

Schmidt, Analía

*Autoconcepto y motivaciones vocacionales en
estudiantes de primer año de carreras de
Humanidades y Ciencias Exactas*

**Trabajo Final de Licenciatura en Psicología
Facultad de Humanidades “Teresa de Ávila”**

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central “San Benito Abad”. Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Schmidt, A. (2010). *Autoconcepto y motivaciones vocacionales en estudiantes de primer año de carreras de Humanidades y Ciencias Exactas* [en línea]. Trabajo Final de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades “Teresa de Ávila”, Argentina. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/autoconcepto-motivaciones-vocacionales-en-estudiantes.pdf>.

(Se recomienda indicar fecha de consulta al final de la cita. Ej: [Fecha de consulta: 19 de agosto de 2010]).



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

“Santa María de los Buenos Aires”

FACULTAD DE HUMANIDADES “Teresa de Ávila”

Sede Paraná

**TRABAJO FINAL
PARA ACCEDER A LA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

**“Autoconcepto y Motivaciones Vocacionales en estudiantes de primer año de
carreras de Humanidades y Ciencias Exactas”**

TESISTA: Analía Schmidt.

ASESOR: Lic. Santiago Resett.

DIRECTOR: Dr. José Eduardo Moreno.

Paraná, 19 de Noviembre de 2010

Un profundo y sincero
GRACIAS

A mi director de tesis, el Dr. José Eduardo Moreno, por ser guía y apoyo durante este proceso.

A mi asesor, el Lic. Santiago Resett, por la generosidad en la transmisión de su conocimiento.

A los profesores de esta Universidad, quienes han sido grandes formadores en todos estos años de carrera, no sólo en el aspecto académico sino también en el plano personal; a mis compañeros y al personal de esta institución, por su afecto y paciencia.

A las autoridades de la Facultad de Bioingeniería (UNER), la Facultad de Derecho y la Facultad de Humanidades (UCA) y a los jóvenes que participaron voluntariamente en esta investigación, sin cuya confianza y colaboración este trabajo no hubiera sido posible.

A mis padres, hermanos, familiares y amigos, quienes han apoyado, comprendido y ayudado en todo este gran recorrido.

Y especialmente a Él, por permitirme transitar este camino.

ÍNDICE

	Pág.
ABSTRACT.....	3
CAP. I. INTRODUCCIÓN.....	4
Planteamiento del problema.....	7
Objetivos de la investigación.....	9
Hipótesis.....	9
Justificación del estudio.....	10
Limitaciones del estudio.....	10
CAP. II. MARCO TEÓRICO.....	11
1. <i>Conceptos Centrales</i>	12
Adolescencia – Adultez emergente.....	14
Motivación.....	19
Autoconcepto y Autoestima.....	22
Identidad.....	26
Vocación e Identidad vocacional-ocupacional.....	28
Éxito y Prestigio.....	31
Altruismo.....	33
2. <i>Investigaciones precedentes</i>	35
CAP. III. METODOLOGÍA.....	38
Características de la investigación.....	39
Instrumentos.....	40
Procedimiento para la recolección de datos.....	45
CAP. IV. RESULTADOS.....	47
Análisis descriptivo de la muestra.....	48
Análisis estadístico.....	49
CAP. V. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	56
Discusión.....	57
Conclusiones.....	61
Recomendaciones.....	62
CITAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
ANEXOS.....	72
Instrumentos.....	73
Análisis estadísticos.....	78

ABSTRACT

[Español]

La presente investigación tiene como propósito dar cuenta de las conclusiones de una investigación descriptiva, correlacional y transversal que tuvo como objetivo identificar y describir las motivaciones vocacionales subyacentes y los perfiles de autopercepción que poseen estudiantes de primer año de las diferentes carreras: Abogacía, Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Psicología -de la ciudad de Paraná-, y Bioingeniería -de la ciudad de Oro Verde-.

La información se obtuvo mediante el Perfil de Autopercepción para Universitarios de Harter y Neeman (1986) y el Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales de Migone y Moreno (1999). La muestra fue no probabilística y estuvo compuesta por 225 adolescentes de ambos sexos – un 29% era de sexo masculino– no habiéndose estipulado con antelación la diferencia cuantitativa de los sexos, sino habiéndose generado de manera azarosa.

El análisis ulterior permite concluir que el Altruismo se encuentra en mayor medida en estudiantes de Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Psicología, y que el Éxito y Prestigio está presente en estudiantes de Abogacía y Bioingeniería en mayor medida en relación a los primeros.

[English]

The purpose of the research presented here is to account for the findings of a descriptive, cross-sectional and correlational investigation aimed at identifying and describing the underlying vocational motivation and self-perception profiles of freshmen in different fields of study: Law, BA in Psychopedagogy and BA in Psychology from the city of Paraná, and Bioengineering from the city of Oro Verde.

The information was obtained through the self-perception profile by university students at Harter and Neeman (1986) and the occupational motivation questionnaire by Migone and Moreno (1999). The sample was not probable and was characterized by a total of 225 adolescents from both sexes, with 66 male subjects (29%) and 159 female subjects (71%), not having stipulated in advance the quantitative difference in sexes, and having utilized uncertain measures to generate the results.

The final analysis suggests that Altruism is found among the majority of Psychopedagogy and Bachelor Degree in Psychology students, and success and prestige are more apparent among Law and Bioengineering students than among those of the careers previously mentioned.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Se sabe que muchos estudiantes universitarios muestran el progreso hacia el logro de la identidad durante los años en la universidad (Arnett, 2008). En este desarrollo encontramos que tanto el Autoconcepto como las Motivaciones vocacionales son factores de suma importancia en esta etapa de la vida.

Los jóvenes, a quienes tomamos como muestra, se encuentran aproximadamente entre los 18 y los 25 años de edad, de manera tal que ya se han enfrentado en determinado momento de sus vidas con la posibilidad y necesidad de ejecutar decisiones, sobre todo aquellas que tienen que ver con la elección vocacional. Sabemos que el proceso de elección es sumamente complejo en el que intervienen distintos factores, entre ellos, uno de los más relevantes es la motivación, la cual puede condicionar un tipo de elección u otra, pero también lo es el autoconcepto, es decir, que los juicios evaluativos sobre la capacidad de la propia persona inciden significativamente en las elecciones, principalmente cuando se presenta el desafío y la oportunidad de adoptar una decisión ante la profesión u ocupación laboral.

La razón de estudio de esta temática se asocia a que en tiempos actuales –momento donde la civilización es cada vez más compleja– existe una importante demanda por parte de la sociedad de cumplir requisitos cada vez más elevados para ingresar al mundo laboral. De esta manera, el autoconocimiento, los juicios valorativos hacia uno mismo, el grado y tipo de motivación propios, son elementos que influyen e intervienen profundamente en las personas en la elección y el ejercicio del rol profesional. Ya que un mayor conocimiento de sí mismo, esto es, de las debilidades y las fortalezas, permite un mejor desempeño en el mundo adulto. Pero para ello previamente debemos transitar por una realidad académica, realizar determinadas elecciones, recorrer caminos de conocimiento y reconocimiento. Y es aquí donde nos ubicamos nosotros.

Esta investigación le dedica especial interés a esta etapa de la vida y especialmente a ciertos aspectos afines. La *adultez emergente*, término acuñado por Arnett (2001, 2004), es un período que va desde la última parte de la segunda década de la vida y a través de la tercera, con un foco en las edades entre los 18 y los 25 años, en el cual las personas no se ven como adolescentes, pero tampoco sienten que han alcanzado el estatus de plena adultez. Esta etapa

se asocia con la postergación cada vez más prolongada a los roles adultos, como el ingreso al mundo del trabajo, el matrimonio, la paternidad, la extensión de los estudios universitarios o terciarios y por una gran exploración en áreas como el trabajo, el estudio y el amor. Una vasta literatura científica coincide en definir la adolescencia, en términos generales, como una etapa en la cual ocurren importantes transformaciones y elecciones que dan rumbo a la propia existencia, y paralelamente está caracterizada por una fuerte tendencia hacia la consolidación de la identidad (Steinberg, 1999, 2008, Coleman y Hendry, 1999, Arnett, 2008). Una de las características más sobresalientes de la adolescencia es que se trata de un período para pensar quién es uno, hacia dónde va su vida, en qué cree y cuál es su lugar en el mundo. Durante la adolescencia y principalmente en la adultez emergente, se exploran varios aspectos de la identidad antes de entrar de lleno en la adultez (Arnett, 2008).

Uno de los más importantes desafíos que se le presenta al joven en el proceso de transición hacia la adultez es el de adoptar una decisión ante la profesión u ocupación laboral. Esta elección implica conocer sus actitudes, intereses, valores, características de personalidad, posibilidades y límites; en otras palabras, esta elección pone en juego el plan o estilo de vida elegido. Por otra parte, una elección adecuada supone también el conocimiento de las características de la ocupación o profesión a desempeñar y de la valoración y demanda social de la misma (Griffa y Moreno, 2005). La elección de carrera constituye un momento decisivo en la vida de las personas y se transforma en un período personalísimo de difícil búsqueda, acontecido principalmente en el curso de lo que algunos autores también han dado en llamar *adolescencia final o alta adolescencia* (Griffa y Moreno, 2005) en el cual la Psicología Vocacional o del Asesoramiento pretende prestar ayuda; en este momento la mayoría de los sujetos ha realizado la elección de su carrera, pero una vez iniciado el camino por los estudios terciarios o universitarios, hay autores que llaman a este período *adultez emergente* (Arnett, 2001, 2004).

En nuestro país, el 39% de la población de 18 a 24 años cursa estudios terciarios o universitarios. A diferencia de otros países, en la Argentina –a pesar de los problemas de rendimiento escolar y deserción– la mayoría de las personas que terminan estudios medios asiste a los estudios universitarios o terciarios (Facio y Resett, 2010), aunque, desafortunadamente, sólo uno de cada diez de ellos se gradúa (Facio, Resett, Micocci y Boggia, 2008). Es interesante tener en cuenta que al ser uno de los países en donde la entrada

a la universidad es gratuita y sin examen excluyente en algunos casos, gran porcentaje de los estudiantes ingresa a la universidad, pero son pocos quienes se reciben.

De esta manera consideramos que la *Motivación Vocacional*, es un tema de gran relevancia tanto para la Psicología General, como para la Psicología Vocacional, principalmente relacionada al *Autoconcepto*, sobre todo en estos tiempos en los cuales se incrementa de manera considerable la necesidad de una formación terciaria o universitaria –o de postgrado inclusive– ante la solicitud de recursos humanos cada vez más calificados en un mercado laboral con mayores exigencias, más precario y excluyente.

Planteamiento del Problema

Es ya en la etapa de la llamada *juventud o segunda adolescencia* (Griffa y Moreno, 2005), entre los 18 y 25 años de edad –período en el cual se encuentran los jóvenes a los cuales tomamos como muestra de esta investigación– cuando muchos de ellos comienzan a transitar por los estudios terciarios o universitarios. Otros autores, como el prestigioso investigador Arnett, prefieren denominar a este período de la vida como *adultez emergente* (Arnett, 2001, 2004), ya que en esta etapa las personas no se ven como adolescentes, pero tampoco sienten que han alcanzado el estatus de plena adultez y, además, dicho período se caracteriza por una gran exploración en determinadas áreas de la vida -como el estudio y el trabajo- antes de asumir responsabilidades más duraderas como un empleo estable o la parentalidad; asimismo dicho período está muy asociado con la educación universitaria. La adultez emergente también ha sido reconocida en la Argentina con rasgos similares a los informados por Arnett para muestras estadounidenses (Facio y Micocci, 2003; Facio, Resett, Micocci y Mistrorigo, 2006).

Por otra parte, es pertinente reconocer que a medida que la civilización se hace más compleja, se atrasa el momento en el que el adolescente es considerado adulto. A partir del incremento de la industrialización, el desarrollo de las ciudades y del comercio acaecido en el siglo XX y el requerimiento de mayor educación exigido por la industrialización, se postergó el acceso al trabajo y al matrimonio, los cuales eran considerados como marcadores típicos de la entrada a la adultez (Steinberg, 1999, 2008). Estos hechos han permitido que los jóvenes posterguen cada vez más el acceso al mundo de los roles adultos, de manera que el ingreso a

esta etapa ya no es tan pautado o ritualizado como antes, procurando de este modo más flexibilidad, diversidad y mayor exploración hacia el mundo adulto.

Por todo lo dicho consideramos de gran importancia psicosocial la *Motivación* (capacidad dinámica que toda personalidad tiene a su disposición en diferentes grados, para regular y realizar sus deseos (Nuttin, 1968)), temática relevante para la Psicología en general, y a su vez relacionada estrechamente al *Autoconcepto* (capacidad del individuo de hacer juicios sobre qué tan competentes son los sujetos en determinadas áreas de su vida (Facio, Resett, Mistrorigo y Micocci, 2006)), dado que un mayor conocimiento de las propias capacidades y un juicio óptimo de sí mismo son herramientas fundamentales para una elección ocupacional adecuada y satisfactoria; paralelamente, es primordial considerar el incremento de la necesidad de extender una formación terciaria o universitaria ante la solicitud de recursos humanos más competentes. De esta forma, muchos jóvenes señalan las preocupaciones educativas como una de las principales dificultades que deben afrontar en su vida (González Barrón, Montoya Castilla, Casullo y Bernabéu Verdú, 2002; Facio, Resett, Mistrorigo y Micocci, 2006).

Consecuentemente, los jóvenes se enfrentan así en determinado momento de sus vidas con la posibilidad y necesidad de ejecutar decisiones. El proceso de elección es un proceso complejo en el que intervienen distintos factores, entre ellos, uno de los más relevantes es la motivación, la cual puede condicionar un tipo de elección u otra, pero también lo es el autoconcepto, es decir, que los juicios evaluativos sobre la capacidad de la propia persona inciden significativamente en las elecciones, principalmente cuando se presenta el desafío y la oportunidad de adoptar una decisión ante la profesión u ocupación laboral.

Los interrogantes que surgieron a partir de focalizarnos en tales observaciones, y que orientaron nuestra investigación, fueron los siguientes: ¿Existe una relación directa entre la motivación personal y una carrera específica elegida? En el caso de que existiese tal relación, ¿permite identificar un perfil propio (o categoría de motivación subyacente) de una carrera específica? ¿Se pueden observar diferencias notables en estudiantes de *ciencias humanas* y estudiantes de *ciencias exactas* en cuanto al autoconcepto y motivaciones vocacionales? ¿Existen diferencias significativas según el sexo? ¿Incide el autoconcepto en las motivaciones vocacionales?

Objetivos de la Investigación

Por medio de esta investigación se tiene por *objetivo general*:

Comparar los perfiles de autoconcepto (en las seis dimensiones seleccionadas, a saber: Autoestima Global, Competencia Laboral, Habilidad Intelectual, Aceptación Social, Competencia Académica y Creatividad) y de motivaciones vocacionales (en sus cinco dimensiones: Altruismo; Éxito y Prestigio; Satisfacción; Miedo al Futuro, y Dependencia hacia los padres) en alumnos de primer año de diferentes carreras.

Por otro lado, se pretende *específicamente*:

- Identificar los perfiles de motivaciones determinadas que llevaron a los alumnos de las carreras de Derecho, Bioingeniería, Licenciatura en Psicología y Licenciatura en Psicopedagogía a realizar tal elección vocacional.
- Analizar las diferencias de autoconcepto y motivaciones vocacionales entre las carreras humanistas (Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Psicología y Abogacía –si bien esta última es considerada una ciencia estrictamente social, puede integrarse entre las humanas) y Bioingeniería (ciencia exacta).
- Evaluar si existen diferencias significativas entre los sexos en las dimensiones de autoconcepto y las motivaciones vocacionales.
- Determinar el grado de influencia (varianza explicada) de las dimensiones del autoconcepto sobre las motivaciones vocacionales.

Hipótesis

Hipótesis General:

Existen diferencias respecto al autoconcepto y las motivaciones vocacionales en los alumnos de las carreras de Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Psicopedagogía, Derecho y Bioingeniería.

Hipótesis Específicas:

Existen motivos altruistas en mayor medida en las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Psicología.

Existen motivos asociados al éxito en mayor medida en las carreras de Derecho y Bioingeniería.

Justificación del estudio

Mediante la pretendida investigación se procura principalmente brindar un aporte al campo de la Psicología Vocacional o de las Profesiones, en especial, a cuestiones relacionadas con la Motivación y el Autoconcepto a principios de la adultez emergente (Arnett, 2001, 2004).

El estudio de dicha muestra nos acercará a la problemática de la elección vocacional, las motivaciones subyacentes y su relación con el autoconcepto, potenciando el desarrollo teórico en relación a dicha temática, y a su vez, contemplará la posibilidad de plantear un abordaje específico de la misma. La profundización de tal problemática generaría un aporte al saber científico en el campo de la psicología en un país donde la investigación científico-empírica en dicha disciplina es escasa.

Limitaciones del estudio

Con respecto a los datos obtenidos en la muestra, en relación a ella y su posterior generalización, la presente investigación muestra ciertas limitaciones. Siendo una aproximación a la problemática de la adultez emergente planteada, sería conveniente extender el estudio a un mayor número de casos, ampliando la muestra y teniendo en cuenta además otras variables tales como la realidad sociocultural de los participantes y/o su procedencia universitaria (pública o privada), igual número de varones y de mujeres, dado que la presente investigación fue realizada sobre una muestra no representativa del universo de los adultos emergentes de la ciudad de Paraná y de Oro Verde, y a su vez que se extienda a otras franjas etarias diferentes al ciclo vital que aquí presentamos.

Por otra parte, el cuestionario y la encuesta administrados para la recolección de datos en la muestra fueron realizados de tal modo que sean autoadministrables, por tal motivo, si bien fueron tomados todos los recaudos para evitar distorsiones, los datos proporcionados por los jóvenes que conformaron la muestra, pueden presentar alguna pequeña distorsión o sesgo de respuesta. Así sólo se empleó el autoinforme para recolectar los datos.

La generalización de los resultados de la presente investigación se encuentra limitada por las características propias de la muestra, es decir, el tamaño de la muestra, la heterogeneidad de la ubicación geográfica (ciudad de Paraná y ciudad de Oro Verde) donde se realizó la misma y, a su vez, por la técnica de muestreo que no fue aleatoria o al azar.

Por tal motivo, si bien los resultados pueden dar una orientación de la realidad y una descripción de la misma, no son ni tienen el objetivo de ser explicativos de las variables que se pusieron en juego en la investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

La siguiente revisión bibliográfica está estructurada y se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, una breve referencia a la perspectiva con la cual se aborda esta investigación –que es desde la psicohigiene y lo que se ha dado en llamar Psicología Positiva¹, la cual es el estudio científico de cómo llevar una mejor vida (Peterson, 2006, Seligman, 2002) y que está más enfocada en las fortalezas de las personas y en aquellos ideales, valores y actividades que le dan significado a la vida de los individuos–. En segundo lugar, se realiza una descripción general de los conceptos centrales que trata esta investigación, tales como el período de la Adolescencia y la Adultez Emergente, etapa del ciclo vital en el cual centramos la investigación; la Motivación; el Autoconcepto y Autoestima; la Identidad; la Vocación e Identidad Ocupacional; el Éxito y Prestigio, y por último, el Altruismo. En tercer lugar, una síntesis del estado del arte, es decir, las investigaciones precedentes a este estudio.

1. Conceptos centrales

A modo de introducirnos en la teorización y previo a focalizarnos en los conceptos centrales de esta investigación, podemos destacar que la psicología es una disciplina científica que ha sido definida, de acuerdo con los diferentes marcos teóricos, como la ciencia de la conciencia, del comportamiento o de la mente, como operaciones emergentes de los seres humanos. De cualquier manera, debido a que está dedicada al estudio del comportamiento y de los procesos y estructuras psicológicas (por ejemplo, la atención, la percepción, el aprendizaje, la memoria, la resolución de problemas, el razonamiento, la inteligencia, la emoción y la personalidad), no se puede decir que la psicología esté abocada exclusivamente a condiciones “positivas” o “negativas”, dado que ambos términos se refieren a conceptos estrictamente éticos y evaluativos y por lo tanto no se podrían aplicar a los temas científicos. A finales del siglo XX, la psicología era una ciencia con más de cien años y no podríamos decir que haya tenido una desviación “negativa”.

¹ Dicha denominación fue dada por M. Seligman en 1998 como presidente de la Asociación Americana de Psicología (Peterson, 2006).

Sin embargo, aunque es cierto que en general la psicología está investigando los problemas básicos aplicables a un comportamiento “normal” o a estructuras y procesos psicológicos, tal vez también haya versiones “anormales” de ellos y, en este sentido, los psicólogos podrían hablar de comportamientos, procesos y estructuras “negativas”. Algunas ramas de la psicología, como la psicopatología y la psicología clínica, están justamente dedicadas al estudio, evaluación y tratamiento de las condiciones psicológicas anormales. Por supuesto, estas subdisciplinas de la psicología (aplicada genéricamente) están centradas en los desórdenes de comportamiento que son “negativos”, en el sentido de que están ligados al sufrimiento humano o tienen consecuencias desfavorables. No obstante, creemos que no podríamos criticar a la psicopatología o la psicología clínica por resaltar y estar dedicadas a las estructuras y procesos negativos, ya que sería lo mismo que criticar a la biología clínica por tratar con el desarrollo anormal del organismo (Fernández-Ballesteros, 2007), aunque por otro lado es innegable que la psicología se ha enfatizado principalmente en estudiar, tratar y prevenir los trastornos mentales (por ejemplo, identificar decenas de trastornos, crear tratamientos psicológicos y farmacológicos para ellos, crear manuales de clasificación ampliamente aceptados para los mismos, como el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-4) o el Manual de Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), etc.), lo cual ha llevado a que muchos psicólogos descuiden y minimicen el estudio de qué puedo hacer para mejorar el modo en que llevo adelante mi vida o cómo maximizar aquellas cosas que le dan significado a mi vida o cómo sacar un provecho máximo de mis fortalezas y capacidades (Peterson, 2006; Seligman, 2002; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Esta psicología que denominamos positiva está fuertemente comprometida con los métodos científico-empíricos (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) para maximizar las potencialidades de los seres humanos.

A partir de todo lo dicho, si bien la Psicología no está centrada en las condiciones humanas “negativas” o “positivas”, sino que éstos sólo son términos más bien evaluativos que científicos (Seligman y Csikszentmihalyi, 2007), podríamos ubicar la temática del Autoconcepto y las Motivaciones Vocacionales dentro de la Psicología Positiva, más precisamente, en el estudio de los rasgos positivos individuales, uno de los tres pilares que ésta plantea, a saber: a) experiencias positivas subjetivas: felicidad, placer, etc., b) rasgos positivos individuales: virtudes, talentos, intereses, etc., c) instituciones positivas: familia, escuela, etc. (Peterson, 2006; Seligman, 2002).

Partiendo de esta perspectiva, delimitaremos a continuación los conceptos que este estudio reclama.

Adolescencia – Adultez emergente

La adolescencia es un período que se caracteriza principalmente por importantes cambios físicos, sociales e intelectuales, pero que no puede describirse simplemente como una mera adaptación a las transformaciones corporales, sino que debe ser reconocido como un período decisivo del ciclo vital, en el que se alcanzan tanto la autonomía psicológica y espiritual, como a su vez se logra la inserción en el mundo social, y se alcanza un nuevo y más complejo nivel de pensamiento, pero ya sin la mediatización de la familia (Griffa y Moreno, 2005).

Para Griffa y Moreno (2005), el término adolescencia proviene del latín *adolescens* que significa hombre joven, y deriva también del *adolecere* que significa crecer, padecer, sufrir. Consecuentemente es un período de un momento decisivo en el cual el sujeto se separa de lo familiar, juzga y decide. Asimismo, se considera un tiempo en el que nuevamente se vivencia el sufrimiento del nacimiento, es decir, que podría interpretarse como un segundo nacimiento pero psicológico. Tales autores hacen una descripción de las etapas por las que transita el adolescente y distinguen así tres fases: adolescencia inicial o baja; adolescencia media o propiamente dicha y adolescencia alta o final:

-Adolescencia inicial o baja: En las mujeres abarca entre los 11 y 12 años, en los varones entre los 12 y los 13 años; incluyendo la pubertad. Aquí el desarrollo corporal es alterado por la transformación brusca del organismo infantil, que demanda una profunda reorganización de la personalidad. Es una fase de inestabilidad motriz, afectiva y gran sensibilidad. Se produce la diferenciación física entre los sexos; la atención y la energía del adolescente son absorbidas por la reestructuración del esquema corporal y el logro de la identidad, cambiando sin tomar parte activa en el proceso. La familia prosigue como centro de su vida, aunque inicie la tarea de desprenderse de ella.

-Adolescencia media o propiamente dicha: Comprende el período entre los 12-13 años a los 16 años. Tiempo en el cual se alcanza la cúspide de la construcción de la identidad sexual y personal. El desarrollo corporal se reduce y el cuerpo va adquiriendo las proporciones adultas. Se produce el distanciamiento afectivo de la familia. En estos intentos de independencia con respecto de sus padres son habituales las conductas de rebeldía frente a los mismos y a la autoridad en general. Predomina la orientación al sexo opuesto. Se adhieren firmemente al grupo de pares y muestran conformidad a sus normas y costumbres, a las exigencias de lealtad a sus líderes y a la “ideología” grupal. El análisis de sí mismo será el punto de partida para el

redescubrimiento y crítica del mundo que lo rodea: es un momento de búsqueda del sentido de la vida, de descubrimiento de valores y de preocupación ética.

-Adolescencia final o alta adolescencia: En la alta adolescencia se recupera la calma y el equilibrio, prevaleciendo los sentimientos de seguridad y afirmación positiva de sí mismo. Abarca las edades entre 16 y 18 años. Conoce ya sus posibilidades y limitaciones, surge una conciencia de responsabilidad en relación con su futuro. El adolescente comienza a comprenderse y encontrarse a sí mismo y se siente ya integrado en el mundo en que vive. La culminación de esta etapa varía según se considere más importante a la inserción laboral, o a la responsabilidad jurídica, o a la separación de los padres, por ejemplo. Los dos logros propios de este período giran alrededor de la identidad y la capacidad de establecer vínculos de intimidad. Es la época de tomar decisiones y del sentido de la responsabilidad ante el propio futuro, se intenta resolver la conflictiva relativa a la elección y decisión profesional-ocupacional. La elección de una carrera o una profesión es uno de los problemas más importantes de la existencia humana que afronta en soledad. En este período se da un doble movimiento: uno hacia su interioridad, lo cual le permite gestar sus ideales, su responsabilidad, su conciencia moral, pero dicho mundo sólo se cultiva en soledad; y un movimiento hacia el mundo exterior que anima al adolescente a buscar tanto la amistad, como el vínculo bipersonal con el sexo opuesto.

La descripción hasta aquí del ciclo vital de los sujetos está supeditada a efectos de entender los dinamismos que entran en juego previo al gran proceso de la elección vocacional y al período de la vida que le sigue (la adultez emergente).

Es difícil situar la finalización del período adolescente en el tiempo cronológico del ciclo vital, ya que su culminación varía según los criterios que se adopten, a diferencia de su inicio que está marcado generalmente por un hecho biológico como la pubertad. Algunos toman como referencia la inserción laboral, otros en cambio, la separación de los padres o el inicio de los estudios terciarios o universitarios, como así también la responsabilidad jurídica, entre otros. En esta etapa, el sujeto ya conoce sus posibilidades y limitaciones, y por lo general, surge una conciencia de responsabilidad con relación al futuro. No obstante, numerosos autores señalan cada vez más la prolongación del tránsito de la niñez hacia la adultez: los jóvenes alcanzan la pubertad más tempranamente que antes (por factores como la nutrición, la salud, etc.) y, paralelamente, logran los marcadores típicos de adultez más tarde (matrimonio, parentalidad, vivir por su cuenta, un trabajo pago, etc.). Por ejemplo, en la

Argentina la media de edad del matrimonio es 26 años para las mujeres y 28 para los varones, asimismo a la edad de 23 años el 62% de los jóvenes vive con sus padres –sólo un 13% vive por su cuenta– y dicha situación es muy similar en los países de tradición latina, como España o Italia (Facio y Resett, 2010); en Italia existe un número importante de jóvenes a mediados de la segunda década de la vida o incluso en la tercera década de la misma que son llamados los “bambochones²”, ya que no estudian ni trabajan y viven con sus padres.

Así es ya en la etapa de la llamada *juventud o segunda adolescencia* (Griffa y Moreno, 2005), comprendida entre los 18 y 25 años de edad, cuando muchos jóvenes comienzan a transitar por los estudios terciarios o universitarios y donde algunos ya tienen un trabajo pago. Es una etapa transitoria durante la cual se prepara el camino para lograr la autonomía y responsabilidad plenas. Nuestra investigación toma como muestra justamente a los adolescentes universitarios.

Otros autores prefieren llamar a este período *adultez emergente*, término acuñado por Arnett (2001, 2004), período que va desde la última parte de la segunda década de la vida y a través de la tercera, con un foco en las edades entre los 18 y los 25 años, en el cual las personas no se ven como adolescentes, pero tampoco sienten que han alcanzado el estatus de plena adultez. Esta etapa se asocia con la postergación cada vez más prolongada a los roles adultos, como el ingreso al mundo del trabajo, el matrimonio, la paternidad, la extensión de los estudios universitarios o terciarios y por una gran exploración en áreas como el trabajo, el estudio y el amor. Aparece así la adultez emergente como un período más heterogéneo y menos pautado con relación a qué es normativo en dicha edad: se puede ser estudiante universitario, ser trabajador *full time*, estar casado, viviendo en pareja, viviendo con la familia de origen aún, vivir solo, salir a recorrer el mundo, etc. Como en ninguna otra etapa la vida aparece como un abanico de un sin número de posibilidades y con un fuerte optimismo de que uno puede alcanzar sus metas personales. Además, se caracteriza por ser una etapa de exploración, de inestabilidad, de gran optimismo y de estar centrado en uno mismo (Arnett, 2001, 2004).

El mismo es un período del ciclo vital distinto a la adolescencia que la precede y a la adultez joven que la sigue, es decir, no es una mera extensión de la adolescencia ni una adultez joven.

² Del italiano bamboccioni, en otras palabras, "bambino" viejo.

La adultez emergente, consecuentemente, presenta las siguientes características (Arnett, 2000, 2004, 2006, 2008):

-Es una etapa de *exploración de la identidad*: ésta es tal vez la característica central de la adultez emergente, también es un período para explorar posibilidades en el amor y el trabajo. Así los adultos emergentes clarifican sus identidades, esto es, aprenden más acerca de cómo son y de qué es lo que desean obtener en la vida. La adultez emergente ofrece la mejor oportunidad para tal exploración porque se han vuelto independientes de sus padres en mayor medida que en la adolescencia y todavía no han asumido los compromisos estables y duraderos de la vida adulta, tales como un trabajo a largo plazo, casarse, tener hijos, etc.

-Es una etapa de *inestabilidad*: las exploraciones de adultez emergente la tornan un período intenso y excitante, pero también es una etapa excepcionalmente inestable. La mayoría de los adultos emergentes tiene un plan, una idea acerca de la ruta que quiere tomar entre la adolescencia y la adultez, pero para la mayoría ese plan está sujeto a numerosas revisiones. Las revisiones son la natural consecuencia de las exploraciones. Así descubren que los estudios elegidos no le interesan, requieren mayor esfuerzo o talento del que tienen, o van a trabajar y descubren después de un tiempo que necesitan más educación para tener acceso a mejores trabajos o se van a vivir con una pareja, con la idea de formar una familia en el futuro, para descubrir luego que no hay futuro juntos, etc.

-Una etapa de *gran optimismo* y la edad de las posibilidades: es la edad de las posibilidades, cuando las esperanzas florecen, cuando la gente tiene una oportunidad de transformar sus vidas porque muchos futuros posibles permanecen abiertos y poco de la dirección futura que la persona va a tomar está decidida de una manera certera. Es una edad de grandes esperanzas y expectativas, en parte porque poco de los sueños ha sido puesto a prueba en el duro campo de la vida real. Los adultos emergentes miran al futuro y ven un trabajo satisfactorio y bien pago, un matrimonio lleno de amor y para toda la vida e hijos sanos y felices. El futuro permanece abierto y nada ha sido decidido de modo permanente y certero.

-Es una etapa de estar *centrado en uno mismo*: no existe una edad de la vida más centrada en sí mismo que la adultez emergente. Los niños y los adolescentes están centrados en sí mismos pero siempre tienen padres y maestros ante los cuales deben responder. Viven en la casa de los padres donde hay reglas y si las rompen, hay consecuencias. Los padres supervisan, al menos y en cierta medida, dónde están y qué están haciendo. Aunque los adolescentes tienen más independencia que los niños, siguen respondiendo en cierta medida a las normas fijadas por los padres y docentes. Del mismo modo, a los 30 años, la mayoría tiene una serie de compromisos bien establecidos y, en general, son parte de un nuevo hogar cuyas reglas hay

que cumplir (por ejemplo, hay un cónyuge con el cual coordinar actividades y negociar la toma de decisiones, o hay un hijo al cual cuidar y mantener, o un jefe en el trabajo compromiso laborales en los cuales hay criterios que cumplir y de progreso establecidos). En la adultez emergente, en cambio, hay pocos lazos que impliquen compromisos diarios con otros. Aunque muchos adultos emergentes viven en la casa ya no se espera que participen forzosamente de las comidas familiares, no se les pone una hora para volver, no se les cuestiona el compromiso de su tiempo; además, en temas más importante que la vida diaria tienen que decidir por sí mismo: estudio, trabajo, amor, etc. Los padres pueden ofrecer consejos o el hijo pedir consejo a padre y amigos, pero en última instancia la decisión le pertenece y nadie puede realmente decirle lo que desean: sólo ellos mismos pueden decidir. Que sea una edad de estar centrado en sí mismo, es algo normal, saludable y temporario; es un medio que favorece el desarrollo de habilidades, la mejor comprensión de quien es uno y de comprensión de la vida, la construcción de los cimiento de la vida adulta, es decir, no es una etapa de egoísmo, sino una etapa al servicio del desarrollo personal y para lograr ser una persona autónoma. Los adultos emergentes ven a este período de estar centrados en sí mismo como un paso necesario antes de asumir compromisos más duraderos en el amor y el trabajo.

-Una etapa de sentirse *in between*, en el medio: la exploración y la inestabilidad de la adultez emergente le dan el rasgo de sentirse en el medio, en transición entre la adolescencia y la adultez. Esto es, entre las restricciones de la adolescencia y las responsabilidades de la adultez. Así la mayoría a esta edad piensa que en algún sentido ha alcanzado la adultez en parte sí y en parte no. De este modo, tienen el sentimiento subjetivo de estar entre la adolescencia y la adultez, de estar en el medio.

Facio y Micocci (2003) y Facio, Resett, Micocci y Mistrorigo (2007) comprobaron que en la Argentina esta fase existe, pese a las diferencias culturales y económicas entre nuestro país y los del primer mundo. Así en dos cohortes argentinas, el porcentaje de jóvenes de esta edad que no se consideraban plenamente adultos era muy similar al encontrado en los Estados Unidos (por ejemplo, a la edad promedio de 23, un 50% dice que en algunos aspectos se siente adulto y en otros no, y un 3% no se ve adultos al preguntarle si considera que ha alcanzado la adultez; dichas figuras son similares al 60% de jóvenes de los Estados Unidos entre los 18 y 25 años que no se ve enteramente adulto); además, las razones con las cuales explicaban dicha percepción son semejantes y al mismo tiempo diferentes a las aportadas por sus contemporáneos norteamericanos.

Sabemos también que el adulto emergente se encuentra ante la ardua labor de insertarse y plantarse en la sociedad, y así lograr la autonomía psicológica, lo cual difiere en cada uno de ellos, tanto en ritmo como en intensidad. Esta necesidad de ingresar en el mundo adulto es el signo característico de este período.

Motivación

En general, la mayoría de los autores concuerda en que estar motivado significa estar movido a hacer algo. Una persona que no siente ímpetu para actuar no está motivada, en cambio, alguien con energía para alcanzar una meta se puede caracterizar como una persona motivada (Ryan y Deci, 2000).

Un autor e investigador destacado en lo que refiere a motivación es Maslow (1991), quien intenta formular una teoría sólida de la motivación, en la cual integra diversos aportes de distintos autores, diseñando una jerarquía motivacional que explicaría la determinación del comportamiento humano. La primera y principal premisa para este reconocido autor, sostiene que el individuo es un todo integrado y organizado. Significa entonces que todo el individuo está motivado y no sólo una parte de él.

Es interesante tener en cuenta que en la literatura actual, predomina la tendencia de denominar a los motivos fisiológicos, necesidades, y a los más elevados, motivaciones.

Básicamente, la idea de esta jerarquía se sustenta en que las necesidades más altas ocupan nuestra atención sólo cuando se han satisfecho las necesidades inferiores de la pirámide:

-Las necesidades fisiológicas: Se encuentran en la base de la pirámide; la homeostasis (esfuerzos automáticos del cuerpo para mantener un estado normal) y los apetitos (elecciones preferenciales entre los alimentos) son dos líneas de investigación que dan una clara indicación de las necesidades reales o carencias del cuerpo. Las necesidades fisiológicas son las más prepotentes de todas las necesidades. Esto significa concretamente que el ser humano que carece de todo en la vida, en una situación extrema, es muy probable que su mayor motivación fuera las necesidades fisiológicas más que cualquier otra. Si todas las necesidades están sin satisfacer, y el organismo está dominado por las necesidades fisiológicas, las restantes necesidades simplemente pueden ser existentes y no desarrolladas o pueden ser desplazadas al fondo.

-Las necesidades de seguridad: Si las necesidades fisiológicas están relativamente bien gratificadas, entonces surgirá una nueva serie de necesidades de seguridad, estabilidad, protección, ausencia de miedo y ansiedad, necesidad de una estructura, de orden, de ley, etc. Igual que una persona saciada ya no siente hambre, una persona segura ya no se siente en peligro.

-El sentido de pertenencia y las necesidades de amor: Si tanto las necesidades fisiológicas como las de seguridad están satisfechas, surgirán las necesidades de amor, afecto y sentido de pertenencia. Las necesidades de amor suponen dar y recibir afecto. Cualquier sociedad debe satisfacer esta necesidad de una manera u otra para sobrevivir y estar sana.

-Las necesidades de estima: Todas las personas de nuestra sociedad, salvo algunas pocas excepciones patológicas, tienen necesidad o deseo de una valoración generalmente alta de sí mismos, con una base firme y estable; tienen necesidades de autorrespeto o de autoestima, y de la estima de los otros. Estas necesidades se pueden clasificar en dos conjuntos: primero, están el deseo de adecuación, competencia y confianza ante el mundo; segundo, el deseo de reputación o prestigio. La satisfacción de la necesidad de autoestima conduce a sentimientos de autoconfianza, fuerza, capacidad, suficiencia, de ser útil y necesario en el mundo. Pero la frustración de estas necesidades produce sentimientos de inferioridad, de debilidad y de desamparo.

-La necesidad de autorrealización: Lo que los seres humanos pueden ser, es lo que deben ser. Deben ser auténticos con su propia naturaleza. A esta necesidad la llamamos autorrealización. Se refiere al deseo de la persona por la autosatisfacción, la tendencia en ella de hacer realidad lo que es ella en potencia. Esta tendencia se podría expresar como el deseo de llegar a ser cada vez más lo que uno es de acuerdo con su idiosincrasia.

Para otros autores como Bleger (1963), la motivación es entendida como una conducta molar que aparece como suceso, acontecer o experiencia humana. Asimismo, para Nuttin (citado por Migone y Moreno, 1999), la motivación utiliza la energía vital en la acción que genera. Esta energía es justamente la capacidad dinámica que toda personalidad tiene a su disposición en diferentes grados, para regular y realizar sus deseos. De la misma forma Warren (1987), considera que las motivaciones son las razones que explicarían el acto de un individuo o de un agente social cualquiera. El motivo, en cambio, es la experiencia consciente o inconsciente que sirve como factor para determinar la conducta social o comportamiento de un individuo en una situación determinada.

La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (Deci y Ryan, 1985) –una teoría empírica de la motivación, el desarrollo y el bienestar, que si bien data de la década de los 70, su elaboración más acabada se puede situar a mediados de los 80– postula tres necesidades básicas: autonomía (sentir que uno es dueño de sus acciones), competencia (sentirse capaz) y conexión (sentirse conectado con los otros). El bienestar humano, consecuentemente, resulta de satisfacer dichas necesidades. De este modo, esta postura distingue entre diferentes tipos de motivación de acuerdo a las metas que dirigen la acción. Así la distinción más básica es entre motivación *intrínseca* -hacer algo porque es en sí mismo interesante, la cual refleja la propensión humana a aprender y a asimilar conocimiento- y la *extrínseca* -realizar una acción porque la misma conlleva una recompensa y se relaciona más con el control externo-. Esta distinción ha sido ampliamente estudiada y ha arrojado importantes implicancias para las prácticas educativas. Ya antes de la Teoría de la Autodeterminación, deCharms (1968) señalaba que hay ciertas conductas intencionales que pueden no reflejar verdaderamente el sentimiento de causación personal. Así él diferenciaba causación personal interna versus una externa.

Es decir, la motivación no es un concepto unitario (Deci y Ryan, 2008); las personas no sólo varían en los montos de motivación, sino también en los tipos de motivación; no siempre hacemos las cosas porque nos parecen interesantes en sí; por ejemplo, un niño puede ir a clases de inglés para agradar a su padre o porque recibe una recompensa, en un caso, o ir a clases para aprender y por el desafío que esto implica.

De este modo, la motivación intrínseca se caracteriza por realizarse por una satisfacción inherente o ser desafiante, más que por sus consecuencias separables o por una presión externa o una recompensa (Deci y Ryan, 1980, 1985, 2000). Mientras que la motivación extrínseca contrasta con la intrínseca, ya que se refiere a cualquier actividad que se lleva a cabo para lograr alcanzar un resultado externo o separable del sujeto, es decir, se realiza por su valor instrumental. Para algunos autores la misma no es autónoma, sin embargo, puede variar ampliamente en el grado de autonomía que en ella se encuentra implicado; por ejemplo, una acción extrínsecamente motivada puede ser percibida como teniendo un locus de causalidad interno. De esta manera, Ryan, Deci, Grolnick y La Guardia (2006) sostienen que algunas acciones extrínsecamente motivadas son controladas por regulaciones externas

(alguien que recompensa o castiga), otras son incorporadas en la persona pero se mantienen externas al sí mismo (sentir que uno ha hecho algo para evitar una culpa) y otras son iniciadas por procesos que han sido identificados e integrados en el sí mismo (hacer algo porque uno personalmente adhiere y ha asimilado dicho valor).

En general, las conductas intrínsecamente motivadas son realizadas por el interés de satisfacer necesidades psicológicas de competencia y autonomía, esto es, de algo que emana del propio ser; en cambio, las extrínsecamente motivadas son ejecutadas por su valor instrumental y por sus claras consecuencias externas. Así más de tres décadas de investigación han demostrado que la calidad de la experiencia y del rendimiento varía notablemente de acuerdo al tipo de motivación que tengan las personas: la intrínseca se relaciona con mayor creatividad y una más alta calidad de aprendizaje (Deci y Ryan, 2000).

Autoconcepto y Autoestima

Durante la etapa de preeminencia del conductismo radical en el campo de la psicología, el interés por el estudio del sí mismo (las creencias y percepciones que el sujeto tiene sobre sí mismo) fue muy desestimado e incluso negado por algunos autores (Facio y otros, 2006). A partir de la Revolución Cognitiva en la década de los 60, la cual se nutre principalmente de los aportes del desarrollo de las tecnologías, las comunicaciones y la informática; conceptos como las creencias de los individuos sobre sí mismo, las creencias de control, las expectativas, etc., comienzan a despertar un profundo interés. Dentro de este nuevo interés encontramos el tema del autoconcepto.

Facio y colaboradores (2006), teorizan que en el sí mismo de las personas, existen tres líneas diferentes de investigación. La primera se concentra en la *autoestima*, es decir, cuán positiva o negativamente la persona se percibe a sí misma o, según Arnett (2008), el sentido general de valía y bienestar de una persona. La segunda se focaliza en el *autoconcepto*, esto es, en las ideas que el joven tiene de sus rasgos y atributos (Harter, 1999) y la tercera, en el desarrollo de la *identidad*, es decir, el sentido de quién es uno, de dónde viene y hacia adónde va.

Es preciso entender primeramente el concepto de autoestima global para diferenciarlo del autoconcepto. La autoestima es entendida como la evaluación general del propio valor como persona, la cual constituye una dimensión relevante del sí mismo debido a sus importantes efectos sobre el bienestar psicológico y la salud mental de los individuos (Harter, 1999). Por su parte, Rosenberg (1973) la define como la totalidad de pensamientos y sentimientos de una persona con referencia a sí misma. El autoconcepto, en cambio, es una resultante de un proceso de autodefinición (Facio y otros, 2006), es un término reservado para los juicios evaluativos de dominios discretos de la propia persona (Facio y otros, 2007). Así siempre debemos diferenciar autoevaluaciones que representan características globales –“soy una buena persona o soy valioso”– de aquellas que reflejan adecuaciones en dominios particulares –“soy inteligente o me va bien en el amor”– (Harter, 1999).

Desde el punto de vista cognitivo, se considera autoconcepto a aquella información que el sujeto presenta sobre sí mismo, comentarios que otros hagan acerca de él, o logros en áreas específicas (social, familiar, laboral, académica, etc.) que puedan modificar su nivel de autoestima (Garwick, 1973). Ya a fines del siglo XIX, James distinguía dos aspectos distintos pero relacionados (James, 1890): el *I-self* y el *Me-self*, es decir, el sí mismo como sujeto, como conocedor (*I-self*) y el sí mismo como objeto, como aquello que es conocido (*Me-self*). Esto quiere decir que se debe reservar el término autoconcepto para autoevaluaciones en dominios particulares, como el deportivo, el amoroso, el social, etc.

Sabemos que la imagen personal, el concepto personal y la autopercepción son términos muy relacionados que se refieren a la forma en que las personas se ven y evalúan; por ejemplo, dentro de la terminología del sí-mismo podemos encontrar no sólo el autoconcepto, sino autoevaluaciones, autopercepciones, autoeficacia, sólo por nombrar algunas (Harter, 1999).

La autoevaluación y el autoconcepto del sujeto son de gran importancia, debido a que están en íntima relación con su autoestima. Es así que un nivel de autoestima bajo lleva a la autocrítica, a sentirse incómodo o angustiado; por el contrario, un nivel de autoestima más elevado lo lleva a sentirse conforme consigo mismo (Arnett, 2008).

Se sabe también que el período adolescente representa una dramática transición del desarrollo con los cambios puberales, los cambios sociales y de roles, y las nuevas habilidades intelectuales (Harter, 1999, 2006), estos importantes cambios hacen que la percepción del sí

mismo adquiriera una notable relevancia en este período. Con respecto al desarrollo intelectual el sujeto adquiere la habilidad para pensar abstractamente (Case, 1985; Higgins, 1991), lo cual es relevante para el tema del sí mismo debido a que éste es una construcción cognitiva (Harter, 1999). En otras palabras, estas nuevas capacidades cognitivas le permiten al sujeto pensar sobre sí mismo de un modo más complejo, sofisticado y volviéndose las autoconcepciones más integradas y diferenciadas (Steinberg, 2008). En la adultez emergente también es importante la temática de la autopercepción, ya que es en esta etapa en la cual la exploración de la identidad se vuelve más profunda, seria y focalizada, ya sea en el área del trabajo como en la educación, el amor y la visión del mundo, entre otros (Arnett, 2000).

Harter, una de las mayores y más importantes investigadoras del autoconcepto, ha estudiado el sí mismo en niños, adolescentes, adultos emergentes y adultos. Su Perfil de Autopercepción para adolescentes distingue ocho esferas de la imagen personal del adolescente (competencia académica, aceptación social, competencia deportiva, apariencia física, competencia laboral, atractivo romántico, comportamiento y amistad cercana). Además de las ocho subescalas correspondientes a esferas específicas de la autoestima, la escala Harter también contiene una subescala de autoestima total (general). Dicha investigación indica que los adolescentes no necesitan tener una imagen personal positiva en todas las esferas para tener una autoestima total elevada. Cada esfera de la imagen personal influye en la autoestima total sólo en la medida que el adolescente la considere importante. Cabe aclarar que en el Perfil de Autopercepción para Universitarios se integran algunas esferas más a las ya mencionadas (relación con los padres, moralidad, humor, creatividad, habilidad intelectual). Así a fines de la adolescencia y principios de la adultez emergente muchos de los atributos que el sujeto juzga en el sí mismo reflejan creencias personales, normas y valores morales ideales que ha ido internalizando o construyendo a partir de su experiencia personal y con un foco en el sí mismo futuro. Por ejemplo, una persona de dicha edad puede decir: “me gustaría ser una persona ética, con valores morales sólidos para tratar a las personas justamente, aunque es difícil a veces seguir estos ideales y, en ocasiones, uno no hace lo que es éticamente correcto”. De este modo, el logro cognitivo en esta edad permite las construcciones de abstracciones en una jerarquía, la cual involucra interconexión de las abstracciones particulares, por ejemplo, una persona que es tanto introvertida como extrovertida, o que es introvertida con los amigos y con los familiares es extrovertida, puede decir que es: “un tipo adaptativo”.

Esto contrasta claramente con las autopercepciones de los niños que, al no tener un pensamiento abstracto, se centran en lo concreto, sobre-estima sus capacidades, no pueden hacer comparaciones directas e integrar aspectos contradictorios (Harter, 1999); así un niño puede percibirse como: “amigable, bueno en los deportes y el que mete más goles en la escuela, que le gusta la pizza, alto y delgado, etc.”.

Los teóricos e investigadores han identificado que la razón por la que unos adolescentes tienen más autoestima que otros, se debe a que el factor más importante es sentirse aceptados y aprobados por otros, en especial los padres y los pares. Aunque también el éxito académico se relaciona con una autoestima alta y un buen autoconcepto en la adolescencia. De este modo, una autoestima alta y un autoconcepto positivos están asociados con una mejor salud mental y un mejor ajuste psicosocial (Fazio, Micocci, Resett y Boggia, 2009), en cambio, una percepción negativa del sí mismo se relaciona con un peor ajuste: depresión, ansiedad, pensamiento suicida y violento, problemas de conducta, alimentarios, etc. (Harter, 1999, 2006).

Si bien la autoestima disminuye de la preadolescencia a la adolescencia -por la importancia que le dan los adolescentes a las evaluaciones de los pares-, para la mayoría de los investigadores la autoestima aumenta durante la adolescencia tardía (Harter, 2006; Steinberg, 2008; Rosenberg y Rosenberg, 1973) y la adultez emergente (Arnett, 2008). Hay varias razones por las cuales la autoestima incrementa en este período. En la adolescencia tardía y la adultez emergente los jóvenes ya pasaron por los difíciles cambios de la pubertad y quizá se sientan más cómodos con su aspecto físico; asimismo, hay una disminución en la discrepancia entre el sí mismo real y el ideal. Además, llegar a la adultez emergente significa un mayor control de los contextos sociales de la vida cotidiana, lo cual permite a los adultos emergentes insistir en los contextos que prefieren y evitar los que no les gustan, lo que no es tan posible para los adolescentes.

Para Fierro (1996) el concepto de sí mismo o autoconcepto es central en la identidad personal, y más que un concepto, es un conjunto de conceptos: representaciones, juicios descriptivos y valorativos acerca del propio sujeto. Asimismo para Rogers, (citado por Casullo, 1990), el concepto de sí mismo puede definirse como la configuración organizada de las percepciones de sí mismos que son admisibles a la conciencia, y supone las características siguientes: en primer lugar, es conciente; incluye las experiencias y percepciones

simbolizadas en la conciencia; en segundo lugar, es una estructura, una configuración organizada (gestalt); y por último, es una hipótesis provisional que la persona formula acerca de su realidad, no es para ella toda la realidad. En términos globales se puede decir que hay una fuerte relación entre la imagen de uno mismo y las posibilidades de acomodación y asimilación a la realidad intra-psíquica y la realidad social.

Identidad

El tema de la identidad –la concepción de quién es uno– adquiere una relevancia notable en la etapa de la vida conocida como adolescencia debido a los cambios que el joven experimenta a causa, por ejemplo, del desarrollo de las nuevas habilidades intelectuales que le permiten preguntarse quién es y hacia dónde quiere dirigir sus metas. Así tanto en la adolescencia y como en la adultez emergente se exploran varios aspectos de la identidad, ya que si bien el tema de la identidad se vuelve importante en la adolescencia, los mayores avances se producen entre los 18 y 22 años más o menos, lo que culmina en compromisos que ponen los cimientos de la vida adulta. Asimismo, las expectativas que la sociedad tiene con relación a los logros que deben conseguirse en las diferentes edades y la manera en que se organizan la educación y el trabajo, crean rutas predecibles y socialmente reconocidas para las vidas humanas (Nurmi, 2004).

De acuerdo con la teoría de Erikson (1983), cada etapa de la vida tiene un problema central. En la adolescencia, el problema central es la identidad frente a la confusión de la identidad. La formación de ésta exige reflexionar acerca de cuáles son los rasgos, habilidades e intereses de la persona, y también examinar con cuidado las opciones de la vida disponibles en su cultura. Asimismo, según Arnett (2008), los principales aspectos en los que se forma la identidad son el amor (relaciones personales), el trabajo (ocupación) y la ideología (ideas y valores).

El desarrollo de la identidad personal es un proceso lento y gradual, que comienza en la concepción e implica un conocimiento de sí mismo, de modo que el sujeto es conciente, hasta cierto grado de él y de sus posibilidades, pero lo más propio e íntimo de su persona es desconocido para él y sólo se va develando con el tiempo, en el devenir de los ciclos vitales.

Así, el proceso de la identidad consiste en una configuración gradual que integra las cualidades heredadas, las necesidades pulsionales, las habilidades y capacidades, las significaciones representativas, las defensas y sublimaciones eficaces y los roles conscientes, que se establecen desde la infancia mediante sucesivas síntesis del yo. La identidad hace referencia a la consistencia que caracteriza a un individuo a pesar de los cambios que ocurren en el tiempo, a medida que avanza por los diferentes roles que desempeña en su vida (Erikson, 1983).

En opinión de Arnett, uno de los intérpretes más prestigiosos de Erikson es J. Marcia, quien elaboró una prueba llamada Entrevista sobre el Estatus de Identidad, conocido como el modelo de niveles de la identidad, que clasifica a los adolescentes en cuatro categorías de identidad: difusa, moratoria, excluyente y lograda (Arnett, 2008):

- La difusión de la identidad es una categoría que combina la falta de exploración con la ausencia de compromiso; en esta etapa los adolescentes no han hecho compromisos entre las opciones que disponen.

- Moratoria implica exploración pero no compromiso. Es una etapa en la que se prueban activamente diferentes opciones personales, ocupacionales e ideológicas.

- Exclusión de la identidad corresponde a la etapa donde los adolescentes no han experimentado una gama de posibilidades, pero aun así se han comprometido con ciertas opciones, es decir que hay compromiso pero no exploración; y suele ser resultado de la fuerte influencia de sus padres.

- Logro de la identidad es la categoría que combina equilibradamente exploración y compromiso. Los jóvenes han hecho elecciones personales, ocupacionales e ideológicas firmes. Por definición, esta etapa está precedida por un período de moratoria psicosocial (período en el que se posponen responsabilidades adultas mientras los jóvenes prueban varios yo posibles) en el que ocurre la exploración.

No debemos olvidar que el concepto de identidad debe ser entendido en las dimensiones psicológica y social y se alcanza a partir de una integración entre los componentes dados (como ser el temperamento, el talento, los modelos infantiles de identificación, los ideales) y las opciones ofrecidas (tales como la disponibilidad de roles, las posibilidades concretas de acceder al mercado de trabajo, la exaltación de determinados valores, las amistades, las redes de apoyo afectivo). Entonces, para que se dé el desarrollo de

la identidad, es necesaria la presencia de las precondiciones somáticas, cognitivas y sociales (Casullo y Cayssials, 2006).

De acuerdo con Arnett (2008), algunos especialistas han argumentado que en la formación de la identidad hay diferencias de género sobre todo en relación con la exploración ocupacional; por ejemplo, las mujeres están más dispuestas que los hombres a restringir su exploración ocupacional para mantener sus relaciones; aunque estudios más recientes han detectado una disminución en las diferencias de género en la formación de la identidad.

Vocación e Identidad vocacional-ocupacional

El lograr una identidad también implica proponerse y lograr objetivos educativos y ocupacionales; así la elección vocacional es un aspecto de la identidad (Kimmel y Weiner, 1998). En su sentido etimológico, la palabra vocación nos remite al término *vocatio*, de origen latino, que significa *llamado*. La vocación sería [...] una síntesis de la historia personal proyectada hacia el futuro: lo que se quiere y se espera llegar a ser, mediante un quehacer (Müller, 1997).

En el deseo de realización personal, Valdés Salmerón (2000) habla de dos tipos de factores que intervienen en la problemática vocacional: los factores internos y los factores externos. En los primeros encontramos las aptitudes (que es lo que puede hacer bien), los intereses (que es lo que le gusta hacer), los valores (que es lo que valora, que es lo que prioriza), la personalidad (características) y la inteligencia (inteligencias múltiples). Los segundos se refieren a aquello que conforma el medio que rodea al sujeto, en especial a los elementos que afectan su toma de decisión; tales como la realidad económica, la realidad social y laboral, la comunidad, y realidad global. Sabemos que todos estos factores intervienen activamente en el logro de la identidad vocacional.

Por su parte, Mandrioni (1964) entiende la vocación como una toma de conciencia del valor más alto al cual un sujeto puede aspirar, valor que es descubierto por otro cuya función es ser “mediador” y “modelo”. Pero básicamente entendemos que la vocación es un proceso que se construye a lo largo de toda la vida, una búsqueda constante, unida a un proyecto vital de los sujetos.

Es ésta una temática extensa, especialmente cuando se asocia al asesoramiento u orientación. Sabemos que la elección de una carrera o profesión es uno de los problemas más importantes de la existencia humana que se debe afrontar en soledad, a diferencia de los problemas de la niñez –conducidos por los padres– o de la adolescencia temprana –acompañados sobre todo por el grupo de pares o también los padres. Igualmente, ya habíamos señalado, cómo el tema de los estudios es una de las principales razones de preocupación en los jóvenes.

En los cambios involucrados en el tránsito de la infancia a la edad adulta, el individuo ha de encontrar distintos modos de adaptarse en áreas y niveles diversos. Una de las tareas en que ese ajuste habrá de realizarse se refiere al estudio y el trabajo, entendidos como medio y forma de acceder a roles sociales adultos (Bohoslavsky, 1996).

Griffa y Moreno (2005) afirman que las elecciones rápidas y superficiales suelen ser frecuentes en quienes no toleran la confusión o ambivalencia de las dudas propias en los primeros momentos de todo proceso de elección. Frente a este conflicto algunos se someten a las presiones exteriores como una vía de elección rápida que le permite evitar la ansiedad del momento.

Muy ligado al concepto de vocación u ocupación es el de *identidad vocacional u ocupacional*. Cabe aclarar aquí que la identidad vocacional forma parte de una totalidad mayor que es la identidad personal.

Bohoslovsky (1996) considera que la identidad ocupacional es considerada, no como algo dado sino como un momento de un proceso que se halla sometido a las mismas leyes y dificultades que aquel que conduce, como dijimos, al logro de la identidad personal.

De este modo, la forma en que las personas eligen su vocación refleja generalmente el modo en que construyen su identidad. Así podemos encontrar cuatro acontecimientos en el proceso de elección vocacional, los cuales están estrechamente relacionados con el tema del proceso de lograr una identidad (Neimeyer y Heesacker, 1992):

-Conocer los talentos e intereses propios

-Familiarizarse con el mundo del trabajo y cómo determinados talentos se relacionan con determinadas ocupaciones

-Tomar decisiones y estar en condiciones de escoger una profesión

-Enfrentar diversas circunstancias y presiones familiares, económicas y sociales que hacen que algunos trabajos sean más atractivos que otros.

Otros autores afirman que la construcción de un proyecto de vida está relacionada a la formación de la “identidad ocupacional” de cada persona; entendida como la representación subjetiva de la incorporación en el mundo laboral, en el que puede verse como parte integrante del mismo o no. La experiencia de vida de las personas, cualquiera sea su momento evolutivo, se haya constituida por una sucesión de hechos diversos que van conformando su “ciclo vital”. Estos acontecimientos forman parte de una cultura y proporcionan las bases para asignar roles y recursos dentro de una sociedad. A su vez estos sucesos se relacionan con la edad cronológica, con el momento sociohistórico en el que la persona está viviendo, o con las circunstancias personales de vida de cada sujeto (Casullo y Cayssials, 2006).

Según Ch. Bühler (citado por Bohoslavsky, 1996), la vinculación de las personas con las ocupaciones de su vida, pasa evolutivamente por una serie de etapas, cada una de ellas con características y determinantes específicos:

-Etapas de Crecimiento: el crecimiento de la vocación se extiende hasta los 14 años. No sólo se da un crecimiento físico, sino también vocacional. En esta etapa predominan sucesivamente las fantasías, los intereses y las capacidades. Entre los 4 y los 10 años, la vocación está determinada por la fantasía, que expresa necesidades básicas del niño. El interés pasa a primer plano entre los 10 y los 12 años. Aquí no se habla de necesidades sino de gustos. Los intereses dejan su lugar a las capacidades entre los 13 y los 14 años. Ellas pasan a predominar en función del entrenamiento del púber, sobre todo en su período escolar. Las habilidades que él reconoce en sí mismo son una función del entrenamiento escolar. La escuela primaria le brinda oportunidad de probar cuán hábil es en distintos tipos de tareas. En este período de crecimiento, el autoconcepto (autoimagen, identidad) está sentado sobre la base de la identificación.

-Etapas de Exploración: se extiende desde los 15 a los 24 años. Se da la búsqueda de actividades vocacionales. El autoconcepto no está centrado solamente en las identificaciones, sino predominantemente en el ejercicio de los roles. En general, la extensión de la carrera universitaria es abarcada por esta etapa de exploración. No es raro, por lo tanto, que durante la

misma reaparezcan crisis vocacionales. Esto justifica que la terminación de la carrera universitaria suponga una reedición de la crisis vocacional nacida en el momento inicial.

-Etapa de Establecimiento: se extiende entre los 25 y 44 años y tiene dos momentos. Primero, el ensayo, que implica todas las vicisitudes en cuanto a la elección de campos de trabajo dentro de una misma profesión: en qué, dónde, cómo trabaja, con quién ha de trabajar, en qué tarea, en qué especialización, etc. Segundo, la estabilización, que es puramente creativo desde el punto de vista personal y más claramente reparatorio. La persona está más segura, ha adquirido técnica.

-Etapa de Mantenimiento: desde los 45 a los 65 años. Aquí se conocen los límites de las posibilidades de la carrera, se da el cúlmén de la competencia profesional.

-Etapa de Declinación: aparece una desaceleración ligada a actividades menores, una preparación para el retiro de la actividad laboral y luego un período final de retiro.

Dado que el test de Motivaciones vocacionales (CUMO) explora las cinco dimensiones (Altruismo; Éxito y Prestigio; Satisfacción; Miedo al Futuro, y Dependencia hacia los padres) desarrollamos aquí brevemente dos de ellas que consideramos de mayor interés para nuestra investigación, que son *Éxito y Prestigio* y *Altruismo*; la primera más ligada a una postura individualista y la segunda más ligada a una postura de compromiso social en el ejercicio de la profesión. El motivo por el cual desarrollamos dos de las cinco dimensiones que explora el CUMO tiene que ver con la elección de las carreras para la muestra y por el planteo de las hipótesis específicas; pero de todas maneras no ignoramos las dimensiones restantes en los resultados de esta investigación.

Éxito y Prestigio

Cuando hablamos de éxito, según Seligman (1998), debemos tener en cuenta dos elementos, que tendrán que estar presentes para que las cosas funcionen bien. El primer elemento hace referencia a la necesidad de poseer capacidad o aptitud. El segundo elemento remite al deseo o motivación. Pero dado que por más actitud que se tenga, si el objetivo es que las cosas funcionen operativamente, es de suma importancia que también haya voluntad; aunque por otra parte, con suficiente motivación es posible equilibrar un talento escaso. Asimismo, el éxito requiere de constancia y optimismo, la cualidad de no darse por vencido

ante el fracaso. Suponiendo entonces que aptitud, motivación y optimismo son la clave explicativa del éxito, se podría decir que las personas destinadas a triunfar y a enfrentarse a nuevos desafíos son poseedoras de ellas.

En el ámbito del trabajo, Oliveros (1978), destaca que para el logro del éxito es sumamente importante tener decidido qué se quiere hacer, es decir, saber las metas u objetivos que se desean alcanzar; y luego comenzar a actuar, perseverando ante cada dificultad que se presente hasta lograr los fines propuestos. Pero también es necesario tener coraje; ya que el inicio de los miedos puede ser el haber sido expuesto a las críticas destructivas de los padres durante la infancia, provocando en la persona dos clases de miedo. Uno de ellos es el miedo al fracaso, que trae aparejado pensamientos del tipo “no puedo”; y el segundo es el miedo al rechazo que provoca pensamientos tales como: “tengo que”. A su vez otra posible causa del miedo es la ignorancia, ya que si disponemos de escasa información, se incrementa la inseguridad y la duda acerca de los resultados de nuestras acciones, y por otra parte genera temor a los cambios, a lo desconocido y nos paraliza para actuar ante la posibilidad de experimentar nuevas vivencias. Por el contrario, el estar más informado y tener experiencia en determinadas áreas, proporciona más valor y confianza en ese campo, lo que hace posible enfrentar cualquier inconveniente sin miedo alguno.

Para concluir, el autor afirma que la única manera de que aumente la autoestima y la autoconfianza, y disminuyan los miedos es enfrentándose a ellos. Una de las más grandes de las cualidades del éxito son: el valor y la voluntad, para poder arrojarse a los nuevos desafíos que la vida nos pone enfrente.

Según Martínez Dueña (2006), en la actualidad –por lo menos en algunos niveles profesionales y socioculturales– el éxito profesional se ha convertido en un sinónimo o bien en una aproximación, sumamente cercana, al concepto de felicidad. Ante el individualismo de la posmodernidad, el éxito adquiere una connotación eminentemente personal. Es decir que el éxito es aquel elemento que otorga un grado de valía a las personas. Sin embargo, a pesar de que hoy se piensa que la valía personal se adquiere en función del éxito laboral alcanzado, en términos generales, es un concepto reducido. Según el pensamiento actual entonces, el éxito más importante, es el alcanzado a nivel laboral: por medio de éste se adquieren prestigio, poder y riquezas. Así, una persona que alcanza el éxito laboral o profesional cree que ha comprado, seguramente, su felicidad. Según este concepto, el éxito sólo puede ser laboral. Pero, generalizando, el éxito no puede ni debe ser simplemente laboral, pues el éxito es una

actitud ante la vida, que exige unidad en la misma. Para el pensamiento contemporáneo no es comprensible que una persona tenga éxito en su vida laboral, pero se sienta fracasado en su vida afectiva. Esto encuentra su justificación si se entiende que la vida humana no se produce en esferas fragmentadas, sino que la vida posee unidad.

Altruismo

Si nos preguntamos a qué remite este concepto, Guardini (1994) nos podrá decir que en alemán “altruismo” es *Selbstlosigkeit*, es decir, es un término que surge como la negación de *Selbstsucht*, “egoísmo”, que literalmente significa “afán o búsqueda de sí mismo”. Pero en realidad el término altruismo o *Selbstlosigkeit* sería “desprendimiento de sí mismo”.

El altruismo es una forma de conducta prosocial. Con altruismo nos referimos a acciones intrínsecamente motivadas por el deseo primario de ayudar a otro (Carlo y Randall, 2001; Eisenberg y Fabes, 1998); además, de que dicha conducta debe presentarse en ausencia de una recompensa externa obvia y debe ser llevada a cabo con costos personales para quien la realiza.

La mayoría de los autores definen la conducta prosocial como aquella conducta que tiende a beneficiar a otras personas (Carlo y Randall, 2001; Eisenberg y Fabes, 1998; Batson, 1998; Dovidio, Piliavin, Schroeder y Penner, 2006). Aquí se incluyen acciones como compartir, ayudar, donar dinero, defender a otro, etc. (Eagly, 2009). Es importante, sin embargo, distinguir la conducta prosocial de otras formas de características o habilidades sociales positivas que podrían estar relacionadas con la prosocialidad, pero ser constructos distintos (Carlo, 2005). Así la conducta prosocial se caracteriza por su gran variedad y por la complejidad para estudiarla, ya que hay diferencias cualitativas entre las diferentes acciones prosociales. Del mismo modo, existen diferencias en la conducta prosocial según la edad (los niños mayores son más prosociales que los adolescentes, ya que en la adolescencia se produce una disminución de la misma) y el género (las mujeres tienden más a la prosocialidad relacional y comunal, mientras que los hombres más a la que involucran una considerable agencia, a la colectiva y a las que demandan una notable fuerza) según investigaciones actuales (Eagly, 2009).

Como en muchos constructos de la psicología, existen unos vastos antecedentes filosóficos previos al estudio científico del altruismo, de esta manera podemos nombrar a Hobbes, Hume, Kant, Rousseau, como antecedentes de lo que luego se acuñó con el término altruismo. Otegui, (2001) nos dice que el término „altruismo“ (del francés *autrui*, y éste del latín *alter*, otro) fue acuñado por Augusto Comte en 1851, como contraposición, como contrapunto de otra palabra, de una realidad que resultaba y sigue resultando más conocida: el egoísmo (del latín *ego*, yo), como lo habíamos mencionado anteriormente; dicho autor toma de Comte algunas ideas, resaltando que cada hombre está bajo la influencia de dos impulsos afectivos, el personal o egoísta y el social o altruista. La primera condición para el bienestar individual y social es la subordinación del egoísmo a los impulsos benevolentes.

A su vez, tanto Eccles (1986) como Nagel (2005) nos dicen que aquello que posibilita el altruismo es la capacidad de reconocer la realidad de otras personas y la capacidad de verse a uno mismo meramente como un individuo entre otros. Es decir, que su aparición está ligada al surgimiento de la consciencia de uno mismo, al reconocimiento de uno mismo, y de los otros como “yoes” conscientes. Este reconocimiento impone un requisito de racionalidad en quien así piensa. Así como la prudencia está fundada en la capacidad de ver la propia vida como temporalmente neutral, el altruismo está basado en la capacidad de verse a uno mismo en términos impersonales; uno es sólo una persona entre otras.

En contraposición a la teoría del egoísmo psicológico, que nos dice más precisamente que lo único que somos capaces de desear o de buscar en última instancia -como un fin en sí mismo- es nuestro propio interés, surge la postura de Nagel (2004) quien trata de rechazar esta teoría argumentando que el altruismo es un requisito de la racionalidad: en la medida en que seamos racionales deberemos actuar altruistamente. Hay razones objetivas para actuar de manera altruista, y como seres racionales que somos, deberíamos seguir esas razones.

Este autor quiere argumentar que así como hay requisitos racionales sobre el pensamiento, hay requisitos racionales sobre la acción, y el altruismo es uno de ellos.

Nagel (2004) emprende un ataque explícito contra el escepticismo propio de la teoría de Hume acerca de la razón práctica y defiende la idea de que ciertas clases de motivación (prudencial y altruista) están basadas no en los deseos, sino en consideraciones racionales -en contraste a Hume, Kant defendía y promovía que los conceptos morales deben fundarse en la

razón humana-. Nagel marca una distinción entre dos clases de deseos: motivados e inmotivados. Los segundos son aquellos que simplemente nos asaltan, que vienen a nosotros sin ninguna invitación, como los apetitos y los impulsos. Tales deseos tienen una explicación, pero no en términos de las razones del agente, sino, por ejemplo, en términos meramente causales. A diferencia de éstos, los motivados son deseos que el agente tiene a través del reconocimiento de que hay una razón para perseguir el objeto de su deseo. Deseos, por ejemplo, a los que se arriba “por decisión y tras deliberación” (p. 39); deseos para los cuales podemos dar una explicación racional. Por otro lado, desde una concepción humeana, el altruismo no sería un requisito racional para la acción. Los deseos e intereses de otras personas pueden darme razones para hacer cosas sólo si tengo un deseo previo de que los deseos de otras personas sean satisfechos. Pero, para Nagel, esto obviamente no es un deseo básico no motivado, sino que es un deseo motivado por nuestro reconocimiento de la realidad de otros, y por la capacidad de verse a uno mismo como un individuo entre otros.

2. Investigaciones precedentes

En el estado del conocimiento del tema e investigaciones precedentes propiamente, se han encontrado investigaciones acerca del *autoconcepto* en los estudios de S. Harter. Dichas investigaciones comenzaron ya en el año 1985 en los Estados Unidos con el diseño del perfil de Autopercepción para Niños, versión que incluía juicios de adecuación o competencia en cinco dominios separados (competencia escolar, deportiva, apariencia física, aceptación social y buen comportamiento), como, asimismo, una escala de autoestima global constituida por un conjunto de preguntas y no por el promedio de la autoestima en áreas específicas, como hacían hasta el momento otros inventarios. Las investigaciones de Harter a lo largo de la década del „80 habían comprobado que los niños discriminan esas cinco áreas de su vida y advierten niveles de adecuación diferentes según el dominio de que se trate.

Más tarde, la teórica e investigadora más importante del mundo en el área del autoconcepto, en 1986 diseñó el Perfil de Autopercepción para Estudiantes Universitarios junto a Neemann.

En la Argentina, el grupo de investigadores constituido por Facio, Resett, Mistrorigo y Micocci (2006) se ha ocupado de recabar información relativa al proceso de autodefinición - junto a otros importantes aspectos del desarrollo psicosocial- como: objetivos de vida, sí

mismo ideal, definición del éxito personal, autopercepción, etc. Así han realizado numerosos estudios aplicando el perfil de autopercepción de Harter –tanto el de adolescentes como el de estudiantes universitarios- a una muestra al azar en un estudio longitudinal que ha seguido el desarrollo de un grupo de 648 jóvenes nacidos en 1984-85 de la ciudad de Paraná desde los 13-16 hasta los 21-25 años –como así también una muestra aleatoria de 175 adolescentes nacidos 10 años antes que el grupo antes mencionado y seguidos longitudinalmente hasta la edad 25-27 años-. De este modo, en varios trabajos hallaron, al igual que lo encontrado en los países del primer mundo, que existían diferencias significativas entre los sexos en cuanto a la imagen de sí mismos, observándose en los varones una imagen más positiva de sí mismo que en las mujeres tanto a finales de la adolescencia como en la adultez emergente; sin embargo, en la adultez joven la brecha no era tan grande como en la adolescencia. El mismo estudio, de este modo, demostró que la diferencia entre ambos sexos era mayor que en otros países (Facio, Resett, Mistrorigo, Micocci y Yoris, 2007; Facio, Resett y Mistrorigo, 2005).

En dicha investigación se llegó a la conclusión de que pese a sus superiores logros educativos, las mujeres evalúan su competencia escolar al final de la adolescencia y su habilidad intelectual en la adultez emergente, peyorativamente en comparación con los varones. Están más insatisfechas con respecto a su atractivo amoroso, su competencia social –sólo en la adolescencia- y su creatividad –evaluada sólo en la adultez emergente-. Un dato alentador, sin embargo, es que la brecha entre los géneros disminuye algo en la adultez emergente debido a un mejoramiento en la autopercepción femenina.

También podemos mencionar como trabajo científico precedente en este tema del *autoconcepto* la labor de Moreno y Migone de Faletty (1991) quienes realizaron la traducción de la escala Tennessee Self Concept Scale (TSCS) de William Fitts y presentaron las normas percentilares y puntajes T (baremo provisorio), correspondientes a adolescentes de 16 a 19 años de la ciudad de Buenos Aires. En la administración de dicha escala se arribaron a resultados similares a los ya citados, concluyendo que existe una mayor valoración de sí mismo en adolescentes varones que en mujeres (Moreno y Migone, 1991).

Por otra parte, un trabajo científico precedente con respecto a las *motivaciones vocacionales* es el realizado por Migone de Faletty y Moreno, quienes diseñaron primeramente un cuestionario que indagaba la motivación subyacente y evaluaba la madurez personal puesta en juego en la elección de carrera u ocupación. Luego de una serie de

versiones, a partir de 1998, el cuestionario quedó constituido por 5 escalas de 9 ítems cada una: altruismo, dependencia, éxito, satisfacción, y futuro, constituyendo el Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales (CUMO) (Migone y Moreno, 1999).

Como investigaciones precedentes relacionadas directamente a la temática que estamos investigando, encontramos la Tesis de Licenciatura en Psicología “Evaluación de la elección vocacional, las motivaciones ocupacionales y la percepción de competencias en estudiantes secundarios de Entre Ríos” dirigida por el Dr. José Eduardo Moreno y a cargo de las tesis Garat y Stivanello (2009). A través de la información recabada de los sujetos pertenecientes a las diferentes instituciones (el Colegio Domingo Faustino Sarmiento de la ciudad de La Paz, la Esc. Normal Superior J. M. Torres y el colegio Nuestra Sra. Del Huerto de la ciudad de Paraná), y a lo largo de la investigación, se concluyó que la motivación ocupacional presente en los adolescentes paceños, está caracterizada por motivos de dependencia infantil, mientras que la ciudad de Paraná está definida por motivos que evidencian temor o preocupación frente al futuro.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

METODOLOGÍA

El presente es un estudio descriptivo–correlacional que incluye un diseño ex post facto o cuasi experimental, dado que la variable independiente (carrera elegida por los alumnos de las diferentes facultades) ya actuó sobre los sujetos y se la controla, pero no se la manipula, por lo tanto también es un diseño explicativo. Según, la variable tiempo es transversal, ya que las variables se miden en un solo punto en el tiempo y no se siguen los fenómenos a lo largo del tiempo para registrar los cambios (Hetherington y Parke, 1993).

Para el estudio ex post facto se utilizó el *análisis de regresión múltiple* para ver cómo influye el Autoconcepto en las Motivaciones Vocacionales.

Para una mayor comprensión, describiremos brevemente las características y los factores intervinientes en la presente investigación:

·*Variable Dependiente*: su valor depende de la variable independiente, y es considerada un efecto (Arny Aron, 2001). En esta investigación las variables dependientes son el autoconcepto y las motivaciones vocacionales.

·*Variable Independiente*: su valor no depende de la variable dependiente, y es considerada una causa también se la llama variable predictora ya que predice a la variable dependiente (Aron y Aron, 2001). En este caso, la variable independiente es la carrera elegida.

·*Estudio descriptivo–correlacional*: es descriptivo porque a través de él se obtiene información completa sobre una situación dada (Richaud de Minzi, 2003). Es correlacional porque mide el grado de relación entre dos o más variables de un contexto en particular, permitiendo predecir el comportamiento de otras variables relacionadas (Hernández Sampieri y Fernández Collado, 1998).

·*Diseño ex post facto; cuasi experimental, de carácter explicativo*: remite a algo que ocurre después de un hecho con un efecto retroactivo sobre el hecho (Cortada de Kohan, 1994). En esta investigación, estudiamos las variables dependientes (Autoconcepto y Motivaciones Vocacionales) sobre la cual ya influyó o no la variable independiente (carrera elegida).

·*Análisis de regresión múltiple*: es una predicción de registros en una variable (la variable dependiente: dimensiones del CUMO) sobre la base de registros en otras dos o más variables (variables de predicción o independientes: dimensiones del Autoconcepto) (Aron y Aron, 2001).

·*Análisis multivariado de varianza (MANOVA)*: es una extensión del análisis univariado de la varianza (ANOVA) por el cual, de manera simultánea, se exploran posibles relaciones existentes entre varias variables independientes no métricas y dos o más variables dependientes métricas. Esto permite medir las correlaciones entre variables dependientes e independientes (D'Ancona, 1998).

·*Sujetos*:

Estudiantes universitarios de primer año de estudios de las carreras de Abogacía, Bioingeniería, Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Psicología.

·*Muestra no probabilística*: es una muestra basada principalmente en los juicios del investigador, es decir, es intencional, no al azar ya que no se seleccionan aleatoriamente un grupo de sujetos de la población estudiada.

INSTRUMENTOS

Para recoger los datos se emplearon los siguientes autoinformes:

Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales (CUMO)

A partir de la práctica de la orientación vocacional se ha detectado la necesidad de tener instrumentos de evaluación que proporcionen mayor información acerca de los sujetos y el conjunto de motivaciones que ellos traen a la consulta. Uno de los recursos utilizados durante los últimos tiempos es el Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales.

Para Moreno y Mogone de Faletty (1999) aquello que motivó la creación de este instrumento específico para esclarecer las motivaciones presentes en la elección de carrera u ocupación fue principalmente la observación de discrepancias en los orientados, con respecto de las motivaciones que muestran al momento de tomar una decisión.

Lo que se intenta explorar a través de este instrumento son las motivaciones, como asimismo evaluar la madurez personal y la influencia de los valores de los adolescentes a la hora de elegir una carrera u ocupación.

Como breve reseña histórica, Moreno y Faletty (1999) comentan que se realizaron 300 entrevistas a estudiantes en proceso de orientación, estudiando las respuestas a las siguientes preguntas: ¿cuáles metas personales pensás que vas a alcanzar mediante la carrera que elegiste o vas a elegir?, ¿qué motivación personal te lleva a seguir una carrera universitaria? El análisis de las respuestas obtenidas permitió observar que aproximadamente el 80% de las mismas se podía agrupar en seis categorías de motivos que fueron definidas como: Motivos hedónicos, Motivos de dependencia infantil, Motivos que evidencian temor o preocupación frente al futuro, Motivos de prestigio y éxito social, Motivos que hacen referencia a la satisfacción de enriquecimiento individual en la tarea profesional a realizar y Motivos altruistas.

Teniendo en cuenta estas categorías de motivos ocupacionales, se construyeron seis escalas para estudiar los motivos explorados. Se redactaron cien afirmaciones que fueron evaluadas por cinco jueces que seleccionaron a las que creían que respondían a los objetivos de las escalas.

En la primera versión del año 1994, el instrumento fue llamado “Escala de Madurez Vocacional”, y se escogieron 20 ítems, 5 por cada dimensión de madurez vocacional, supuesta a partir de la observación clínica. Las dimensiones analizadas fueron el hedonismo, la dependencia de los padres, la preocupación y ansiedad por el futuro, el prestigio y el altruismo.

Se hizo un estudio exploratorio con una muestra de 101 sujetos. En los estudios factoriales se obtuvieron cinco factores: altruismo, dependencia, éxito y prestigio social, y valoración de los padres.

Luego, en el año 1995, se construyó una escala que contenía 37 ítems. Aquí se describieron cinco subescalas: ansiedad hacia el futuro (7 ítems), hedonismo (8 ítems), altruismo-compromiso (8 ítems), dependencia (8 ítems), éxito personal (8 ítems), con lo cual se amplió la escala. En esta segunda versión los estudios factoriales, conjuntamente con la relectura de 300 entrevistas, mostraron que se podían agrupar 6 categorías para los motivos: placer, dependencia, futuro, éxito, satisfacción y altruismo. Con lo que se ampliaron las escalas y fue necesario volver a redactar algunos ítems.

Las escalas de motivos hedónicos (placer) y de motivos que se refieren a la satisfacción individual obtenida en la tarea (satisfacción), evidenciaron en los siguientes estudios

factoriales problemas en la distinción de varios ítems que tenían pesajes similares en ambos factores. Por tal motivo, se resolvió seleccionar diez ítems que hacen referencia a la satisfacción personal en la actividad profesional u ocupación, agrupándolos en la escala de satisfacción. De esta manera la clasificación inicial de seis motivos ocupacionales quedó reducida a cinco.

En 1996, se redujo la escala y los factores con 5 sub-escalas: altruismo con 8 ítems, éxito con 8 ítems, satisfacción con 10 ítems, futuro con 8 ítems, y dependencia con 8 ítems (Moreno y Faletty, 1999).

En la actualidad, dicho instrumento cuenta con una serie de Sub-escalas, tales como:

- *Motivos de Prestigio y Éxito Social (Escala Éxito, E)*: Estos sujetos tienden a elegir carreras que les permitan lograr valoraciones, éxito y prestigio social, en general sus motivos ocupacionales apuntan hacia logros materiales (altos ingresos) como también el poder desempeñar tareas que les brinden valoración social, tener autoridad y reconocimiento.
- *Motivos Altruistas (Escala Altruismo, A)*: Suelen ser personas que insertan la elección vocacional dentro de un marco de valores en el cual procuran el bien común. Necesitan sentir que su ocupación o profesión va a mejorar la vida de otros seres humanos y beneficiar a la sociedad en general.
- *Motivos que hacen referencia a los Logros (Escala Satisfacción, S)*: Estas personas buscan enriquecimiento individual en la tarea profesional a realizar, ya que enfatizan el desarrollo personal y el logro de experiencias enriquecedoras en el desempeño ocupacional.
- *Motivos de la dependencia infantil (Dependencia, D)*: son personas que en su decisión vocacional involucran a los padres u otras personas significativas. Subordinan sus necesidades y deseos a los de personas de quienes dependen o poseen autoridad. Intentan la aprobación y el afecto de figuras representativas por medio de conductas de sumisión, subordinación o sometimiento.

- *Motivos que evidencian temor o preocupación frente al futuro (Futuro, F):* son sujetos que en su elección vocacional incide una combinación de miedo y esperanza. Con su conducta de elección pretenden protegerse de eventuales peligros futuros.

Perfil de Autopercepción para Estudiantes Universitarios de Neemann y Harter (1986)

El *Perfil de Autopercepción para Estudiantes Universitarios de Neemann y Harter (1986)* consta de una escala de autoestima global y de 12 escalas que evalúan el autoconcepto en doce dominios específicos:

Competencia escolar: los ítems de esta escala se refieren si se consideran capaces para el estudio, cuán competentes se consideran para llevar adelante las materias, etc.

Habilidad intelectual: examina la inteligencia en sentido global a través de ítems tales como si creen ser tan o más inteligentes que otros jóvenes de su edad, si se cuestionan ser realmente inteligentes, etc.

Competencia deportiva: evalúa si consideran ser habilidosos en los deportes y otras actividades físicas.

Competencia laboral: inquiriere si tienen confianza en que harán bien un trabajo nuevo, si están satisfechos con su desempeño laboral, etc., es decir, cuán habilidoso se siente para realizar un trabajo de tiempo parcial.

Apariencia física: pregunta si creen tener un físico atractivo, si les gusta su apariencia, etc.

Relaciones amorosas: examina cómo perciben su habilidad para desarrollar nuevas relaciones amorosas, si se consideran capaces de atraer a aquéllos en quienes están interesados, etc.

Amistad íntima: pregunta si tienen un amigo íntimo con quien compartir, si tienen habilidad para hacer nuevos amigos íntimos, etc.

Aceptación social: indaga si están satisfechos con sus habilidades sociales, si les gusta la forma en que interactúan con la gente, etc., es decir, en qué medida se siente aceptado por sus pares.

Relación con los padres: se refiere a si se sienten cómodos siendo ellos mismos cuando están con sus padres, si se llevan bien con ellos, etc.

Moralidad: examina si consideran que su conducta es decente, si creen vivir de acuerdo a sus reglas morales, etc.

Humor: evalúa cómo perciben su habilidad para reírse de sí mismos, para aceptar las cargadas de los amigos, etc.

Creatividad: inquiriere cómo perciben su habilidad para ser creativos e inventivos.

Cada una de las anteriores escalas consta de cuatro ítems.

Por último, la escala de **Autoestima global**, integrada por seis ítems, evalúa creencias generales sobre sí mismo tales como si les gusta la clase de persona que son, si les agrada cómo llevan adelante sus vidas, etc., es decir, en qué medida le gusta su persona, está contento con cómo lleva adelante su vida y con ser como es.

Las consistencias internas de las trece escalas fluctuaban entre 0,76 y 0,92 en una muestra de 300 estudiantes universitarios estadounidenses; el análisis factorial reveló que cada una de doce escalas específicas constituye un factor, sin cargas cruzadas mayores a 0,35 (Neemann y Harter, 1986). En la Argentina la validez ha quedado bien establecida a través de numerosas investigaciones (Facio, Resett, Braude y Benedetto, 2006) y, asimismo, las consistencias internas de los ítems de las distintas escalas han sido adecuadas, fluctuando entre 0,66 y 0,89 (Alicia Facio, Santiago Resett y Clara Mistrorigo, 2005; Alicia Facio, Santiago Resett y Clara Mistrorigo, 2007; Alicia Facio, Santiago Resett, Clara Mistrorigo, Fabiana Micocci y Adrián Yoris, 2007; Alicia Facio, Santiago Resett, Fabiana Micocci y Paula Boggia, 2008).

Todos los ítems presentan la misma estructura: cuatro alternativas que van desde “realmente” y “bastante” aplicado a un polo de la definición y lo mismo respecto al polo contrario. Los puntajes mayores indican mayor competencia autopercebida.

El formato de estos instrumentos es original, ya que se solicita a quien responde optar primero entre la afirmación de la derecha o la de la izquierda (por ejemplo, para ella/él ¿es importante ser inteligente o no lo es?).

Es importante tener en cuenta lo dicho anteriormente ya que en algunos reactivos la respuesta que expresa una alta autoestima viene primero (antes de “PERO”), mientras que en otros la respuesta que indica alta autoestima es la segunda (después del “PERO”). La razón de esta variación es evitar un sesgo de respuesta, que es la tendencia a elegir la misma respuesta para todos los reactivos.

Para la presente investigación usamos la traducción al español realizada por Facio y colaboradores la cual, ya ha sido adaptada y aplicada a la Argentina (Facio, Resett, Braude y Benedetto, 2006).

Además, en esta investigación, se ha realizado una selección de las sub-escalas del instrumento Perfil de Autopercepción para Estudiantes Universitarios de Neemann y Harter (1986) que estén directamente relacionadas con la problemática que queremos estudiar. Estas son: *Autoestima Global, Competencia Laboral, Habilidad Intelectual, Aceptación Social, Competencia Académica y Creatividad*.

PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Preparación de los instrumentos y recolección de datos:

Para la recolección de datos, se solicitó la autorización para administrar los instrumentos mediante nota escrita dirigida a las autoridades de las respectivas facultades, donde se explicó en qué consistirían las pruebas y las características que debía tener la muestra (edad, curso, sexo). Se adjuntó a dicha nota las copias del cuestionario y la encuesta a

administrarse a los alumnos. Se acordaron días y horarios para concurrir a los establecimientos los cuales fueron designados por las autoridades de las instituciones - generalmente las pruebas se tomaron en alguna hora libre o en alguna hora cedida por algún docente en el aula-. Se les explicó a los sujetos los objetivos de la investigación para pedirles su colaboración en forma anónima y voluntaria, como la confidencialidad de los resultados.

Procedimiento estadístico:

Una vez recogidos los protocolos, los datos fueron ingresados en una matriz y procesados por medio del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 11.5 - Programa Estadístico para las Ciencias Sociales- para Windows.

Para el análisis de los datos se obtuvieron las frecuencias, porcentajes, medias y desvíos típicos de las diversas variables.

Se realizaron MANOVA para evaluar las diferencias en las escalas de Autoconcepto y del Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales (CUMO) según carrera.

Se utilizó el análisis de regresión múltiple para estudiar el comportamiento de las variables predictoras. Se realizaron análisis de regresión entre las dimensiones de Altruismo, Dependencia y Futuro del CUMO, en relación a la dimensión Competencia Académica de la encuesta Harter.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

RESULTADOS

Habiendo recogido los protocolos de la muestra, se procesaron los datos por medio del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 11.5 para Windows.

Con los datos obtenidos se realizó un análisis descriptivo de la muestra teniendo en cuenta las frecuencias, medias y desvíos típicos. Asimismo se realizaron análisis de estadística descriptiva básica, tablas de promedios, análisis multivariado de variancia (MANOVA) y análisis de regresión múltiple, sobre las variables estudiadas a través de la investigación.

Resultados del análisis descriptivo de la muestra

El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Paraná y de Oro Verde, provincia de Entre Ríos, con adolescentes de ambos sexos que al momento de recolectar los datos se encontraban cursando el primer año de su carrera (Abogacía, Bioingeniería, Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Psicología).

La muestra se caracteriza por ser no probabilística de un total de 225 adolescentes de ambos sexos, siendo 66 sujetos de sexo masculino (29%) y 159 del sexo femenino (71%), no habiéndose estipulado con antelación la diferencia cuantitativa de los sexos, sino habiéndose generado de manera azarosa.

Con respecto a la edad de la muestra, presenta una media de 19,45 para los sujetos del sexo masculino, con un desvío típico de 1,92 y en el caso de los sujetos de sexo femenino, presenta una media de 19,37 con un desvío típico de 2,25. La muestra comprende a 162 sujetos de 18 y 19 años (72%).

La distribución de sexo por carrera:

Carreras	Mujeres	Varones	Total
Abogacía	34	18	52
Bioingeniería	43	15	58
Psicopedagogía	60	0	60
Psicología	50	5	55
Total	159	66	225

Es de suma importancia aclarar que si bien realizamos un análisis multivariado de varianza (MANOVA) para saber –según uno de los objetivos que nos planteamos– si había diferencia por sexo y la interacción de carrera por sexo, no obtuvimos diferencias significativas ni por sexo ni por la interacción por carrera, de esta manera no lo desarrollamos aquí porque la muestra por carrera según sexo no tiene suficientes sujetos para este tipo de investigación (puede observarse en el apartado anexo el cuadro comparativo).

Los sujetos examinados cursaban los estudios en Universidades de gestión pública, en el caso de la Facultad de Bioingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos, y de gestión privada en el caso de la Facultad de Derecho y Facultad de Humanidades Teresa de Ávila de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Resultados de los análisis estadísticos

Motivaciones Ocupacionales según carrera

Al realizar el **análisis multivariado de varianza** (MANOVA) en el CUMO, encontramos que existen globalmente diferencias significativas en las medias en las motivaciones ocupacionales según los tipos de carrera; $F_{\text{Hotelling}}(15, 647) = 4,71$ $p = .0001$

Analizando los F univariados encontramos diferencias significativas en las dimensiones del CUMO:

Altruismo ($F = 7,35$; $p = 0.001$)

Futuro ($F = 3,14$; $p = .001$)

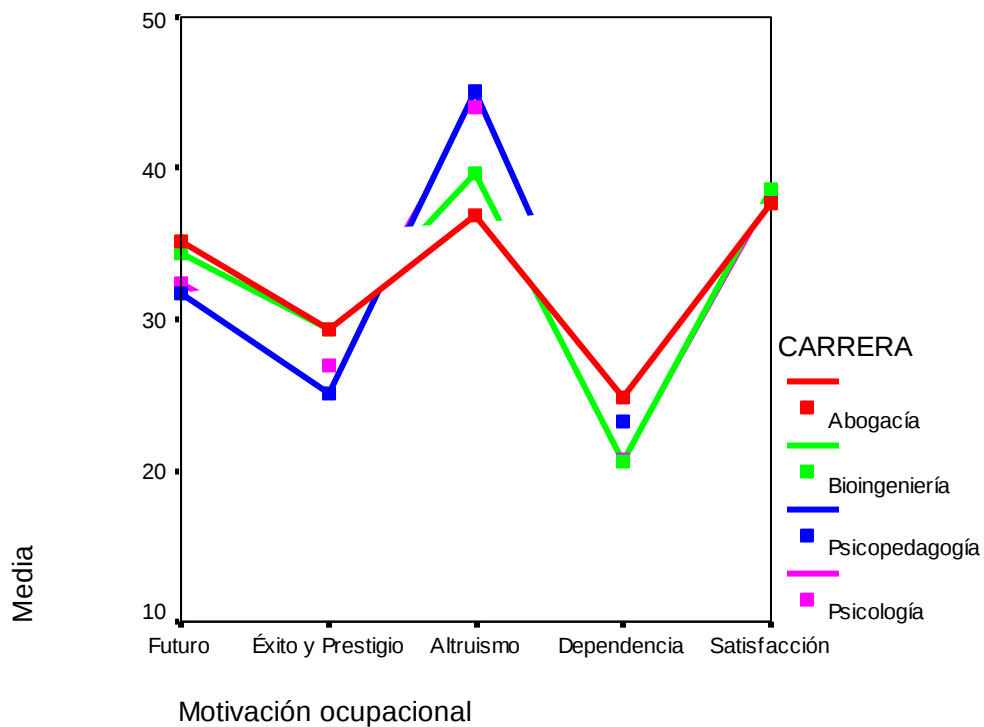
Dependencia ($F = 3,18$; $p = .02$)

Tabla N° 1: Diferencias de medias en las escalas del CUMO según carreras.

Escalas de CUMO	Abogacía		Bioingeniería		Psicopedagogía		Psicología		F	p
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS		
Futuro	35,22	6,55	34,36	7,15	31,78	7,12	32,40	6,37	3,14	.001
Éxito	29,33	7,73	29,27	8,21	25,15	8,18	26,90	7,44	3,74	.01
Altruismo	36,87	7,24	39,69	8,61	45,01	6,27	44,00	6,89	15,15	.0001*
Dependencia	24,87	8,43	20,62	9,19	23,24	8,85	20,75	7,31	3,18	.02
Satisfacción	37,74	4,32	38,61	4,36	38,47	5,40	38,38	5,20	,33	.79
	n = 52		n = 58		n = 60		n = 55			

* $p < .01$

Gráfico N° 1: CUMO según carreras



Analizando los **contrastes multivariados** en las escalas del CUMO se observan los siguientes contrastes significativos:

En la escala de **Éxito y Prestigio** del CUMO, los estudiantes de **Abogacía** presentan una media de **29,33** a diferencia de los estudiantes de **Licenciatura en Psicopedagogía**, quienes presentan una media de **25,15** obteniendo una diferencia significativa de $p = .03$

Asimismo, en la misma escala, los estudiantes de **Bioingeniería** presentan una media de **29,27** con un valor más elevado respecto de los estudiantes de **Licenciatura en Psicopedagogía**, quienes presentan una media de **25,15** obteniendo una diferencia significativa de $p = .03$.

Es decir que los valores obtenidos en respuesta al CUMO en las diferentes carreras nos permiten observar mayor tendencia hacia el Éxito y Prestigio en las Carreras de Abogacía (M: 29,33) y Bioingeniería (M: 29,27). No siendo así en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía (M: 25,15), la cual obtuvo el menor puntaje, en cuanto a elección vocacional.

En la escala de **Altruismo** del CUMO los estudiantes de **Abogacía** presentan una media de **36,87** a diferencia de los estudiantes de **Licenciatura en Psicopedagogía**, quienes presentan una media de **45,10** obteniendo una diferencia significativa de $p = .0001$.

Asimismo, en esta misma escala, los estudiantes de **Licenciatura en Psicología** presentan una media de **44,01** con un valor más elevado respecto de los estudiantes de **Abogacía**, quienes presentan una media de **36,87** obteniendo una diferencia significativa de $p = .0001$.

Lo mismo sucede respecto de la carrera de **Bioingeniería**, cuyos estudiantes presentan una media de **39,69** con un valor más bajo que en la media de los estudiantes de **Licenciatura en Psicopedagogía**, quienes presentan una media de **45,10** obteniendo una diferencia significativa entre ambas carreras de $p = .01$.

A su vez, las estudiantes de **Licenciatura en Psicología** presentan una media de **44,01** cuyo valor es mayor al de la media de los estudiantes de **Bioingeniería** que es de **39,69**, obteniendo una diferencia significativa de $p = .0001$.

En este caso vemos que las carreras de Abogacía (M: 36,87) y Bioingeniería (M: 39,69) presentan menor grado de Altruismo con relación a las Carreras de Licenciatura en Psicología (M: 44,01) y Licenciatura en Psicopedagogía (M: 45,10), según las respuestas dadas al Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales.

En la escala de **Futuro** del CUMO, los estudiantes de **Abogacía** presentan una media de **31,78** a diferencia de los estudiantes de **Licenciatura en Psicopedagogía**, quienes presentan una media de **35,22** obteniendo una diferencia significativa de $p = .05$.

Esto quiere decir entonces que a los estudiantes de Licenciatura en Psicopedagogía les preocupa más el futuro que a los estudiantes de Abogacía.

En la escala de **Dependencia** del CUMO, los estudiantes de **Abogacía** presentan una media de **24,87** a diferencia de los estudiantes de **Bioingeniería**, quienes presentan una media de **20,62** obteniendo una diferencia significativa de $p = .05$.

Es decir que los estudiantes de Abogacía tienen mayor dependencia hacia sus padres con respecto a los estudiantes de Bioingeniería, en cuanto a la elección vocacional.

Perfil de Autopercepción para Estudiantes Pos-secundarios (Autoconcepto)

En el **análisis multivariado de varianza** (MANOVA) para evaluar las diferencias en el Autoconcepto según las carreras, encontramos diferencias significativas globalmente consideradas en las medias; F Hotelling (15 , 638) = 2,60 p = .001.

Analizando los F univariados solamente encontramos diferencias significativas en las dimensiones del Autoconcepto Habilidad Intelectual (p = 0,02) y Creatividad (p = 0.002).

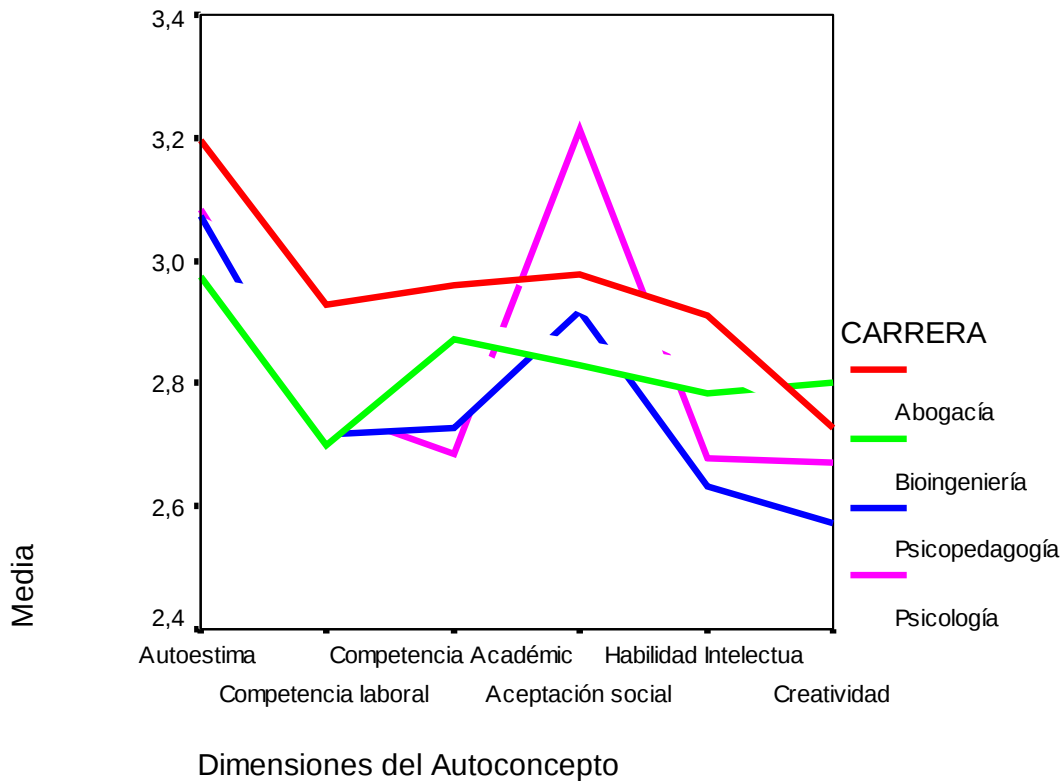
Tabla N° 2: Diferencias de medias en las escalas de Autoconcepto según carreras.

Escalas de Autoconcepto	Abogacía		Bioingeniería		Psicopedagogía		Psicología		F	p
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS		
Autoestima	3,19	,48	2,97	,62	3,04	,47	3,08	,49	1,02	.40
C. Laboral	2,92	,50	2,69	,57	2,71	,43	2,76	,48	1,53	.16
C. Académica	2,96	,56	2,87	,71	2,72	,61	2,68	,52	1,34	.23
Acept. Social	2,97	,65	2,82	,73	2,91	,57	3,21	,54	1,94	.07
H. Intelectual	2,91	,57	2,78	,61	2,63	,48	2,67	,60	2,44	.02*
Creatividad	2,72	,60	2,80	,66	2,57	,57	2,67	,62	3,61	.002**
	n = 52		n = 58		n = 60		n = 55			

*p < .05

**p < .01

Gráfico N° 2: Autoconcepto por Carreras.



Analizando **los contrastes multivariados** en las escalas de Autoconcepto, se observan los siguientes contrastes significativos:

En este caso vemos que en la sub-escala de **Aceptación Social** del Perfil de Autopercepción, la carrera **Bioingeniería** presenta una media de **2,89** con un valor inferior al de la media de la carrera de **Licenciatura en Psicología**, la cual presenta una media de **3,21** con una diferencia significativa de $p = .02$ entre ambas carreras.

Esto quiere decir que los estudiantes de Licenciatura en Psicología, tienen mayor interés en ser aceptados socialmente que los estudiantes de Bioingeniería.

Con respecto a la dimensión de habilidad intelectual, no se obtuvo ningún contraste. Pero cabe señalar que las medias más bajas pertenecen a Licenciatura en Psicopedagogía y Psicología, y la media más alta a Abogacía.

Se realizó el ***análisis de regresión múltiple*** para estudiar cómo influyen las dimensiones del Autoconcepto sobre las motivaciones vocacionales.

El estudio nos muestra que de las seis dimensiones del Autoconcepto, solamente influye significativamente la dimensión Competencia Académica sobre las dimensiones Altruismo, Dependencia hacia los padres y Miedo al Futuro del CUMO.

Se resume la influencia detectada de las escalas de Autoconcepto sobre las escalas del CUMO en el siguiente cuadro:

	Beta típico	p	R ²
Competencia Académica < Altruismo	-,133	.04	.02
Competencia Académica < Dependencia	-,285	.0001	.08*
Competencia Académica < Futuro	-,169	.01	.03

Se observan puntajes significativos en la escala Competencia Académica del Perfil de Autopercepción, con respecto de las escalas Altruismo, Dependencia y Futuro del CUMO, significando entonces que a mayor Competencia Académica menor Altruismo, Dependencia y miedo al Futuro; esto es, cuanto más interesa la competencia académica, el grado de altruismo, dependencia hacia los padres y miedo al futuro es menor.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES

DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES

Es importante aclarar que este apartado no pretende ser explicativo ni exhaustivo en lo que respecta a la temática que investigamos, dado que los resultados obtenidos son una guía y, a su vez, presentan ciertas limitaciones.

Discusión

Teniendo en cuenta que tuvimos como objetivo general comparar los perfiles de autoconcepto y de motivaciones vocacionales en alumnos de primer año de diferentes carreras, explicitaremos a continuación los resultados arrojados en el trabajo de campo.

Respondiendo al primer y segundo objetivo de nuestra investigación –Identificar los perfiles de motivaciones determinadas que llevaron a los alumnos de las carreras de Derecho, Bioingeniería, Licenciatura en Psicología y Licenciatura en Psicopedagogía a realizar tal elección vocacional y Analizar las diferencias de autoconcepto y motivaciones vocacionales entre las carreras humanistas (Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Psicología y Abogacía) y Bioingeniería (ciencia exacta) correspondientemente– observamos que en las sub-escalas del CUMO, la mayoría no evidenció diferencias significativas en la dimensión Satisfacción; sin embargo, en la dimensión de Éxito y Prestigio hay diferencias significativas entre las carreras de Abogacía (M: 29,33) y Bioingeniería (M: 29,27) con respecto a las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía (M: 25,15) y Licenciatura en Psicología (26,90). También la dimensión Altruismo evidenció diferencias significativas entre todas las carreras investigadas, es decir, en Abogacía (M: 36,87), Bioingeniería (M: 39,69), Licenciatura en Psicología (M: 44,01) y Licenciatura en Psicopedagogía (M: 45,10). Asimismo, se encontraron diferencias significativas en la dimensión miedo al Futuro entre las carreras de Abogacía (M: 31,78) y de Licenciatura en Psicopedagogía (M: 35,22); y por último se obtuvieron diferencias significativas en la dimensión Dependencia infantil entre las carreras de Abogacía (M: 24,87) y Bioingeniería (M: 20,62).

En términos generales, observando los altos valores obtenidos en las carreras de Abogacía y Bioingeniería con respecto a la dimensión de Éxito y Prestigio, podríamos pensar

que existe con mayor predominio una motivación de tipo extrínseca en estudiantes de dichas carreras.

Deci y Ryan (1985) –en su Teoría de la Autodeterminación– postulan tres necesidades básicas: autonomía (sentir que uno es dueño de sus acciones), competencia (sentirse capaz) y conexión (sentirse conectado con los otros). De este modo, esta postura distingue entre diferentes tipos de motivación de acuerdo a las metas que dirigen la acción. La distinción más básica es entre motivación *intrínseca* -hacer algo porque es en sí mismo interesante, la cual refleja la propensión humana a aprender y a asimilar conocimiento- y la *extrínseca* -realizar una acción porque la misma conlleva una recompensa y se relaciona más con el control externo-.

De este manera, podríamos pensar que dichos estudiantes no siempre hacen las cosas porque les parecen interesantes en sí, como sucede con una motivación extrínseca subyacente; por ejemplo, pueden estar buscando la carrera como un medio para y no como un fin satisfactorio en sí mismo, y este medio puede estar asociado a una necesidad que se relaciona con logros materiales (altos ingresos) como también el poder desempeñar tareas que les brinden valoración social, tener autoridad y reconocimiento. Se trataría de una causación personal externa en términos de deCharms (1968). Probablemente el imaginario social de estas carreras esté muy asociado al éxito y dinero. Martínez Dueña (2006) – investigadora de la temática del éxito en el trabajo – nos dice que hoy se piensa que la valía personal se adquiere en función del éxito laboral alcanzado, pero en términos generales, es un concepto reducido. Según el pensamiento actual, el éxito más importante, es el alcanzado a nivel laboral: por medio de éste se adquieren prestigio, poder y riquezas.

En este caso los resultados arrojados fueron los esperados, confirmando de esta manera una de nuestras primeras hipótesis específicas: “existen motivos asociados al éxito en mayor medida en las carreras de Abogacía y Bioingeniería”.

Por otra parte, en términos generales, teniendo en cuenta los valores arrojados en la presente investigación, los estudiantes de Psicología y Psicopedagogía presentan una motivación mayormente de tipo altruista con relación al momento de elección y posterior ejercicio de su profesión.

Podemos pensar que éstas suelen ser personas que insertan la elección vocacional dentro de un marco de valores en el cual procuran el bien común. Necesitan sentir que su ocupación o profesión va a mejorar la vida de otros seres humanos y beneficiar a la sociedad en general (Migone y Moreno, 1999).

El altruismo es una forma de conducta prosocial. Con altruismo nos referimos a acciones intrínsecamente motivadas por el deseo primario de ayudar a otro (Carlo y Randall, 2001; Eisenberg y Fabes, 1998); además, de que dicha conducta debe presentarse en ausencia de una recompensa externa obvia y debe ser llevada a cabo con costos personales para quien la realiza.

De esta manera, nos encontramos con que las llamadas específicamente carreras humanistas, como lo son Psicopedagogía y Psicología, presentan mayor grado de altruismo con respecto a las carreras exactas (es decir, es probable que en la elección de estas carreras haya una fuerte motivación por ayudar a los demás), en este caso específicamente la carrera de Bioingeniería; pero nos encontramos con que la carrera de Abogacía –si bien es una ciencia específicamente social, que puede ser integrada en las carreras humanistas– no responde a los factores altruistas esperados. De igual manera, comprobamos la segunda de nuestras hipótesis específicas: “existen motivos altruistas en mayor medida en las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Psicología”.

El tercer objetivo, a saber, evaluar si existen diferencias significativas entre los sexos en las dimensiones de autoconcepto y las motivaciones vocacionales, no pudimos encontrar diferencias significativas dado que la muestra no era representativa. Había un total de 159 sujetos del sexo femenino, y 66 sujetos del sexo masculino, sin embargo pudimos observar en la escala del CUMO, una diferencia significativa en cuanto al sexo en las dimensiones Éxito y Prestigio y Altruismo. Las mujeres presentan un valor por debajo de lo esperable con respecto a los varones en la dimensión Éxito y Prestigio, en cambio se invierten los valores en la dimensión Altruismo, es decir, las mujeres presentan un valor mayor en relación a los valores presentados por los varones.

De acuerdo con Arnett (2008), algunos especialistas han argumentado que en la formación de la identidad hay diferencias de género sobre todo en relación con la exploración ocupacional.

Sabemos, por los referentes de la historia y la cultura, que tradicionalmente el rol de género en las mujeres estuvo asociado al altruismo, a las relaciones y a los intereses interpersonales (Striegel Moore, 1993), así las mujeres incluyen sus relaciones significativas en la definición de sí mismas y se preocupan por los sentimientos de los otros en mayor medida que los hombres y están más interesadas en obtener aprobación social y en evitar la

desaprobación; mientras que la expectativa de los hombres —en general— estuvo orientado al éxito, prestigio y a fines más individualistas.

Podemos inferir que en cuestiones de género, los varones están más presionados y destinados social y culturalmente a ser quienes se desempeñen exitosamente en el ámbito laboral. Asimismo se espera de la mujer mayores conductas altruistas (inclusive, podemos pensar que hasta biológicamente la mujer está destinada a un otro, es decir, con el embarazo se concreta un acto para otro).

En cuanto al cuarto objetivo, determinar la influencia de las dimensiones del autoconcepto sobre las motivaciones vocacionales, el trabajo de campo mostró que cuando existe un alto nivel de Competencia Académica, esto es, si los sujetos se consideran capaces para el estudio y cuán competentes se consideran para llevar adelante las materias, etc., proporcionalmente hay un bajo nivel en las dimensiones miedo al Futuro, Dependencia hacia los padres y Altruismo.

Podemos inferir entonces una ecuación lógica: a más confianza, un mejor ajuste.

Con respecto a los dos primeros, miedo al Futuro y Dependencia hacia los padres, es esperable encontrarnos con esta relación, ya que presentar un bajo nivel de miedo al futuro y dependencia infantil, puede ser garantía de una competencia académica adecuada en la cual los sujetos no estén pendientes de lo que sus padres digan o de lo que sucederá más adelante.

Pero creemos que es un posible tema para investigaciones futuras la relación entre la Competencia Académica y el Altruismo, debido a que en este caso puede incidir la relación con el tipo de carrera elegida o el tipo de sexo, cuestión que aún no dilucidamos. Igualmente no dejamos de tener en cuenta aquí que la muestra no es representativa para obtener resultados significativos en cuanto a sexo, ya que el porcentaje en los sujetos femeninos es mucho más elevado que en los sujetos masculinos. Aclaramos esto ya que se sabe que el altruismo está más asociado al sexo femenino que al masculino.

Por otra parte, encontramos en los contrastes multivariados que en la carrera de Bioingeniería existe un menor grado de valoración con respecto de la dimensión Aceptación social del Perfil de Autopercepción. Harter indaga a través de la Aceptación Social si los sujetos están satisfechos con sus habilidades sociales, si les gusta la forma en que interactúan con la gente, etc., es decir, en qué medida se sienten aceptados por sus pares.

Se podría pensar que los estudiantes de Bioingeniería tienen un self satisfecho con sus habilidades sociales y se sienten aceptados por sus pares.

Todas las personas de nuestra sociedad, salvo algunas pocas excepciones patológicas, tienen necesidad o deseo de una valoración generalmente alta de sí mismos, con una base firme y estable; tienen necesidades de autorrespeto o de autoestima, y de la estima de los otros. Estas necesidades se pueden clasificar en dos conjuntos: primero, están el deseo de adecuación, competencia y confianza ante el mundo; segundo, el deseo de reputación o prestigio. La satisfacción de la necesidad de autoestima conduce a sentimientos de autoconfianza, fuerza, capacidad, suficiencia, de ser útil y necesario en el mundo. Pero la frustración de estas necesidades produce sentimientos de inferioridad, de debilidad y de desamparo (Maslow, 1991).

Conclusión

De acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación, arribamos a las siguientes conclusiones:

1. Existen diferencias significativas en las dimensiones del autoconcepto y motivaciones vocacionales en los estudiantes de las carreras de Abogacía, Bioingeniería, Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Psicología.
2. Existen motivos altruistas en mayor medida en estudiantes de Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Psicología.
3. Existen motivos de éxito y prestigio en mayor medida en estudiantes de Abogacía y Bioingeniería.
4. No existen diferencias significativas en cuanto a sexo. Sólo se detectaron diferencias en las dimensiones Éxito y Prestigio y Altruismo.
5. En estudiantes donde existe un alto nivel de competencia académica, disminuye el miedo al futuro, la dependencia infantil y el altruismo.
6. Existen motivaciones ligadas al miedo al Futuro en mayor medida en estudiantes de Licenciatura en Psicopedagogía con respecto a los estudiantes de Abogacía.

7. Existen motivos asociados a la Dependencia infantil en mayor medida en estudiantes de Abogacía en relación a los estudiantes de Bioingeniería.
8. En estudiantes de Licenciatura en Psicología existe mayor interés en ser aceptados socialmente en relación a los estudiantes de Bioingeniería.

La hipótesis del presente trabajo de investigación puede considerarse confirmada, ya que, en general, existen diferencias respecto al autoconcepto y las motivaciones vocacionales en los alumnos de las carreras de Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Psicopedagogía, Derecho y Bioingeniería. Y específicamente, existen motivos altruistas en mayor medida en las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Psicología, y también existen motivos asociados al éxito en mayor medida en las carreras de Derecho y Bioingeniería.

Recomendaciones

Siendo la presente investigación una aproximación a la problemática de la adultez emergente planteada, sería conveniente extender el estudio a un mayor número de casos, ampliando la muestra y teniendo en cuenta además otras variables tales como la realidad sociocultural de los participantes, igual número de varones y de mujeres, dado que la presente investigación fue realizada sobre una muestra no representativa del universo de los adultos emergentes de la ciudad de Paraná y de Oro Verde, y a su vez que se extienda a otras franjas etarias diferentes al ciclo vital que aquí presentamos.

Asimismo, otro aporte interesante sería el estudio de variables que tengan relación con esta investigación y que influyan sobre la personalidad de los adultos emergentes a la hora de realizar una elección vocacional, –personalidad, nivel educativo de los padres, inteligencia, etc.–, debido a que las tomadas como influencia sobre la misma en este estudio son sólo algunas de las muchas variables que influirían en este proceso tan complejo.

Por otra parte, pueden ser motivo de posteriores estudios, variables asociadas a la procedencia de los sujetos, como el hecho de pertenecer a una universidad pública o privada, ya que en el momento de efectuarse el análisis de los resultados obtenidos en la investigación no se tuvo en cuenta este factor. También sería interesante que futuras investigaciones evalúen relaciones birideccionales: cómo la carrera ocupacional o el rendimiento académico en los estudios universitarios puede impactar en el autoconcepto. Por ejemplo, algunas

investigaciones han hallado que importantes diferencias en el autoconcepto –como en otras dimensiones del bienestar psicológico– emergen por asistir a los estudios pos-secundarios (Facio, Resett y Clara Mistrorigo, 2007; Facio, Resett, Micocci y Boggia, 2008).

Dejamos abierta la posibilidad a exploraciones futuras respecto al tema de discusión relacionado al menor grado de altruismo cuando hay un alto nivel de competencia académica.

Además sería interesante continuar con esta muestra en un estudio longitudinal para observar su evolución en el tiempo, al menos hasta la inclusión en el ámbito laboral.

CITAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A., (1959). *El mundo adolescente. Revista Uruguaya de Psicología*. Nº 3: 12-13.
- Arnett, J.J. (2000). "Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties". *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J.J. (2001). "Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence to midlife." *Journal of Adult Development*, 8, 133-143.
- Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties*. Nueva York: Oxford.
- Arnett, J.J. (2006) Emerging Adulthood: Understanding the New Way of Coming of Age. En J.J. Arnett y J.L. Tanner (Eds.), *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century*. Washington: American Psychological Association Press.
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. México: Pearson.
- Arnett, J. J. y Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end? *Journal of youth and adolescence*, 23(5): 517-537.
- Aron, A. y Aron, E. N. (2001). *Estadística para Psicología*. Madrid: Editorial Gráfica Priinter.
- Batson, C. D. (1998). Altruism and prosocial behavior. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Bleger, J. (1963). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bohoslavsky, R. (1996). *Orientación vocacional, la estrategia clínica*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

- Carlo, G. (2005). Care-based and altruistically-based morality. En M. Killen y J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Carlo, G. y Randall, B. (2001). Are all prosocial behaviors equal? A socioecological developmental conception of prosocial behavior. En F. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research*. Huntington: Nova Science Publishers.
- Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to childhood*. Nueva York: Academic Press.
- Casullo, M. (1990) “*El Autoconcepto. Técnicas de evaluación*”. Buenos Aires: Ed. Psicoteca.
- Casullo, A. y Cayssials, N. (2006). “*Proyecto de vida y decisión vocacional*”. 1ª Ed. Buenos Aires. Ed. Paidós. Pp. 12 a 16.
- Coleman, J. y Hendry, L. (1999). *The nature of adolescence*. Londres: Routledge.
- Cortada de Kohan, N. (1994). *Diseño estadístico para investigadores de las ciencias sociales y de la conducta*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- D’Ancona, M. A. C. (1998). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Editorial Síntesis.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation*. Nueva York: Academic Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*, 1: 33–43.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York.: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3): 182–185.

- Dovidio, J., Piliavin, J., Schroeder, D. y Penner, L. (2006). *The social psychology of prosocial behavior*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Eagly, A. (2009). The His and Hers of Prosocial Behavior: An Examination of the Social Psychology of Gender. *American Psychologist*, 64(8): 644-658.

- Eccles, J.C. (1986) La psique humana. Madrid: Editorial Tecnos S.A.

- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: John Wiley.

- Erikson, E. (1983). Infancia y sociedad. Buenos Aires: Ediciones Hormé.

- Facio, A. y Micocci, F. (2003). Emerging Adulthood in Argentina. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 100: 21-31.

- Facio, A., Resett, S. y Mistrorigo, C., (2005). *Plain and Dumb? Negative self-view in Argentinian young women*. Trabajo presentado en la 113ª Convención anual de la American Psychosocial Association. Washington DC, Estados Unidos, 18-21 de agosto.

- Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C. y Micocci, C. (2006). *Adolescentes argentinos. Cómo piensan y sienten*. Buenos Aires: Editorial Lugar.

- Facio, A., Resett, S., Braude, M. y Benedetto, N. (2006a). El Perfil de Autopercepción de Harter para Adolescentes en jóvenes de Paraná, Río Gallegos y Buenos Aires. *Investigaciones en Psicología*, 11, 7-25.

- Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C. y Micocci, F. (2007). Emerging Adulthood in Argentina: an age of diversity and possibilities. *Child Development Perspectives*, 1: 115-118.

- Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C., Micocci, F. y Yoris, A. (2007). *Aspectos negativos del autoconcepto en adolescentes y mujeres jóvenes argentinas*. Trabajo presentado en las XIV

Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y III Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, 9-11 de agosto.

-Facio, A. Resett, S. y Mistrorigo, C. (2007). *The Forgotten Half: Argentinean Emerging Adults not attending college*. Trabajo presentado en la 115ª Convención anual de la American Psychosocial Association. San Francisco, Estados Unidos, 17-20 de agosto.

-Facio, A., Resett, S., Micocci, F. y Boggie, P., (2008). *Diferentes trayectorias de vida: adultos emergentes que cursan y que no cursan estudios superiores*. XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Cuarto encuentro de investigadores del Mercosur. Buenos Aires, 7-9 de agosto.

-Facio, A., Micocci, F., Resett, S. y Boggia, P. (2009) *La autoestima global desde la adolescencia hasta la adultez emergente*. Trabajo presentado en las XVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Quinto encuentro de investigadores del Mercosur. Buenos Aires, 6-8 de agosto.

-Facio, A. y Resett, S. (2010, en preparación). *Argentina*. En J. J. Arnett, *Adolescent Psychology Around the World*. Nueva York y Londres: Taylor and Francis.

-Facio, A. y Resett, S. (2010). *Staying at Home in Emerging Adulthood: The Argentinian case*. Trabajo presentado en la XII Conferencia de la European Association for Research on Adolescence. Vilna, 12-15 de mayo.

-Fernández-Ballesteros, R. (2007). Luces y sombras en la psicología del potencial humano: el ejemplo de la psicogerontología. En Aspinwall, L.G. y Staudinger, U.M. (eds.). (2007). *Psicología del Potencial Humano. Cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva*. Buenos Aires: Ed. Gedisa. pp 185-186.

-Fierro, A. (1996). *Manual de psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.

- Garat, M.V. y Stivanello, M.J. (2009). Evaluación de la elección vocacional, las motivaciones ocupacionales y la percepción de competencias en estudiantes secundarios de Entre Ríos. Tesis de Licenciatura en Psicología. Paraná: UCA.
- Garwick, G. y Lapman, S. (1973). *Dictionary of Goal Attainment Scale*. Minnesota: Program Evaluation Project.
- González Barrón, R., Montoya Castilla, I., Casullo, M. y Bernabéu Verdú, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14, 2: 363-368.
- Griffa, M. y Moreno J. (2005). *Claves para una psicología del desarrollo*. Vol. II. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Guardini, R., (1994). Una ética para nuestro tiempo. Argentina: Lumen.
- Harter, S. (1988). *Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self*. Guilford Press: New York.
- Harter, S. (2006). Self-processes and developmental psychopathology. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Hetherington, E. y Parke, R. (1993). *Child Psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P., (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Higgins, E. T. (1991). Development of self-regulatory and self-evaluative processes: Costs, benefits, and tradeoffs. En M. R. Gunnar y L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates

- James, W. (1890). Principios de Psicología. México: Fondo de cultura económica.
- Kimmel, D. y Weiner, I. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Mandrioni, H. (1964). *La vocación del hombre*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Martínez Dueñas, M. S. (2006). Una alternativa educativa para prevenir la adicción al trabajo. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*; Issue 7, p137-174, 38p
- Maslow, A.H. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos S.A. Editores.
- Migone de Faletty, R. y Moreno, J. (1991). Tennessee Self Concept Scale. Un estudio sobre la imagen de sí mismo en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 10, 2.
- Migone de Faletty, R. y Moreno, J. (1999). *Manual de Cuestionario de Motivaciones Vocacionales*. Buenos Aires: USAL Instituto de investigaciones psicoantropológicas.
- Müller, M. (1997). *Orientar para un mundo en transformación. Jóvenes entre la educación y el trabajo*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Nagel, T. (2004) *La posibilidad del altruismo*, trad. de Ariel Dilon. México: Fondo de Cultura Económica. 160 pp.
- Neemann, J. y Harter, S. (1986). *Manual for the Self-Perception Profile for College Students*. Denver: Universidad de Denver.
- Neeman, J. y Harter, S. (1986). *Perception Profile for College Students*. Denver: University of Denver.

- Neimeyer, G. J. y Heesacker, M. (1992). Vocational development: Assessment and intervention in adolescent career choice. En C. E. Walker (Ed.), *Handbook of Clinical Child Psychology*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Nurmi, J. (2004). Socialization and Self-development. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Nuttin, J. (1968). *La estructura de la personalidad*. Editotial Kapeluz: Buenos Aires.
- Oliveros, F. (1978). *Realización personal en el trabajo*. España: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- Otegui, P. (2001) *Egoísmo-altruismo: un desafío mundial*. Revista Empresa y Humanismo Vol. IX, /06, pp. 137-158.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Real Academia Española, (2001). Diccionario de la Lengua Española. 22ª Edición. Madrid: El Ancora.
- Richaud de Minzi, M.C. y Lemos de Ciuffradi, V. (2003). *Cuaderno de investigación I*. Edición Liliana Calvo y Claudia Lo Russo.
- Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires. Paidós.
- Rosenberg, F. y Rosenberg, M. (1973). Disturbances in the self-images at adolescence. *American Sociological Review*, 38: 553-568.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L., (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions Contemporary. *Educational Psychology* 25: 54-67.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S. y La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. En D.

Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.

Seligman, M. (1998). *Aprenda optimismo. Haga de la vida una experiencia maravillosa*. Barcelona: Ed. Atlántida.

-Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. American Psychologist. En Aspinwall, L.G. y Staudinger, U.M. (eds.). (2007). *Psicología del Potencial Humano. Cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva*. Buenos Aires: Ed. Gedisa. pp 189-190.

-Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

-Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55: 5-14.

-Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. Nueva York: Mc Graw Hill.

-Steinberg, L. (2008). *Adolescence*. Nueva York: Mc Graw Hill.

-Striegel-Moore, R. H. (1993). Etiology of Binge Eating: A Developmental Perspective. En Fairburn, C. G. y Wilson, G. T. (eds.), *Binge Eating: Nature, Assessment, and Treatment*. Nueva York: Guilford Press.

-Valdés Salmerón, V. (2000) *Orientación Profesional. Un enfoque sistémico*. México: Ed. Pearson.

-Warren, H. (1987). *Diccionario de psicología*. México: Fondo de Cultura económica.

ANEXO

INSTRUMENTOS

Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales (CUMO)

Fecha: ____/____/____ Edad: ____ Carrera: _____ Sexo: _____

Marca con una “X” en el casillero que corresponda, según el grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los motivos que aparecen a continuación:

1. No le doy **ninguna** importancia para elegir mi carrera u ocupación
2. Le doy **poca** importancia para elegir mi carrera u ocupación
3. Me importa algo, pero **no mucho** para elegir mi carrera u ocupación
4. Es **bastante** importante para elegir mi carrera u ocupación
5. Es **totalmente** importante para elegir mi carrera u ocupación

VOY A ELEGIR UNA CARRERA U OCUPACIÓN PARA...

1 2 3 4 5

1. EVITARME PREOCUPACIONES FUTURAS
2. SER VALORADO POR PAPÁ Y MAMÁ
3. SER CONSIDERADO EXITOSO
4. ESTAR SATISFECHO CON MI TRABAJO
5. LLEVAR A CABO TAREAS DE PREVENCIÓN Y DE AYUDA
6. SENTIR QUE MIS PADRES ME ACEPTAN MÁS
7. SOLUCIONAR MI PREOCUPACIÓN SOBRE EL FUTURO LABORAL
8. SENTIRME PLENAMENTE REALIZADO CON MIS TAREAS
9. ENFRENTAR EL FUTURO SIN PREOCUPACIONES
10. TENER UN ALTO CARGO EN UNA EMPRESA
11. PARTICIPAR EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS
12. QUE MI PROFESIÓN SEA MI PASATIEMPO FAVORITO
13. SER RECONOCIDO POR MIS TRIUNFOS LABORALES
14. SER COMPRENDIDO POR MI FAMILIA
15. MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA DE MUCHAS PERSONAS
16. QUE MI OCUPACIÓN ME AYUDE A SENTIRME PLENO Y REALIZADO
17. GANAR UN SUELDO LO MÁS ALTO POSIBLE
18. SER MÁS QUERIDO POR MIS PADRES
19. COLABORAR CON EL BIEN GENERAL
20. QUE EJERCERLA ME PRODUZCA UN GRAN PLACER
21. TENER EN LA VIDA UN CAMINO SEGURO
22. OBTENER DINERO Y PRESTIGIO
23. SENTIR QUE MI TRABAJO ME PERMITE DESARROLLAR MI PERSONALIDAD
24. CONSEGUIR QUE MI FAMILIA ESTÉ TRANQUILA CON MI VOCACIÓN
25. TRABAJAR PARA MEJORAR LA SITUACIÓN SOCIAL DE MUCHAS PERSONAS
26. EVITARME EN EL FUTURO PROBLEMAS DE EMPLEO
27. TENER UNA OCUPACIÓN NADA ABURRIDA
28. ALCANZAR UN ALTO NIVEL SOCIAL Y SER INFLUYENTE
29. EVITAR QUE MIS PADRES SE ANGUSTIEN POR MI DESTINO
30. AYUDAR A MEJORAR LA COMUNIDAD
31. PODER TENER UN FUTURO ASEGURADO
32. LOGRAR UN ALTO NIVEL ECONÓMICO
33. PODER VIVIR SIN SOBRESALTOS NI ANSIEDAD
34. EFECTUAR TAREAS ÚTILES PARA LOS DEMÁS
35. DAR RESPUESTAS A LOS DESEOS DE MIS PADRES

- 36. QUE ME PROPORCIONE MUCHAS SATISFACCIONES
- 37. TENER UNA ALTA VALORACIÓN Y RECONOCIMIENTO SOCIALES
- 38. HACER UN APORTE POSITIVO A LA SOCIEDAD
- 39. LOGRAR QUE MIS PADRES SE PREOCUPEN MENOS POR MÍ
- 40. DARME CUENTA QUE MI TRABAJO ME SATISFACE
- 41. TENER UN CAMINO SEGURO EL DÍA DE MAÑANA
- 42. TENER PRESTIGIO EN MI VIDA LABORAL
- 43. MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA DE LA GENTE
- 44. PODER EN EL FUTURO RECONOCER LOS FRUTOS DE MI ESFUERZO
- 45. CONSEGUIR QUE MIS PADRES VEAN QUE PUEDO TENER LOGROS

D E S F A 1° 2° 3°

Encuesta Harter (AUTOCONCEPTO)

Fecha: ____/____/____

Carrera: _____

Edad: _____

Sexo: _____

TODA LA INFORMACIÓN QUE ESCRIBES ES **CONFIDENCIAL** Se usará exclusivamente para un trabajo de investigación acerca de estudiantes ingresantes de diversas carreras.

Estas oraciones son para describirse a uno mismo. Lee cada una y decidí **primero** si es la parte de la **derecha** o de la **izquierda** la que te describe mejor.

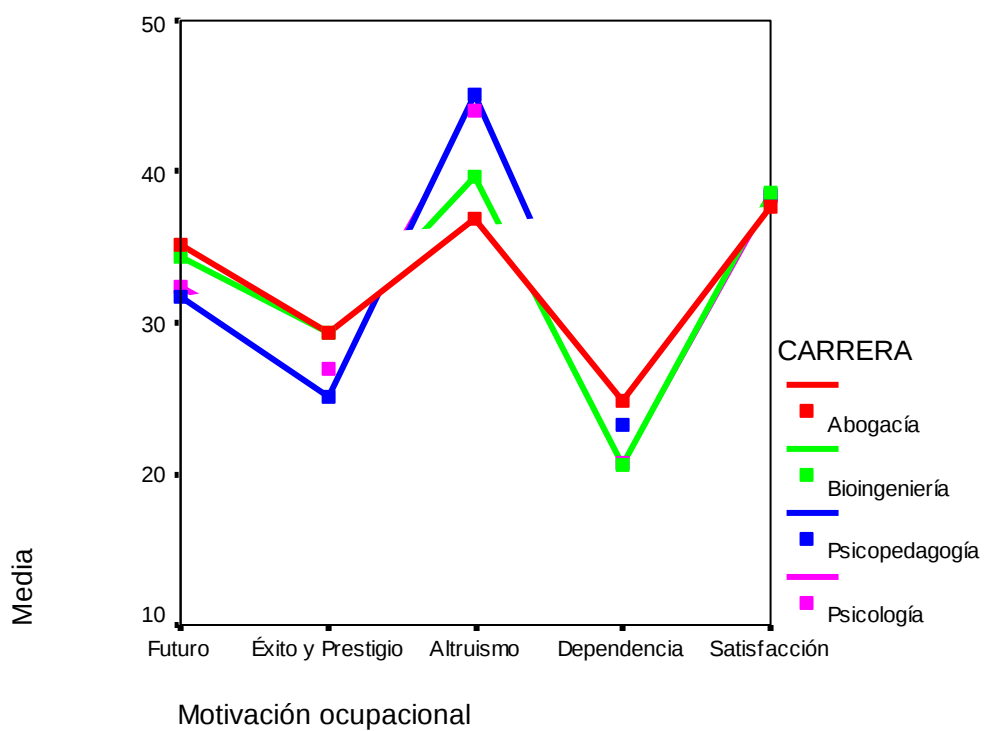
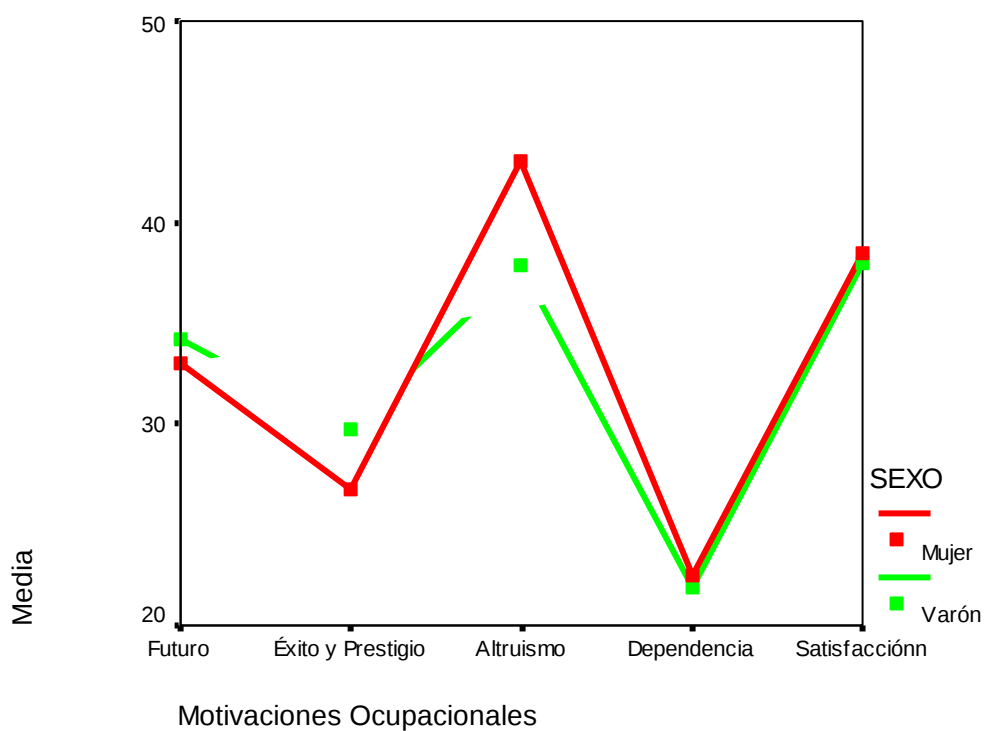
Después, dentro del lado que elegiste, decidí si lo que dice allí es **bastante cierto** o **muy cierto** para describirte a vos. Debes marcar **UNA SOLA CRUZ** en cada oración.

	Yo soy muy así	Yo soy bastante así	¿Cómo soy yo?		Yo soy bastante así	Yo soy muy así
1.		A algunos jóvenes les gusta ser como son	PERO	Otros jóvenes desearían ser diferentes		
2.		Algunos jóvenes consideran que no están haciendo bien su trabajo	PERO	Otros jóvenes creen que están haciendo bien su trabajo		
3.		A algunos estudiantes no les cuesta aprobar los parciales y trabajos prácticos	PERO	A otros estudiantes les cuesta aprobar los parciales y trabajos prácticos		
4.		Algunos jóvenes no están contentos con su habilidad para relacionarse con la gente	PERO	Otros jóvenes piensan que su habilidad para relacionarse con la gente es muy buena		
5.		Algunos jóvenes piensan que son igual o más inteligentes que los demás jóvenes	PERO	Otros jóvenes no están seguros de ser tan inteligentes como los demás jóvenes		
6.		Algunos jóvenes creen ser tan o más capaces de producir ideas nuevas, creativas, que otros de su edad	PERO	Otros jóvenes no creen ser tan capaces como otros de su edad para producir ideas nuevas, creativas		
7.		Algunos jóvenes están muchas veces desilusionados con ellos mismos	PERO	Otros jóvenes casi siempre están bastante satisfechos con ellos mismos		
8.		Algunos jóvenes están seguros de hacer bien su trabajo	PERO	Otros jóvenes no están seguros de hacer bien su trabajo		
9.		A algunos estudiantes les va muy bien en el estudio	PERO	A otros estudiantes no les va muy bien en el estudio		
10.		A algunos jóvenes les resulta difícil hacer nuevos amigos	PERO	Otros jóvenes saben cómo hacer nuevos amigos fácilmente		
11.		Algunos jóvenes no se consideran muy capaces intelectualmente	PERO	Otros jóvenes creen que son muy capaces intelectualmente		

12.	Algunos jóvenes piensan que son menos creativos, originales, que otra gente	PERO	Otros jóvenes creen ser muy creativos, originales
13.	A algunos jóvenes casi siempre les gusta su manera de ser	PERO	A otros jóvenes generalmente no les gusta su manera de ser
14.	Algunos jóvenes tienen confianza en su habilidad para desempeñarse en un trabajo nuevo	PERO	Otros jóvenes tienen dudas sobre cómo se desempeñarían en un trabajo que nunca realizaron
15.	A algunos estudiantes les cuesta resolver los ejercicios o contestar las preguntas que hacen los profesores	PERO	Otros estudiantes pocas veces tienen problemas para resolver los ejercicios o contestar las preguntas de los profesores
16.	A algunos jóvenes les gusta la forma en que se relacionan con la gente	PERO	A otros jóvenes les gustaría que su relación con la gente fuera diferente
17.	Algunos jóvenes piensan que son tan o más inteligentes que la mayoría de las personas	PERO	Otros jóvenes no están seguros de ser tan inteligentes
18.	Algunos jóvenes no creen ser personas muy originales, creativas	PERO	Otros jóvenes sí creen ser personas muy originales, creativas
19.	A algunos jóvenes realmente les gusta la manera en que llevan adelante su vida	PERO	A otros jóvenes generalmente no les gusta la manera en que llevan adelante su vida
20.	Algunos jóvenes no están satisfechos con la manera en que realizan su trabajo	PERO	Otros jóvenes están satisfechos con la manera en que realizan su trabajo
21.	Algunos estudiantes a veces no se consideran capaces para el estudio	PERO	Otros estudiantes casi siempre se consideran capaces para el estudio
22.	Algunos jóvenes piensan que les caen bien a mucha gente	PERO	Otros jóvenes quisieran caerle bien a más gente
23.	A algunos jóvenes les gustaría mucho ser distintos de cómo son	PERO	Otros jóvenes están muy contentos siendo como son
24.	Algunos jóvenes tienen dudas sobre si son muy inteligentes	PERO	Otros jóvenes se consideran inteligentes
25.	Algunos jóvenes creen tener muchas ideas originales, creativas	PERO	Otros jóvenes no creen tener ideas muy originales, creativas
26.	Algunos jóvenes muchas veces no están satisfechos con ellos mismos	PERO	Otros jóvenes muchas veces están satisfechos con ellos mismos

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

GRÁFICOS CUMO



MANOVA CUMO Carreras

Descriptive Statistics				
	CARRERA	Mean	Std. Deviation	N
Futuro	Abogacía	35,2263	6,5503	52
	Bioingeniería	34,3630	7,1525	58
	Psicopedagogía	31,7833	7,1295	60
	Psicología	32,4000	6,3701	55
	Total	33,3948	6,9222	225
Exito y Prestigio	Abogacía	29,3365	7,7338	52
	Bioingeniería	29,2759	8,2117	58
	Psicopedagogía	25,1562	8,1897	60
	Psicología	26,9091	7,4443	55
	Total	27,6128	8,0589	225
Altruismo	Abogacía	36,8705	7,2426	52
	Bioingeniería	39,6909	8,6179	58
	Psicopedagogía	45,1009	6,2785	60
	Psicología	44,0094	6,8954	55
	Total	41,5374	7,9704	225
Dependencia	Abogacía	24,8702	8,4336	52
	Bioingeniería	20,6293	9,1932	58
	Psicopedagogía	23,2417	8,8577	60
	Psicología	20,7545	7,3168	55
	Total	22,3367	8,6226	225
Satisfaccion	Abogacía	37,7428	4,3283	52
	Bioingeniería	38,6142	4,3634	58
	Psicopedagogía	38,4771	5,4075	60
	Psicología	38,3818	5,2015	55
	Total	38,3194	4,8417	225

Multivariate Tests(c)						
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,988	3622,767(a)	5,000	217,000	,000
	Wilks' Lambda	,012	3622,767(a)	5,000	217,000	,000
	Hotelling's Trace	83,474	3622,767(a)	5,000	217,000	,000
	Roy's Largest Root	83,474	3622,767(a)	5,000	217,000	,000
CARRERA	Pillai's Trace	,271	4,343	15,000	657,000	,000
	Wilks' Lambda	,743	4,542	15,000	599,443	,000
	Hotelling's Trace	,328	4,713	15,000	647,000	,000
	Roy's Largest Root	,258	11,289(b)	5,000	219,000	,000
a Exact statistic						
b The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.						
c Design: Intercept+CARRERA						

Tests of Between-Subjects Effects						
Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Futuro	439,037(a)	3	146,346	3,142	,026
	Exito y Prestigio	704,236(b)	3	234,745	3,747	,012
	Altruismo	2428,304(c)	3	809,435	15,157	,000
	Dependencia	689,661(a)	3	229,887	3,182	,025
	Satisfaccion	24,037(d)	3	8,012	,339	,797
Intercept	Futuro	250910,794	1	250910,794	5386,540	,000
	Exito y Prestigio	171753,416	1	171753,416	2741,855	,000
	Altruismo	384841,260	1	384841,260	7206,543	,000
	Dependencia	112302,465	1	112302,465	1554,604	,000
	Satisfaccion	329149,017	1	329149,017	13916,773	,000
CARRERA	Futuro	439,037	3	146,346	3,142	,026
	Exito y Prestigio	704,236	3	234,745	3,747	,012
	Altruismo	2428,304	3	809,435	15,157	,000
	Dependencia	689,661	3	229,887	3,182	,025
	Satisfaccion	24,037	3	8,012	,339	,797
Error	Futuro	10294,416	221	46,581		
	Exito y Prestigio	13843,731	221	62,641		
	Altruismo	11801,764	221	53,402		
	Dependencia	15964,742	221	72,239		
	Satisfaccion	5226,925	221	23,651		
Total	Futuro	261655,731	225			
	Exito y Prestigio	186102,703	225			
	Altruismo	402434,722	225			
	Dependencia	128912,906	225			
	Satisfaccion	335636,422	225			
Corrected	Futuro	10733,453	224			

Total	Exito y Prestigio	14547,966	224			
	Altruismo	14230,068	224			
	Dependencia	16654,404	224			
	Satisfaccion	5250,962	224			
a R Squared = ,041 (Adjusted R Squared = ,028)						
b R Squared = ,048 (Adjusted R Squared = ,035)						
c R Squared = ,171 (Adjusted R Squared = ,159)						
d R Squared = ,005 (Adjusted R Squared = -,009)						

Post Hoc Tests

CARRERA

Multiple Comparisons Bonferroni							
Dependent Variable	(I) CARRERA	(J) CARRERA	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Futuro	Abogacía	Bioingeniería	,8633	1,3034	1,000	-2,6067	4,3333
		Psicopedagogía	3,4430(*)	1,2931	,050	4,250E-04	6,8855
		Psicología	2,8263	1,3201	,200	-,6881	6,3408
	Bioingeniería	Abogacía	-,8633	1,3034	1,000	-4,3333	2,6067
		Psicopedagogía	2,5797	1,2568	,248	-,7661	5,9255
		Psicología	1,9630	1,2845	,767	-1,4567	5,3827
	Psicopedagogía	Abogacía	-3,4430(*)	1,2931	,050	-6,8855	-4,2497E-04
		Bioingeniería	-2,5797	1,2568	,248	-5,9255	,7661
		Psicología	-,6167	1,2741	1,000	-4,0085	2,7752
	Psicología	Abogacía	-2,8263	1,3201	,200	-6,3408	,6881
		Bioingeniería	-1,9630	1,2845	,767	-5,3827	1,4567
		Psicopedagogía	,6167	1,2741	1,000	-2,7752	4,0085
Exito y Prestigio	Abogacía	Bioingeniería	6,068E-02	1,5115	1,000	-3,9633	4,0846
		Psicopedagogía	4,1803(*)	1,4996	,035	,1882	8,1724
		Psicología	2,4274	1,5309	,685	-1,6481	6,5030
	Bioingeniería	Abogacía	-6,0676E-02	1,5115	1,000	-4,0846	3,9633
		Psicopedagogía	4,1196(*)	1,4574	,031	,2397	7,9996
		Psicología	2,3668	1,4896	,681	-1,5989	6,3325
	Psicopedagogía	Abogacía	-4,1803(*)	1,4996	,035	-8,1724	-,1882
		Bioingeniería	-4,1196(*)	1,4574	,031	-7,9996	-,2397
		Psicología	-1,7528	1,4775	1,000	-5,6862	2,1805
	Psicología	Abogacía	-2,4274	1,5309	,685	-6,5030	1,6481
		Bioingeniería	-2,3668	1,4896	,681	-6,3325	1,5989
		Psicopedagogía	1,7528	1,4775	1,000	-2,1805	5,6862
Altruismo	Abogacía	Bioingeniería	-2,8204	1,3956	,267	-6,5357	,8950

		Psicopedagogía	-8,2304(*)	1,3846	,000	-11,9163	-4,5444
		Psicología	-7,1389(*)	1,4135	,000	-10,9018	-3,3759
	Bioingeniería	Abogacía	2,8204	1,3956	,267	-,8950	6,5357
		Psicopedagogía	-5,4100(*)	1,3456	,000	-8,9924	-1,8276
		Psicología	-4,3185(*)	1,3754	,012	-7,9801	-,6570
	Psicopedagogía	Abogacía	8,2304(*)	1,3846	,000	4,5444	11,9163
		Bioingeniería	5,4100(*)	1,3456	,000	1,8276	8,9924
		Psicología	1,0915	1,3642	1,000	-2,5402	4,7232
	Psicología	Abogacía	7,1389(*)	1,4135	,000	3,3759	10,9018
		Bioingeniería	4,3185(*)	1,3754	,012	,6570	7,9801
		Psicopedagogía	-1,0915	1,3642	1,000	-4,7232	2,5402
	Dependencia	Abogacía	Bioingeniería	4,2409	1,6232	,058	-8,0363E-02
Psicopedagogía			1,6285	1,6103	1,000	-2,6585	5,9156
Psicología			4,1156	1,6440	,078	-,2610	8,4922
Bioingeniería		Abogacía	-4,2409	1,6232	,058	-8,5621	8,036E-02
		Psicopedagogía	-2,6124	1,5651	,579	-6,7789	1,5542
		Psicología	-,1252	1,5997	1,000	-4,3839	4,1334
Psicopedagogía		Abogacía	-1,6285	1,6103	1,000	-5,9156	2,6585
		Bioingeniería	2,6124	1,5651	,579	-1,5542	6,7789
		Psicología	2,4871	1,5866	,711	-1,7368	6,7111
Psicología		Abogacía	-4,1156	1,6440	,078	-8,4922	,2610
		Bioingeniería	,1252	1,5997	1,000	-4,1334	4,3839
		Psicopedagogía	-2,4871	1,5866	,711	-6,7111	1,7368
Satisfaccion	Abogacía	Bioingeniería	-,8714	,9288	1,000	-3,3440	1,6011
		Psicopedagogía	-,7343	,9214	1,000	-3,1873	1,7187
		Psicología	-,6390	,9407	1,000	-3,1433	1,8652
	Bioingeniería	Abogacía	,8714	,9288	1,000	-1,6011	3,3440
		Psicopedagogía	,1371	,8955	1,000	-2,2469	2,5212
		Psicología	,2324	,9153	1,000	-2,2044	2,6692
	Psicopedagogía	Abogacía	,7343	,9214	1,000	-1,7187	3,1873
		Bioingeniería	-,1371	,8955	1,000	-2,5212	2,2469
		Psicología	9,527E-02	,9079	1,000	-2,3217	2,5122
	Psicología	Abogacía	,6390	,9407	1,000	-1,8652	3,1433
		Bioingeniería	-,2324	,9153	1,000	-2,6692	2,2044
		Psicopedagogía	-9,5265E-02	,9079	1,000	-2,5122	2,3217

Based on observed means.

* The mean difference is significant at the ,05 level.
--

Manova CUMO según sexo

Modelo lineal general

Estadísticos descriptivos

	SEXO	Media	Desv. típ.	N
Futuro	Mujer	33,0398	6,97827	159
	Varón	34,2500	6,76089	66
	Total	33,3948	6,92223	225
Exito y Prestigio	Mujer	26,7256	7,84995	159
	Varón	29,7500	8,21361	66
	Total	27,6128	8,05893	225
Altruismo	Mujer	43,0536	7,41072	159
	Varón	37,8847	8,13995	66
	Total	41,5374	7,97039	225
Dependencia	Mujer	22,5228	8,48547	159
	Varón	21,8883	8,99498	66
	Total	22,3367	8,62265	225
Satisfacción	Mujer	38,4418	5,05022	159
	Varón	38,0246	4,32008	66
	Total	38,3194	4,84167	225

Contrastes multivariados^b

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
Intersección	Traza de Pillai	,986	2998,538 ^a	5,000	219,000	,000
	Lambda de Wilks	,014	2998,538 ^a	5,000	219,000	,000
	Traza de Hotelling	68,460	2998,538 ^a	5,000	219,000	,000
	Raíz mayor de Roy	68,460	2998,538 ^a	5,000	219,000	,000
SEXO	Traza de Pillai	,108	5,279 ^a	5,000	219,000	,000
	Lambda de Wilks	,892	5,279 ^a	5,000	219,000	,000
	Traza de Hotelling	,121	5,279 ^a	5,000	219,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,121	5,279 ^a	5,000	219,000	,000

a. Estadístico exacto

b. Diseño: Intersección+SEXO

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	Futuro	68,313 ^a	1	68,313	1,428	,233
	Exito y Prestigio	426,608 ^b	1	426,608	6,737	,010
	Altruismo	1246,072 ^c	1	1246,072	21,401	,000
	Dependencia	18,779 ^d	1	18,779	,252	,616
	Satisf accion	8,118 ^e	1	8,118	,345	,557
Intersección	Futuro	211181,790	1	211181,790	4415,651	,000
	Exito y Prestigio	148758,124	1	148758,124	2349,141	,000
	Altruismo	305539,120	1	305539,120	5247,631	,000
	Dependencia	91990,027	1	91990,027	1233,123	,000
	Satisf accion	272709,548	1	272709,548	11599,474	,000
SEXO	Futuro	68,313	1	68,313	1,428	,233
	Exito y Prestigio	426,608	1	426,608	6,737	,010
	Altruismo	1246,072	1	1246,072	21,401	,000
	Dependencia	18,779	1	18,779	,252	,616
	Satisf accion	8,118	1	8,118	,345	,557
Error	Futuro	10665,140	223	47,826		
	Exito y Prestigio	14121,359	223	63,324		
	Altruismo	12983,996	223	58,224		
	Dependencia	16635,625	223	74,599		
	Satisf accion	5242,844	223	23,511		
Total	Futuro	261655,731	225			
	Exito y Prestigio	186102,703	225			
	Altruismo	402434,722	225			
	Dependencia	128912,906	225			
	Satisf accion	335636,422	225			
Total corregida	Futuro	10733,453	224			
	Exito y Prestigio	14547,966	224			
	Altruismo	14230,068	224			
	Dependencia	16654,404	224			
	Satisf accion	5250,962	224			

a. R cuadrado = ,006 (R cuadrado corregida = ,002)

b. R cuadrado = ,029 (R cuadrado corregida = ,025)

c. R cuadrado = ,088 (R cuadrado corregida = ,083)

d. R cuadrado = ,001 (R cuadrado corregida = -,003)

e. R cuadrado = ,002 (R cuadrado corregida = -,003)

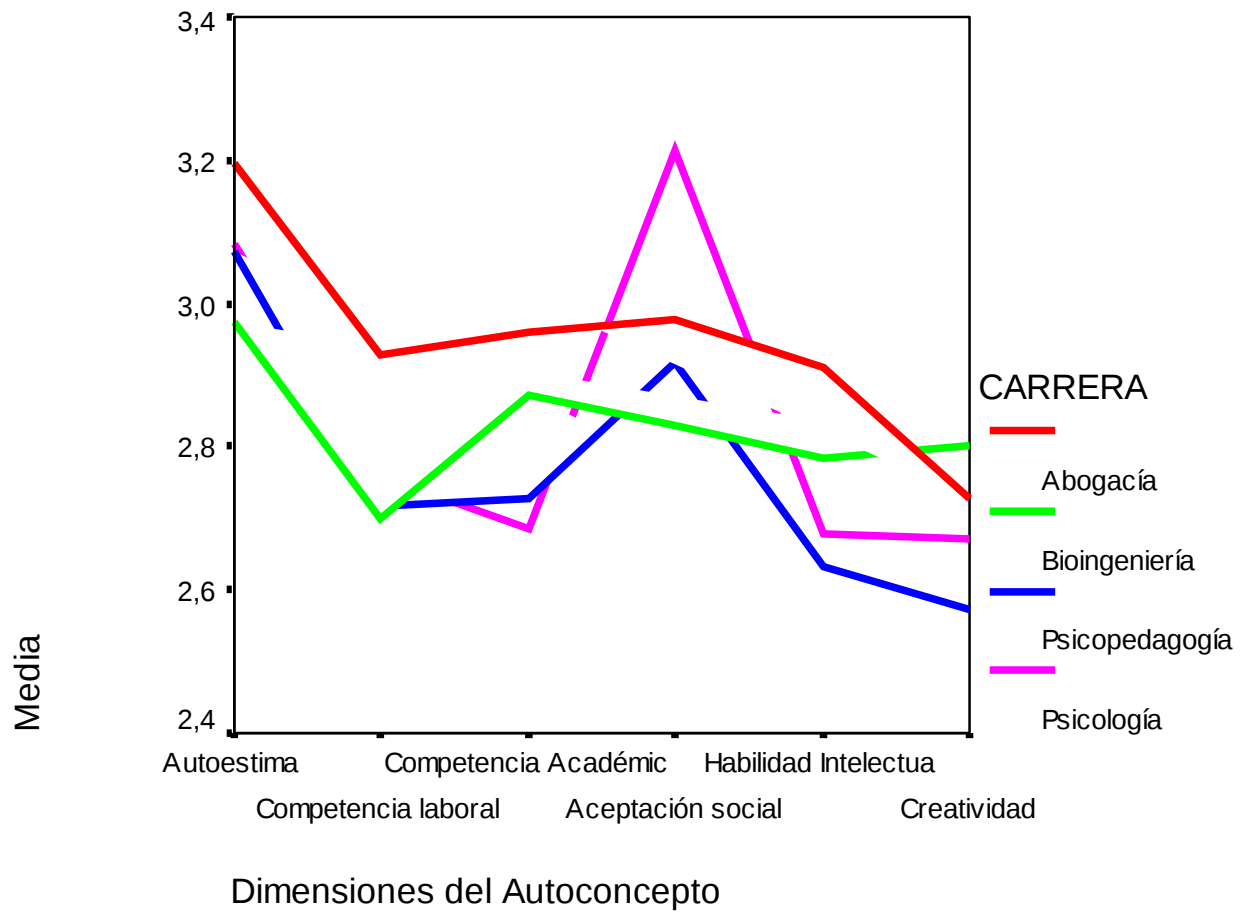
Medias marginales estimadas

SEXO

Variable dependiente	SEXO	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Futuro	Mujer	33,040	,548	31,959	34,121
	Varón	34,250	,851	32,572	35,928
Exito y Prestigio	Mujer	26,726	,631	25,482	27,969
	Varón	29,750	,980	27,820	31,680
Altruismo	Mujer	43,054	,605	41,861	44,246
	Varón	37,885	,939	36,034	39,736
Dependencia	Mujer	22,523	,685	21,173	23,873
	Varón	21,888	1,063	19,793	23,983
Satisfacción	Mujer	38,442	,385	37,684	39,200
	Varón	38,025	,597	36,848	39,201

MANOVA Autoconcepto

Gráfico carreras



General Linear Model

Escalas Autoconcepto	CARRERA	Mean	Std. Deviation	N
Autoestima	Abogacía	3,1955	,4848	52
	Bioingeniería	2,9741	,6266	58
	Psicopedagogía	3,0722	,4757	60
	Psicología	3,0818	,4916	55
	Total	3,0778	,5266	225
Competencia laboral	Abogacía	2,9279	,5033	52
	Bioingeniería	2,6997	,5701	58
	Psicopedagogía	2,7167	,4305	60
	Psicología	2,7606	,4875	55
	Total	2,7719	,5043	225
Competencia Académica	Abogacía	2,9615	,5626	52
	Bioingeniería	2,8736	,7169	58
	Psicopedagogía	2,7278	,6183	60
	Psicología	2,6848	,5228	55
	Total	2,8089	,6176	225
Aceptación social	Abogacía	2,9792	,6516	52
	Bioingeniería	2,8290	,7367	58
	Psicopedagogía	2,9167	,5724	60
	Psicología	3,2136	,5410	55
	Total	2,9811	,6419	225
Habilidad Intelectual	Abogacía	2,9115	,5786	52
	Bioingeniería	2,7828	,6170	58
	Psicopedagogía	2,6333	,4803	60
	Psicología	2,6782	,6067	55
	Total	2,7471	,5778	225
Creatividad	Abogacía	2,7260	,6048	52
	Bioingeniería	2,8032	,6672	58
	Psicopedagogía	2,5708	,5751	60
	Psicología	2,6727	,6215	55

	Total	2,6915	,6199	225
--	--------------	--------	-------	-----

Multivariate Tests(c)						
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,986	2472,929(a)	6,000	216,000	,000
	Wilks' Lambda	,014	2472,929(a)	6,000	216,000	,000
	Hotelling's Trace	68,692	2472,929(a)	6,000	216,000	,000
	Roy's Largest Root	68,692	2472,929(a)	6,000	216,000	,000
CARRERA	Pillai's Trace	,143	1,815	18,000	654,000	,020
	Wilks' Lambda	,863	1,810	18,000	611,426	,021
	Hotelling's Trace	,151	1,801	18,000	644,000	,022
	Roy's Largest Root	,077	2,797(b)	6,000	218,000	,012
a Exact statistic						
b The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.						
c Design: Intercept+CARRERA						

Tests of Between-Subjects Effects						
Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Autoestima	1,347(a)	3	,449	1,632	,183
	Competencia laboral	1,758(b)	3	,586	2,345	,074
	Competencia Académica	2,695(c)	3	,898	2,399	,069
	Aceptación social	4,565(d)	3	1,522	3,833	,011
	Habilidad Intelectual	2,518(e)	3	,839	2,567	,055
	Creatividad	1,678(f)	3	,559	1,465	,225
Intercept	Autoestima	2129,445	1	2129,445	7744,765	,000
	Competencia laboral	1729,067	1	1729,067	6921,099	,000
	Competencia Académica	1773,840	1	1773,840	4737,178	,000
	Aceptación social	1998,406	1	1998,406	5034,569	,000
	Habilidad Intelectual	1698,357	1	1698,357	5194,041	,000
	Creatividad	1627,169	1	1627,169	4260,774	,000
CARRERA	Autoestima	1,347	3	,449	1,632	,183
	Competencia laboral	1,758	3	,586	2,345	,074
	Competencia Académica	2,695	3	,898	2,399	,069
	Aceptación social	4,565	3	1,522	3,833	,011
	Habilidad Intelectual	2,518	3	,839	2,567	,055
	Creatividad	1,678	3	,559	1,465	,225
Error	Autoestima	60,765	221	,275		
	Competencia laboral	55,211	221	,250		
	Competencia Académica	82,754	221	,374		
	Aceptación social	87,723	221	,397		
	Habilidad	72,263	221	,327		

	Intelectual					
	Creatividad	84,399	221	,382		
Total	Autoestima	2193,472	225			
	Competencia laboral	1785,681	225			
	Competencia Académica	1860,667	225			
	Aceptación social	2091,868	225			
	Habilidad Intelectual	1772,770	225			
	Creatividad	1715,993	225			
Corrected Total	Autoestima	62,111	224			
	Competencia laboral	56,969	224			
	Competencia Académica	85,449	224			
	Aceptación social	92,288	224			
	Habilidad Intelectual	74,781	224			
	Creatividad	86,077	224			
a R Squared = ,022 (Adjusted R Squared = ,008)						
b R Squared = ,031 (Adjusted R Squared = ,018)						
c R Squared = ,032 (Adjusted R Squared = ,018)						
d R Squared = ,049 (Adjusted R Squared = ,037)						
e R Squared = ,034 (Adjusted R Squared = ,021)						
f R Squared = ,019 (Adjusted R Squared = ,006)						

Post Hoc Tests CARRERA

Multiple Comparisons Scheffe							
Dependent Variable	(I) CARRERA	(J) CARRERA	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Autoestima	Abogacía	Bioingeniería	,2214	,1001	,184	6,0736E-02	,5035
		Psicopedagogía	,1233	9,935E-02	,673	-,1566	,4032
		Psicología	,1137	,1014	,740	-,1720	,3994
	Bioingeniería	Abogacía	-,2214	,1001	,184	-,5035	6,074E-02
		Psicopedagogía	9,8084E-02	9,656E-02	,794	-,3701	,1739
		Psicología	-,1077	9,869E-02	,755	-,3857	,1703
	Psicopedagogía	Abogacía	-,1233	9,935E-02	,673	-,4032	,1566
		Bioingeniería	9,808E-02	9,656E-02	,794	-,1739	,3701
		Psicología	9,5960E-03	9,789E-02	1,000	-,2854	,2662
	Psicología	Abogacía	-,1137	,1014	,740	-,3994	,1720
		Bioingeniería	,1077	9,869E-02	,755	-,1703	,3857
		Psicopedagogía	9,596E-03	9,789E-02	1,000	-,2662	,2854
Competencia laboral	Abogacía	Bioingeniería	,2282	9,546E-02	,130	4,0740E-02	,4971
		Psicopedagogía	,2112	9,470E-02	,177	5,5567E-02	,4780

		Psicología	,1673	9,668E-02	,395	-,1051	,4396
	Bioingeniería	Abogacía	-,2282	9,546E-02	,130	-,4971	4,074E-02
		Psicopedagogía	1,6954E-02	9,204E-02	,998	-,2762	,2423
		Psicología	6,0893E-02	9,407E-02	,936	-,3259	,2041
	Psicopedagogía	Abogacía	-,2112	9,470E-02	,177	-,4780	5,557E-02
		Bioingeniería	1,695E-02	9,204E-02	,998	-,2423	,2762
		Psicología	4,3939E-02	9,331E-02	,974	-,3068	,2189
	Psicología	Abogacía	-,1673	9,668E-02	,395	-,4396	,1051
		Bioingeniería	6,089E-02	9,407E-02	,936	-,2041	,3259
		Psicopedagogía	4,394E-02	9,331E-02	,974	-,2189	,3068
	Competencia Académica	Abogacía	Bioingeniería	8,798E-02	,1169	,904	-,2412
			Psicopedagogía	,2338	,1159	,257	9,2857E-02
			Psicología	,2767	,1184	,144	5,6749E-02
		Bioingeniería	Abogacía	8,7975E-02	,1169	,904	-,4172
			Psicopedagogía	,1458	,1127	,643	-,1717
			Psicología	,1887	,1152	,445	-,1357
		Psicopedagogía	Abogacía	-,2338	,1159	,257	-,5604
			Bioingeniería	-,1458	,1127	,643	-,4632
			Psicología	4,293E-	,1142	,986	-,2789

			02				
	Psicología	Abogacía	-,2767	,1184	,144	-,6101	5,675 E-02
		Bioingeniería	-,1887	,1152	,445	-,5132	,1357
		Psicopedagogía	- 4,2929E-02	,1142	,986	-,3647	,2789
Aceptación social	Abogacía	Bioingeniería	,1501	,1203	,670	-,1888	,4891
		Psicopedagogía	6,250E-02	,1194	,965	-,2738	,3988
		Psicología	-,2345	,1219	,298	-,5778	,1088
	Bioingeniería	Abogacía	-,1501	,1203	,670	-,4891	,1888
		Psicopedagogía	- 8,7644E-02	,1160	,903	-,4145	,2392
		Psicología	-,3846(*)	,1186	,016	-,7187	- 5,0561 E-02
	Psicopedagogía	Abogacía	- 6,2500E-02	,1194	,965	-,3988	,2738
		Bioingeniería	8,764E-02	,1160	,903	-,2392	,4145
		Psicología	-,2970	,1176	,098	-,6283	3,436 E-02
	Psicología	Abogacía	,2345	,1219	,298	-,1088	,5778
		Bioingeniería	,3846(*)	,1186	,016	5,056E-02	,7187
		Psicopedagogía	,2970	,1176	,098	- 3,4362E-02	,6283
Habilidad Intelectual	Abogacía	Bioingeniería	,1288	,1092	,708	-,1789	,4364
		Psicopedagogía	,2782	,1083	,089	- 2,7009E-02	,5834
		Psicología	,2334	,1106	,220	- 7,8232E-02	,5449
	Bioingeniería	Abogacía	-,1288	,1092	,708	-,4364	,1789
		Psicopedagogía	,1494	,1053	,570	-,1472	,4461

		gía					
		Psicología	,1046	,1076	,815	-,1986	,4078
	Psicopedago gía	Abogacía	-,2782	,1083	,089	-,5834	2,701 E-02
		Bioingeniería	-,1494	,1053	,570	-,4461	,1472
		Psicología	4,4848E- 02	,1067	,981	-,3456	,2559
	Psicología	Abogacía	-,2334	,1106	,220	-,5449	7,823 E-02
		Bioingeniería	-,1046	,1076	,815	-,4078	,1986
		Psicopedago gía	4,485E- 02	,1067	,981	-,2559	,3456
	Creatividad	Abogacía	Bioingeniería	7,7199E- 02	,1180	,934	-,4097
Psicopedago gía			,1551	,1171	,625	-,1747	,4850
Psicología			5,323E- 02	,1195	,978	-,2835	,3900
Bioingeniería		Abogacía	7,720E- 02	,1180	,934	-,2553	,4097
		Psicopedago gía	,2323	,1138	,247	8,8251E- 02	,5529
		Psicología	,1304	,1163	,739	-,1972	,4581
Psicopedago gía		Abogacía	-,1551	,1171	,625	-,4850	,1747
		Bioingeniería	-,2323	,1138	,247	-,5529	8,825 E-02
		Psicología	-,1019	,1154	,854	-,4269	,2231
Psicología		Abogacía	5,3234E- 02	,1195	,978	-,3900	,2835
		Bioingeniería	-,1304	,1163	,739	-,4581	,1972
		Psicopedago gía	,1019	,1154	,854	-,2231	,4269

Based on observed means.

* The mean difference is significant at the ,05 level.

Regression

Variables Entered/Removed(a)			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Competencia Académica		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
a Dependent Variable: Futuro			

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,169(a)	,029	,024	6,8377	,029	6,575	1	223	,011
a Predictors: (Constant), Competencia Académica									

ANOVA(b)						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	307,385	1	307,385	6,575	,011(a)
	Residual	10426,069	223	46,754		
	Total	10733,453	224			
a Predictors: (Constant), Competencia Académica						
b Dependent Variable: Futuro						

Coefficients(a)						
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
Model		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	38,722	2,127		18,204	,000
	Competencia Académica	-1,897	,740	-,169	-2,564	,011
a Dependent Variable: Futuro						

Excluded Variables(b)

		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
Model						Tolerance
1	Autoestima	,095(a)	1,407	,161	,094	,960
	Competencia laboral	,050(a)	-,679	,498	-,046	,822
	Aceptación social	,032(a)	,480	,632	,032	,984
	Habilidad Intelectual	,041(a)	,547	,585	,037	,779
	Creatividad	,086(a)	1,299	,195	,087	,991
a Predictors in the Model: (Constant), Competencia Académica						
b Dependent Variable: Futuro						

Regression

Variables Entered/Removed(a)
a Dependent Variable: Exito y Prestigio

Regression

Variables Entered/Removed(a)			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Competencia Académica		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
a Dependent Variable: Altruismo			

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,133(a)	,018	,013	7,9169	,018	4,038	1	223	,046
a Predictors: (Constant), Competencia Académica									

ANOVA(b)						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	253,072	1	253,072	4,038	,046(a)
	Residual	13976,996	223	62,677		
	Total	14230,068	224			
a Predictors: (Constant), Competencia Académica						
b Dependent Variable: Altruismo						

Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	46,371	2,463		18,828	,000
	Competencia Académica	-1,721	,856	-,133	-2,009	,046
a Dependent Variable: Altruismo						

Excluded Variables(b)						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	Autoestima	,086(a)	1,275	,204	,085	,960
	Competencia laboral	,011(a)	,146	,884	,010	,822
	Aceptación social	,115(a)	1,723	,086	,115	,984
	Habilidad Intelectual	-,041(a)	-,539	,591	-,036	,779
	Creatividad	-,042(a)	-,627	,532	-,042	,991
a Predictors in the Model: (Constant), Competencia Académica						
b Dependent Variable: Altruismo						

Regression

Variables Entered/Removed(a)			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Competencia Académica		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
a Dependent Variable: Dependencia			

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,285(a)	,081	,077	8,2825	,081	19,777	1	223	,000
a Predictors: (Constant), Competencia Académica									

ANOVA(b)						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1356,691	1	1356,691	19,777	,000(a)
	Residual	15297,712	223	68,600		
	Total	16654,404	224			
a Predictors: (Constant), Competencia Académica						
b Dependent Variable: Dependencia						

Coefficients(a)						
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
Model		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	33,529	2,577		13,013	,000
	Competencia Académica	-3,985	,896	-,285	-4,447	,000
a Dependent Variable: Dependencia						

Excluded Variables(b)					
	Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics

Model						Tolerance
1	Autoestima	,011(a)	,168	,867	,011	,960
	Competencia laboral	,055(a)	,776	,438	,052	,822
	Aceptación social	,058(a)	,902	,368	,060	,984
	Habilidad Intelectual	-,004(a)	-,062	,951	-,004	,779
	Creatividad	,069(a)	1,076	,283	,072	,991
a Predictors in the Model: (Constant), Competencia Académica						
b Dependent Variable: Dependencia						

Regression

Variables Entered/Removed(a)

a Dependent Variable: Satisfaccion