docentes de manera socialmente competente (Palacios, Marchesi & Coll, 2000).

Merlino, Ayllón, Herrero y Escanés (en Merlino, 2012) aseveran que el fenómeno de la deserción estudiantil ha sido comprendido como un proceso complejo que obedece a múltiples causas y que conduce a que una importante cantidad de alumnos inicien pero no completen sus estudios superiores. En la actualidad, dicho proceso evidencia la existencia de una diferencia significativa entre el número de alumnos que ingresa y el que egresa, lo cual constituye un problema para el estudiante,

para su familia, para las instituciones educativas y para los gobiernos, con sus respectivas consecuencias psicológicas, sociales y económicas (Merlino, 2012).

Por todo lo mencionado hasta aquí, se puede considerar que el estudio acerca de las motivaciones ocupacionales constituye un aporte al conocimiento sobre el desarrollo vocacional, en una etapa de la vida que requiere especial atención en cuanto al modo de asesoramiento que se debe brindar para emprender el desafío del verdadero descubrimiento de los intereses (Casullo, 1994). Además, dada la escasez de estudios actuales sobre educación superior no universitaria en nuestro país, en los que se considere la motivación como un elemento que interviene notablemente en la elección vocacional, el presente trabajo pretende ser un punto de partida para conocer la repercusión de la motivación en la elección de la carrera a estudiar.

En consecuencia, el propósito del presente estudio es verificar las propiedades psicométricas de la Escala de Motivaciones Ocupacionales (ESMO) en alumnos de primer ciclo de un instituto superior tecnológico privado de Lima. Además, se pretende identificar la configuración de perfiles de las motivaciones ocupacionales y contrastar la relación de dichos perfiles y las características sociodemográficas de los participantes. Adicionalmente, se considerará el papel de la permanencia y/o deserción estudiantil.



Método

Participantes

El grupo de estudio estuvo conformado por 292 alumnos ingresantes de un Instituto Superior Tecnológico (IST) privado de Lima que dieron su consentimiento informado (Ver Anexo A) para participar en la investigación y respondieron a todos los ítems de la escala ESMO, sus edades estuvieron comprendidas entre los 16 y 49 años con una edad promedio de 23 años y una desviación estándar de +/- 5.48 años. El 76.1% estudia la carrera de Administración de Negocios, 16.7% Administración de Negocios Internacionales y 7.2% Marketing. Además, 144 alumnos estudiaban en el turno mañana y 148 en el turno noche.

El 58.2% de los participantes corresponden al sexo masculino habiéndose generado de manera azarosa la diferencia cuantitativa entre hombres y mujeres. Del mismo modo, se obtiene que el 61.6% de participantes reside en el cono sur de la ciudad de Lima en distritos como: San Juan de Miraflores, Santiago de Surco, Villa María del Triunfo, Chorrillos, Villa El Salvador y La Molina; este orden está determinado por la frecuencia del lugar de residencia, de mayor a menor, que fue consignada en la ficha de datos (Ver Anexo B). Asimismo, el 85.4 % de participantes procede de la costa, seguido de un 11.1% de la sierra y un 2.8% de la selva. Se observa que un 0.7 % proviene del extranjero.

Medición

El presente estudio se ha orientado a conocer las motivaciones ocupacionales de los participantes. Se entiende motivaciones ocupacionales como estados dinámicos que impulsan la dirección de la conducta hacia ciertas categorías preferenciales que rigen la elección para estudiar una determinada carrera, a comprometerse con ella y a perseverar en ella hasta el fin.

Para realizar esta medición se tomó como base el Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales (CUMO) elaborado por Migone de Falley y Moreno en el año 1995 que presenta un Alfa de Cronbach de .95, por lo que se puede afirmar que se trata de un coeficiente de confiabilidad altamente significativo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Asimismo, de acuerdo a los análisis factoriales que realizaron los autores se

estableció la validez del constructo, pues se efectuó un análisis de primer orden por el método de ejes principales, luego se aplicó la solución ortogonal Varimax y rotaciones oblicuas (Promax), las cuales dieron como resultado una estructura simple de cinco factores, que corresponden a cada una de las escalas (Migone de Faletty & Moreno, 1999). Dicho instrumento fue creado para tener una aproximación sobre el constructo en cuestión aplicado a una población de estudio similar en la ciudad de Buenos Aires, Argentina.

La prueba consiste en una guía de 43 reactivos que indagan sobre las motivaciones que tienen los jóvenes para elegir su carrera. Consta de cinco factores: Futuro (8 ítems), Altruismo (8 ítems), Dependencia (8 ítems), Éxito (9 ítems) y Satisfacción (10 ítems). Se trata de una escala Likert de cinco valores que van de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (5). La forma de aplicación es colectiva y el tiempo que toma resolverla es de 20 minutos aproximadamente.

Procedimiento

La investigación trata de explorar las motivaciones ocupacionales de una muestra de estudiantes ingresantes a un Instituto Superior Tecnológico (IST) privado de Lima y comparar dicha variable por dimensiones. El diseño fue no experimental, debido a que no se manipularon variables en el estudio y el tipo de muestreo utilizado para seleccionar a los participantes fue no probabilístico incidental, debido a la accesibilidad a la muestra (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Los criterios que se emplearon para incluir a cada persona en la muestra fueron, en primer lugar, evaluar a todos los alumnos ingresantes que estuvieran presentes en el aula de clases el día de la evaluación y, en segundo lugar, la aceptación de cada uno de ellos, una vez que se les comunicó los fines de la investigación y tomaron la decisión de otorgar su consentimiento informado o de no participar.

Fase Piloto

Se realizó un estudio piloto previo a la aplicación del CUMO para verificar la comprensión de las instrucciones y de los ítems. El piloto se aplicó a veinte estudiantes de primer ciclo con características similares a los participantes de la muestra, que pertenecían al mismo instituto, pero que no fueron parte del estudio.

Fase de Ajuste del instrumento

El procedimiento de ajuste del instrumento se realizó en base a la fase piloto, el cual consistió en cambiar la escala Likert de cinco a cuatro alternativas de respuesta para evitar la puntuación central denominándose propiamente Escala de Motivaciones Ocupacionales, en adelante se hará referencia a dicha escala como ESMO. Se tomó la decisión de modificar el nombre dado que no se trataba de un cuestionario con preguntas y reunía todos los criterios de una escala.

Fase de Aplicación

La evaluación se llevó a cabo a lo largo de una semana, ya que la muestra tenía una distribución predeterminada de once secciones, también se contó con el compromiso de los directores responsables del IST y de los docentes, pues se les explicó los motivos de la investigación y se les indicó que iban a recibir devolución de los resultados.

La administración completa de los instrumentos de recolección de información (ficha de datos y ESMO) duró aproximadamente 30 minutos, consistió en ingresar a las aulas los días acordados, dar a los alumnos una explicación breve del estudio para que luego completaran el consentimiento informado. Seguidamente, se procedió al llenado de la ficha de datos y después a responder la escala ESMO. De todos los convocados solo dos estudiantes decidieron voluntariamente no participar en la investigación, una del turno mañana y uno del turno noche.

Cabe mencionar, que el total de participantes que rindieron la prueba en el estudio fue de 304 alumnos, de los cuales se eliminaron doce por dejar inconclusa alguna parte del cuestionario y/o ficha de datos.

Fase de Análisis de la información

Para poder sistematizar la información obtenida en la ficha de datos se realizó la categorización de las respuestas brindadas por los participantes y para analizar la escala aplicada se elaboró una base de datos en el programa SPSS 18.0.

Con el mencionado programa se efectuó un análisis descriptivo para determinar la consistencia interna de la escala y comprender la muestra. Luego, se realizó el análisis de confiabilidad y estudios factoriales, utilizándose el índice del Test de Kaiser-

Meyer-Olkin (KMO) y el Test de esfericidad de Bartlett para verificar la pertinencia del análisis factorial, así como entender la configuración del constructo y el ordenamiento de la prueba.

Una vez verificadas las pruebas preliminares se efectuó el análisis de contrastes estadísticos para averiguar el tipo de relación entre los factores. Luego, se identificó la normalidad de la prueba con el estadístico Kolmogorov-Smirnov. Después, se realizó un análisis de conglomerados para determinar la existencia de perfiles sobre las motivaciones ocupacionales de los alumnos estableciendo la formación de cuatro grupos característicos, de modo que los estudiantes pertenecientes a cada grupo fueran tan similares entre sí como sea posible y a la vez los distintos grupos formados resultaran entre ellos tan disímiles como sea posible.

A partir de la distribución de frecuencias de la muestra, se utilizaron tablas de contingencia y se aplicó la prueba Chi-Cuadrado de Pearson para contrastar la existencia de diferencias significativas en cuanto a las principales variables auxiliares: sexo, edad y carrera. Esta parte del análisis definirá la factibilidad de establecer baremos para las mencionadas variables.

Seguidamente, se elaboró un breve análisis longitudinal que abarcó cuatro ciclos de estudio sobre la condición de permanencia o deserción de los estudiantes con la finalidad de explorar la situación actual de los participantes y a su vez indagar qué características sociodemográficas se encuentran estrechamente vinculadas al constructo en cuestión.

Cabe señalar que, los datos para la categorización de los motivos de deserción de los alumnos se obtuvieron a través de la información proporcionada por la institución que participó en el estudio. Lo cual fue posible debido a la exhaustiva labor de seguimiento (contacto vía telefónica, visitas en aula, búsqueda a través de la red social de facebook) gestionada por el área de Bienestar Estudiantil. Este es un proceso mediante el cual identifican oportunamente los casos de posibles alumnos desertores con la finalidad de atenderlos y brindarles los alcances necesarios para procurar su permanencia y, con ello la continuidad de sus estudios previniendo así el abandono de la carrera.

Resultados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación. En la primera parte del estudio se analizan las propiedades psicométricas de la escala ESMO; es decir, la confiabilidad y normalidad de las variables del instrumento. En la segunda parte, se detalla el tipo de análisis estadístico que deriva en la configuración de factores y, posteriormente, de perfiles sobre las motivaciones ocupacionales de los participantes y se precisa la validez de la escala aplicada. Finalmente, en la tercera parte se presenta un breve análisis longitudinal centrado en la condición de permanencia y/o deserción de los alumnos en el transcurso de cuatro ciclos de estudio y se identifican las características sociodemográficas de mayor impacto en la muestra estudiada.

Propiedades psicométricas de la Escala de Motivaciones Ocupacionales (ESMO)

Se aplicó la prueba de confiabilidad a la escala y luego de efectuar algunos ajustes al instrumento en la fase piloto, alineados con la naturaleza del estudio, pasó a denominarse Escala de Motivaciones Ocupacionales (ESMO) y consta de cinco factores: “Éxito y reconocimiento”, “Orientación prosocial”, “Desarrollo y gratificación”, “Realización y autonomía” y “Relación con la familia” que hacen referencia al prestigio y valoración social, procurar el bien común, logros personales en el transcurso de la carrera, satisfacción e independencia y aprobación de personas significativas; respectivamente. Cada uno de los reactivos de la escala fueron deliberadamente agrupados de acuerdo al valor de sus cargas factoriales. Es preciso mencionar, que se buscó que la denominación de cada uno de los factores fuera pertinente a lo que se deseaba medir a través de los ítems y así lograr la coherencia teórica necesaria con respecto al enfoque del estudio.

Según el coeficiente de consistencia interna para medir la confiabilidad, se observa que la escala -luego de eliminar un ítem que no se ajustaba a la configuración de los factores, pues a pesar de que dicho ítem contaba con una correlación elemento-total-correctada de .37 se determinó que no era teóricamente relevante para ser incorporado en alguno de los factores- cuenta con un Alfa de Cronbach de .95, por tratarse de índice alto de confiabilidad, se afirma que existe un buen ajuste de todos los ítems con el instrumento cuyos valores van desde .37 hasta .72, tomando como

referencia la correlación ítem-test de la escala (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

A partir del análisis descriptivo de la media y la desviación estándar que indican las medidas de tendencia central de las puntuaciones obtenidas de la escala ESMO (Ver Tabla 1) se puede señalar, de manera preliminar, que las motivaciones ocupacionales que predominan en los estudiantes al momento de elegir una carrera son: “Realización y autonomía”, “Desarrollo y gratificación” y “Éxito y reconocimiento”. En tanto que, “Orientación Prosocial” y “Relación con la familia” se sitúan como los factores considerados menos relevantes por los participantes.

Tabla 1

Medidas de tendencia central de los factores según las puntuaciones de la escala ESMO

Nº	Factores	Media	Desv. típ.
1	Éxito y reconocimiento	3.25	0.54
2	Desarrollo y gratificación	3.44	0.50
3	Relación con la familia	2.59	0.71
4	Orientación prosocial	3.20	0.56
5	Realización y autonomía	3.45	0.54
N = 292			

Para realizar un análisis más fino de las puntuaciones que permitiera tener una mayor aproximación a las diferencias al interior de cada factor, se establecieron puntos de corte (media +/- 1 desviación estándar) lo que dio lugar a cuatro categorías de tendencia central: bajo, promedio bajo, promedio alto y alto (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Categorías de tendencia central para cada factor según porcentajes

N°	Factores	Categorías de tendencia central			
		Bajo	Promedio bajo	Promedio alto	Alto
1	Éxito y reconocimiento	12.3	32.2	44.5	11.0
2	Desarrollo y gratificación	10.3	36.3	42.8	10.6
3	Relación con la familia	18.2	29.5	37.7	14.6
4	Orientación prosocial	12.3	37.4	34.9	15.4
5	Realización y autonomía	9.6	27.7	62.7	---

**Los números resaltados indican los datos más relevantes.*

De ello se observó una diferencia más marcada en cuanto a la distribución de la muestra en términos de porcentajes. El dato más resaltante fue que el 62.7% de los participantes se halló en la categoría promedio alto del factor “Realización y Autonomía”. Asimismo, se aprecia que, el 44.5% de los alumnos también se ubicó en la categoría promedio alto del factor “Éxito y Reconocimiento” distanciándose notoriamente del factor “Orientación prosocial” que con un 37.4% se situó en la categoría promedio bajo.

Motivaciones ocupacionales: factores y configuración de perfiles

El análisis factorial se realizó con rotación Varimax pues permite dar cuenta de la validez del instrumento. De acuerdo a Uriel y Aldás (2005), este tipo de análisis se ha diseñado para identificar los rasgos psicológicos y la validación del constructo. De esta forma, permite obtener las medidas de los examinados, calcular la matriz de correlaciones y usar sus técnicas para encontrar un número reducido de variables no observables, denominadas factores. Así, en el análisis factorial las variables originales juegan el papel de variables dependientes que se explican por factores comunes y únicos (Aron & Aron, 2001).

Para determinar la pertinencia de realizar un análisis factorial se ejecutó el Test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para medir la adecuación del conjunto de ítems al análisis factorial y el Test de esfericidad de Bartlett para verificar que entre los ítems existan correlaciones distintas de cero. Según Visauta (1998 en Uriel & Aldás 2005), ambas pruebas miden la probabilidad de que la matriz de correlaciones sea de identidad; es decir, que comprueba que no exista correlación entre los factores para poder analizarlos de forma independiente.

El KMO fue considerado excelente por el grado de proximidad a la unidad. El Test de esfericidad de Bartlett también fue significativo (Ver Anexo C), por lo que se puede afirmar que hay varianzas comunes y por tanto, efectuar un análisis factorial sería un procedimiento adecuado (D'Ancona, 1998).

Cabe mencionar que, en un principio la matriz de solución inicial de acuerdo al método de ejes principales con rotación Varimax, dio como resultado la distribución de los ítems en siete factores; sin embargo, luego de revisar la relación de esta agrupación y teniendo en consideración que casi todos los ítems contaban con cargas factoriales que sobrepasaban el valor mínimo .30 se tomó la decisión de eliminar un ítem que no aportaba contundentemente a dar coherencia a la definición teórica de los factores quedando cinco factores y 42 ítems (Ver Anexo D).

Del mismo modo, es relevante considerar la varianza total explicada, ya que por la nueva distribución de los ítems, se formaron cinco factores que explican el 56.4% de la varianza acumulada. Luego, de dichas modificaciones la confiabilidad total de la escala se mantiene, así como el rango de la correlación ítem-test que va desde .37 a .72.

La versión final del instrumento posee un alto índice de confiabilidad ($\alpha = .95$); luego de realizar el análisis factorial, la escala quedó conformada por cinco factores distribuidos de la siguiente manera:

1. Éxito y reconocimiento (13 ítems): la meta es obtener valoración y prestigio social. Además, apuntan hacia la consecución de logros económicos, desean sobresalir y desempeñar roles que les brinden reconocimiento y autoridad para sentirse más seguros frente al porvenir.
2. Desarrollo y gratificación (10 ítems): la carrera elegida les va a brindar satisfacción, pues les va a dar la posibilidad de tener experiencias

- enriquecedoras en el desempeño ocupacional. A ellos les interesa alcanzar sus metas para sentirse fuertes, útiles, aptos, creativos y responsables.
3. Relación con la familia (8 ítems): existe preocupación por cumplir las expectativas o satisfacer las necesidades de los padres, pues buscan la aprobación y afecto de figuras representativas. Algunos sienten que sus padres los presionan, creen que deben “cumplir” con ellos.
 4. Orientación prosocial (7 ítems): buscan insertar la elección vocacional dentro de un marco de valores en el cual se procure el bien común. Necesitan sentir que a través de su ocupación o profesión van a poder realizar proyectos de responsabilidad social.
 5. Realización y autonomía (4 ítems): consideran que la carrera a estudiar les va otorgar tranquilidad y estabilidad personal, valiéndose de sus propios recursos para trabajar de manera independiente.

Es preciso señalar, que la confiabilidad por cada factor también es buena “Éxito y reconocimiento” ($\alpha = .90$), “Desarrollo y gratificación” ($\alpha = .88$), “Relación con la familia” ($\alpha = .87$), “Orientación prosocial” ($\alpha = .86$) a excepción de “Realización y autonomía” ($\alpha = .72$) en que resulta aceptable.

Además, se evidenció la pertinencia de discriminar el ajuste de correspondencia a un determinado factor cuando se encontraban ítems con pesos similares en dos factores. Cabe mencionar que, por cuestiones teóricas, al hallar dichos casos se optó por colocar cada ítem en el factor que permitiera aportar un mejor entendimiento de su configuración. Por ello, se aplicó la solución ortogonal Varimax dado que se asumió que todos los factores eran independientes (Uriel & Aldás, 2005).

Asimismo, para la realización de los análisis posteriores se indagó sobre la normalidad de la escala con el estadístico Kolmogorov-Smirnov, ya que la muestra superaba los cien participantes (Ver Tabla 3). Ello reveló que en todos los casos las puntuaciones fueron menores a .05, por lo que se puede afirmar que las relaciones entre variables eran no paramétricas y la correlación entre los factores era directa y fuerte.

Tabla 3

Prueba de normalidad de la escala ESMO

Nº	Factores	Kolmogorov-Smirnov ^a	
		Z	p
1	Éxito y reconocimiento	.10	.00
2	Desarrollo y gratificación	.13	.00
3	Relación con la familia	.07	.00
4	Orientación prosocial	.14	.00
5	Realización y autonomía	.17	.00

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Con la finalidad de realizar un estudio más exhaustivo, se aplicó el análisis de conglomerados, también llamado análisis de Cluster, definido como una técnica estadística multivariante que a nivel exploratorio permite formar grupos diferenciados y averiguar la existencia de tendencias con respecto a la variable principal del estudio (Uriel & Aldás, 2005).

Para ello, de acuerdo con Calderón (2012), se tomaron tres muestras aleatorias y se determinó el número de grupos a través del método de Cluster jerárquico con distancia de Ward, el cual formó grupos homogéneos y a la vez con características particulares que los vuelva heterogéneos, verificándose la configuración de cuatro perfiles tal como se observa en la Figura 1.

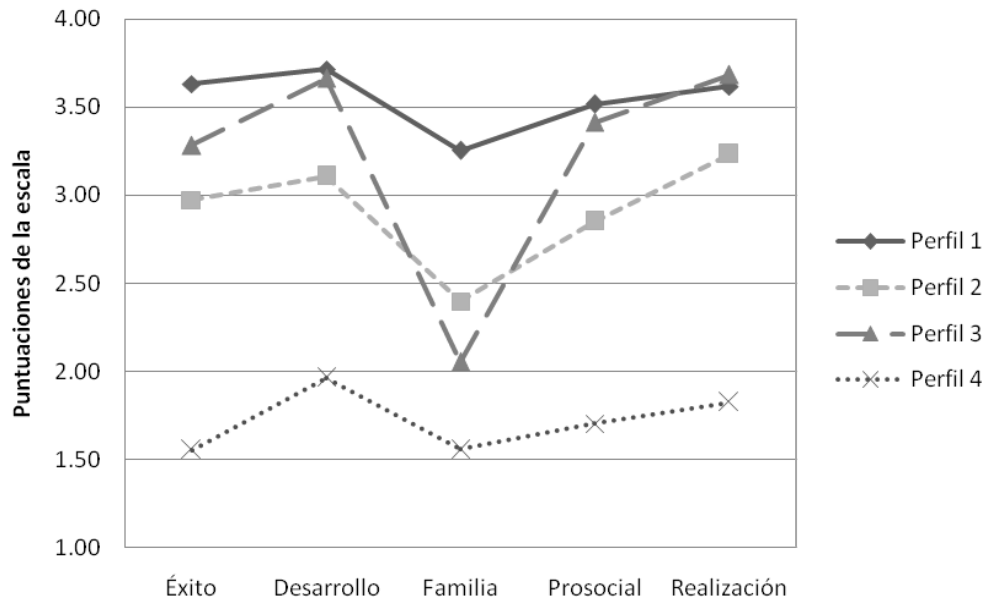


Figura 1. Configuración de perfiles de la escala ESMO.

Los métodos jerárquicos permiten construir un árbol de clasificación o dendrograma. Según Uriel y Aldás (2005), este gráfico es de gran utilidad para evaluar la homogeneidad de los conglomerados; además, facilita enormemente la decisión sobre el número óptimo de conglomerados (Ver Anexo E, Figura E1). Seguidamente, se utilizó el método de Cluster no jerárquico con todos los casos para asignar cada participante a un grupo (Ver Anexo E, Tabla E2).

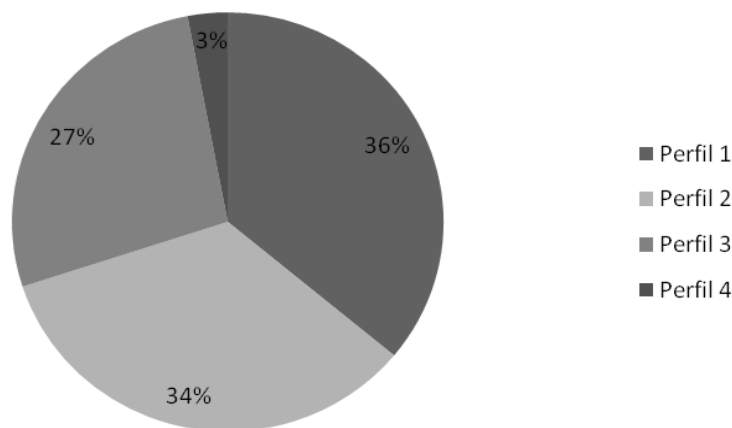


Figura 2. Distribución de los participantes según su perfil de motivación ocupacional.

Como se puede apreciar en la Figura 2, la gran mayoría de los participantes se concentra en los tres primeros perfiles formados a partir del método de Cluster no jerárquico determinando que el 97% de los alumnos presentan una marcada tendencia hacia motivaciones ocupacionales relacionadas con el desarrollo, el éxito y la realización personal. Mientras que, en cuanto al cuarto perfil que constituye el 3% restante de la muestra, se puede inferir que los alumnos de este grupo poseen motivaciones ocupacionales diferentes a las de la escala utilizada pues marcaron las alternativas “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” a todos los ítems de la prueba o que eventualmente la configuración de este perfil corresponde a respuestas dadas al azar.

Motivaciones ocupacionales y características sociodemográficas de los participantes

En lo concerniente a las variables sociodemográficas se aplicaron tablas de contingencia con la prueba Chi cuadrado de Pearson (Ver Anexo F), las cuales demuestran que no existen diferencias significativas entre los perfiles de motivaciones ocupacionales y las principales variables sociodemográficas: sexo, edad y carrera elegida. Por lo que no es necesario establecer baremos para dichas variables.

Esta situación motivó que se realizara un análisis exploratorio longitudinal que abarcó cuatro ciclos de estudio para averiguar la distribución de los participantes según su condición de permanencia, reincorporación o deserción, así como identificar algún indicio sobre las implicancias de las características sociodemográficas que se encontraran más relacionadas al establecimiento de dicha condición.

El papel de la permanencia y/o deserción estudiantil

Una preocupación permanente en la institución educativa donde se realizó el estudio tiene que ver con la variación que se produce en el flujo de estudiantes que ingresa y permanece hasta completar sus estudios o que decide abandonarlos temporalmente o de manera definitiva.

Al analizar los datos del periodo 2011-II al 2013-I, se puede apreciar que el 40.1% de la muestra estudiada (N=117) está compuesto por los alumnos que permanecieron o se reincorporaron; es decir que continúan sus estudios. Mientras que el 59.9% lo constituyen aquellos que desertaron y abandonaron definitivamente sus

estudios (N=175). Es preciso aclarar, que las condiciones, antes mencionadas, son inconstantes en el tiempo, ya que puede generarse una serie de situaciones dependiendo del caso de cada estudiante (Ver Tabla 4).

Es importante señalar que, la condición de reincorporación puede ser considerada como un tipo de deserción temporal, pues se trata de aquellos alumnos que en determinado momento por diversas circunstancias deciden no continuar sus estudios, pero que luego optan por retomarlos. Por este motivo, al final esta condición favorece el indicador de permanencia de los estudiantes y se incluye dentro de esta última.

Tabla 4

Distribución de los participantes de acuerdo a su condición por ciclo de estudio

Condición	Ciclo de estudios							
	2011-II		2012-I		2012-II		2013-I	
	n	%	n	%	N	%	n	%
Permanencia	235	80.5	156	53.4	111	38	98	33.6
Reincorporación	0	0	1	0.34	8	2.74	19	6.51
Deserción	57	19.5	79	27.1	47	16.1	24	8.22
Total	292	100	236	80.8	166	56.8	141	48.3

*N=292

**Los números resaltados indican los datos más relevantes.

Conjuntamente, en el transcurso de los cuatro ciclos de estudios, se encontró que las categorías más resaltantes que describen en gran medida los motivos de deserción estudiantil con respecto a los perfiles de motivaciones ocupacionales son: “Abandono”, “Desconocido”, “Laboral” y “Personal” (Ver Anexo G). Sin embargo, en esta clasificación es válido precisar que la categoría “Abandono” puede considerarse como deserción definitiva; puesto que, hace referencia a que el alumno culminó el ciclo satisfactoriamente o con repitencia parcial y decidió no matricularse más. Mientras que, en la categoría “Desconocido” se ubican aquellos estudiantes que fueron identificados por el área encargada de efectuar el sistema de seguimiento a los alumnos en el IST, donde destaca que los responsables de este proceso no lograron establecer contacto

directo con ellos, pues solo obtuvieron información por parte de terceros (familiares, compañeros, docentes, etc.).

Por otro lado, la categoría “Laboral” implica motivos de deserción vinculados al trabajo con horarios rotativos, viajes fuera de la ciudad y trabajo independiente o negocio propio. Asimismo, la categoría “Personal” contempla motivos relacionados a problemas inmersos en el entorno familiar.

Más allá de los perfiles de estos estudiantes sobre sus motivaciones ocupacionales, se encontró que existe otra problemática relevante a ser considerada ya que, se puede advertir que la gran mayoría de los estudiantes trabaja (N=235), dado que representa el 80% del total de la muestra. Además, gran parte de ellos se dedica a una ocupación vinculada a la carrera elegida (N=159), que constituye el 68% (Ver Figura 3).

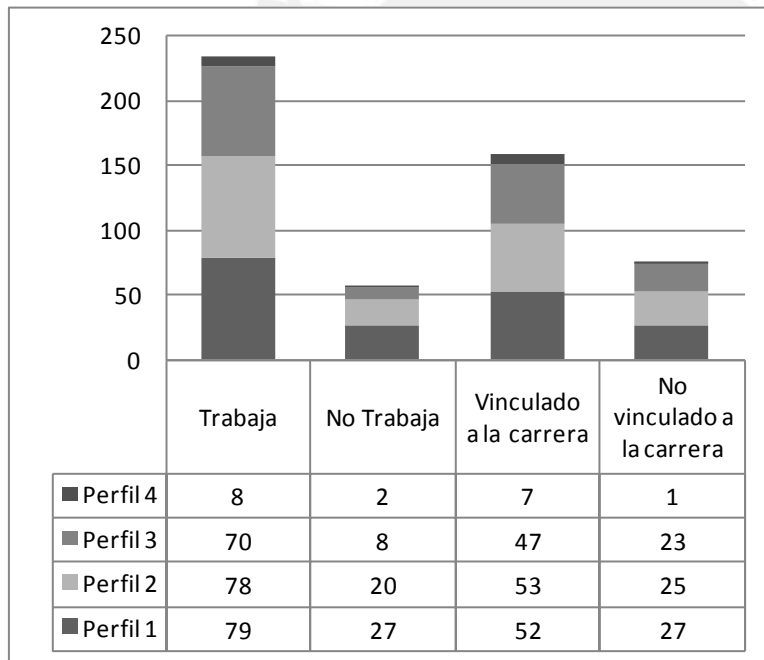


Figura 3. Situación laboral de los participantes y nivel de vinculación a la carrera.

Por lo que, estos indicios colocan a la situación laboral del participante como la característica sociodemográfica más relevante del estudio. Mientras que, de acuerdo al análisis precedente, no se encontraron implicancias reveladoras en cuanto a características como: sexo, edad y carrera elegida por los participantes debido a la gran dispersión del número de individuos en estas variables auxiliares.

Discusión

El presente estudio se planteó como objetivo principal verificar las propiedades psicométricas de una escala diseñada para medir las motivaciones ocupacionales de los estudiantes de un Instituto Superior Tecnológico (IST) privado de Lima. La discusión de los resultados que se presenta a continuación, se ha organizado en tres partes. En la primera, se analizarán los principales hallazgos relacionados a la escala ESMO, en la segunda, se examinarán los resultados encontrados, a nivel exploratorio, acerca de la configuración de los perfiles sobre las motivaciones ocupacionales y, en la tercera, se complementará el análisis de las características sociodemográficas de los participantes relacionado con las condiciones de permanencia y/o deserción estudiantil.

La Escala de Motivaciones Ocupacionales (ESMO)

Inicialmente, se verificó la confiabilidad de la escala y la validez del constructo a partir de pruebas usualmente empleadas para estos fines. Luego, a nivel descriptivo, se utilizaron las medidas de tendencia central para identificar las motivaciones ocupacionales predominaban en los participantes resaltando que a la mayoría de ellos los motiva la idea de alcanzar la “Realización y autonomía”. Esto coincide con la hipótesis planteada por McClelland (1978) en sus investigaciones, pues afirma que la mayoría de los estudiantes están orientados a conseguir metas que permitan su crecimiento y favorezcan su desarrollo personal. Griffa y Moreno (1993), añaden que los jóvenes atraviesan una etapa importante en la que, precisamente, surge la autopercepción y donde la tranquilidad y estabilidad personal se vuelven cada vez más necesarias en la medida en que van definiendo su identidad y esclareciendo sus roles ocupacionales.

Del mismo modo, se encuentra que también destaca la capacidad de lograr “Desarrollo y gratificación”, lo cual podría indicar que existe una pronunciada motivación de tipo intrínseca. Al respecto, Ryan y Deci (2000), coinciden en que a estas personas les preocupa alcanzar sus metas para sentirse útiles, aptos, creativos y responsables, de ahí que su elección vocacional esté fuertemente vinculada con la consecución de experiencias enriquecedoras en el desempeño ocupacional.

Después, se ubica el afán por lograr el “Éxito y reconocimiento” entendiendo que su finalidad es apuntar a la consecución de logros económicos, valoración y

prestigio. Por lo que, se infiere que los alumnos podrían estar considerando la elección de su carrera como un medio para superarse y distinguirse en la sociedad. Woolfolk (1995, en Sánchez 2003) sostiene que el éxito en determinadas actividades y el sentirse satisfecho durante la ejecución de las mismas contribuye a la consolidación de intereses vinculados a la carrera.

Luego, aparecen la “Orientación prosocial” y la “Relación con la familia” respectivamente, las cuales son identificadas como las motivaciones ocupacionales de menor relevancia para los participantes de la muestra. Se puede afirmar que en los alumnos del IST no prima la necesidad de procurar el bien común ni consideran que sus carreras estén directamente vinculadas con proyectos de responsabilidad social. Tampoco se advierte que, con respecto a la carrera elegida, los estudiantes busquen substancialmente la aprobación de sus padres o de figuras representativas en sus familias. Al respecto, Callabed, et al. (1998, en Carcelén & Martínez 2008) enfatizan que cada joven, de acuerdo a las aspiraciones personales que posee y a las expectativas de la cultura a la cual pertenece, va adquiriendo una identidad propia, independencia emocional de los padres y autonomía económica.

Para llevar a cabo un análisis más fino de las puntuaciones, a nivel descriptivo, se establecieron parámetros o puntos de corte que evidenciaron la antes señala brecha entre las que motivaciones ocupacionales tales como “Éxito y reconocimiento”, “Desarrollo y gratificación” y “Realización y autonomía”; frente a “Orientación prosocial” y Relación con la familia”, respectivamente. Holland (1975), señala los elementos que influyen en el desarrollo vocacional, los cuales implican el manejo de varios tipos de información: el conocimiento que posee de la ocupación en cuestión; la reflexión y comprensión de sí mismo y de sus capacidades; y la motivación del sujeto.

Por ello, con respecto a este último elemento, la información obtenida a partir de las puntuaciones de la escala aplicada a los estudiantes, podría utilizarse como una referencia inicial para complementar los programas de orientación y tutoría. De este modo, los alumnos podrían contar con información más amplia sobre las motivaciones ocupacionales que probablemente repercuten en la elección de su carrera.

Configuración de perfiles sobre las motivaciones ocupacionales

Adicionalmente, se analizaron los factores en su conjunto para determinar la existencia de tendencias preponderantes en cuanto a las motivaciones ocupacionales de los alumnos. De este modo, el análisis por conglomerados permitió configurar la existencia de cuatro perfiles.

De manera general, se observa que todos los perfiles mantienen una trayectoria parecida. Sin embargo, llama la atención, que las puntuaciones dadas por los estudiantes que pertenecen al Perfil 1, Perfil 2 y Perfil 3 se distancian notoriamente del Perfil 4. Se puede inferir que este último grupo, aunque conformado por una cantidad reducida de alumnos, resultó con puntuaciones más bajas debido a que, probablemente, sus respuestas fueron dadas al azar o a que poseen motivaciones ocupacionales distintas a las examinadas en la escala.

A partir de este nuevo ordenamiento se obtuvo que, la mayoría de los alumnos eligieron su carrera guiados por motivaciones ocupacionales relacionadas con el desarrollo, el éxito y la realización, respectivamente. De esta manera, se confirman los resultados del análisis presentado en la sección anterior, pues se observa que las motivaciones ocupacionales vinculadas a la orientación prosocial y la familia fueron las menos características en los participantes. Se puede inferir que al tratarse de estudiantes que eligen carreras vinculadas a la administración y los negocios, estos presentan, de manera preconcebida, una marcada disminución en motivaciones relacionadas con conductas altruistas o la dependencia familiar.

Motivaciones ocupacionales y características sociodemográficas de los participantes

Seguidamente, al considerar el cruce con las características sociodemográficas, no se hallaron resultados significativos. Por lo tanto, por lo menos para la muestra y el contexto propios del presente estudio, es posible afirmar que los perfiles de las motivaciones ocupacionales no varían en función de la interacción con el sexo, la edad y la carrera elegida por los alumnos. Por ese motivo, no fue necesario construir baremos para dichas variables.

Este resultado discrepa parcialmente con lo encontrado por otras investigaciones que han considerado las mismas variables que las del presente estudio. Por un lado, en

Argentina, Schmidt (2010) estudió las dimensiones del autoconcepto y motivaciones vocacionales en estudiantes de Abogacía, Bioingeniería, Psicopedagogía y Psicología en las que halló diferencias significativas en cuanto a la carrera, pues afirma que existen motivaciones altruistas en mayor medida en estudiantes de Psicopedagogía y Psicología y que los motivaciones de éxito y prestigio se presentan preponderantemente en alumnos de Abogacía y Bioingeniería.

Por otro lado, en México, Migone y Moreno (1999) encontraron diferencias en relación a la variable sexo, pues afirman que los hombres están más motivados por la satisfacción obtenida en la tarea y la consecución del prestigio y éxito social, mientras que las mujeres presentan motivaciones más relacionadas con la dependencia familiar; es decir, que están preocupadas por cumplir las expectativas o satisfacer las necesidades de los padres, ya que buscarían la aprobación y afecto de figuras representativas.

El papel de la permanencia y/o deserción estudiantil

A pesar de que las investigaciones precedentes han comprobado una marcada tendencia a la disminución de la población de alumnos en educación superior. Específicamente, se observa que al periodo 2013-I permaneció el 40.1% del total de alumnos de primer ciclo que participaron en la investigación. Además, se identificó que los motivos de deserción estudiantil se pueden organizar principalmente en cuatro categorías: “Abandono”, “Desconocido”, “Laboral” y “Personal”.

Sin embargo, en nuestro país, la educación superior no universitaria ha mostrado una tendencia creciente durante las últimas décadas, dicho incremento es notorio sobre todo en la educación superior tecnológica en carreras como: Computación e Informática, Enfermería Técnica, Administración de Negocios Agropecuarios, Administración de Negocios y Mecánica Automotriz; siendo Administración de Negocios la carrera que se ubica entre las profesiones técnicas, no universitarias, mejor remuneradas. Por lo que, para Yamada y Cárdenas (2007) es relevante contar con la información completa acerca de las carreras, perfiles de egreso y las oportunidades que ofrece el mercado laboral para complementar el proceso de orientación sobre la elección de la carrera.

La Comisión de Ciencia, Innovación y Tecnología (2012) enfatiza la necesidad de focalizar la formación educativa en competencias para generar la empleabilidad de

los estudiantes y así acortar la brecha entre los procedimientos de los Ministerios de Trabajo y de Educación. Del mismo modo, resalta la formulación de criterios concertados sobre qué significa “calidad en la formación superior tecnológica” además, de un modelo de gestión de la formación técnico - profesional que sea ético, transparente, descentralizado e inclusivo.

Tal y como se ha constatado en la muestra estudiada, la mayoría de estudiantes del IST trabaja y gran parte de ellos se dedica a una ocupación vinculada a su carrera. Leandro (2010) señala que el propósito inmediato de estos alumnos es trabajar, ya sea para costear sus estudios o para continuarlos en una universidad. Por ello, según el Ministerio de Educación del Perú (2006), es importante que los egresados desarrollen adecuadamente sus competencias para que estas les permitan su inserción y reinserción en el mercado laboral al demostrar una actitud y capacidad emprendedora apostando por el autoempleo en un mercado tan competitivo como el nuestro.

Alderfer (1972) postula que conforme se reconocen los logros de los estudiantes vinculados al ámbito ocupacional, se incrementa la seguridad y confianza para desarrollar los talentos o habilidades que se requieren para estudiar una determinada carrera. Super (1985) señala que los estudiantes pueden conocer muchas veces sus intereses, pero no su punto de partida vinculado a sus expectativas y tendencias reales. Por ello, es pertinente hacer hincapié en que actualmente los planes de intervención ocurren sobre la marcha o a partir de la información sobre deserción, sin tomar en cuenta el tipo de motivación inicial que está a la base de la elección de la carrera. Por esta razón, resulta sumamente importante promover la reflexión de los alumnos respecto de sus expectativas y planes futuros, así como acompañarlos en el proceso de descubrir la mejor forma de desarrollar sus potencialidades; dado que, en el contexto de la educación superior, se advierte la deserción estudiantil como una de sus problemáticas más preocupantes a nivel internacional (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2006).

Una posible explicación de esta problemática recaería, por una lado, en la falta de preocupación por conocer el nivel de satisfacción con la calidad de la formación educativa y, por otro lado, en la no incorporación de elementos de valoración de las habilidades de los alumnos para fortalecer su ejercicio vocacional. Prieto (2002) afirma que cuando la indecisión vocacional constituye un verdadero problema para los estudiantes, entonces se puede hablar de un escenario que podría denominarse incierto.

Tolbert (1982) indica que en su extremo más crítico podría traer como consecuencia el abandono de la carrera, ya sea porque no satisfacen sus necesidades personales, por la inversión de tiempo y dinero o porque los recursos académicos son ineficientes y no cubren sus expectativas. Rivas (1995) añade que la falta de información sobre el campo de desempeño laboral, la falta de claridad al momento de elegir una determinada ocupación, la ansiedad ante dicha elección y las dudas sobre las propias habilidades son los principales factores que favorecen esta situación de indecisión.

Guichard (1995, en Carcelén & Martínez 2008), enfatiza la importancia de prestar atención a la reflexión de los adolescentes respecto a sus planes futuros, pues es necesario acompañar a los alumnos en el proceso de descubrir la mejor forma de desarrollar y potenciar sus habilidades. Para Rodríguez (1967), la labor orientadora en instituciones de educación superior debe darse ineludiblemente durante en los dos primeros años, ya sea con la finalidad de verificar las aptitudes adquiridas a lo largo de la formación o descubrir nuevas habilidades y ayudar a mejorarlas. Precisamente, países en Latinoamérica como Chile, Brasil, Colombia, Cuba, México y Venezuela han comenzado a diseñar procesos profundos, de mejoramiento, para aumentar la retención en los primeros años de estudios universitarios (UNESCO, 2000).

En esta línea, se concluye que la adecuada implementación de programas de orientación al alumno, que le permitan afrontar de manera constructiva sus miedos, inseguridades y ansiedades propias de esta etapa de transición a la educación superior (Tyler, 1991); facilitaría por un lado, la adaptación de los alumnos ingresantes al nuevo contexto de formación educativa y, por otro lado, la estabilidad de los alumnos de ciclos más avanzados.

Por ello, corresponde a cada institución educativa realizar una constante evaluación de sus procesos y, sobre todo, demostrar genuina preocupación por incrementar el nivel de satisfacción de los alumnos con respecto a la calidad de la formación educativa, ya que de acuerdo con Havinghurst (1967, en Hill 1973), el sentido que tiene la elección de una ocupación es diferente para cada persona, pues depende del cumplimiento de las expectativas que tenga sobre la misma.

Llegado este punto es preciso manifestar algunas aclaraciones. En primer lugar, el hecho de afirmar que los alumnos del IST posean cierta inclinación por alguno de los perfiles de motivaciones ocupacionales no significa que dicha tendencia esté exenta de

presentar variaciones en el tiempo, pues estas dependerán del contexto en el que se encuentren y de las demandas del ambiente (Rivas, 1995). En segundo lugar, para complementar el estudio, se consideró pertinente realizar un breve análisis longitudinal que permitiera averiguar las condiciones de permanencia y deserción estudiantil en el transcurso de cuatro ciclos de estudios con fines exploratorios. En tercer lugar, aunque se toman datos obtenidos de una muestra de alumnos que optan por estudiar carreras afines, es decir, carreras vinculadas a la administración y los negocios, es probable que pueda observarse como un aspecto que sesgue y limite el estudio (Kerlinger & Lee, 2002). Sin embargo, por la alta confiabilidad de la escala utilizada y la validez del constructo en cuestión, se puede afirmar que dicho instrumento puede replicarse en otras poblaciones, ya que los reactivos miden la tendencia de las motivaciones ocupacionales de los alumnos independientemente de la carrera elegida. Dado que el estudio se ha realizado en una institución educativa en donde las carreras que se ofrecen son muy similares, sería interesante hacer estudios que permitan comparar los perfiles motivacionales en carreras diversas.

Estos aspectos se traducen concretamente en la evidente necesidad de diseñar programas de orientación centrados en el alumno. De acuerdo con Roe (1957, en Osipow 1976), un adecuado conocimiento acerca de las principales motivaciones, intereses, expectativas y habilidades de los estudiantes sería de gran utilidad. Además, es importante conocer si la decisión vocacional responde a las necesidades o expectativas del individuo y si la aspiración que antecede a la elección puede servir como elemento concreto para estructurar un proyecto profesional (Corominas, 2006).

Como conclusiones del presente estudio se puede señalar que ESMO es una escala válida y confiable para medir las motivaciones ocupacionales de los estudiantes y llena un vacío sobre la información que requieren los orientadores para los procesos de consejería vocacional. Entonces, el conocimiento de las motivaciones ocupacionales de los estudiantes ayudará no sólo a ellos mismos a tener mayor claridad en la elección, sino también a los consejeros vocacionales para que puedan colaborar con la tarea de aproximar a sus asesorados al mundo ocupacional a fin de que los jóvenes estén satisfechos con la carrera elegida y puedan desempeñarse adecuadamente en ella. Finalmente, no se hallaron diferencias significativas entre las motivaciones ocupacionales y las características sociodemográficas de los participantes de esta investigación.



Referencias

- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, Relatedness and Growth; Human Needs in Organizational Settings*. Nueva York: Free Press.
- Aron, A. & Aron, E. N. (2001). *Estadística para Psicología*. Madrid: Gráfica Printer.
- Bohoslavsky, R. (1996). *Orientación vocacional, la estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bullón, S. (2007). La satisfacción estudiantil con la calidad educativa de la universidad. Tesis de Licenciatura. *Pontificia Universidad Católica del Perú*. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Mención en Psicología Educativa.
- Calderón, A. (2012). *Análisis de Conglomerados y Discriminante*. Separata del curso Estadística Social. Especialidad de Psicología. Lima: PUCP.
- Carcelén, M. & Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología*, 26(2), 255-276.
- Casullo, M. (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA (2006), *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Santiago: Alfabeta Artes Gráficas.
- Comisión de Ciencia, Innovación y Tecnología (2012). “*Situación de la Educación Superior Tecnológica en el Perú*”. Fecha: 30 de noviembre del 2012. En línea: http://www.youtube.com/watch?v=ZmxOVk_sRaM
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. (3era ed.) México, D.F.: El Manual Moderno.
- Corominas, E. (2006). *Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy*. En: Estudios sobre educación. Madrid: Universidad de Navarra.
- D’ Ancona, M. A. C. (1998). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Síntesis.
- Díaz, J. (2008). *Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta*. Recuperado el 21 de julio del 2012. En línea: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/35/cse_articulo_143.pdf

- González, M. (1998). El interés profesional como formación motivacional de la personalidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 18(2), 21-37.
- González, F. (1983): *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Gregory, R. (2001). *Evaluación Psicológica. Historia, principios y aplicaciones*. México: Manual Moderno.
- Griffa, M. & Moreno, J. (1993). *Claves para la comprensión de la psicología de las edades*. Buenos Aires: Braga.
- Hernández, R. Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Hill, G. (1973). *Orientación escolar y vocacional*. México: Pax-México.
- Holland, J. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Holland, J. & Nichols, R. (1964). The development and validation of an indecision scale. The natural history of a problem in basic research. *Journal of Counseling Psychology*, 11, 27-34.
- Jara, L. (2010). Identidad vocacional en el tránsito del colegio a la universidad y en los primeros años de vida universitaria. *Persona*, 13, 137-157.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw-Hill.
- Maslow, R. (1980). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Anagrama.
- McClelland, D. C. & D. G. (1978). *Winter, Motivating Economic Achievement*. Nueva York: Free Press.
- Merlino, A. (2012). *Experiencias en investigación educativa: deserción, regulación emocional y representaciones en estudiantes universitarios*. Córdoba: Brujas.
- Migone, R. (1993). *Orientación vocacional*. Buenos Aires: Bonum.
- Migone, R. & Moreno, J. (1999). *Manual de Cuestionario de Motivaciones Vocacionales*. Buenos Aires: USAL Instituto de investigaciones psicoantropológicas.

- Nurmi, J. (2004). Socialization and Self-Development: Channeling, Selection, Adjustment, and Reflection. En: R. Lerner y L. Steinberg. *Handbook of Adolescent Development*. (2nd Ed.) Nueva York: John Willey & Sons.
- Osipow, S. (1976). *Teoría sobre la elección de carreras*. México: Trillas.
- Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (2000). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prieto, A. (2002). *Indecisión vocacional: pérdidas y “perdidos” en la educación superior*. Recuperado el 06 de abril del 2013. En línea: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/35/cse_articulo_143.pdf.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Rivas, F. (1988). *Psicología Vocacional. Enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- Rivas, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, C. (1967). La orientación ocupacional y el progreso moderno. Monografía para obtener el grado de Bachiller en Educación. *Pontificia Universidad Católica del Perú*. Facultad de Educación.
- Rojewski, J. (1994). Career indecision types for rural adolescents from disadvantaged and no disadvantaged back groups. *Journal of Counseling Psychology*, 41,(3), 356-363.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions Contemporary. *Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sánchez, P. (2003). *Teoría y práctica de la orientación en la escuela: un enfoque psicológico*. México, D.F.: El Manual Moderno.
- Schiffman, L. & Lazar, L. (2001). *Comportamiento del consumidor*. México: Prentice Hall.
- Schmidt, A. (2010). Autoconcepto y motivaciones voacionales en estudiantes de primer año de carreras de Humanidades y Ciencias Exactas. Tesis de Licenciatura. *Pontificia Universidad Católica Argentina*. Facultad de Humanidades. Fecha: 19 de noviembre del 2010. En línea: <http://>

bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/autoconcepto-motivaciones-vocacionales-en-estudiantes.pdf

Super, D. (1985). *Perspectives in the meaning of value of work*. En Gysberg Designing careers. San Francisco: Jossey-Bass.

Tolbert, E. L. (1982). *Técnicas de asesoramiento en orientación profesional*. Barcelona: Oikus-tau.

Tyler, L. (1991). *La función del orientador*. (2da ed.) México, D.F.: Trillas

UNESCO (2000). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *Revista Cubana Educación Superior*, 14(3). Fecha: 14 de noviembre del 2012. En línea: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?>

Uriel, E. & Aldás, J. (2005). *Análisis multivariante aplicado*. Madrid: Thomson editores.

Yamada, G. (2004). *Economía Laboral en el Perú: Avances y agenda pendiente*. Lima: Universidad del Pacífico.

Yamada, G. & Cárdenas, M. (2007). *Educación superior en el Perú: rentabilidad incierta y poco conocida*. Recuperado el 19 de febrero del 2013. En línea: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/35/cse_articulo143.pdf

Anexo A. Consentimiento informado

La presente investigación es conducida por Martha Ramos Simón, con código 20064467, alumna de la Especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el curso de Seminario Preliminar de Tesis que cuenta con la asesoría de la profesora María Isabel La Rosa.

La investigación tiene como objetivo: Conocer las motivaciones ocupacionales que orientan la elección vocacional de alumnos que estudian en un instituto superior tecnológico privado de Lima.

Se me ha explicado que mi participación consistirá en:

Completar una ficha de datos personales y responder un cuestionario, que durará aproximadamente unos veinte minutos.

Se me ha informado lo siguiente:

- 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 fines de esta investigación.
- Las escalas serán anónimas.
- Entiendo que conservo el derecho de preguntar lo que estime conveniente, y de retirarme del estudio en cualquier momento, sin que ello me perjudique de alguna forma.
- Entiendo que participar en esta investigación no me afectará en ningún aspecto académico.
- De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Martha Ramos al teléfono 99-850-2810 y/o a la profesora María Isabel La Rosa al teléfono 6262000 anexo 4566.

Yo, acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Martha Ramos Simón con código 20064467, alumna de la Especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Siendo informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las motivaciones ocupacionales que orientan la elección vocacional de alumnos que estudian en un instituto superior tecnológico privado de Lima. Así como de todas las características de mi participación en esta investigación, confirmo que estoy de acuerdo con ellas.

.....

Firma del investigador

.....

Firma del participante

Gracias por su participación.

Anexo B. Ficha de datos personales de los participantes

Por favor, llena esta breve ficha de datos. La información que proporciones será manejada en forma confidencial con fines únicos de estudio.

I. DATOS PERSONALES

Sexo: (M) (F) Edad: _____

Distrito de residencia: _____ Tiempo de residencia en Lima:

Lugar de nacimiento: _____

1. ¿Con quién vives en Lima?

Ambos padres y hermanos Solo Con amigos
 Sólo madre y hermano(s) Hermano (s) Pareja/esposo(a)
 Sólo padre y hermano(s) Familiares Pareja/esposo(a) e

hijos

2. ¿Qué grado de instrucción tienen tus padres?

Madre: Primaria Secundaria Superior técnica _____
Superior universitaria

Padre: Primaria Secundaria Superior técnica _____
Superior universitaria

3. Además de estudiar en este instituto, ¿trabajas? SI NO
 Trabajo dependiente Trabajo independiente Otro: _____

¿Dónde? _____ ¿Qué actividad desempeñas? _____

¿Hace cuánto tiempo? _____

4. ¿Quién financia tus estudios?

Yo mismo Mis padres o tutor Mis padres y yo Mi centro
laboral

Un familiar Otro: _____

5. ¿Cómo calificarías tu economía con respecto al pago de tus estudios?
 ___ Sin complicaciones ___ Complicada,
 difícil de solventar

II. ÁREA VOCACIONAL

6. ¿Qué tan seguro(a) estás respecto a la carrera que vas a estudiar?
 ___ Muy Seguro(a) ___ Medianamente seguro(a) ___ No estoy seguro(a)

7. ¿Elegiste voluntariamente esta carrera? SI ___ NO ___
 ¿Por qué? _____

Si respondiste "NO" ¿qué o quienes influyeron en tu decisión? _____
 ¿Por qué? _____

Si tuvieras la oportunidad de elegir, ¿qué otra carrera estudiarías? _____
 ¿Por qué? _____

III. ÁREA ACADÉMICA

8. ¿En qué año terminaste el colegio? _____

9. ¿Antes de ingresar al instituto has realizado otros estudios? SI ___
 NO ___
 ___ Universidad Completa ___ Universidad Incompleta ___ Otro Instituto
 Otro: _____

10. ¿Cómo consideras tu rendimiento académico anterior? (colegio y/u otros estudios)
 ___ Muy Bueno ___ Bueno ___ Regular ___ Bajo

11. ¿Desaprobaste algún curso? ___ ¿Cuál /es?

12. ¿Tienes dificultades para dedicarle tiempo a tus estudios? SI ___ NO ___
 ___ Carga laboral ___ Por otros estudios ___ Carga familiar (esposa, hijos)

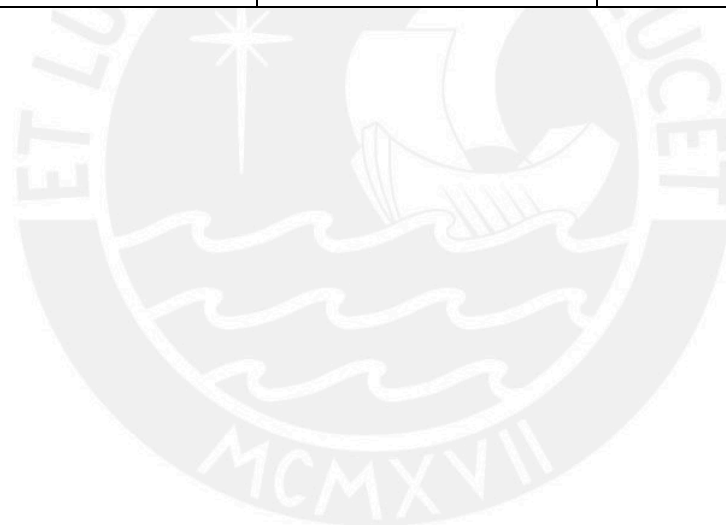
Gracias por llenar esta ficha.

ANEXO C. Pruebas necesarias para confirmar la pertinencia del análisis factorial

Tabla C

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y Test de esfericidad de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin		.92
Test de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado	5259.28
	Grados de libertad	861
	P	0



ANEXO D. Análisis Factorial y agrupación por cargas factoriales

Tabla D

Análisis Factorial VARIMAX con 5 factores sin P31 de la escala ESMO

	Factores				
	1	2	3	4	5
P42 Tener una alta valoración y reconocimiento social	.701	.365	.216	-.003	-.100
P23 Obtener dinero y prestigio	.695	.234	.240	.036	.089
P41 Poder vivir sin sobresaltos ni ansiedad	.672	.232	.100	.201	-.010
P40 Alcanzar un alto nivel social y ser influyente	.663	.354	.101	.148	.014
P38 Evitarme en el futuro problemas de empleo	.639	.160	.100	.297	.184
P21 Tener en la vida un camino seguro	.604	.363	.218	.154	.137
P15 Ganar un sueldo lo más alto posible	.577	.195	.196	-.008	.321
P11 Solucionar mi preocupación sobre el porvenir	.566	.163	.239	.310	.329
P12 Tener un alto cargo en una empresa	.564	.256	.158	.031	.283
P3 Ser considerado exitoso	.523	.282	.198	-.006	.270
P43 Emplearme en ocupaciones que tengan fácil salida laboral	.514	.106	.348	.154	-.006

P1 Evitarme preocupaciones futuras	.512	-.125	.072	.184	.344
P26 Liberarme de la tensión acerca de lo que vendrá	.512	.057	.380	.309	.080
P17 Que mi profesión sea mi pasatiempo favorito	.361	.240	.219	.168	.191
P29 Sentir que mi trabajo me permita desarrollar mi personalidad	.164	.785	.087	.125	.085
P34 Que me proporcione muchas satisfacciones	.233	.735	.062	.140	.197
P36 Darme cuenta que mi trabajo me satisface	.192	.671	.118	.235	.132
P33 Tener un trabajo creativo para mostrar mis potencialidades	.306	.658	.178	.256	.212
P32 Ser una persona responsable y solidaria	.142	.640	.178	.327	.059
P28 Que ejercerla me produzca gran placer	.285	.632	.009	.303	.066
P20 Superarme y sobresalir	.361	.610	-.016	.140	.171
P24 Que mi ocupación me ayude a sentirme pleno/a y realizado/a	.352	.597	-.086	.121	.275
P14 Estar preparado para los cambios venideros	.243	.443	-.054	.362	.221
P16 Ser más querido por mis padres	.129	.043	.836	-.047	.025
P13 Ser más comprendido por mi familia	.132	.021	.800	-.075	.064

P7 Sentir que mis padres me acepten más	.110	.017	.792	-.043	.100
P25 Dar una respuesta a los deseos de mis padres	.275	.034	.676	.241	.121
P2 Ser más valorado por papá y mamá	.153	.113	.668	-.116	.107
P30 Lograr que mis padres se preocupen menos por mí	.116	.055	.586	.235	-.099
P22 Conseguir que mi familia este tranquila sobre mi vocación	.252	.176	.581	.297	.058
P19 Evitar que mis padres se angustien por mi destino	.277	.037	.541	.394	.165
P37 Efectuar tareas útiles para los demás	.222	.292	.052	.696	.082
P39 Hacer un aporte positivo a la sociedad	.143	.434	.039	.647	.125
P35 Ayudar a mejorar la comunidad	.099	.524	.151	.628	.160
P27 Colaborar con el bien general	.289	.385	.060	.618	.076
P10 Participar en la solución de problemas sociales	.122	.415	.072	.512	.392
P18 Mejorar la calidad de vida de muchas personas	.087	.393	.114	.427	.380
P9 Sentirme plenamente realizado con mis tareas	.088	.292	.006	.208	.668
P8 Poder trabajar en forma independiente	.126	.123	.063	.172	.657

P5 Tener una vida holgada y cómoda	.379	.090	.050	-.140	.639
P4 Estar satisfecho con mi trabajo	.104	.499	.121	-.034	.573
P6 Llevar a cabo tareas de prevención y ayuda	.086	.158	.141	.332	.518



Anexo E. Análisis estadístico multivariante de conglomerados (Cluster)

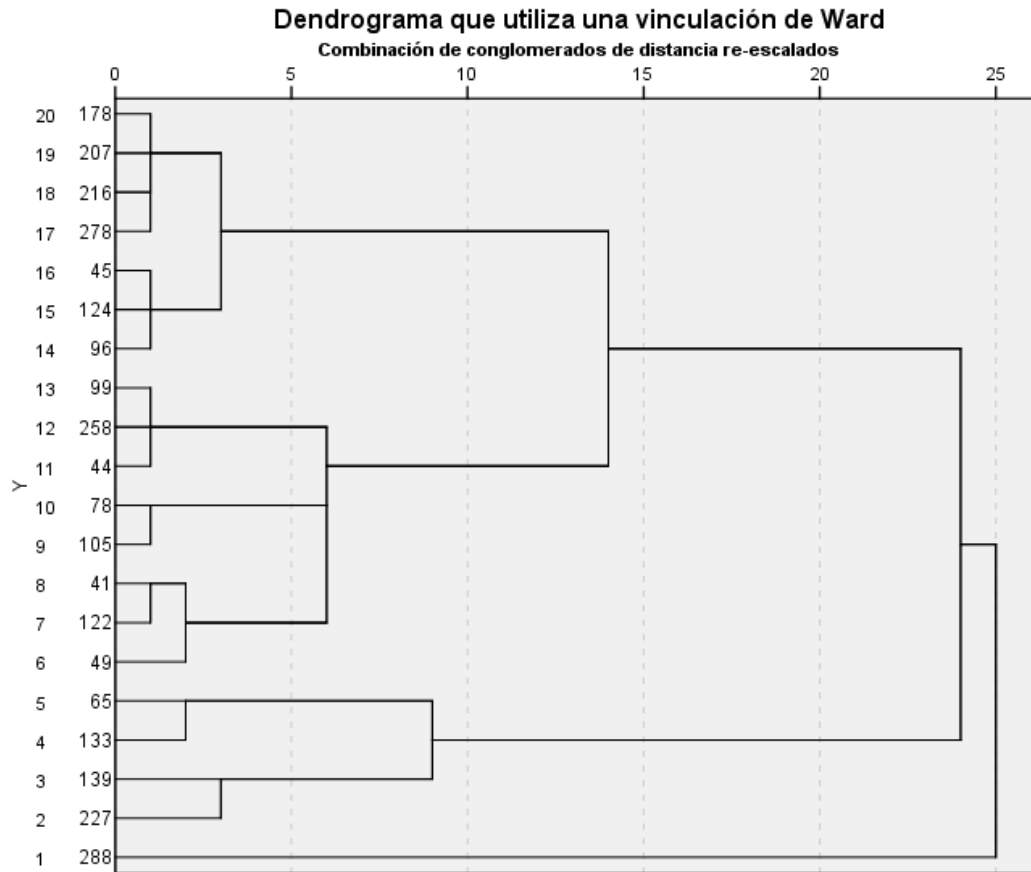


Figura E1

Método jerárquico disociativo con distancia de Ward

Tabla E2

Distribución de la muestra según el método no jerárquico de conglomerados

N°	Factores	Perfil 1 (N=106, 36%)	Perfil 2 (N=98, 34%)	Perfil 3 (N=78, 27%)	Perfil 4 (N=10, 3%)
1	Éxito y reconocimiento	3.63	2.97	3.28	1.55
2	Desarrollo y gratificación	3.71	3.11	3.66	1.96
3	Relación con la familia	3.25	2.40	2.05	1.56
4	Orientación prosocial	3.52	2.85	3.41	1.70
5	Realización y autonomía	3.62	3.23	3.68	1.83

Anexo F. Prueba de contraste sobre las características sociodemográficas

Tabla F1

Tabla de contingencia con prueba Chi-cuadrado según sexo

Perfil		Sexo		
		Femenino	Masculino	Total
Perfil 1	n	44	61	105
	%	36.4	36.1	36.2
Perfil 2	n	36	61	97
	%	29.8	36.1	33.4
Perfil 3	n	37	43	80
	%	29.8	24.9	26.9
Perfil 4	n	5	5	10
	%	4.1	3.0	3.4
Total	n	122	170	292
	%	100.0	100.0	100.0
		Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson		1,761 ^a	3	.624 ^b
N		292		

a. 1 casillas (12.5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.17.

b. Sig. asintótica (bilateral) < 0.05.

Tabla F2

Tabla de contingencia con prueba Chi-cuadrado según edad

Perfil		Edad				Total
		16 a 20	21 a 22	23 a 26	mayor de 27	
Perfil 1	n	45	19	23	19	106
	%	46.9	30.6	33.8	28.8	36.3
Perfil 2	n	33	21	25	19	98
	%	34.4	33.9	36.8	28.8	33.6
Perfil 3	n	15	21	18	24	78
	%	15.6	33.9	26.5	36.4	26.7
Perfil 4	n	3	1	2	4	10
	%	3.1	1.6	2.9	6.1	3.4
Total	n	96	62	68	66	292
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,236 ^a	9	.085 ^b
N	292		

a. 4 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.12.

b. Sig. asintótica (bilateral) < 0.05.

Tabla F3

Tabla de contingencia con prueba Chi-cuadrado según carrera

Perfil		Carrera			Total
		Administración de Negocios	Administración de Negocios Internacionales	Marketing	
Perfil 1	n	79	19	8	106
	%	35.6%	38.8%	38.1%	36.3%
Perfil 2	n	80	10	8	98
	%	36.0%	20.4%	38.1%	33.6%
Perfil 3	n	54	19	5	78
	%	24.3%	38.8%	23.8%	26.7%
Perfil 4	n	9	1	0	10
	%	4.1%	2.0%	.0%	3.4%
Total	n	222	49	21	292
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	
Chi-cuadrado de Pearson		7,652 ^a	6	.265	
N		292			

a. 2 casillas (16.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .72.

b. Sig. asintótica (bilateral) < 0.05.

Anexo G. Clasificación de los motivos de deserción estudiantil

Tabla G

Categorías de deserción estudiantil según perfil de motivaciones ocupacionales

Categoría	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Total
Abandono	30	33	26	4	93
Académico	1		1		2
Desconocido	16	8	11		35
Económico	2	1	2		5
Laboral	8	5	4	1	18
Personal	5	7	2		14
Preferencia universitaria		3	2	1	6
Salud		2			2
Total	62	59	48	6	175

**Los números resaltados indican los datos más relevantes.*

