Pontificia Universidad Católica Argentina

Facultad "Teresa de Ávila"

Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía.

Alumnas: -Mendoza, Oriana Teresita.

-Olivera, María José.

Director de trabajo final de Licenciatura: Dr. José Eduardo Moreno.

Co- Directora de trabajo final de Licenciatura: Lic. Carina Daniela Hess.

Asesor Metodológico: Lic. Cesar Sione.

Trabajo final para acceder a la Licenciatura en Psicopedagogía

"Autoestima y Motivos de logros y su influencia en las Motivaciones vocacionales de los adolescentes de la ciudad de Paraná".

Paraná, 2019.

"Todos los triunfos

Nacen cuando nos

Atrevemos a comenzar"

Eugene Ware.

Primeramente, a Dios por ser el inspirador y darnos fuerzas para continuar en este proceso de obtener uno de nuestros anhelos más deseados.

A nuestros Padres y Hermanos por confiar y creer en nosotras en cada paso que dábamos, demostrando siempre su amor y apoyo incondicional pese a las adversidades que se hayan podido presentar en el transcurso de estos años.

En especial a nuestros abuelos: Augusta e Inocencio que, aunque ya no están físicamente nos siguen iluminando y amando desde el cielo.

A nuestra familia en general que siempre han sabido estar con su escucha y palabras de aliento.

A nuestros amigos, con todos los que compartimos dentro y fuera de las aulas, aquellos amigos del cole que se convirtieron en amigos de vida y a aquellos que serán nuestros colegas; gracias por todo su apoyo y diversión.

Por último, a la Universidad Católica Argentina, Facultad "Teresa de Ávila" y a todas las personas que contribuyeron en nuestra formación académica y personal: profesores, bibliotecarios y administrativos. Y en especial un cálido agradecimiento a nuestros directores de Tesis: Lic. Carina Daniela Hess, Dr. José Eduardo Moreno y Lic. Cesar Sione que nos ayudaron en todo momento a poder culminar este camino.

Con cariño Oriana y María José

Tabla de Contenidos

RESUMEN 5

INTRODUCCIÓN 9

1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA. 9
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN. 11
3. HIPÓTESIS 12

MARCO TEÓRICO 14

1.ANTECEDENTES DEL TEMA INVESTIGADO. 14
2. ENCUADRE TEÓRICO. 17
ADOLESCENCIA 17
AUTOESTIMA 25
MOTIVACIÓN 33
MOTIVACIÓN DE LOGRO 35
MOTIVACIÓN VOCACIONAL 40

MARCO METODOLÓGICO 47

1. TIPO DE INVESTIGACIÓN 47
2. MUESTRA 47
3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS 48
4. PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS. 52
5. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS 52

RESULTADOS 54

1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA. 54
2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO. 55
3. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN 56
4. ANÁLISIS DE REGRESIONES LINEALES. 57

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES. 60

1. DISCUSIÓN 60
2. CONCLUSIONES 64
3. LIMITACIONES 65
4. RECOMENDACIONES 65

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 66

ANEXOS 75

ANEXOS A. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN 75

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG 76

CUESTIONARIO DE MOTIVOS DE LOGRO DE MANASSERO Y VAZQUEZ 77

CUESTIONARIO DE MOTIVACIONES VOCACIONALES (CUMO) 81

ANEXO B. ANALISIS ESTADISTICO 84

Lista de Tablas

Tabla 1 ESTADISTICOS DESCRITIVOS DEL CUESTINARIO DE MOTIVACION OCUPACIONAL _____ 55
Tabla 2 CORRELACIÓN *DE PEARSON ENTRE LAS VARIABLES DE MOTIVACION DE LOGRO Y SUS SUBESCALAS CON AUTOESTIMA _____ 56*
Tabla 3 REGRESIONES LINEALES SIGNIFICATIVAS: MOTIVO DE LOGRO COMO VARIABLE PREDICTORA DE LAS MOTIVACIONES VOCACIONALES _____ 58

Lista de Gráficos

GRAFICO 1 DISTRIBUCION DE LA MUESTRA SEGÚN SEXO _____ 54
GRAFICO 2 DISTRIBUCIÒN DE LA MUESTRA SEGÚN EDAD _____ 55
GRAFICO 3 DIAGRAMA DE CORRELACION ENTRE MOTIVACION DE LOGRO Y AUTOESTIMA _____ 57

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo dar cuenta de las conclusiones de una investigación descriptiva, correlacional y regresiva; surgió ante la necesidad de determinar el grado de relación entre tres constructos complejos en la etapa Adolescente, los cuales son: Autoestima, Motivos de Logros, y Motivación Vocacional Ocupacional en estudiantes del último año de la secundaria de colegios públicos y privados.

En primer lugar, debemos considerar a la Adolescencia como un período conflictivo y sobre todo decisivo para el sujeto, en donde la elección de una carrera u ocupación es uno de los problemas más importantes de la existencia humana. Uno de los factores que ejerce influencia es la Autoestima, definiéndola como un sentimiento hacia uno mismo de valía personal que puede ser positiva o negativa.

En lo que respecta a la Motivacion, los estudiantes siempre van a tender al logro de sus propias aspiraciones que, no solo tiene que ver con el resultado final del éxito, sino también con un proceso interno que el sujeto experimenta a la hora de plantearse una meta considerando las elecciones como un modo de iniciar un camino hacia el futuro, definiendo quien ser y no ser, está prefiriendo con que trabajar y para que hacerlo.

El tipo de muestreo fue intencional, no probabilístico, constituido por 164 estudiantes, pertenecientes a los colegios San José Obrero, Santa María del Rosario, Centenario y Osvaldo Magnasco, de la Ciudad de Paraná, tanto de gestión pública y privada.

Con el objetivo de medir las variables mencionadas, se utilizaron los siguientes instrumentos: la escala de Autoestima de Rosenberg, Escala Atribucional de Motivos de Logros Adaptada de Manassero y Vázquez y por último el Cuestionario de Motivaciones Vocacionales Ocupacionales (CUMO) de Migone de Faletty y Moreno (1999). Respecto

al procesamiento de datos, se utilizó el programa de cálculos Staistical Packge For The Social Science (SPSS) en su versión número 23.

La escala de Autoestima de Rosenberg incluye 10 ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a. La mitad de los ítems están enunciados positivamente y la otra mitad negativamente.

La Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez, está conformada por 30 ítems de diferencial semántico, que se valoran sobre una graduación de 1 a 6 puntos. Las puntuaciones más altas de cada ítem corresponden al sentido de la motivación más favorable por lograr el éxito académico.

El cuestionario de Motivaciones Ocupacionales está compuesto por 45 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones.

Los datos fueron recolectados mediante la visita a diferentes instituciones educativas de nivel secundario, gestionando previamente las autorizaciones correspondientes. Se solicitó a los participantes el consentimiento informado.

De acuerdo a lo analizado, se llegaron a las siguientes conclusiones: en primer lugar, existe una correlación significativa entre los procesos estudiados; de esta forma, la Autoestima ejerce una correlación positiva con la Motivación de Logros. En segundo lugar, las variables antes mencionadas ejercen influencia en la Motivación Vocacional Ocupacional.

Con respecto a las limitaciones, las mismas refieren a que los instrumentos de recolección de datos son autoadministrables y que el tamaño de la muestra es reducido seleccionándose en forma aleatoria. Se puede afirmar que, a pesar de tener dichas limitaciones, este estudio brinda aportes interesantes relacionados a la Autoestima, los logros que desean alcanzar los adolescentes y las Motivaciones con respecto a la elección de una carrera u ocupación.

En lo que concierne a las recomendaciones, se considera que el presente estudio es de interés ya que relaciona variables poco estudiadas y que podrían ser ampliadas, extendiendo el estudio a un número mayor de casos, y a otras ciudades. Así también, se

podría implementar el estudio de otras variables que tengan relación con esta investigación a la hora de realizar una elección vocacional.

.

Palabras claves: Adolescencia- Autoestima- Motivos de Logros- Motivación Vocacional Ocupacional.

Capítulo I

Introducción

1. Planteamiento y Formulación del Problema.

La adolescencia es una etapa delimitada entre la pubertad y la madurez, en donde suceden cambios a nivel físico y psicológico, que concluyen en un individuo adulto preparado para enfrentar nuevas responsabilidades (Fantin, 2006).

Desde una perspectiva evolutiva, la adolescencia comprende diferentes periodos con sus características distintivas. Esta investigación se ha centrado en el periodo considerado como Adolescencia Final, definida como una etapa difícil de situar en el tiempo cronológico del ciclo vital, que podría comenzar alrededor de los 17 años en adelante (no hay un límite superior de edad consensuado entre autores), debido a que su finalización varía según determinados criterios como la inserción laboral, la independencia económica o la autonomía (Griffa y Moreno, 2011).

Por otra parte, Castillo (2001) destacó que los jóvenes situados entre las edades mencionadas, están en mejores condiciones de tomar decisiones personales como resultado del surgimiento de una conciencia de responsabilidad en relación al propio futuro y de sus posibilidades y limitaciones personales.

Frente a los planteos anteriores parece importante enfatizar como parte de la problemática abordada, el hecho de que estos jóvenes además intentan resolver la conflictiva relativa a la elección y decisión profesional-ocupacional (Moreno y Migone de Faletty, 2015).

La elección de una carrera o una profesión es uno de los problemas más importantes de la existencia humana y como tal, cabe destacar y considerar que el desarrollo de metas profesionales o de tipo laboral en el adolescente, su ingreso o no a la universidad, es un proceso que se ve influido por varios factores. Uno de ellos es la autoestima. La misma ha sido definida por Rosenberg (1965, 1979) como “un sentimiento hacia uno mismo de valía personal y de respeto a sí mismo, que puede ser positivo o negativo, el cual se construye por medio de una evaluación de las propias características”, es decir como una evaluación que el individuo hace

de sí, en la cual se expresa una actitud de aprobación o desaprobación respecto a considerarse capaz, significativo y exitoso (Moreno, Resset y Schmidt, 2015, p.75).

Otro aspecto relacionado con la autoestima es la Motivación. Puede ser considerada como una fuerza que tiene inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo (Good y Brophy, 1990).

La exploración de la motivación en este trabajo se fundamenta especialmente en la Motivación de Logro, definida como "la tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición con una norma o un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros" (Garrido, 1986, p. 138).

Los estudiantes que se dirigen hacia el logro, son los que toman las elecciones como un modo de iniciar su propio camino y superar sus retos personales, ya que a medida que transcurre el tiempo, se denota una sociedad que prioriza la competencia y los logros para garantizar el deseo o necesidad de reafirmar las cosas del mejor modo posible (Rovella, Sans de Uhrlandt, Solares, Delfino y Díaz, 2008).

Por todo lo dicho, se considera que esta temática planteada es de importancia para la Psicopedagogía, ya que relaciona tres variables que no han sido investigadas con anterioridad, considerando hoy en día al adolescente en un papel significativamente activo en el interés por el aprender a tomar decisiones y elecciones maduras de manera responsable y autónoma en los procesos de Orientación Vocacional.

De este modo, para que ello ocurra debemos situarnos también en el desarrollo de la Autoestima ya que de la valoración que uno haga de sí mismo, dependerá lo que haga en la vida y su participación en ella. Además, condiciona el proceso de desarrollo de las potencialidades y nos motiva a lograr el éxito.

Desde la Psicopedagogía es importante trabajar la Motivacion ya que es una forma de estimular el deseo de aprender, despertar el interés y dirigir este mismo hacia finalidades adecuadas como lo es en este caso la inserción de los adolescentes en sus estudios o actividades al finalizar su escolaridad secundaria.

Por lo tanto, a partir de lo expresado previamente, las preguntas que guiaron la investigación son las siguientes:

- ¿Existe relación entre la Autoestima y los Motivos de Logro en los adolescentes de 17 y 18 años de la ciudad de Paraná?

- ¿Se puede definir las motivaciones ocupacionales y las metas personales de los adolescentes, mediante la elección de una carrera universitaria u ocupación?

- ¿Cómo influyen dichas variables en la Motivación Vocacional?

2. Objetivos de la Investigación.

Objetivos Generales.

- Evaluar el grado de Autoestima y de Motivo de logro y su relación con las Motivaciones vocacionales (en sus cinco dimensiones: altruismo, éxito y prestigio, satisfacción, miedo al futuro, y dependencia hacia los padres), en alumnos de 17 y 18 años de edad que asisten a escuelas secundarias públicas y/o privadas en la Ciudad de Paraná.

Objetivos Específicos.

- Evaluar la relación entre autoestima y motivo de logro en alumnos de 17 y 18 años de edad que asisten a escuelas secundarias públicas y/o privadas en la Ciudad de Paraná.
- Describir las motivaciones ocupacionales y las metas personales que los sujetos piensan que van a lograr mediante la elección de una carrera universitaria u ocupación escogida en alumnos de 17 y 18 años de edad que asisten a escuelas secundarias públicas y/o privadas en la Ciudad de Paraná.

- Determinar el grado de influencia que ejerce la Autoestima y motivación de logro sobre las motivaciones vocacionales en alumnos de 17 y 18 años de edad que asisten a escuelas secundarias públicas y/o privadas en la Ciudad de Paraná.

3. Hipótesis

A mayor grado de Autoestima y de Motivos de logro en los alumnos de entre 17 y 18 años de edad, mayor promedio en las dimensiones altruismo, éxito y satisfacción; y menor promedio en la dimensión dependencia.

Capítulo II

Marco Teórico

1.Antecedentes del tema investigado.

Se incorporan aquí investigaciones referidas a la temática de estudio elegidas para dicho trabajo:

Como primer antecedente científico, puede citarse a Rodríguez Escamez (1996) con su trabajo titulado "Autoestima y Motivación de logro de los escolares" realizada en Sevilla, España. Dicha investigación está orientada hacia la variable motivación de logro en el medio cultural, al tiempo que se pretende conseguir contribuciones a la problemática de la motivación en alumnos de las escuelas primarias, agregándose otra variable de presumible interés como es la autoestima.

Otra investigación precedente es una Tesis de Licenciatura en Psicología, llevada a cabo en Argentina a cargo de Analía Schmidt en el año 2010 la cual se titula "Autoconcepto y Motivaciones Vocacionales en estudiantes de primer año de carreras de Humanidades y Ciencias Exactas". La misma 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). De acuerdo a los resultados obtenidos, se llegó a la conclusión que existen diferencias significativas en las dimensiones del Autoconcepto y motivaciones vocacionales en los estudiantes de Abogacía, Bioingeniería, Psicopedagogía, Psicología. Existen motivos altruistas en mayor medida, existen motivaciones ligadas al miedo al futuro en los estudiantes de Psicopedagogía con respecto a los estudiantes de Abogacía.

Yactayo Cornejo (2010) realizó un estudio sobre "Motivación de logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una institución educativa del Callao". Su

objetivo fue determinar la relación entre las variables mencionadas en alumnos de secundaria de una institución educativa de Ventanilla Callao. En la siguiente investigación, el autor concluye que el nivel de motivación de logro académico alto se encuentra en algunos alumnos con rendimiento académico bajo, indica que la motivación de logro si tiene relación, pero no es el único factor que incide en el rendimiento académico. Y también es interesante ver que existen alumnos con motivación de logro académico alta, que generalmente se plantean metas realistas y no muy inalcanzables, en mayor cantidad de alumnos con rendimiento académico alto. Se estableció una relación significativa entre el componente de pensamiento orientados al logro y el rendimiento académico.

Pardo Figueroa y Estrada Herrera (2015), realizaron un estudio transversal y correlacional en la ciudad de Lima, Perú, en el cual abordaron la relación entre la autoestima y la motivación de logro en 150 alumnos de III ciclo de Psicología. Sus principales hallazgos indican que existe una relación altamente significativa, moderada y positiva entre la autoestima y la motivación de logro. A su vez , afirman que al relacionar la autoestima con cada una de las dimensiones de la motivación de logro en los estudiantes de psicología se han encontrado relaciones positivas y moderadas, evidenciándose que a mayor autoestima se observan un mayor grado en las variables de interés y esfuerzo por el estudio ,de valoración otorgado a la interacción con el profesor , confianza de un estudiante en su capacidad para realizar las tareas académicas , disposición para valorar la influencia positiva de los pares en la adquisición de habilidades para el aprendizaje , satisfacción con las notas obtenidas en el examen y disposición para entablar interacciones colaborativas con los pares para un aprendizaje de mutuo beneficio.

Otro trabajo que puede ser considerado es el realizado por Silva Escorcia y Pérez (2015) en México, el cual se titula “Autoestima, adolescentes y pedagogía”. En el mismo enfatizaron la importancia de la autoestima de las personas adolescentes, para sí mismos y para su proceso educativo, qué generaría el logro de un estado emocional favorable en el desempeño escolar. Concluyeron que la autoestima es una de las principales fuentes de motivación de los adolescentes en colegios secundarios; además, agregan que aquellos estudiantes con autoestima baja o mal trabajada son propensos a tener un bajo desempeño académico, y también adquieren conductas que no son productivas en el aspecto social, además de ser muy útil para los agentes

educativos que trabajan con este tipo de población ya que les permite analizar a sus estudiantes en función de las carencias y prominencias que encuentren en ellos.

A su vez, otra investigación realizada el mismo año por Castro Valdez, en Perú; titulada "Identidad vocacional, claridad del autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos", destaca que la decisión vocacional representa una tarea fundamental al final de la adolescencia, y como tal, está involucrada con los aspectos del sí mismo. El objetivo de este trabajo es describir la relación entre las variables autoestima, autoconcepto y la exploración de componentes de la identidad vocacional en estudiantes adolescentes de cuarto y quinto año de la escuela secundaria.

Otro antecedente es la investigación llevada a cabo en 2016 por Montes Guarachi en Bolivia, la cual pretendió determinar cómo un programa de Orientación Vocacional puede influir en la Motivación para la elección de una carrera profesional. Los resultados arribaron que, el programa de Orientación Vocacional utilizado para el estudio experimental ha producido cambios en la Motivación para la elección de una profesión. Se encontraron diferencias significativas en las Motivaciones extrínsecas (social y económico) y en las motivaciones intrínsecas. Los adolescentes lograron crear una visión más analítica de su realidad, ya que a partir de su concurrencia al programa los sujetos consideran los aspectos sociales, económicos, familiares e individuales en el momento de elegir una carrera profesional.

Por último, en lo que refiere a la temática de Autoestima y Motivación de logro, desde la perspectiva de la autora Correa García (2017), se realizó un estudio para medir si existía relación entre ambas variables en estudiantes de Cuarto y Quinto grado del nivel secundario de la ciudad de Tumbes en Perú. Los instrumentos utilizados fueron la escala de motivación del logro y escala de autoestima de Rosenberg, concluyendo que no existe una relación significativa en la Autoestima y Motivación de Logro de dichos alumnos.

En lo que respecta a la Orientación Vocacional y a la Motivación, un estudio realizado por el autor Haguinzaca Solano Stalin (2017) establece que para que se genere una adecuada elección, la Motivación y Orientación Vocacional son factores primordiales que ayudarán a los estudiantes a desenvolverse por sí mismos, incluyendo como uno de los aspectos importantes a la Autoestima. Este estudio concluyó que la Orientación Vocacional es un pilar fundamental

que guía y orienta al estudiante para la selección y ubicación de su especialidad, teniendo en cuenta sus habilidades y destrezas. Asimismo, aporta estrategias a los estudiantes, para que este pueda elegir una carrera y la motivación es la fuerza que los impulsa a lograr aquello que desean.

2. Encuadre Teórico.

El marco teórico se organiza de la siguiente manera: se realiza una descripción general de los conceptos centrales que trata esta investigación, tales como el período de la Adolescencia, la Autoestima, la Motivación de Logro y la Vocación e Identidad Ocupacional.

- *Adolescencia*

2.1.1 Breve repaso histórico.

La etapa adolescente ha sido interpretada desde diferentes campos de estudios, como lo son la filosofía, la ética, la biología, la psicología, y la sociología. La duración del período varía según las épocas, las culturas y los países:

En la antigua Grecia (siglos IV y v a.C.), Platón y Aristóteles veían la adolescencia como la tercera fase diferenciada de la vida, después de la infancia (del nacimiento a los siete años) y la niñez (de los siete a los 14 años), en sus doctrinas, se extendía de los 14 a los 21 años. Ambos la veían como la etapa de la vida en que se empezaba a desarrollar la capacidad de razonar, por lo tanto, consideraban esperar llegar a esta edad para que se educara a los jóvenes (Arnett, 2008).

Alrededor de los años 1500 al 1890, en algunas sociedades europeas los jóvenes, solían participar de un servicio del ciclo de vida (entre los 18 y 25 años), lo cual significaba pasar de la casa familiar a la casa de un maestro, cuyo servicio duraba alrededor de siete años. No era muy frecuente que las muchachas participaran de este servicio, aunque ciertas mujeres dejaban su hogar durante el periodo adolescente, para trabajar como siervas. Pasaron los años, y este servicio se debilitó en el siglo XVIII y XIX, cuando la población estadounidense creció y que

la economía se industrializo, dejándose de basar en la agricultura. Los jóvenes comienzan a dejar sus ciudades natales a los 18 y 19 años, para ir a las grandes ciudades, sin vínculos con una familia o comunidad donde fueron considerados como un problema social ya que aumentó la delincuencia, el sexo prematrimonial y el alcoholismo (Wilson y Herrnstein, 1985).

A los años entre 1890 y 1920 se los conoce como "La edad de la adolescencia", momento donde se establecieron las características de la adolescencia moderna, los cambios fundamentales durante esos años fueron la promulgación de leyes que restringían el trabajo infantil, nuevos requisitos para que los niños fueran a la secundaria y el desarrollo del campo de la adolescencia como un área de estudio académico (Tyack, 1990). Este cambio marcó una separación más clara entre la adolescencia como época de estudio y la adultez como la etapa que empieza al terminar la escuela.

El tercer factor importante que contribuyó a convertir los años entre 1890 y 1920 en la Edad de la Adolescencia fue la obra de Stanley Hall en 1904, publicando dos volúmenes del primer libro de texto sobre la adolescencia con el título de *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education* ("Adolescencia: su psicología y sus relaciones con la fisiología, la antropología, sociología, el sexo, la delincuencia, la religión y la educación"). Este autor denomina a este periodo "Segundo Nacimiento", que comprende desde los 12 o 13 años hasta los 22 o 24 años, describiéndolo como el momento en que se manifiestan los rasgos más evolucionados y esencialmente humanos.

Luego Freud en 1905, en relación a la Adolescencia, escribió un artículo denominado "Metamorfosis de la pubertad" y muchos años después "Sobre la psicología del colegial". Desde la perspectiva freudiana, las trasformaciones somáticas de la pubertad desencadenan los cambios psicológicos de la adolescencia.

Para Erikson (1983, citado en Moreno y Faletty, 2015), la misma es una etapa en la cual, por un lado, el sujeto se prepara para la autonomía y recibe apoyo de su familia; y por el otro lado; las exigencias sociales son menores que las de los adultos.

2.1.2 Fases de la adolescencia.

El término "Adolescencia" deriva del latín "adolecens" que significa "hombre joven", y a su vez también deriva de "adolescere" que significa "crecer, padecer y sufrir". Es un periodo conflictivo y sobre todo decisivo para el sujeto. Actualmente, la mayoría de los autores distingue tres fases descriptas a continuación (Griffa y Moreno, 2005):

1. -*Adolescencia Inicial*: En las mujeres abarca entre los 11 y 12 años, en los varones entre los 12 y los 13 años; incluyendo la pubertad. Se da una transformación brusca del organismo infantil que demanda una reorganización de la personalidad. Se produce una diferenciación física entre los sexos, con la aparición de caracteres sexuales primarios y secundarios.

2. -*Adolescencia Media:* Comprende el período entre los 12-13 años a los 16 años. Es el estadio en el que alcanza el acmé de la construcción de la identidad sexual y personal. El desarrollo corporal ha reducido su ritmo y su cuerpo va adquiriendo las proporciones adultas. Se produce el distanciamiento afectivo de la familia que va dejando de ser el centro de su existencia y se adhieren al grupo de pares.

3. -*Adolescencia final o alta adolescencia*: En esta fase se recupera la calma y equilibrio, prevaleciendo los sentimientos de seguridad y afirmación positiva de sí mismo. Abarca las edades entre los 16 y 18 años. Conoce ya sus posibilidades y limitaciones, surge una conciencia de responsabilidad en relación a su futuro. El adolescente comienza a comprenderse y a encontrarse a sí mismo y se siente ya integrado en el mundo que vive. La culminación de esta etapa varía según considere más importante a la inserción laboral, o a la responsabilidad jurídica, o a la separación de los padres. 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.

Con el desarrollo y la complejización de la sociedad se ha ido prolongando la duración del período adolescente, ya no es vivida como una etapa "incómoda" o "de paso" pudiendo notarse diferentes cambios entre las concepciones modernas y posmodernas.

La era postindustrial, ha permitido extender esta etapa a buena parte de los jóvenes. Aquellos pertenecientes a sectores bajos o campesinos quedan fuera de este proceso, para ellos la entrada a la adultez es rápida y brusca debido a la necesidad de trabajar tempranamente o bien por un embarazo en el comienzo de la vida sexual. Pero en los sectores urbanos, la adolescencia se constituye como un producto nuevo y ocupa un gran espacio. Los medios de comunicación los consideran un público importante, algunos de los problemas más serios de la sociedad, como la violencia y las drogas los encuentran entre sus víctimas principales y la escuela secundaria los ve pasar sin tener en claro que hacer con ellos. Se genera un modelo social que supone que hay que llegar a la adolescencia e instalarse en ella para siempre. El adulto deja de existir como modelo físico y trata de seguir los parámetros adolescentes (Obiols y Obiols, 1993).

La adolescencia no es solo una etapa de vulnerabilidad sino también de oportunidad, es el tiempo en que es posible contribuir a su desarrollo, a ayudarla a enfrentar los riesgos y las vulnerabilidades, así como prepararlos para que sean capaces de desarrollar sus potencialidades (Borrás Santisteban, 2014).

2.1.3 Cambios Físicos

La pubertad es un período de crecimiento rápido y maduración sexual que ocurre en la adolescencia temprana y produce una persona con el tamaño, las formas y el potencial sexual de un adulto.

La fuerza de la pubertad es consecuencia del aumento de la producción hormonal que provoca cambios corporales, el incremento del interés sexual y los cambios de humor bruscos. La producción hormonal, comienza en el hipotálamo, donde una señal bioquímica estimula la glándula de la hipófisis activando las gónadas (glándulas sexuales: ovarios en la mujer y testículos en los varones), y luego a las glándulas suprarrenales, seguidamente por muchas clases de hormonas que sirven para regular el estrés, el crecimiento, el sueño, el apetito, etc.

La edad de la pubertad es muy variable: los niños y niñas comienzan a ver los cambios corporales entre los 8 y los 14 años de edad.

La diferencia entre varones y mujeres son notables principalmente en lo que refiere a las características sexuales y reproductivas. Las niñas comienzan la pubertad antes que los niños, siendo visible el agrandamiento de los órganos sexuales primarios, los ovarios y el útero comienzan a crecer, al igual que la vagina.

Por otro lado, en los varones, los testículos aumentan de tamaño y el pene se alarga, al igual que el escroto.

Junto con la maduración de los órganos, se reproducen los cambios en las características sexuales secundarias, por ejemplo: los varones crecen más en estatura que las mujeres, y se ensanchan los hombros, y las mujeres acumulan más grasa en general, se ensanchan las caderas, crecen las mamas y aparece en ambos el vello púbico.

Los adolescentes también padecen el crecimiento repentino, que procede desde las extremidades hasta el centro, con un aumento de peso y acumulación de grasa. Una de las ultimas partes del cuerpo que crece es la cabeza, que alcanza la forma y el tamaño adulto años después; otra de las modificaciones fisiológicas refiere al aumento en tamaño y volumen total de sangre de los pulmones, a su vez las glándulas sudoríparas, sebáceas y secretoras del olor de la piel se hacen más activas y como resultado surge el acné, el cabello se vuelve más graso y el olor corporal es más intenso (Berger, 2007).

2.1.4 Cambios cognitivos –intelectuales

Arnett (2008) afirma que “los adolescentes de todo el mundo, enfrentan desafíos intelectuales como parte de su vida cotidiana (…).” (p.66).

Los cambios que viven en el desarrollo cognoscitivo no presentan signos externos o visibles para evidenciar lo que está sucediendo como ocurre con el desarrollo físico. Además, estos cambios repercuten en todos los aspectos de su vida no sólo en el rendimiento escolar (Coleman y Hendry, 2003).

El trabajo de Jean Piaget (1936), es el punto de partida para considerar la construcción del pensamiento adolescente.

En esta etapa, surge el estadio de las Operaciones Formales, que empieza alrededor de los 11 años y finaliza entre los 15 y 20 años aproximadamente. En el estadio de las Operaciones Concretas, los niños realizan tareas simples que requieren de un pensamiento lógico y sistemático, pero solo en lo tocante a personas, lugares, cosas tangibles y concretas. En cambio, los adolescentes piensan en cosas que nunca han tenido contacto, también pueden generar ideas acerca de eventos que no se han concretado aún, y pueden hacer predicciones sobre hechos hipotéticos que van a ocurrir en un futuro (Linares, 2008).

El rasgo más destacado del cambio en la cognición es la capacidad de pensar en términos de posibilidad y no solo de realidad, esta clase de pensamiento se denomina hipotético-deductivo, porque una hipótesis es algo que es posible pero que todavía no se ha probado y las deducciones son lógicas, pero no necesariamente reales (Berger, 2007).

Otras características destacadas por Arnett (2008), son: la capacidad para el pensamiento abstracto, el cual es un proceso mental que no puede ser experimentado en forma directa a través de los sentidos (ejemplo: el tiempo, la amistad, la fe, justicia, libertad, etc.); el pensamiento complejo donde se perciben ideas o situaciones desde múltiples aspectos, destacando el uso y entendimiento de la metáfora y del sarcasmo; y por último la distinción del pensamiento egocéntrico, que lleva a los jóvenes a concentrarse en sí mismo excluyendo a los demás y a creer que sus pensamientos, sentimientos y experiencias son únicas, presentando ideas falsas como la fábula de la invencibilidad, donde ellos creen que no pueden ser vencidos ni dañados, al igual que la fábula personal, donde imaginan que sus propias vidas son únicas y heroicas.

Todos estos sucesos, subrayan la importancia que tiene el periodo evolutivo de la adolescencia como momento en el que también se empiezan a tener valores morales que el sujeto va interiorizando. Kohlberg (1975), es quien se ha centrado en estudiar el Pensamiento Moral, distinguiendo así diferentes estadios o niveles de desarrollo, los cuales reciben el nombre de pre-convencional, es el de un sujeto en relación con otros individuos. Se orienta en función de las normas externas y la evitación del castigo en defensa de sus intereses concretos. El segundo se denomina convencional es el de un miembro de la sociedad. La perspectiva es social y el bien está en función de las normas sociales y de las expectativas de los demás y no

de una conveniencia particular. Es el nivel típico de los adolescentes y de los adultos occidentales, y en tercer lugar encontramos al postconvencional es el de los principios morales universales que sirven para todas las personas de la sociedad.

2.1.5 Desarrollo Psicosocial

Las características del Desarrollo Psicosocial en la adolescencia son el resultado de la interacción entre el desarrollo alcanzado en las etapas previas del ciclo vital, factores biológicos inherentes a esta etapa y la influencia de múltiples determinantes sociales y culturales (Gaete, 2015).

Este grupo etario, posee sus propias tareas del desarrollo. Estas constituyen tareas que "surgen en cierto período de la vida del individuo cuya debida realización lo conduce a la felicidad y al éxito en las tareas posteriores, y cuyo fracaso conduce a la infelicidad, a la desaprobación de la sociedad, y a las dificultades en el logro de tareas posteriores" (Florenzano, 1996).

La tarea central de este período fue definida por Erikson (1968) como la búsqueda de la identidad (el quién soy yo y quién desea ser y se haga cargo tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones), frente a la confusión de roles (que es la incapacidad de formar una identidad estable y segura).

Siguiendo con la idea de dicho autor, la formación de la identidad se fundamenta en las identificaciones que el adolescente acumulo en la niñez; y que al ir creciendo los niños se identifican con sus padres y otros seres queridos. Cuando llega la adolescencia reflexionan sobre las mismas rechazando algunas y aceptando otras, asimilándolas en su yo, combinándose con sus características individuales.

Otro proceso clave en dicha formación, incluye una moratoria psicosocial en que se pospone las responsabilidades adultas, mientras los jóvenes prueban varios "yo" posibles, como enamorarse, probar varios trabajos, entre otros aspectos.

Otras veces sucede que dichos individuos, deciden que los roles que sus padres y la sociedad esperan que cumplan son inalcanzables o no les resultan atractivos, y no pueden

encontrar roles alternativos que les sean propios, por lo tanto, la reacción puede ser una identidad negativa, contraria a la que se espera de ellos (Berger, 2007).

Todo esto hace a la persona diferente tanto de su familia, como de sus pares y del resto de los seres humanos.

El logro de una identidad personal hacia fines de la adolescencia y comienzos de la adultez involucra varios aspectos: la aceptación del propio cuerpo, el conocimiento objetivo y la aceptación de la propia personalidad, la identidad sexual, la identidad vocacional, y que el joven defina una ideología personal como filosofía de vida, que incluya valores propios de identidad moral (Hazen, Schlozman, Beresin, 2008). Los jóvenes pueden experimentar con distintas conductas, estilos y grupos de pares como una forma de buscar su identidad, proceso que también involucra algún grado de rebeldía respecto de la imagen familiar. Las personas que logran una identidad se sienten en armonía consigo mismas, aceptan sus capacidades y limitaciones. Así también, una vez establecida esta identidad personal, adquieren una buena disposición para la intimidad y para comprometerse con una pareja y una vocación (Muuss, 1996).

Por otra parte, refiriéndonos a otros aspectos del desarrollo Psicosocial, Gaete (2015), toma en cuenta la división en fases de la adolescencia, y describe:

- Adolescencia Temprana: En el desarrollo social, se comienzan a relacionar con gente fuera de su familia, aumentando el deseo de independencia y disminuyendo el interés por su entorno familiar. El adolescente empieza a poner a prueba su autoridad, criticando a sus padres, considerándolos como imperfectos. El grupo de pares adquiere mayor importancia, necesitando amistades exclusivas con quienes compartir, volviéndose intensas e idealizadas.
- Adolescencia Media: El hecho central en este periodo, es el distanciamiento de la familia y el acercamiento al grupo de pares; no existiendo otra etapa donde el grupo de pares sea más poderoso e influyente, adoptando las normas del mismo. Es un intento de separarse más de la familia y encontrar su propia identidad.

  Las parejas desempeñan un rol progresivo mayor a medida que avanza la adolescencia, sin embargo, las relaciones de amistad siguen siendo extremadamente importantes.

- Adolescencia Tardía: Esta última etapa, se caracteriza por una disminución de la influencia del grupo de pares, siendo que los valores se hacen menos importantes a medida que el adolescente se va sintiendo más cómodo con sus propios principios e identidad. Las amistades se hacen menos y más selectivas. Por otra parte, el joven vuelve a acercarse más a la familia, aumentando la interacción con sus padres.

- *Autoestima*

La Autoestima forma parte del proceso de desarrollo del individuo, por lo que su conceptuación ha dependido de los contextos con los que ha interactuado la persona a lo largo de su vida y en el momento del ciclo vital en el que se encuentre (Niebla, Guzmán y Montesinos, 2010).

Desde una visión histórica, los antecedentes de la misma remontan al padre de la psicología norteamericana William James quien en 1890 en su obra "Principios de Psicología", realizó el primer intento en definirla: "es la estima que tenemos de nosotros mismos y depende enteramente de lo que pretendemos ser y hacer". Así, para James mientras más aspiraciones tenía un sujeto y no alcanzaba a concretarlas, percibía un mayor sentimiento de fracaso, confrontando sus éxitos y aspiraciones dando una medida de su estima (Monbourquette, 2008).

Más adelante, Maslow en su propuesta teórica del "Yo" en 1954, puso de relieve la necesidad individual de autorrealización, siendo esto posible de expresar, sólo después de satisfacer las necesidades inferiores como seguridad, amor, alimento y abrigo.

Erick Erickson con su Teoría Psicosocial en 1956, plantea un modelo de ocho etapas del desarrollo humano y considera a la autoestima como una formación inclusive ya desde la etapa de confianza básica versus desconfianza entre los 0-18 meses, siendo la formación de ésta de vital importancia en su desarrollo personal posterior. Así, tendrá en cuenta la confianza, la fe, la aceptación de sí mismo y de los demás, ya que el niño percibe que es importante para las personas que le son significativas (Picazzo, 2009).

Rosenberg en el año 1965, plantea que la autoestima es esencial para el ser humano, porque: a) Implica el desarrollo de patrones y b) Define el establecimiento de comparaciones entre los individuos y la comprensión de quien es uno como persona.

Uno de los seguidores de su desarrollo teórico es Coopersmith (1967), quien considera a esta variable como la evaluación que el individuo realiza y generalmente mantiene, respecto a sí mismo; indicando la medida en la cual el sujeto es capaz de considerarse importante, valioso. En el mismo año, Carl Rogers considera que esta variable es un conjunto organizado de percepciones que se refieren al mismo individuo. De este modo, como ejemplos, se puede describir las características, atributos, cualidades y defectos, capacidades y limites que el sujeto reconoce como parte de sí mismo (Rogers 1967).

Posteriormente, Alcántara en el año 1993, la describe como una actitud hacia uno mismo, como la forma de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Es la descripción permanente que la persona realiza de su "Yo" personal (Alcántara, 1993).

Dos años después, Nathaniel Branden (psicoterapeuta canadiense), la aborda desde una visión humanista definiéndola como algo plenamente consumado; es la experiencia fundamental de que se puede llevar una vida significativa y cumplir sus exigencias. Más concretamente, implica la confianza en la capacidad de pensar y de enfrentarse a los desafíos básicos de la vida; además refiere al sentimiento de ser respetables, de ser dignos y de tener derecho a afirmar las necesidades y carencias y finalmente alcanzar los principios morales y a gozar del fruto de los esfuerzos (Tapia, 2014).

Para finalizar con este apartado, se puede considerar lo propuesto por Christopher Mruk (1999), el cual en su teoría demuestra que la autoestima es el hecho de sentirse valioso y capaz, es decir, el derecho de la persona de satisfacer sus necesidades vitales y ser feliz. Es el punto más alto de lo que es el ser humano, con determinados aspectos buenos y otros por mejorar, siendo espejo, el cual enseña cómo somos.

2.2.1 Desarrollo y Componentes.

La construcción de sentimientos de autoevaluación se desarrolla paulatinamente desde el nacimiento, a través de la interacción del sujeto con otros sujetos y consigo mismo, logrando un mayor nivel de estabilidad en la época escolar y adolescencia (Pelham y Swann, 1989).

Según Harter (1983), es en este primer periodo de la vida en el que se consolidan las relaciones adecuadas con los padres, la auto-aceptación y la conducta social, dónde las demandas en cada una de estas áreas serán especialmente importantes en los sentimientos de autoestima de los niños y adolescentes cuando se esfuercen en sustentar su autoimagen.

Los primeros intercambios de afecto entre el recién nacido y su madre y las formas de cuidado físico proveen de un contexto de actividad placentera entre ambos. Se puede considerar que en la autoestima lo primero es tener sentimientos corporales agradables (caricias, por ejemplo) así como también afectos de agrado y un buen vinculo de interés asociados a mutuos intercambios amorosos (Madrazo, 1998). De este modo, todas las experiencias relacionadas con el cuerpo, constituyen una de las primeras "imágenes" del Self
(…) (Arenas, 1992).

En tanto la emergencia de nuevas funciones como el desarrollo del lenguaje y la capacidad de representación mental va a facilitar el proceso de individuación y una mayor conciencia de sí mismo. En este periodo donde el niño desarrolla un "preconcepto de si", aparecen otras figuras significativas además de su madre que contribuirán a la formación de la imagen personal (Zegers, 1981).

Los autores Robbins y Dupont (1992), plantearon que las necesidades no satisfechas de autoestima durante las primeras etapas del desarrollo, conllevan a distorsiones en la percepción de la conducta interpersonal del sujeto; buscando aprobación y seguridad en la dependencia de otros. La autoestima entonces es afectada constantemente por experiencias del mundo externo que posteriormente son llevadas al mundo interno de los sujetos (González y Fuentes, 2001).

Por último, la autoestima cuenta, según Lorenzo (2007) con diferentes componentes básicos que operan de manera interrelacionada y de influencia mutua; esto son elementos importantes que actúan en sintonía con los demás procesos, y así garantizan un funcionamiento adecuado. Los mismos son los siguientes:

- Componente Cognitivo (relacionado al pensamiento):
  Se refiere a la opinión que se tiene acerca de la propia personalidad de las conductas, a la representación mental que cada uno elabora de sí mismo, a los conocimientos, percepciones, creencias, y opiniones que conforman la personalidad. Dicho conocimiento permite autorregularse y auto dirigirse.
- Componente Afectivo (ligado a los sentimientos y afectos):
  Implica las valoraciones tanto positivas como negativas. Este elemento consiste en la auto-estimación derivada de la observación de uno mismo y opinión que los demás tienen y proyectan sobre uno mismo.
- Componente Conductual (relacionado a las conductas):
  La puesta en práctica de las conductas consecuentes que realizamos. Es la acción sobre la realidad o hacia el mundo exterior.

2.2.2 Niveles de Autoestima

Cuando se ha investigado la trayectoria de la Autoestima global para ambos sexos, se encuentran niveles relativamente altos en la infancia que disminuyen al comienzo de la adolescencia y a lo largo de ésta (Robins y Trzesniewski, 2005; Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling y Potter, 2002; Trzesniewski, Donnellan y Robins, 2003).

En la infancia los niveles son similares en ambos sexos, en la adolescencia emerge un "vacío" entre ellos, presentando discrepancia (Kling, Hyde, Showers y Buswell, 1999; Robins et al., 2002).

Durante la Adolescencia, aumentan las exigencias sociales, esperándose que los jóvenes elijan una vocación, aprendan a relacionarse con el sexo opuesto, definan su identidad, entre otros aspectos. Todas estas exigencias, tienden a generar un Yo Ideal muy alto, el cual muchos jóvenes sienten que no pueden alcanzar y constituye una fuente potencial de amenaza a la autoestima (Haeussler y Milicic, 1995). Esta no es un rasgo estático ni estable en el tiempo, sino más bien un índice dinámico y sujeto a cambios (Baldwin y Hoffmann, 2002), que se ve influido por las experiencias a las que las personas se ven expuestas constantemente.

Coopersmith (1976), da a conocer que existen distintos niveles de autoestima, por lo cual cada persona ante una determinada situación, reacciona de diferente manera, teniendo expectativas desiguales ante el futuro, reacciones y autoconcepto disímiles. Por lo tanto, la caracteriza mediante tres formas o niveles:

Autoestima Alta: Son personas expresivas, asertivas, con éxito académico y social, confianza en sus propias percepciones, esperando siempre el éxito, mantienen altas expectativas con respecto a sus trabajos futuros, manejan la creatividad, se autorespetan y sienten orgullo de sí mismos. Conducen a la persona a una gran independencia social, adoptando un papel activo en los grupos sociales. Las personas con alta autoestima se criaron bajo condiciones de aceptación, definición clara de reglas y respeto.

Un adolescente con una autoestima conveniente desarrollada tiene más oportunidad de cimentar su identidad, en esta etapa mientras se prepara para la madurez y antes de enfrentarse a la total responsabilidad sobre su vida (Roldan Santiago, 2007).

Autoestima Media: En cierto modo se parecen a los sujetos de alta Autoestima, porque también tienden a ser optimistas, expresivos y capaces de soportar críticas. Pero también por otro lado, tienden estar pendientes a la aceptación social, para enriquecer su autoevaluación.

Autoestima Baja: Son individuos desanimados, deprimidos, aislados, se consideran personas no atractivas, incapaces de expresarse, y defenderse, tienen miedo de provocar el enfado en los demás, su actitud hacia sí mismo es negativa, carecen de herramientas internas para tolerar situaciones y ansiedades. Este tipo de personas, se vuelven apáticas, indiferentes hacia sí mismas y a los demás. Les resulta difícil ver, oír y pensar con claridad y por consiguiente tienden a pisotear a los demás.

Un adolescente sin autoestima desvalorizaría su talento, sentirá que los demás no lo estiman, estará impotente, se pondrá a la defensiva y se frustrará con facilidad (…). (Aurea y Roldan, 2007).

Muchas veces la búsqueda de una mayor autoestima genera éxito y beneficios emocionales, pero el costo de este logro suele ser elevado, dado que el fracaso incrementa los niveles de ansiedad, estrés y debilita la salud mental (Crocker y Park, 2004).

2.2.3 Dimensiones de la Autoestima

Siguiendo la misma perspectiva que se ha adoptado, Coopersmith en el año 1996 establece que esta variable cuenta con cuatro dimensiones:

- Personal: Consiste en la evaluación que el individuo realiza de sí, en relación a su imagen corporal y cualidades personales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad.

-Académica**:** Evaluación que el individuo hace y mantiene respecto a su situación académica, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad.

- Familiar**:** Se refiere a la evaluación que el individuo hace y mantiene con respecto a sí mismo, en relación a sus interacciones en los miembros del grupo familiar.

- Social: Es la valoración que el individuo realiza y que tiene respecto de sí mismo en relación a sus interacciones sociales, considerando su capacidad, productividad, importancia, y dignidad, lo cual igualmente lleva implícito un juicio personal que se manifiesta en actitudes asumidas hacia sí mismo.

Por otro lado, Milicic (2001), años anteriores comenzó a sostener que la autovaloración se constituye a partir del conjunto de creencias e impresiones que las personas tienen de sí mismas, incluyendo imágenes y juicios que el sujeto tiene de su persona y que abarcan sus distintos aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales, planteando que, si bien existe una dimensión global, se pueden identificar áreas específicas:

-Dimensión física: Sentirse atractivo físicamente, el sentirse fuerte, capaz de defenderse.

-Dimensión afectiva: Es la autopercepción de características de personalidad, sentirse antipático o simpático, pesimista u optimista, valiente o temeroso, etcétera.

-Dimensión académica: Se la define como la autopercepción de la capacidad de enfrentar con éxito la vida escolar, aludiendo a la capacidad de rendir bien.

-Dimensión social: Sentirse aceptado o rechazado por los pares, sentirse parte o no del grupo. También se relaciona con el hecho de sentirse capaz de enfrentar con éxito

diferentes situaciones sociales, por ejemplo: ser capaz de tomar la iniciativa, de relacionarse con personas del sexo opuesto y solidaridad.

-Dimensión ética: Es la percepción de sí mismo en lo moral. Por ejemplo, sentirse una persona buena o mala, responsable, trabajadora. Esta dimensión depende de cómo de niño se han ido adquiriendo los valores, y las normas.

- Dimensión espiritual: Es el sentimiento que la vida tiene un sentido que va más allá de uno mismo, lo cual lleva a una necesidad de trascender y no implica la religiosidad sino más bien, el arte, o la relación con la naturaleza.

2.2.4 Factores de la Autoestima

Calero (2000), considera que existen factores generales:

a) Seguridad: Es el componente que creemos más fácil reconocer en el nivel de Autoestima. Es decir que, si alguien se considera seguro de sí, más adelante lo demostrará en su comportamiento y relaciones, dando la impresión que tiene sus problemas resueltos.
b) Identidad: Es la apreciación que tenemos de nosotros mismos. La formación del autoconcepto, comienza a delinearse desde el nacimiento, en conformidad con la forma en cómo nos percibían y nos trataban nuestros padres.
c) Competencias: Implica tener conciencia de la propia valía con respecto a lo que sabemos, sentimos y podemos hacer. Incrementar la competencia, es una decisión personal en función de su propia Autoestima; la persona con sentimientos de competencia busca colaborar y auto superarse en vez de competir, acepta la derrota como enseñanza para recuperarse.

De este modo, es posible apreciar que los aspectos que influyen en la autoestima son numerosos, ya que el sentimiento de valor que se tiene sobre sí mismo, se aprende desde los primeros años de vida y surge a partir de la relación con las demás personas. Cabe destacar el hecho de que la autoestima constituye un componente de vital importancia en el desarrollo y la formación de la personalidad, ajustada a la demanda social (Calero, 2000).

2.2.5 Autoestima y Autoconcepto: su diferenciación

Para la autora Roa García (2013), es bastante frecuente que se confundan y utilicen como sinónimos los términos “Autoestima” y “Autoconcepto”. Así, en las últimas décadas los psicólogos, los psicopedagogos, los educadores y los trabajadores sociales en general se han interesado por estos dos conceptos que están relacionados, pero no son equivalentes.

En el autoconcepto prima la dimensión cognitiva, mientras que en la autoestima prevalece la valorativa y afectiva. No se trata de conceptos excluyentes, sino más bien al contrario, ya que se implican y se complementan mutuamente (Roa García, 2013).

La estima que un individuo siente hacia su persona es importante para su desarrollo vital, su salud psicológica y su actitud ante sí mismo y ante los demás. El concepto de sí mismo influye en la forma de apreciar los sucesos, los objetos y las personas del entorno. El autoconcepto participa considerablemente en la conducta y en las vivencias del individuo. La persona va desarrollando su autoconcepto, creando así su propia autoimagen (Roa García, 2013).

Cuando se habla de autoestima, se refiere a una actitud hacia uno mismo. Significa aceptar ciertas características determinadas tanto antropológicas como psicológicas, respetando otros modelos. Si se la contempla como una actitud, hace mención a la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Un autoconcepto positivo va a conducir a una autoestima positiva y al revés. Ambos conceptos mencionados, se construyen a partir de un largo proceso, marcados por un gran número de experiencias personales y sociales. Los comentarios de las personas que forman parte del entorno, el ambiente humano, el estilo educativo de padres y profesores, valores, ayudan a la construcción de ambos conceptos centrales (Roa García, 2013).

- *Motivación*

La motivación ha sido muchas veces expresada en relación con innumerables sinónimos, como, por ejemplo: deseo, urgencia, necesidad, demanda, instinto, emoción, aspiración (Ger, 1981).

Este término tiene su origen en la palabra latina "*motus*" que significa movimiento, es un aspecto de gran relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas incluida la educativa y la laboral, por cuanto orienta las acciones y se considera un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige (Naranjo Pereira, 2009).

Desde la antigüedad, los primeros intentos por explicarla proceden de los pensadores griegos: Epicuro argumentó una teoría en la que defiende que los sujetos están motivados para buscar el placer y evitar el dolor. Sócrates por su parte, trató de encontrar el porqué de la búsqueda de la felicidad en el hombre, mientras que Aristóteles basado en la observación de los hechos concluyó que determinadas conductas humanas estaban relacionadas con los sentimientos de afecto que dirigen el comportamiento (Flores, 1994).

Otro autor e investigador destacado en lo que refiere a dicha temática es Maslow (1943), quien en su teoría jerárquica dio a conocer una marcada importancia en el desarrollo de la motivación, definiendo este término como la reducción de la tensión por medio de la satisfacción de estados de deficiencia o carencia.

Este autor construyó una pirámide de necesidades para explicar su teoría; en la base de la misma ubicó las necesidades fisiológicas, luego las de seguridad, después las de pertenencia y amor, necesidades de autoestima, y por último en la cima colocó las de autorrealización. La teoría sostiene que deben ser satisfechas las necesidades básicas antes de que surjan en el hombre las necesidades de autorrealización.

Años más adelante, se postula La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985), donde parte del supuesto que las personas son organismos activos, con tendencias al crecimiento, a superar los retos ambientales y a integrar las nuevas experiencias en un sentido coherente. Postula la existencia de tres necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y afinidad o relación con los demás; las satisfacciones de estas necesidades

aumentan el bienestar personal. De este modo, esta postura distingue entre diferentes tipos de motivación de acuerdo a las metas que dirigen su acción; la motivación intrínseca –hacer algo porque en sí mismo es interesante- y la extrínseca- realizar una acción porque la misma conlleva a una recompensa-.

Huertas (1997), en su obra "Motivación, querer aprender", comienza explicando el término Motivación desde la Real Academia Española, en donde se explica que es "un ensayo mental preparatorio de una acción para animarse a ejecutarla con interés y diligencia". En dicha definición el autor resalta dos aspectos: el primero hace énfasis de que la motivación se entiende como proceso psicológico y no meramente cognitivo, ya que la energía que proporciona tiene un alto componente afectivo-emocional que determina la actuación del sujeto. El segundo, es que solo se puede aplicar este concepto cuando se refiere al comportamiento humano que tiene algún grado de voluntariedad. Se remarca la idea de que se habla de un proceso psicológico y dinámico más que un estado fijo.

A pesar de las discrepancias existentes en las teorías de la motivación, la mayoría de los autores coinciden en definir esta variable como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993; McClelland, 1989).

En cuanto a cómo sucede el proceso de la motivación, se puede encontrar que ocurre una fase motivacional relacionada con la anticipación de deseos, que se entiende como el surgimiento de un motivo y el planteamiento de metas. El motivo refiere a un conjunto de pautas para la acción que implican la anticipación de una meta u objetivo preferido. Y, por otro lado, aparece la meta, concepto que dispone de muchos sinónimos (propósito, objetivo, finalidad), no se define a partir de los componentes del proceso motivacional. Así, el establecimiento de una meta dependerá del significado social que atribuya a esa situación, del valor que se le dé, de la dificultad que se perciba (Huertas, 1997).

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).

Considerando ampliamente el tema, Soriano (2001), concluye que la investigación actual reconoce a los seres humanos como poseedores de planes, metas y deseos de superar obstáculos y de dirigirse hacia incentivos externos; al mismo tiempo que las personas pueden estar frustradas, angustiadas entre otras situaciones vulnerables, por lo tanto, la motivación siempre crea tendencias tanto de aproximación como de evitación.

3.3.1 Tipos de Motivación

Por otro lado, también se debe entender que en las personas varían los tipos de motivación:

Cuando la acción se encuentra guiada por estímulos externos, se habla de Motivación extrínseca, porque esos estímulos determinan que se aprenda esa conducta, mientras que, si la acción no se encuentra determinada por el ambiente, entonces se habla de Motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Respecto a esto, Baquero y Limón Luque (1999), sostienen que ambas motivaciones están muchas veces ligadas y resulta difícil separarlas: las personas extrínsecamente motivadas actúan para conseguir motivadores extrínsecos tales como el dinero, elogios o reconocimiento social; en cambio las intrínsecamente motivadas realizan actividades por el puro placer de hacerlas.

La motivación va variando según la edad de los participantes. Así, la motivación comienza siendo mayormente intrínseca en edades tempranas, para luego pasar a ser más extrínseca a medida que van pasando los años (González, Tabernero y Marquéz, 2000).

- *Motivación de Logro*

En relación a la temática de motivos de logros, se considera que fue Murray en su libro *Explorations in Personality* (1938 citado en De Miguel, 2006, p.2-3,) el primero en definir este concepto y lo hace planteando que se trata de una necesidad que lleva a una persona a hacer algo percibido como difícil, de manera rápida y efectiva. Durante su desarrollo laboral, crea

junto a Morgan el “Test de Apercepción Temática” (TAT), una prueba proyectiva que busca generar una medida de la necesidad de logro, poder y afiliación de la persona.

En sus estudios, Murray (1938) encontró que las personas con alta motivación de logro eran más perseverantes, se planteaban metas distantes y trabajaban para lograrlas, se sentían estimulados por superarse y disfrutaban de situaciones de competencia.

Otros autores establecen que es aquel tipo de motivación intrínseca, que aboca al sujeto a la obtención de logros máximos, es el impulso que tienen algunas personas para superar retos y obstáculos a fin de alcanzar sus metas. Esta motivación, no solo tiene que ver con el resultado final del éxito, sino también con un proceso interno que el sujeto experimenta a la hora de plantearse una meta, en los cuales interviene: tendencia a la obtención de resultados, motivación a lograr los éxitos, motivación a evitar el fracaso, probabilidad de éxito y el inverso a la probabilidad de éxito (Astorga Hernández y Ojeda Cedeño, 2009).

Por otro lado, McClellan (1953), discípulo de Murray, se dedicó a conocer esta temática en los años cincuenta y a partir de sus estudios definió a dicha variable como una tendencia a buscar alcanzar el éxito en situaciones en las que el desempeño se evalúa con relación a estándares de excelencia. Estos estándares de excelencia pueden ser obtener la máxima nota en un examen, superar una marca en atletismo, entre otras cuestiones. Así, llegó a determinar dos aspectos importantes de ésta: uno de tipo cognitivo, las expectativas; y otro de tipo emocional, el valor incentivo. Cuando ambos son positivos se produce una conducta de aproximación y si son negativos de evitación.

A su vez, Atkinson (1953) afirma que en todas las personas se da tanto la motivación para lograr el éxito como la motivación para evitar el fracaso; aunque difieren en cuanto a su disposición para afrontar el riesgo. Así, aquellas personas en las que la motivación para lograr el éxito es superior a la motivación para evitar el fracaso, tienden a elegir o implicarse en tareas de dificultad intermedia y que encierran un riesgo moderado. Por el contrario, cuando en las personas predomina la motivación para evitar el fracaso, descartan las tareas de dificultad intermedia y optan por la dificultad extrema, es decir o muy fácil o muy difícil.

También se puede mencionar a Weiner (1985), el cual hizo una propuesta teórica desde la perspectiva atribucional, en la que señala la dependencia de este tipo de motivación de las

atribuciones causales que el sujeto realiza sobre sus resultados. Según este modelo, una secuencia motivacional se inicia con un resultado que la persona interpreta como éxito (meta alcanzada) o fracaso (meta no alcanzada) y relaciona primariamente con sentimientos de felicidad y tristeza/frustración. Si el resultado es inesperado, negativo o importante, el sujeto busca la causa de tal resultado, teniendo en cuenta los diversos antecedentes de información (historia personal pasada, ejecución de otros), las reglas causales, la perspectiva actora/observador, los sesgos atribucionales, que culmina en la decisión de atribuir el resultado a una causa singular. Las causas singulares se diferencian y se parecen en determinadas propiedades básicas subyacentes a todas ellas, denominadas dimensiones causales, que permiten compararlas y contrastarlas de manera cuantitativa.

Por último, se destacan Manassero y Vázquez (1997, 1998) en la elaboración de una Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) en contextos educativos, inspirada en el modelo motivacional de Weiner, basado en las atribuciones causales (atribución-emoción acción). Según este modelo, "una secuencia motivacional se inicia con un resultado que la persona interpreta como éxito (meta alcanzada) o fracaso (meta no alcanzada) y relaciona primariamente con sentimientos de felicidad y tristeza/frustración. Si el resultado es inesperado, negativo o importante, el sujeto busca la causa de tal resultado, teniendo en cuenta los diversos antecedentes de información (historia personal pasada, ejecución de otros), las reglas causales, la perspectiva actora/observador, los sesgos atribucionales, etc., que culmina en la decisión de atribuir el resultado a una causa singular. Las causas singulares se diferencian y se parecen en determinadas propiedades básicas subyacentes a todas ellas, denominadas dimensiones causales, que permiten compararlas y contrastarlas de manera cuantitativa" (Manassero y Vázquez, 1997, p.35).

Alonso Tapia en el año 1984, hace un aporte a la temática estableciendo que esta motivación atiende a dos factores importantes, como son la apreciación sobre la posibilidad de obtener un resultado previsto y el valor que tiene el objetivo que se pretende lograr, en otras palabras, refiere a que la motivación surge del conocimiento sobre la propia capacidad del valor del logro para el individuo, y del riesgo y esfuerzo implicado en la consecución de este logro.

Más adelante, establece que alumnos con similares características y capacidades cognitivas, pero con distinto grado de motivación de logro, presentan diferentes rendimientos en general. Por lo que, la motivación de logro tiene un importante grado de relación con el estilo atribucional, esta relación se observa a medida que los alumnos van aumentando su edad. En síntesis, los alumnos con gran motivación de logro, consideran que sus éxitos se deben a su habilidad y esfuerzo, se caracterizan por tener una autoestima elevada que aquellos alumnos con baja motivación; no se detienen ante algún fracaso persistiendo en las tareas, y se interesan por los beneficios que reporta la realización. Lo opuesto se define un alumno de baja motivación (Alonso Tapia, 1984).

Otros diversos estudios descubrieron que los sujetos que tenían éxito consideraban como causas del mismo la habilidad y el esfuerzo, mientras los que fracasan señalan a la mala suerte y la dificultad de la tarea. La consecuencia más importante es la modificación de las expectativas después del logro o no de una meta que dependerá de la percepción de estabilidad de las causas que determinan ese resultado (Bernstein, Stephan y Davis, 1979).

A raíz de esto, se han diferenciado dos tipologías de metas, definida por Fernández, Jiménez y Martin (2007) como la representación mental que uno tiene de los resultados de una acción aprendida: 1) De ejecución, centradas en demostrar la capacidad personal, y 2) de aprendizaje, interesadas en la actividad y el desempeño individual. Las consecuencias derivadas de estas dos tipologías son considerables, si se tiene en cuenta que en las metas de ejecución el autoconcepto personal y la propia autoestima se muestran como la punta de lanza de la tendencia motivacional, posibilitando que los logros refuercen dicha autoestima, pero también la persona es proclive a interpretar la no realización de una meta como un fracaso personal cuestionando su sentimiento de valía personal.

Por último, Cabrera y Galán (2002) explican que la motivación de logro se apoya en las metas que el sujeto persigue influenciada por el concepto que tiene para realizar una determinada tarea y el concepto que tiene de sí mismo. Dichas metas influyen en las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales frente a los resultados de éxito y fracaso.

4.4.1 Desarrollo en Niños y Adolescentes

El interés por los temas evolutivos sobre la motivación de logro ha estado ausente los últimos años; buscando respuesta más que nada en cuestiones tales como que tipos de características de los padres o de prácticas educativas se relacionaban con la búsqueda del logro y la conducta consiguiente (Crandall, 1963, 1967).

Winterbottom (1958) encontró en sus estudios sobre la adquisición de la motivación de logro en la infancia, una fuerte relación entre la forma que tienen los padres de fomentar la independencia y la autoconfianza en sus hijos y el grado de motivación de logro de los adolescentes. Se estudió también la propia motivación de logro de los padres, de tal forma que cuando estos tenían alta motivación de logro y favorecían la autonomía de sus hijos y su capacidad de confianza, los adolescentes, presentaban una alta motivación de logro. Por el contrario, una baja motivación de logro se encontraba en los adolescentes cuyos padres limitaban la libertad de sus hijos y eran grandes controladores, obstaculizando su independencia.

Otro aporte que se puede destacar es el estudio de Rosen y D'Andrade (1959), quienes analizaron la influencia de la conducta de los padres en la motivación de logro de sus hijos. Estos autores encontraron que las expectativas y los reforzamientos determinaban la adquisición de esta motivación en la infancia, de esta forma los padres que utilizaban el refuerzo positivo con sus hijos y además generaban expectativas positivas como altos niveles de aspiración generaban en sus hijos mayor motivación de logro.

Por otra parte, Heckhausen (1967) propuso en sus investigaciones que aquellos padres que animan a sus hijos a esforzarse en las tareas que se proponen favorecen la aproximación al éxito, mientras que los padres que ignoran ese esfuerzo o bien critican ante el menor fracaso, fomentan que sus hijos tengan motivación para evitar el fracaso.

Veroff (1969), desde la perspectiva evolutiva, considera que la motivación de logro aparece aproximadamente en los niños/as a partir del año y medio y dos de vida, momento en que son capaces de expresar "YO HICE ESTO" y, por ende, descubren que son capaces de hacer algo.

En resumen, estas investigaciones resaltan la importancia del contexto familiar en la adquisición de la motivación de logro y son variables fundamentales que determinan si las personas establecerán una motivación de aproximación al éxito o una motivación de evitación

del fracaso, las expectativas, los refuerzos, el fomento de la autonomía y la confianza en sí mismo, todas ellas adquiridas en edades tempranas (Navea Martin, 2015).

- *Motivación Vocacional*

Refiriéndonos al tema que nos compete, la motivación es un factor importante en la vocación, sobre esa base, podríamos considerar entonces la posibilidad de concentrar los esfuerzos de la orientación vocacional en el despertar de esa motivación para la elección de una carrera u ocupación (Cano, 2008).

La finalización de la escuela media y el pasaje que realizan los jóvenes a los estudios universitarios o al mundo del trabajo son momentos cruciales en la vida de un sujeto (Cibera y Betteo, 2009).

No se trata solo de la elección del nombre de una carrera, sino de la implementación del concepto que tienen los jóvenes de sí mismo y de la búsqueda de algo que tiene que ver con la realización personal (Bohoslavsky, 1984).

Resulta central para el adolescente que se pueda hablar y tratar de lo vocacional, como a su vez, del asesoramiento o ayuda que pueda necesitar para resolver posibles dificultades, en los más complicados y decisivos años para su futuro, ya que el desarrollo o madurez vocacional del individuo y las exigencias normativas del mundo socio laboral son un aspecto fundamental que según se resuelva ,pueden ser fuente de errores, de pérdida de oportunidades, de ansiedad e incluso de angustia o, por el contrario, de ajuste armónico, crecimiento y de realización satisfactoria (Díaz Aguado, 2003). Los autores Santana, Feliciano y Santana (2013) aclaran también que esta madurez vocacional del alumnado de la etapa secundaria va experimentando cambios a lo largo de los diferentes cursos siendo, dichos cambios no uniformes y quedando determinados por factores de naturaleza interna y externa.

En relación a estos factores de naturaleza interna o externa se puede nombrar que la motivación es una variable importante en la vocación, sobre esa base, se podría considerar la posibilidad de concentrar los esfuerzos de la orientación vocacional en el despertar de esa motivación por la carrera; las motivaciones externas priman en la elección, también es verdad que los estudiantes no pueden elegir una carrera si esta no despierta en ellos interés, curiosidad

y deseos de una formación académica sólida. O sea, los individuos también tienen motivaciones internas al momento de elegir una profesión o estudios (pensamientos, proyecciones del futuro, etc.), pero seleccionan una con el propósito de obtener recompensas externas como el prestigio social y la posición económica (Cano, 2008).

Según Rinaudo, Chiecher y Donolo en el año 2003, es más probable que los estudiantes así motivados escojan y hagan actividades por el interés que les generan, que estén predispuestos a involucrarse en procesamientos más y elaborados de sus deberes, y a asimilar estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas. A pesar de los aspectos negativos que a veces puede tener la motivación extrínseca, la gran mayoría de nuestros actos, al igual que los de los estudiantes, están afirmados sobre la idea de una recompensa, sea material, afectiva, intelectual o de estatus social.

5.5.1 ¿Qué es la vocación?

El concepto de vocación es definido de diversas maneras, cada autor le da una concepción diferente:

Tiene su origen en la religión, y etimológicamente proviene del latín *Vocare: llamado,* ser llamado por Dios para alguna misión especial, es el llamado a satisfacer una necesidad, para lograr el bienestar del individuo, y afirmar un interés que nos impulsa a hacer las cosas para alcanzar el éxito (Pantoja, 1992).

Para Bohoslavsky (1978) la vocación no es algo innato, se desarrolla en el plano de la acción, el conocimiento y la convivencia, un cumulo de experiencias adquiridas de modo consciente e inconsciente llevaran al individuo a la convicción de que puede elegir por sí mismo; luego en 1985 agrega que del análisis de este concepto surge que la vocación es algo que hay que explicar en lugar de ser un dato explicativo.

Otra autora como lo es Marina Müller (1984), establece que la vocación es un conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación al mundo profesional en el que pretende acomodarse o en el que ya está instalado. Es la predisposición a dedicarse a alguna actividad, sea o no por una retribución económica, sentirse llamado a dedicarse a una

tarea; en este caso la llamada, puede entenderse como una inclinación o deseo proveniente de la propia subjetividad. (p.67)

Vidales en 1985 afirma que no es un acontecimiento innato en los hombres, sino el resultado de un proceso de formación continua dentro de la cultura, el ambiente y el lugar en el que el hombre vive. Para este autor, no hay un tiempo determinado para la realización vocacional, todos los momentos son importantes.

Luego Gullco y Di Paola en 1993 establecen que la vocación se va construyendo de a poco, atada por las identificaciones a la historia de cada individuo, pero además es redefinida en cada crisis como otros aspectos de la identidad.

Siguiendo con esta línea de pensamiento , debido a los nuevos escenarios sociales caracterizados por lo cambiante, lo imprevisible, lo complejo, la incertidumbre; es preciso abordar lo vocacional desde un paradigma crítico con el fin de construir nuevas categorías de análisis que contemplen la complejidad subjetiva, la multiplicidad de sentidos y la conjunción de la trama entre los sujetos y el contexto En contra postura de lo que tradicionalmente se piensa, es decir, que la vocación es portadora de un llamado innato o interno que ayudará al sujeto a elegir una determinada carrera o trabajo, corresponde definir lo vocacional como algo que se va construyendo y reconstruyendo a lo largo de la vida, algo que se mantiene pero que también cambia. La vocación no es un proceso acabado, sino que es un ser siendo como proceso de creación. En concordancia con esta postura, es pertinente hablar de “lo vocacional” antes que de “la vocación” (Rascovan, 2005).

Mosca De Mori y Santiviago (2010), agregan que la vocación comienza a formarse en los primeros años de vida y conforme con los diferentes modelos identificatorios y espacios de socialización, va tomando distintos nombres que en un momento determinado podrán o no constituirse en una carrera u oficio, en aquello a lo cual nos queremos dedicar.

Por último, los autores Moreno y Migone de Faletty (2015), agregan que la vocación es un proceso de autoconocimiento como resultado de la influencia del entorno inmediato y social, derivado de la percepción del sí mismo al compararse con otros, a través de los comentarios de las personas que los rodean y aportan impresiones de muy distinto tipo acerca de sus características personales. Muchas veces son observaciones acertadas, y otras prejuiciosas

pudiendo colaborar positivamente, pero a veces pueden distorsionar el proceso de autoconocimiento.

5.5.2 ¿Qué es la elección?

El adolescente, al hacer una elección vocacional está definiendo su futuro, define quien ser y no ser, está prefiriendo con que trabajar, para que hacerlo, es decir decidiendo incorporarse a un área en especial de la realidad ocupacional con lo cual está eligiendo un rol.

En algunos casos, la decisión es rápida y segura quizás sin la necesidad de un apoyo premeditado, lo cual sucede porque posiblemente las condiciones tanto de maduración como de aprendizaje se han dado de acuerdo al tipo de hogar, de padres, etc. Mientras que para otros poder llegar a la elección es un proceso estrictamente lento, para el cual necesita de una ayuda profesional para poder salir adelante (Arreola, 2008).

Los autores Cibeira y Betteo Barberis, 2009, consideran a la elección, como una tarea que pone en juego múltiples aspectos. Por un lado, se encuentran adolescentes que realizan sus elecciones de manera apresurada y sin la necesaria indagación de las carreras, mostrando una realidad acotada por las representaciones sociales que ellos tienen sobre el mundo laboral. Además, el sistema educativo, los enfrenta a elegir sin reparar en si están o no preparados, lo cual genera situaciones de mucha ansiedad, por eso se hace imprescindible acompañar en el proceso de elección. Esta misma, pone en juego diferentes aspectos, uno ligado a aquello que el sujeto porta en el momento de elegir y que tiene que ver con intereses, deseos, síntomas y expectativas, es decir los aspectos subjetivos de la elección, mientras que otro está ligado al conocimiento que tiene en relación al mundo del estudio y del trabajo.

La autora López Bonelli (2011) establece en su teoría que, como todo proceso de elección, este puede acelerarse, detenerse, o prolongarse; es un medio de desarrollo, no una sola decisión, sino una serie de decisiones, tomadas a lo largo de un período de años. Cuando la motivación es deficitaria la elección vocacional es inmadura y sirve para aumentar al conflicto. El individuo avanza desde elecciones muy tempranas saturadas de

fantasía, pasando por elecciones basadas en intereses, valores, aptitudes, hasta la cristalización de una elección que tiene que ver con quien ser y su quehacer.

En relación a esta temática, es posible afirmar que existen distintos periodos de desarrollo de la elección y son tres (López Bonelli, 2011):

a. Elecciones fantaseadas (desde los 7 a 11 años aprox.). Este período está ligado a las primeras identificaciones, el deseo de ser grandes. La fantasía es ilimitada.

b. Tentativo o de proyectos (desde los 11 a 17 años aprox.). La perspectiva temporal se asienta y hay un cierto reconocimiento entre el presente y el futuro. Hay un mayor reconocimiento de intereses, pero una crisis normal de identidad que atraviesa y hace difícil concretar la imagen de sí mismo en un futuro.

c. Período de elección realista (desde los 17 en adelante). El período realista no tiene límites cronológicos, como los períodos anteriores. Influyen más, la estructura y dinámica de la personalidad individual y las circunstancias ambientales. Algunos llegan a una elección satisfactoria, otros adolescentes experimentan muchas dudas.

5.5.3 *Momentos de elección.*

- Selección*:* La función yoica comprometida es la adaptación, interpretación y sentido de la realidad. Discriminación y jerarquización de los objetos. El trastorno que aquí se puede presentar es “no ver” o “no verse” por la confusión en el vínculo.
- Elección: La función yoica comprometida remite a la relación de objeto, tolerancia a la ambigüedad y de la ambivalencia. El trastorno más común es la rigidez y estereotipia o excesiva labilidad de cargas, bloqueos.
- Decisión*:* La función yoica comprometida se refiere a la acción sobre la realidad, proyectos. Las patologías más comunes son los trastornos en la elaboración de duelos, fracaso en el control de impulsos (Bohoslavsky, 1971).

5.5.4 Elección madura y ajustada

Los adolescentes pueden realizar distintos tipos de elecciones vocacionales. De este modo, se distinguen las siguientes:

Una *elección madura*, que depende de la elaboración de los conflictos y no de la negación de los mismos. En otras palabras, es una elección que depende de la identificación consigo mismo.

Una *elección ajustada* es una elección en la que el autocontrol permite al adolescente hacer coincidir sus gustos y capacidades con las oportunidades exteriores, los conflictos aquí no son elaborados ni resueltos si no controlados o negados, y no se examina el mundo interno del sujeto.

La elección ajustada puede provocar una situación problemática. La elección madura es una elección ajustada, personal, autónoma, responsable, independiente, y se basa en lo que el adolescente es y lo que el medio le permite (Bohoslavsky, 1971)

La experiencia de elegir un proyecto futuro al finalizar la escuela secundaria tiene un gran valor inaugural. Para los jóvenes escolarizados es la primera vez que se enfrentan a decisiones con consecuencias en sus vidas, que muchas veces son vividas como definitorias de su futuro; sin embargo, esta elección es la primera de una serie que irán surgiendo en diferentes etapas que transiten.

El sujeto se enfrenta con sentimientos y pensamientos contradictorios: “me quiero ir, no aguanto más”, “no veo la hora de terminar y empezar a hacer lo que realmente me gusta” etc., cada una de estas expresiones señala posiciones diferentes de un proceso colectivo similar (Rascovan, 2015, p.106)

La elección vocacional es siempre un proceso y además un acto expresado en la toma de decisión a través de la cual el sujeto selecciona una o varios objetos para establecer un vínculo particular lo que modificara de ahora en más su historia subjetiva (Rascovan, 2015).

Capítulo III

Marco Metodológico

1.Tipo de Investigación

Este tipo de investigación es ***Cuantitativa*** debido a que la selección de la muestra, los instrumentos de recolección y el tratamiento de los datos está basado en la medida y cuantificación de las variables usadas; según el alcance temporal es ***transversal***, se define como el estudio diseñado para medir la prevalencia de una exposición en un punto específico de tiempo dado que las variables Autoestima, Motivo de Logro y Motivación vocacional se estudiaron en un momento único.

En cuanto a sus objetivos se la define como ***descriptiva-correlacional***, ya que por un lado pretende describir y evaluar los niveles de las variables mencionadas anteriormente; y, por otra parte, busca medir el grado de relación existente entre las mismas.

De acuerdo al tipo de fuente a utilizar, se trata de un trabajo ***de campo***.

2. Muestra

Se trabajó las unidades de autoestima, motivos de logro y Motivacion vocacional sobre una muestra no probabilística, de tipo intencional, cuyo tamaño fue de 164 alumnos (N=164); 101 mujeres y 63 varones; con una media de 17, 21; y un desvío típico 0,41. Del total de la muestra 37,8 % asistían a escuelas privadas, y el 62,2% a escuelas públicas de la Ciudad de Paraná.

Según los criterios de inclusión, la misma estuvo conformada por adolescentes que cursaban el último año de la escolaridad secundaria con edades comprendidas entre los 17 y 18 años de ambos sexos, de cuatro instituciones: dos de Gestión pública y dos de Gestión privadas elegidas por su cercanía, cantidad de alumnos, la vinculación y accesibilidad institucional que se tiene con las mismas.

Se excluyó de la muestra aquellos estudiantes que tenían sobreedad escolar.

3. Técnicas de Recolección de datos

Para recoger los datos, se emplearon los siguientes instrumentos:

- ✓ **Escala de Autoestima de Rosenberg**

Se trata de una de las escalas más utilizadas para la medición global de la autoestima, desarrollada originalmente por Rosenberg (1965) para la evaluación de la Autoestima en adolescentes de manera global. Incluye diez ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a. La mitad de los ítems están enunciados positivamente y la otra mitad negativamente. La escala ha sido utilizada en distintos grupos etéreos, encontrándose adecuadas propiedades psicométricas (Góngora, Fernández Liporace y Castro Solano, 2010).

La mayor parte de las investigaciones coinciden respecto a la unidimensionalidad del instrumento. Schmidt y Allik (2005) examinaron las propiedades psicométricas del mismo, comprobando su estructura unidimensional.

Aunque inicialmente fue diseñada como escala de Guttman, posteriormente se ha hecho común su puntuación como escala tipo Likert, donde los ítems se responden en una escala de cuatro puntos (1= muy de acuerdo, 2= de acuerdo, 3= en desacuerdo, 4= totalmente en desacuerdo). Para su corrección deben invertirse las puntuaciones de los ítems enunciados negativamente (3, 5, 8, 9, 10) y posteriormente sumarse todos los ítems. La puntuación total, por tanto, oscila entre 10 y 40.

Estudios locales llevados a cabo en Argentina en población clínica y general han mostrado que la escala mantenía la misma estructura factorial que la original y que presentaba buenos niveles de consistencia interna (α= .70 en población general y α=.78 en población clínica) (Góngora, Fernández Liporace y Castro Solano, 2010).

La misma ha sido ampliamente analizada. Tanto Wylie (1974) como Chiu (1988), en sus respectivas revisiones de las medidas de autoestima, señalan que la Escala de Autoestima de Rosenberg es considerada como una de las mejores medidas de autoestima global.

- ✓ **Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez.**

Manassero y Vázquez (1997, 1998) elaboraron una Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) en contextos educativos, inspirada en el modelo motivacional de Weiner, basado en las atribuciones causales (atribución-emoción-acción). El análisis factorial de la EAML muestra una estructura conformada por cinco subescalas:

- ✓ Interés y Esfuerzo: Valoración del estudiante acerca de su propio interés por el estudio de la asignatura y de su esfuerzo por tener un buen desempeño en ella.
- ✓ Interacción con profesor: Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con el profesor sobre su desempeño en la asignatura.
- ✓ Tarea/Capacidad: Valoración del estudiante acerca del grado de dificultad de las tareas de la asignatura y sobre su propia capacidad para el estudio de ella.
- ✓ Examen: Valoración del estudiante acerca de la influencia de los exámenes sobre la nota obtenida en la asignatura.
- ✓ Interacción con pares: Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con sus pares sobre su desempeño en la asignatura. La conforman dos subdimensiones: a. Influencia de pares sobre las habilidades para el aprendizaje Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con sus pares sobre aspectos relacionados con su aprendizaje, como son el mejoramiento de sus habilidades para aprender, su persistencia en las tareas difíciles y su compromiso para tener un buen desempeño. b. Interacción colaborativa con pares. Valoración del estudiante acerca de la interacción colaborativa con sus pares en el trabajo de la asignatura.

A cada una de estas subescalas se asociaron ítems causales e ítems no causales que se relacionaban de una manera racional con los ítems causales de cada factor. Los valores de la fiabilidad, como consistencia interna (alfa de Cronbach), son muy buenos, tanto para la escala total (0,8626) como para las distintas subescalas (aplicando la corrección de Spearman-Brown son del orden de 0,90) y superan los valores de escalas similares empleadas con muestras de alumnos análogas. Sus estudios mostraron también que las subescalas correspondientes a la motivación de interés y esfuerzo eran las que más

favorecerían la motivación de logro, y por ende el rendimiento académico, ya que ambas se asocian a atribuciones internas, inestables y controlables.

Está conformada por 30 ítems de diferencial semántico, que se valoran sobre una gradación de 1 a 6 puntos; los ítems se presentan con las puntuaciones contrabalanceadas en sentido creciente y decreciente para evitar sesgos. Las puntuaciones más altas en cada ítem corresponden al sentido de la motivación más favorable por lograr el éxito académico. El puntaje total en cada dimensión reflejará el nivel de motivación de logro correspondiente a cada caso, así como el puntaje total del test reflejará el nivel de motivación de logro en el contexto de aprendizaje de la asignatura. Dado que el puntaje máximo de cada ítem es 6 y el mínimo 1, el puntaje máximo por sujeto es de 180 y el mínimo de 30.

Para el presente trabajo se ha utilizado la versión modificada de dicha escala llevada a cabo por Morales-Bueno y Gómez-Nocetti (2009), la cual fue aplicada en estudiantes peruanos universitarios de los primeros años. En cuanto a su confiabilidad, el valor de Alfa de Cronbach obtenido para la escala fue de 0.90, lo cual es estadísticamente significativo.

Asimismo, se llevaron a cabo análisis de consistencia interna para la muestra de esta investigación. Los resultados arrojaron que la escala presenta un Alfa de Cronbach de 0.84, indicando buenas propiedades psicométricas.

- ✓ **Cuestionario de Motivaciones OCUPACIONALES (CUMO) de Moreno y Faletty (1999).**

Ha sido creado con el fin de aclarar las motivaciones presentes en la elección de carrera u ocupación, partiéndose de la observación de diferencias, en los orientados, acerca de las motivaciones últimas que manifiestan al elegir. Es decir, de cómo relacionan sus elecciones con el sistema de valores que poseen.

El CUMO es un cuestionario de 45 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones:

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.

En la actualidad dicho instrumento cuenta a su vez con una serie de subescala, las cuales son:

- ✓ 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 aquellas personas de las cuales dependen o poseen autoridad. Intentan la aprobación y el afecto de figuras representativas por medio de conductas de sumisión.
- ✓ Ansiedad hacia el futuro (F): Motivos que evidencian temor o preocupación frente al futuro: son sujetos que en su elección vocacional incide una combinación de miedo y esperanza. Con su conducta de elección pretenden protegerse de eventuales riesgos, dificultades y peligros futuros. Consideran que las carreras u ocupaciones son u importante instrumento para afrontar el futuro.
- ✓ Éxito y prestigio (E): Sujetos que tienden a elegir carreras que les permiten lograr valoración, éxito y prestigio social. Sus motivos ocupacionales apuntan hacia logros materiales (alto ingresos), como también a poder desempeñar tareas que le brinden valoración social, tener autoridad y alcanzar reconocimiento social.
- ✓ Satisfacción en la tarea laboral (S): Motivos que hacen referencia a los logros personales: estas personas buscan enriquecimiento individual en la tarea profesional u ocupacional a realizar, ya que enfatizan el desarrollo personal y el logro de experiencias enriquecedoras en el desempeño laboral.
- ✓ Altruismo (A): Motivos altruistas: característicos de las 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.

Para estudiar la consistencia interna de dichas escalas del instrumento se optó por emplear el Coeficiente de Confiabilidad Alfa de Cronbach. Los coeficientes de las

escalas en la muestra total de 3498 casos fueron: Ansiedad hacia el futuro (0,88), Éxito y prestigio (0,90), Altruismo (0,94), Dependencia (0,91), Satisfacción Laboral (0,81).

4. Procedimientos de recolección de datos.

El presente estudio se solicitó a través de una nota a los directivos de dichas instituciones educativas secundarias, adjuntándose a dicha nota las copias de los cuestionarios a administrarse a los alumnos. Se acordaron días y horarios para concurrir a los establecimientos los cuales fueron asignados por las autoridades mismas.

Luego, fueron entregados los consentimientos informados a los padres o tutores de los participantes, así como también se tomaron en cuenta las correspondientes consideraciones éticas para garantizar la confidencialidad de los datos y el anonimato.

En el consentimiento, se explicó en qué consistían las pruebas y las características que debía tener la muestra (edad y curso), los nombres de las Tesistas y facultad.

Los instrumentos se tomaron durante los meses de mayo a junio del año 2018. Al establecer contacto con los alumnos, se les explico que iban a realizar unos cuestionarios con unas series de preguntas y que debían marcar solo una opción, el tiempo requerido dependió de cada alumno y de la comprensión de las consignas.

5. Procedimientos de análisis de datos

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de la muestra, a fin de obtener las frecuencias, medias y desvíos típicos.

Seguidamente, se realizaron análisis de estadística descriptiva básica sobre las diversas medidas de Autoestima, Motivos de Logro y Motivación vocacional, con el objetivo de conocer los niveles que se presentan en los estudiantes secundarios de la ciudad de Paraná.

Se emplearon correlaciones de Pearson y regresiones lineales para evaluar la relación entre las variables.

Finalmente, se utilizó el programa SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales), en su versión 23.0 que establece un nivel de significación menor a 0.5 para la tabulación y el procesamiento de datos.

Capítulo IV

Resultados

En este capítulo se expondrá aquella información obtenida a partir de la recolección de datos, con la finalidad de indagar sobre la Autoestima y la Motivación de Logro y su influencia en las Motivaciones Vocacionales de los adolescentes.

1. *Características sociodemográficas de la muestra.*

La muestra con la cual se trabajó estuvo conformada por un total de 164 alumnos (N=164), de ambos sexos; que cursaban el último año de la escuela Secundaria en instituciones Públicas y de Gestión Privada de la Ciudad de Paraná, con edades relativas entre los 17 y 18 años. Esto se observa en el Gráfico 1.

GRAFICO 1

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN SEXO

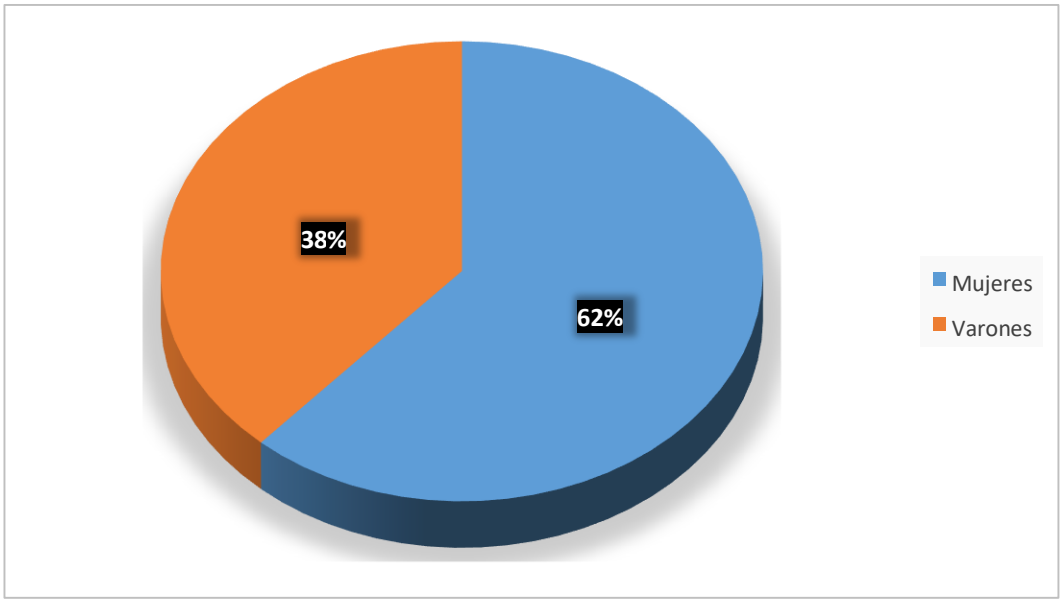
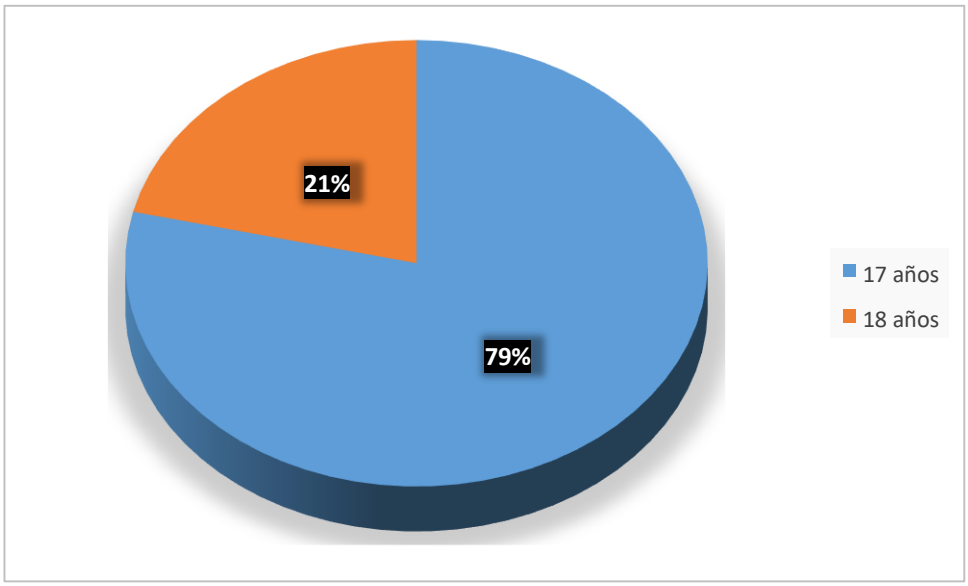


GRAFICO 2

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EDAD



2. *Análisis Descriptivo.*

En primer lugar, con el objetivo de describir las motivaciones ocupacionales y las metas personales que los sujetos piensan que van a lograr mediante la elección de una carrera universitaria u ocupación se presentan a continuación las medias y desvíos del desempeño en dichas variables en adolescentes de 17 y 18 años de la ciudad de Paraná (Ver Tabla 1)

TABLA 1

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACION OCUPACIONAL DE ADOLESCENTES DE 17 Y 18 AÑOS DE EDAD(N=164)

MOTIVACION VOCACIONAL	M	DE
PUNTAJE GENERAL	3,60	,51
ANSIEDAD AL FUTURO	3,97	,59
ALTRUISMO	3,49	,87
ÉXITO Y PRESTIGIO	3,33	,82
SATISFACCION	4,22	,54
DEPENDENCIA	3,00	,97

En lo que respecta a la variable de Motivación Vocacional, la misma arrojó como puntaje general una Media de 3,60 y un desvío típico de 0,51. En el caso de la dimensión "Ansiedad al futuro", la media arrojada fue de 3,97 mientras que el desvío típico fue de 0,59.

Con respecto a la dimensión de "Altruismo" la media fue de 3,49 y el desvío estándar de 0,87. Siguiendo con la dimensión de "Éxito y prestigio ", la media tuvo un resultado de 3,33 y un desvío típico de 0,82.

Por último, la dimensión de "Satisfacción" obtuvo la media más elevada con un total de 4,22 y un desvió típico de 0,54; en cuanto "Dependencia" arrojó una Media de 3,00 y un desvió de 0.97, siendo la más baja.

3. Análisis de Correlación

Al llevar a cabo la correlación de Pearson para evaluar la relación entre Autoestima y Motivacion de Logro, se puede observar una correlación positiva, estadísticamente significativa entre las variables mencionadas, es decir que al aumentar una, aumenta la otra (*r= ,231; p= ,003*). Por otra parte, si observamos las relaciones entre Autoestima y las subescalas de Motivación de logro, encontramos que correlaciono positivamente y con un nivel de significación más elevado con "Tarea/capacidad" (*r=,388; p=,000*), y con "Examen" (*r=,190; p=,015*).

Por el contrario, hubo una baja significación con las dimensiones de "Interés y esfuerzo" (*r=,080; p=,309*), "Interacción con el profesor" (r=,139; p=,075) e "Interacción con pares" *(r=,034; p=,664)*.

Estos resultados pueden apreciarse en la Tabla 2 y el Gráfico 3.

TABLA 2

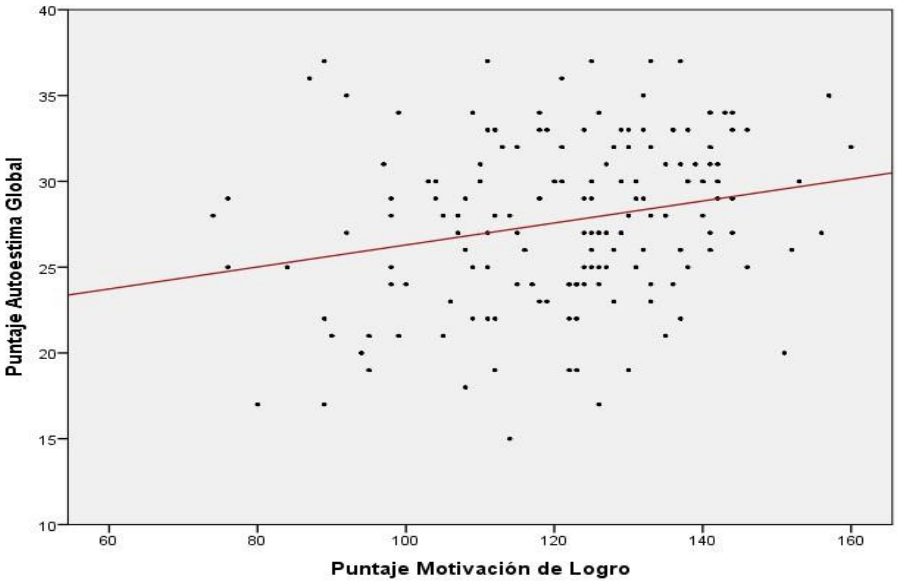
CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE LAS VARIABLES DE MOTIVACION DE LOGRO Y SUS SUBESCALAS CON AUTOESTIMA (N=164).

		Motivacion de Logro	Interés y esfuerzo	Interacción con el profesor	Tarea	Examen	Interacción con Pares
AUTOESTIMA	Correlación de Pearson.	,231	,080	,139	,388	,190	,034
	Sig.(bilateral)	,003**	,309**	,075**	,000**	,015*	,664*
	N	164	164	164	164	164	164

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

GRAFICO 3

DIAGRAMA DE CORRELACIÓN ENTRE MOTIVACION DE LOGRO Y AUTOESTIMA (N=164).



4. Análisis de Regresiones Lineales.

Por otra parte, se realizaron regresiones lineales para analizar el último objetivo planteado sobre la influencia que ejercen las variables Autoestima y Motivación de Logro, sobre las Motivaciones Vocacionales Ocupacionales.

Los Resultados obtenidos en la Motivacion de Logro (β = .384, *t*= 3,82; *p*= .000 y varianza explicada 8,3%), dan cuenta de que influye significativamente y de manera positiva con las variables de Satisfacción Laboral (β = .240, *t*= 3,14; *p*= .002 y varianza explicada 5,8%), Altruismo (β = .314, *t*= 4,21; *p*= .0001 y varianza explicada 9,9%) y Ansiedad hacia el futuro (*β* = .214, *t*= 2,74; *p*= .007 y varianza explicada 4,4%). A mayor Motivacion de Logro, mayor Satisfacción y Ansiedad hacia el futuro.

En lo que refiere a la variable Dependencia (β = .166, *t*= 2,13; *p*= .03 y varianza explicada 2,7%), su influencia es baja y positiva.

La dimensión de Éxito y prestigio (*β* = .051, *t*= 6,45; *p*= .052 y varianza explicada 0,3%). no es influenciada por los Motivos de logros en esta muestra.

Respecto a la influencia de la autoestima, contrariamente a lo observado con los motivos de logros, la única Motivación vocacional influenciada por ella es Éxito y prestigio social (β = .154, t= 1,98; p= .05 y varianza explicada 2,4%).

Estos resultados pueden apreciarse en la Tabla 3.

TABLA 3

REGRESIONES LINEALES SIGNIFICATIVAS: MOTIVO DE LOGRO COMO VARIABLE PREDICTORA DE LAS MOTIVACIONES VOCACIONALES (DIMENSIONES DEL CUMO)

Motivación Vocacional (CUMO)	***β***	***t***	***p=***	***R^2 Varianza Explicada***
MOTIVACIÓN PARA LOGRO	.384	3,82	.000	8,3%
SATISFACCION LABORAL	.240	3,14	.002	5,8%
ALTRUISMO	.314	4,21	.0001	9,9%
PREOCUPACION POR EL FUTURO	.214	2,74	.007	4,4%
DEPENDENCIA	.166	2,13	.03	2,7%
EXITO	.051	6,45	.052	0,3%

Capítulo V

Discusión, conclusiones, recomendaciones y limitaciones.

1. Discusión

En esta sección de la presente investigación, se busca contrastar los resultados obtenidos del trabajo de campo, con la teoría existente para darle respuesta a los objetivos y la hipótesis planteada.

En lo que refiere al ***primer objetivo***, el cual consiste en evaluar la relación entre Autoestima y Motivación de Logro en alumnos de 17 y 18 años que asisten a escuelas secundarias públicas o privadas de la ciudad de Paraná; los resultados que se obtuvieron, dan cuenta de medidas de correlación estadísticamente significativas entre ambas variables, las mismas son positivas, indicando que a medida que aumenta la Autoestima, lo hace también la Motivación de Logro.

Estos resultados son coincidentes con diversas investigaciones donde se concluye que los alumnos con gran Motivación de Logro consideran que sus éxitos se deben a su habilidad y esfuerzo. Además, se caracterizan por tener una Autoestima elevada que aquellos alumnos con baja Motivación, no se detienen ante algún fracaso persistiendo en las tareas (Alonso Tapia, 1984).

Coopersmith (1976) coincidió con lo dicho anteriormente agregando que una autoestima alta en los adolescentes, determina que sean más expresivos, busquen la Motivación para el éxito académico y social, manteniendo siempre alta todas sus expectativas.

Por otra parte, otra de las asociaciones a las que se arribó con esta investigación es que la Autoestima correlaciona más alto con las subdimensiones de Tarea y Examen, pertenecientes a la Motivación de Logro. Esto puede dar cuenta de que cuando un alumno se siente responsable directo de sus logros mostrara mayor persistencia en la tarea, dado que relaciona esos logros

con sus propios intereses, se percibe a sí mismo con más seguridad, es decir, está intrínsecamente más motivado en realizar actividades por el puro placer de hacerlas (Morales Bueno y Gómez Nocetti, 2009). Por el contrario, se demostró una baja significación con Interés y esfuerzo, Interacción con el Profesor e Interacción con pares. Este hallazgo difiere con lo estudiado por los autores Pardo Figueroa y Estrada Herrera (2015) donde se postula que existe una relación altamente significativa entre la autoestima y la motivación de logro, pero a su vez, afirman que al relacionar la autoestima con cada una de las dimensiones de la motivación de logro se han encontrado relaciones positivas evidenciándose que a mayor autoestima se observan un mayor grado en las variables de interés y esfuerzo por el estudio, la interacción con el profesor , confianza de un estudiante en su capacidad para realizar las tareas académicas, disposición para valorar la influencia positiva de los pares en la adquisición de habilidades para el aprendizaje , satisfacción con las notas obtenidas en el examen y disposición para entablar interacciones colaborativas con los pares.

Respondiendo al ***segundo objetivo*** de la investigación, que es el de describir las motivaciones ocupacionales y las metas personales de los sujetos, se ha observado que la Media general del CUMO, tiende a ser alta, lo que significa que para los adolescentes elegir una carrera para su futura profesión u ocupación, es bastante importante; y que no solo se trata de una simple elección de una carrera, sino de la concepción que los jóvenes tienen de ellos mismos y de la búsqueda de algo que tiene que ver con su propia realización personal (Bohoslavsky, 1984). Esta elección implica conocer sus intereses, valores, características de personalidad, y pone en juego el plan o estilo de vida elegido (Moreno y Migone de Faletty, 2015).

Los valores más elevados respecto a la Media se encuentran en la sub-dimensión de Satisfacción, siguiendo Ansiedad hacia el futuro, Altruismo y Éxito. Sin embargo, los valores más bajos se hallan en las sub-escala de Dependencia.

Al analizar los resultados obtenidos, respecto a la sub-escala Satisfacción, se puede inferir que a los adolescentes les resulta importante lograr metas personales que ellos se proponen, las cuales pueden tener distintos objetivos; para algunos se alcanza haciendo aquellas tareas que coinciden con sus deseos o gustos. Les resultaría importante la valoración que ellos harían de su trabajo y sobre la experiencia del mismo.

Estos resultados coinciden con lo que expresan los autores Moreno y Migone de Faletty en el año 2015, estableciendo que a la Satisfacción se le da un poder importante a la hora de elegir y decidir. Encuentra que las motivaciones para elegir una carrera, no se basan en las creencias de la sociedad (por ejemplo, el de conseguir privilegios, poder, etcétera), si no que se le otorga importancia al cumplimiento de los deseos o de los gustos de los adolescentes en general.

Por otra parte, en términos generales, teniendo en cuenta los valores arrojados en otra de las subdimensiones, los alumnos del último año de secundaria presentan una motivación mayormente de tipo Altruista en relación al momento de elección y posterior ejercicio de su profesión.

Es factible pensar que estas personas insertan la elección vocacional dentro de un marco de valores en el cual procuran el bien ajeno aún a costa del propio. Así, necesitan sentir que la elección de su carrera u ocupación va a incrementar el bienestar de los demás y la sociedad en general (Moreno y Migone de Faletty, 2015).

En cuanto a la Ansiedad hacia el futuro se puede decir que estos jóvenes tienen mucho cuidado en sus elecciones, porque estiman que hacerlo bien puede protegerlos de futuros peligros laborales. A su vez, este tipo de ansiedad les resulta positivo y comprensible ya que se podría pensar que tienen una actitud adecuada para indagar y consultar como encarar sus vidas.

Por último, en lo que concierne al Éxito y la Dependencia, los hallazgos son acordes a lo que expresan Moreno y Faletty (2015). De este modo, los adolescentes pueden sentir que obtienen el reconocimiento del éxito y generarles bienestar, esto podría relacionarse a la autonomía y confianza otorgada por sus padres referido al grado en que aceptan a sus hijos y respetan su vida para permitirles tomar sus propias decisiones en el campo vocacional.

Para concluir esta discusión, se hará referencia al ***tercer objetivo*** estudiado, que trata sobre la influencia de la Autoestima y Motivación de Logro sobre las Motivaciones vocacionales de los adolescentes. En cuanto a los hallazgos, las variables Satisfacción laboral y Altruismo son las variables en las que los motivos de logro más influyen. Los jóvenes con mayor motivo de logro tienen en mayor medida a la satisfacción laboral (en la tarea profesional a realizar) y al altruismo (a servir a los demás) cuando eligen una carrera universitaria. Si bien el motivo de logro explica un porcentaje bajo de la variación de estas motivaciones, estos

porcentajes son estadísticamente significativos, y en psicología cabe señalar que el sistema motivacional es influenciado por muchas variables y pocos son los casos en que una variable explique totalmente la variación de una motivación.

De acuerdo con Rinaudo, Chiecher y Donolo en el año 2003, coinciden con lo expuesto anteriormente, estableciendo que los estudiantes eligen y realizan actividades por el interés que estas les generan, y que están más predispuestos a involucrarse en sus deberes, asimilando estrategias de aprendizaje de una forma más efectiva. Sin embargo, otro autor expresa contrariamente que las motivaciones externas priman en la elección de una carrera u ocupación, esto no quiere decir que los estudiantes sólo se dejen llevar por los estímulos externos (como es el reconocimiento social, posición económica, etcétera); si no que también los adolescentes no pueden elegir una carrera, si esta no despierta en ellos interés, curiosidad, y deseos (Cano, 2008). Aunque es muy baja la influencia del motivo de logro sobre la motivación de dependencia, se destaca el hecho de que esa influencia sea positiva, es decir que los jóvenes con mayor motivo de logro dependan más de sus padres y familiares cuando eligen una carrera. Es posible que los adolescentes que son controlados y acompañados por sus padres tengan mayores deseos de logro y que a su vez valoren en mayor medida el consejo familiar. Los padres ausentes, abandónicos no motivan a sus hijos a perfeccionarse y tampoco son vistos por los hijos como consejeros valiosos y confiables.

Algunas investigaciones, coinciden con lo antes expresado, basándose en la teoría del apego, la cual afirma que el vínculo provee experiencias de seguridad que permiten explorar y tomar riesgos; facilita las bases para realizar buenas elecciones. Por el contrario, los adolescentes preocupados, muestran más dificultades relacionales, emocionales y comportamentales. Se sostiene, que las experiencias tempranas son la base en el desarrollo de la carrera profesional-ocupacional (Moreno y Migone de Faletty, 2015).

Por otra parte, cabe señalar que la dimensión Éxito y prestigio social no es influenciada por los motivos de logro en esta muestra. Estos jóvenes asocian más a los logros con la realización personal que con el reconocimiento social.

Sin embargo, una investigación realizada en Bolivia (2016) por Montes Guarachi, arrojaron resultados contradictorios, donde se encontraron diferencias significativas en las Motivaciones extrínsecas. Los adolescentes lograron crear una visión más crítica de la realidad,

considerando como importante a la hora de elegir, los aspectos sociales, económicos, familiares y por último individuales.

Respecto a la influencia de la autoestima, contrariamente a lo observado con los motivos de logro, la única motivación vocacional influenciada por ella es Éxito y prestigio social, los jóvenes con mayor autoestima tienden a elegir carreras que les provean Éxito y prestigio social, que les refuercen su autoestima.

2. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se arriban a las siguientes conclusiones:

1) Existe una correlación estadísticamente significativa entre Autoestima y Motivos de Logros.
2) De acuerdo a lo observado en relación a los resultados de las Motivaciones Vocacionales el promedio total de todas las escalas se lo puede considerar alto para la muestra, indicando que, a los adolescentes del último año de la secundaria, les resulta bastante importante para su futuro la elección de una carrera.
3) Existen en mayor promedio Motivos Altruistas, de Éxito y Satisfacción en los adolescentes.
4) Los motivos asociados a la Dependencia son bajos, pero influyen positivamente en los jóvenes a la hora de realizar elecciones ocupacionales.
5) La autoestima y Motivación de logro influyen como variables positivas en la Motivación Vocacional.

A partir de estas conclusiones, se establece que la hipótesis del presente trabajo de investigación puede considerarse confirmada.

Los buenos resultados obtenidos podrían deberse a que la población encuestada mantiene altas sus expectativas con respecto a sus trabajos futuros y a sí mismos, esto conlleva a lograr siempre el éxito y la satisfacción en lo que se propongan hacer.

3. Limitaciones

La presente investigación muestra ciertas limitaciones.

- ✓ Los instrumentos utilizados para la recolección de datos son autoadministrables, por ese motivo, si bien fueron tenidos en cuenta todos los recaudos para evitar distorsiones; los datos proporcionados por los jóvenes pueden presentar alguna distorsión o sesgo de respuesta.
- ✓ El tamaño de la muestra es reducido y se seleccionó en forma aleatoria, es solo una aproximación a la problemática en la adolescencia, siendo conveniente que se realice un estudio a un mayor número de casos, teniendo en cuenta la realidad sociocultural y siendo igual el número de mujeres y varones.

4. Recomendaciones

Para finalizar, se proponen algunas recomendaciones que pueden resultar enriquecedoras para futuras investigaciones:

- ✓ Se considera que es un estudio de interés en un futuro al relacionar variables que son poco estudiadas y pueden ser ampliadas, extendiendo el estudio a un mayor número de casos, y teniendo en cuenta la diferencia entre ambos sexos, además de proponer que se realice en otras ciudades ya que nuestra investigación solo se limita a la Ciudad de Paraná.
- ✓ Así mismo, otro aporte interesante sería el estudio de otras variables que tengan relación con esta investigación a la hora de realizar una elección vocacional, debido a que las tomadas como influencia sobre la misma en este estudio son sólo algunas de muchas variables que influirían en este proceso tan complejo.
- ✓ Desde la Psicopedagogía, esto generaría un aporte significativo para programas de tutorías, en su asesoramiento individual o grupal, y además en acompañamiento en el estudio.

Referencias Bibliográficas

Alcántara, J. A. (1993). *Como educar la autoestima.* Barcelona: Ceac.

Alonso Tapia, J. (1984). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias.* Barcelona: Edebe.

Arenas, M. (1992). *Autoestima y su Evaluación a través de Técnicas Proyectivas Gráficas para niños entre 6 y 10 años.* Santiago, Chile.

Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez Emergente. Un enfoque Cultural.* México: Leticia Gaona Figueroa.

Arreola, G. (2008). *Elección vocacional y toma de decisiones en adolescentes de tercero de secundario.* (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, México D. F.

Astorga Hernández, L. C. y Ojeda Cedeño, S. P. (2009). *La motivación de logro y expectativas de vida en estudiantes de la Licenciatura en Psicología educativa de la U.P.N., Ajusco.* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, Bogotá.

Atkinson, J.W. (1953). The archivement motive and recall of interrupted and completed tasks. *Journal of Experimental Psychology, 46*(6), 381-390. Recuperado de https://interruptions.net/literature/Atkinson-JExpPsychol53.pdf

Aurea, A., Roldán, S. (2007). *Efectos de la aplicación del taller creciendo en el nivel de autoestima de los alumnos del segundo año de educación secundaria de la institución educativa número 80824 José Carlos Mariátegui.* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo, Perú.

Baldwin, S. A. y Hoffman, J.P. (2002). The dynamics of Self- esteem: a growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 31*(2), 101-113. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/8dd1/1cc94f4c09d27d7063cf56523213206e0090.pdf

Baquero, R. y Limón Luque, M. (1999). *Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Beltrán, J. (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid, España: Síntesis.

Berger, K. (2007). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. New York, EE. UU: Panamericana.

Bernstein, W. M., Stephan, W. G. y Davis, M. H. (1979). Explaining attributions for archivement: A path analytic approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*(10), 1810-1821. doi: http://dx.doi.org/10.1037/00223514.37.10.1810

Biehler, R. y Snowman, J. (1992). *Psicología aplicada a la enseñanza*. México: Limusa.

Bohoslavsky, R. (1984). *Orientación vocacional. Una estrategia clínica.* Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Borras Santisteban Tania, M. E. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Scielo, 18*(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttex&pid=s1560-43812014000100002.

Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto: Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento.* Bilbao: Ediciones Ega.

Cabrera, P. y Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista Psicodidáctica, 14*, 87-98.

Calero, M. (2000). *Autoestima y Docencia.* Lima: Editorial San Marcos.

Cano, M. A. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista mexicana de Orientación Educativa, 5*(13), pp. 6-9.

Castillo Ceballos, G. (2001). *Los adolescentes y sus problemas.* Barañain, España: S.A Eunsa Ediciones.

Castillo, G. (1984). *Los adolescentes y sus problemas.* Pamplona: Universidad de Navarra (EUNSA).

Castro Valdez, J. (2015). Identidad vocacional, claridad del autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos. *Psychology, Society, & Education. 7*(1), 23-39.

Chiu, L. H. (1988). Measures on Self-Esteem for School Age Children. *Journal of counseling and development.* (66), 298-301.

Cibeira, A. (2009). Definiciones e incertidumbres. Los jóvenes en tiempo de múltiples trasformaciones. En Cibeira, A., Betteo Barberis, M. (Ed. 1), *Jóvenes, crisis y saberes. Orientación vocacional en la escuela, la universidad y el hospital.* (pp. 230-245). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Cibeira, A.S, y Betteo, M. (2009). *Jóvenes, Crisis y Saberes.* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Coleman, J.C., Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia.* Madrid, España: Morata, S.L.

Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación: 2. Psicología de la educación escolar.* Madrid, España: Alianza.

Convington, M. V. y Roberts, B. W. (1994). Self-worth and college archivement: motivational and personality correlates. In P. R. Pintrich, D.R. Brown, y C.E. Weinstein (Eds.), *Student Motivation, cognition, and learning: essays in honor of Wilbert J. Mckeachie (pp. 157-187).* Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum associates, inc.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of Self-esteem.* San Francisco: W.H Freeman.

Coopersmith, S. (1976). *Estudio sobre la estimación propia. Psicología Contemporánea. Selections Scientifics American*. Madrid, España: Blume.

Correa García, M.M. (2017). Autoestima y Motivacion de Logro en los estudiantes del cuarto y quinto grado del nivel secundario de la institución educativa emblemática El Triunfo. (Tesis de Grado). Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Perú.

Crandall, V. C. (1969). Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement. In C. P. Smith (Ed.), *Archivement- related motives in children.* New York: Russel Sage.

Crandall, V. J. (1963). Archivement. In H. Stevenson (Ed.), *Child Psychology: Sixty second yearbook of the National Society for the Study of Education.* Chicago: University of Chicago Press.

Crocker, J. y Park, L. E. (2004). The costly pursuit of Self- esteem. *Psychological Bulletin. 130*(3), 392-414. doi: http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.392

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* New York: Plenum Press.

Díaz Aguado, M. (2003). Conducta y asesoramiento vocacional en la adolescencia. *Papeles del Psicólogo, 23*(84), 18-34.

Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R.W., Moffitt, T.E. & Caspi, A. (2005). Low Self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science, 16*, 328-335. doi: 10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x

Erikson, E. (1968). Identity, Youth and crisis. *Behavioral Science, 14*(2), 154-159. doi:10.1002/bs.3830140209.

Erikson, E. (1983). *Infancia y sociedad.* Buenos Aires, Argentina: Hormé.

Fantin, M. (2006). Perfil de la personalidad y consumo de drogas en adolescentes escolarizados. *Adicciones, 18*(3), 285-292. doi: http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.346.

Fernández Abascal, E., Jiménez Sánchez, M. P. y Martín Díaz, M. D. (2007). *Emoción y motivación. La adaptación humana.* Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.

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

Flores, C. (1994). *Motivación: una alternativa para el Éxito.* Caracas: Fondo Editorial.

Freud, S. (1905). *Tres ensayos de teoría sexual*. Buenos Aires: Edición Amorrortu.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría, 86*(6), 436-443. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005

Garrido Gutiérrez, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. En J. Mayor (Ed.), Sociología *y Psicología de la educación* (pp. 122-151). Madrid, España: Anaya.

Garrido, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. En J. Mayor. (Ed.), *Sociología y Psicología social de la educación* (pp.122-151). Madrid, España: Anaya.

Ger, E. (1981). *Gran Enciclopedia Rialp.* Madrid, España: Rialp.

Góngora, V. C., Fernández Liporace, M. y Castro Solano, A. (2010). Estudio de la validación de la Escala de Autoestima de Rosenberg en población adolescente de la ciudad de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*. (7), pp. 24-30.

González, G., Tabernero, B., y Marquéz, S. (2000). Análisis de los motivos para participar en futbol y tenis en la iniciación deportiva. *Revista Motricidad.* (6), pp.47-66.

Good, T. L., y Brophy, J. E. (1990). *Educational Psychology: a realistic approach.* New York: Longman Publishing Company.

Good, T.L. y Brophy, J.E. (1990). *Educational Psychology a realistic.* New York: Longman.

Griffa, M. C. y Moreno, J. E. (2011). *Claves para la Psicología del Desarrollo.* Buenos Aires, Argentina: Lugar.

Grzib, G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción.* Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

Gullco, A. y Di Paola, G. (1993). *Orientación vocacional una estrategia preventiva.* Buenos Aires: Vocación S.R.L.

Haeussler, P. y Milicic, N. (1995). *Confiar en uno mismo.* Santiago: Dolmen.

Haguinzaca Solano, S. O. (2017). *Plan de orientación vocacional y motivacional para estudiantes con problema elección de carrera basado en la teoría psicológica humanística.* (Tesis de grado). Universidad Técnica de Machala, Machala.

Hall, G. S. (1904). Adolescence: Its pshychology and Its Relations to pshychology, anthropology, Sociology, sex, Crime, religión and Education. *American Psychological Association, 6* (1), 130-145. doi: 10.1037/10616-000.

Harther, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. En E. M. Hetherington. (Ed.), *Handbook of child Psychology: social and personality development* (pp. 275-385). New York: Wiley.

Hazen, E. Schlozman, S. y Beresin, E. (2008). Adolescent Psychological Development: *Pediatrics in Review, 29*(5). 161-168. doi: 10.1542/pir.29-5-161.

Heckhausen, H. (1967). *The anatomy of archivement motivation.* New York: Academic Press.

Huertas, J. A. (1997). *Motivación, querer aprender.* Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S.A.

Kling, K. C., Hyde, J.S., Showers, C.J. & Buswell, B.N. (1999). Gender differences in Self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125*(4), 470-500. doi:

http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.125.4.470

Kohlberg, L. (1975, June). The cognitive developmental approach to moral Education. *Phi Delta Kappan, 56*(10), 670-677. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/20298084

Lidz, T. (1980). *La persona. Su desarrollo a través del ciclo vital*. Barcelona: Herder.

López Bonelli, A. (1989). *La orientación vocacional como proceso.* Buenos Aires, Argentina: El ateneo.

Lorenzo Moreno, J. M. (2007). *Autoconcepto y autoestima, conocer su construcción.* Cieza: Charla-Coloquio.

Madrazo Cuellar, M. J. (1998). *La autoestima en niños.* Madrid: Alianza.

Manassero, M. A. y Vázquez Alonso, A. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción. 3*(5-6), 1-38.

Manassero, M. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema.* Recuperado de: http://www.psicothema.com/pdf/169.pdf

Mandrioni, H. D. (1976). *La vocación del hombre. Ensayo filosófico.* Buenos Aires: Guadalupe.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-396. doi: http://dx.doi.org/10.1037/h0054346

Maslow, A.H. (1959). *New Knowledge in Human Values.* Nueva York: Harper y Row.

McClelland, D., Atkinson, J., Clark, R. y Lowell, E. (1953). *The Archivement Motive.* New York: Appleton-Century-Crofts.

McClelland, D.C. (1989). *Estudio de la motivación humana.* Madrid, España: Narcea.

Medrano Gallegos, H.F. (2015). *La autoestima y su influencia en el rendimiento escolar en el área de comunicación en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria en la institución educativa Teobaldo Paredes Valdés del Distrito de Paucarpata.* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú.

Milicic, N. (2001). *Hijos con autoestima positiva.* Santiago de Chile: Norma.

Monbourquette, J. (2008). *Autoestima y cuidado del alma de la estima de sí a la estima del sí.* Buenos Aires, Argentina: Bonum.

Montes Guarachi, O. D. (2016). *La Orientación Vocacional en la Motivación para la Elección de una Profesión.* (Tesis de grado). Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.

Morales Bueno, P., Gómez Nocetti, V. (2009). Adaptación de la Escala Atribucional de motivación de logro de Manassero y Vázquez. *Educación y educadores, 12* (3), 33-52. Recuperado de

http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1530/1836.

Moreno, J. E. y Migone de Faletty, R. (2015). *Claves para la evaluación y orientación vocacional.* Ciudad autónoma de Buenos Aires: Lugar.

Moreno, J. E., Resset, S. A., y Schmidt, A. (2015). *El sí mismo.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina: Educa.

Moscademori, A. y Santiago, C. (2010). *Conceptos y herramientas para aportar a la orientación vocacional ocupacional de los jóvenes.* Uruguay: Mides.

Mruck, C. (1999). *Self-esteem: Research, theory, and practice.* New York, US: Springer Publishing Company.

Müller, M. (1994). *Descubrir el camino.* Buenos Aires, Argentina: Bonum.

Müller, M. (2004). *Descubriendo el camino, nuevos aportes educacionales y clínicos en Orientación.* Buenos Aires, Argentina: Bonum.

Murray, H. (1938). *Explorations in Personality.* New York: Oxford University Press.

Muss, R. y Erikson, E. (1996). Theory of Identity development. En R. E. Helmut Muss, E, Velder y H. Porton. (6 Th Ed.), *Theories of Adolescence* (42-57). New York, EE. UU: Mc Graw Hill.

Naranjo Pereira, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación. 33*(2), 153-170.

Navea Martín, A. (2015). *Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias de la salud.* (Tesis doctoral). Facultad de Educación, UNED, Madrid, España.

Neeman, J. y Harter, S. (1986). Manual for the *Self-Perception Profile for College Student.* Denver, University of Denver.

Niebla, J.C., Hernández-Guzmán, L. y González Montesinos, M. (2011). Prueba de autoestima para adolescentes. *Universitas Psychologica. 10*(2), 535-543.

Nurmi, J. (2004). Socialization and Self-development. In R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology.* Nueva York: John Wiley & Sons.

Ñique Tapia, F. R. (2014, 08 de agosto). Nivel de autoestima de los estudiantes de la escuela de enfermería de la Uladech católica, 2014. *In Crescendo. Ciencias de la Salud. 3*(1), 164-170.

Obiols, G.A., y Di Segni de Obiols, S. (1993). *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela secundaria.* Buenos Aires, Argentina: Kapeluz.

Pantoja, C. (diciembre de 1992). En torno al concepto de vocación. *Educación y Ciencia, 2*(6), 17-20.

Pardo Figueroa, L. J y Estrada Herrera, R. L. (2015). *Autoestima y Motivacion de Logro en alumnos de III ciclo de Psicología en una Universidad Limeña.* (Tesis de Grado). Universidad Cesar Vallejo, Perú.

Pelham, B. W., Swann, W. B. (1989). From self-conceptions to Self-worth: on the sources and structure of global Self- esteem. *Journal of personality and social Psychology, 57*(4), 672-680. Recuperado de: http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles%20for%20class/pelham%20and%20swann%20sources.pdf

Piaget, J. (1936). *El nacimiento de la inteligencia del niño.* Barcelona, España: crítica.

Picazzo, L.M. (2009). *La familia, la Autoestima y el Fracaso Escolar del adolescente.* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.

Rascovan, S. (2005). *Orientación vocacional. Una perspectiva crítica.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Rinaudo, M. C., Chiecher, A., y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del. *Motivated Strategies Learning Questionnaire. Anales de Psicología 19*(1), pp. 107-119.

Roa García, A. (2013, 30 de septiembre). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la familia. *Edetania, Estudios y Propuestas Socioeducativas (44)*, 241-257. Recuperado de: http://revistas,ucv.es/index.php/edetania/article/view/210.

Roa García, A. (2013). *La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia.* Centro clínico de la psicología y el lenguaje. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de file:///G:/Descargas/Dialnet-LaEdcucacionEmocionalElAutoconceptoLaAutoestimaYSu-4596298%20(7).pdf

Robbins, S. B., y Dupont, P. (1992). Narcissistic needs of the Self and Perception of interpersonal behavior. *Journal of Counseling Psychology. 39*(4), 462-467. doi: http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.39.4.462

Robins, R.W. y Trzesniewski, K. H (2005). Self- Esteem Development Across the Lifespan. *Current Directions in Psychological Science, (14),* 158-162. Recuperado de http://local.psy.miami.edu/faculty/dmessinger/c_c/rsrcs/rdgs/emot/robins_trz.selfesteemdevel_curidr2005.pdf

Robins, R.W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J.L., Gozling, S.D. y Potter, J. (2002). Global Self- esteem across the life's pan. *Psychology and Aging, 17,*423-434. doi: http://dx.doi.org/10.1037/0882-7974.17.3.423

Rodríguez Escámez, A. (1996). *Autoestima y Motivación de Logro en los escolares.* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Rogers, C. (1967). *Psicoterapia y relaciones humanas.* Madrid, España: Alfaguara.

Roldán Santiago, A.A. (2007). *Efectos de la aplicación del taller creciendo en el nivel de autoestima de los alumnos del segundo año de educación secundaria de la Institución Educativa número 80824 "José Carlos Mariátegui" distrito el Porvenir.* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo, Perú.

Rosen. B. C. y D'Andrade, R. (23 de noviembre de 1959). The Psychological origins of archivement motivation. *Sociometry 22,* 185-218.

Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self.* New York: Basic book.

Rovella, A., Sans, de Uhrlandt, M., Solares, E., Delfino, D., y Díaz, D. (2008, diciembre). Motivo de logro y elección de la carrera de psicología. *Revista electrónica de psicología política, 6*(18), 93-100. Recuperado de http://www.psicodol.unsl.edu.ar/diciembre2008_notas.pdf.

Ruble, D.N. (1984). Teorías sobre la Motivación de Logro: perspectiva evolutiva. *Infancia y aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development. 26*, 15-30.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 54-67. Recuperado de https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf

Ryan, R., y Deci, E.L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist, 55*(1), 66-78. doi: 10.1037110003-066X.55.1.68.

Sampascual, G. (2007). *Psicología de la educación. Tomo 1.* Madrid, España: Uned, Universidad Nacional de Educación a distancia.

Santana, L. E., Feliciano, L.A. y Santana, J. A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de Eso Bachillerato y Ciclos Formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24*(3), 8-26.

Schmidt, A. (2010). *Autoconcepto y Motivaciones Vocacionales en estudiantes de primer año de carreras de Humanidades y Ciencias Exactas.* (Tesis de grado). Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades "Teresa de Ávila", Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Silva Escorcia, I., y Mejía Pérez, O. (2015). Autoestima, Adolescencia y Pedagogía. *Revista electrónica Educare, 19*(1), 241-256. doi: https://doi.org/10.15359/ree.19-1.13

Soriano, M. M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Revista de relaciones laborales número 9.* Recuperado de file:///G:/Descargas/DialnetLaMotivacionPilarBasicoDeTodoTipoDeEsfuerzo-209932%20(1).pdf Sparisci, V.M. (2013). *Representación de la autoestima y la personalidad en protagonistas de anuncios audiovisuales de automóviles.* (Tesis de pregrado). Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina.

Steinberg, L. y Morris, A.S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, *52*, 83-110. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/f2ff/d64a9831805316026f63fa630dd435d2fe56.pdf

Tapia, F.R. (2016). Nivel de autoestima de los estudiantes de la escuela de enfermería Uladech católica. *In crescendo Ciencias de la salud. 3*(1), 164-170. Recuperado de: http://docplayer.es/95171142-el-presente-trabajo-tuvo-como-objetivodeterminar-el-nivel-de-autoestima-de-los-html.

Twenge, J.M. y Campbell, W.K. (2001). Age and birth cohort differences in Self- esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review, 5*(4), 321-344. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15327957pspr0504_3

Tyack, D.B. (1990). *The one Best System: A History of American Urban Education. Cambridge*: Harvard University Press.

Veiga, F. H., García, F., John Marshall, R., Kathryn, W., y García, O. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica, 20*(2), 305-320. doi:10.1387/RevPsicodidact.12671

Veroff, J. (1969). Social comparison and the development of archivement motivation. In C. P. Smith (Ed.), *Archivement-related motives in children* (pp. 46-101). New York: Russel Sage Foundation.

Vidales, D. I. (1985). *Orientación educativa.* México, D. F.: Limusa.

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

Weiner, B. (1985). An attributional theory of archivement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573. Recuperado de http://acmd615.pbworks.com/f/weinerAnattributionaltheory.pdf

Wilson, J.Q. y Hernstein, R.J. (1985). *Crime and human nature.* Nueva York: Simón and Schuster.

Winterbottom, M. R. (1958). The relation of need for archivement to learning experiences in Independence and mastery. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and Society.* (pp.453-478). Princeton, New Jersey: Van Nostrand.

Wylie, R. C. (1974). *Measures of Self Concept.* Lincoln, N.E, US: University of Nebraska Press.

Yactayo Cornejo, Y. L. (2010). *Motivación de Logro Académico y Rendimiento académico en alumnos de secundaria de una Institución Educativa del Callao.* (Tesis de grado). Universidad de San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

Zegers, B. (1981). *Proposición de un modelo analítico de la Psicología del Concepto de sí mismo.* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

Anexos

Anexos A. Instrumentos de medición

MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señores Padres/Tutores:

Estamos realizando una Investigación para llevar a cabo nuestra Tesis de Licenciatura de Psicopedagogía entre los alumnos del colegio, con la finalidad de investigar la **"Autoestima y Motivos de logro y su influencia en las Motivaciones Vocacionales".** Para esto se pide la participación voluntaria de los alumnos, los cuales deberán tener un consentimiento informado por parte de ustedes, que se adjunta a esta nota. Esta investigación es confidencial y anónima. Desde ya, agradecemos su autorización y estamos a su disposición.

Consentimiento Informado

Por la presente autorizo a mi hijo/a……, DNI……., a responder a cuestionarios en el marco de la investigación *"Autoestima y motivo de logro y su influencia en las motivaciones vocacionales en adolescentes de la Ciudad de Paraná",* llevado a cabo por las Tesistas de Psicopedagogía Oriana Mendoza y María José Olivera. Estoy en conocimiento de que los datos brindados serán confidenciales y anónimos.

Firma: ……. Aclaración: …….

A continuación, participará usted de una investigación que tiene como objetivo conocer más el grado de relación entre su Autoestima y motivos de logros y como ambos influyen en sus motivaciones vocacionales.

Deberá completar los cuestionarios y escalas respecto a los temas referidos.

Es completamente anónimo, no se piden datos como como nombre, DNI, etc. Gracias por su colaboración.

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Me siento una persona tan valiosa como las otras	1	2	3	4
2	Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	1	2	3	4
3	Creo que tengo algunas cualidades buenas	1	2	3	4
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás	1	2	3	4
5	Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	1	2	3	4
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	1	2	3	4
7	En general me siento satisfecho conmigo mismo	1	2	3	4
8	Me gustaría tener más respeto por mí mismo	1	2	3	4
9	Realmente me siento inútil en algunas ocasiones	1	2	3	4
10	A veces pienso que no sirvo para nada	1	2	3	4

CUESTIONARIO DE MOTIVOS DE LOGRO DE MANASSERO Y VAZQUEZ

Apéndice

Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M)

1. ¿Cuál es el *grado de satisfacción* que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?

TOTALMENTE SATISFECHO	6 5 4 3 2 1	NADA SATISFECHO

2. ¿Cómo *relacionas* las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en el semestre anterior?

PEOR DE LO QUE ESPERABAS	1 2 3 4 5 6	MEJOR DE LO QUE ESPERABAS

3. ¿Qué tan *justas* son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecías?

TOTALMENTE JUSTAS	6 5 4 3 2 1	TOTALMENTE INJUSTAS

4. ¿Cuánto *esfuerzo* haces tú actualmente para sacar buenas notas en esta [asignatura]?

NINGÚN ESFUERZO	1 2 3 4 5 6	MUCHO ESFUERZO

5. ¿Cuánta *confianza* tienes en sacar buena nota en esta [asignatura]?

MUCHA CONFIANZA	6 5 4 3 2 1	NINGUNA CONFIANZA

6. ¿Cuánta *dificultad encuentras en las tareas* que realizas en esta [asignatura]?

MUY DIFÍCILES	1 2 3 4 5 6	MUY FÁCILES

7. ¿Cuánta *probabilidad de aprobar* esta [asignatura] crees que tienes en este semestre?

MUCHA PROBABILIDAD	6 5 4 3 2 1	NINGUNA PROBABILIDAD

8. ¿Cómo calificas *tu propia capacidad* para estudiar esta [asignatura]?

MUY MALA	1 2 3 4 5 6	MUY BUENA

9. ¿Qué tan *importantes* son para ti las buenas notas de esta [asignatura]?

MUY IMPORTANTES PARA MÍ	6 5 4 3 2 1	NADA IMPORTANTES PARA MÍ

10. ¿Cómo describes el *grado de influencia de tu interacción con tus compañeros* en tu desempeño en esta [asignatura]?

NO INFLUYE NADA	1 2 3 4 5 6	INFLUYE MUCHO

11. ¿Cuánto *interés* tienes por estudiar esta [asignatura]?

MUCHO INTERÉS	6 5 4 3 2 1	NINGÚN INTERÉS

12. ¿Cómo describes el *grado de influencia de tu interacción con tu(s) profesor(es)* en tu desempeño en esta [asignatura]?

NO INFLUYE NADA	1 2 3 4 5 6	INFLUYE MUCHO

13. ¿Cuántas *satisfacciones* te proporciona estudiar esta [asignatura]?

MUCHAS SATISFACCIONES	6 5 4 3 2 1	NINGUNA SATISFACCIÓN

14. ¿En qué grado influyen *los exámenes* en aumentar o disminuir la nota que merecerías en esta [asignatura]?

DISMINUYEN MI NOTA	1 2 3 4 5 6	AUMENTAN MI NOTA

15. ¿Cuánto *afán* tienes de sacar buenas notas en esta [asignatura]?

MUCHO AFÁN	6 5 4 3 2 1	NINGÚN AFÁN

16. ¿Cómo describes *tu persistencia* al no haber podido hacer una tarea de esta [asignatura] o esta te salió mal?

ABANDONO LA TAREA	1 2 3 4 5 6	SIGO ESFORZÁNDOME AL MÁXIMO

17. ¿Cómo calificas *las exigencias que te impones* a ti mismo respecto al estudio de esta [asignatura]?

EXIGENCIAS MUY ALTAS	6 5 4 3 2 1	EXIGENCIAS MUY BAJAS

18. ¿Cómo describes *tu conducta cuando haces un problema difícil* de esta [asignatura]?

ABANDONO RÁPIDAMENTE	1 2 3 4 5 6	SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL

19. ¿Cuánta *importancia le das tú a la colaboración entre compañeros* para estudiar y realizar las tareas de esta [asignatura]?

MUCHA IMPORTANCIA	6 5 4 3 2 1	NINGUNA IMPORTANCIA

20. ¿Cuántas *ganas tienes de aprender* esta [asignatura]?

NINGUNA GANA	1 2 3 4 5 6	MUCHÍSIMAS GANAS

21. ¿Cuánta *satisfacción* te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en esta [asignatura]?

MUCHA SATISFACCIÓN	6 5 4 3 2 1	NINGUNA SATISFACCIÓN

22. ¿Con qué frecuencia *terminas con éxito* una tarea de esta [asignatura] que has empezado?

NUNCA TERMINO CON ÉXITO	1 2 3 4 5 6	SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO

23. ¿Cuánta *influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia* en las tareas difíciles de esta [asignatura]?

INFLUYE MUCHO	6 5 4 3 2 1	NO INFLUYE NADA

24. ¿Cuánta *influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso* para lograr un buen desempeño en esta [asignatura]?

NO INFLUYE NADA	1 2 3 4 5 6	INFLUYE MUCHO

25. ¿Cuánta *influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades* para aprender esta [asignatura]?

INFLUYE MUCHO	6 5 4 3 2 1	NO INFLUYE NADA

26. ¿Cómo describes *el nivel de interacción que tienes con tus compañeros* en el trabajo desarrollado en esta [asignatura]?

NINGUNA INTERACCIÓN	1 2 3 4 5 6	MUCHA INTERACCIÓN

27. ¿Cuánta *influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu persistencia* en las tareas difíciles de esta [asignatura]?

INFLUYE MUCHO	6 5 4 3 2 1	NO INFLUYE NADA

28. ¿Cuánta *influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu compromiso* para tener un buen desempeño en esta [asignatura]?

NO INFLUYE NADA	1 2 3 4 5 6	INFLUYE MUCHO

29. ¿Cuánta *influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre el mejoramiento de tus habilidades* para aprender esta [asignatura]?

INFLUYE MUCHO	6 5 4 3 2 1	NO INFLUYE NADA

30. ¿Cómo describes *el nivel de interacción que tienes con tu(s) profesor(es)* en el trabajo desarrollado en esta [asignatura]?

NINGUNA INTERACCIÓN	1 2 3 4 5 6	MUCHA INTERACCIÓN

CUESTIONARIO DE MOTIVACIONES VOCACIONALES (CUMO)

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. EVITARME PREOCUPACIONES FUTURAS	1 2 3 4 5
2. SER VALORADO POR PAPÁ Y MAMÁ	1 2 3 4 5
3. SER CONSIDERADO EXITOSO	1 2 3 4 5
4. ESTAR SATISFECHO CON MI TRABAJO	1 2 3 4 5
5. LLEVAR A CABO TAREAS DE PREVENCIÓN Y DE AYUDA	1 2 3 4 5
6. SENTIR QUE MIS PADRES ME ACEPTAN MÁS	1 2 3 4 5
7. SOLUCIONAR MI PREOCUPACIÓN SOBRE EL FUTURO LABORAL	1 2 3 4 5
8. SENTIRME PLENAMENTE REALIZADO CON MIS TAREAS	1 2 3 4 5
9. ENFRENTAR EL FUTURO SIN PREOCUPACIONES	1 2 3 4 5
10. TENER UN ALTO CARGO EN UNA EMPRESA	1 2 3 4 5
11. PARTICIPAR EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	1 2 3 4 5
12. QUE MI PROFESIÓN SEA MI PASATIEMPO FAVORITO	1 2 3 4 5

13. SER RECONOCIDO POR MIS TRIUNFOS LABORALES	1	2	3	4	5
14. SER COMPRENDIDO POR MI FAMILIA	1	2	3	4	5

15. MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA DE MUCHAS PERSONAS	1	2	3	4	5
16. QUE MI OCUPACIÓN ME AYUDE A SENTIRME PLENO Y REALIZADO	1	2	3	4	5
17. GANAR UN SUELDO LO MÁS ALTO POSIBLE	1	2	3	4	5
18. SER MÁS QUERIDO POR MIS PADRES	1	2	3	4	5
19. COLABORAR CON EL BIEN GENERAL	1	2	3	4	5
20. QUE EJERCERLA ME PRODUZCA UN GRAN PLACER	1	2	3	4	5
21. TENER EN LA VIDA UN CAMINO SEGURO	1	2	3	4	5
22. OBTENER DINERO Y PRESTIGIO	1	2	3	4	5
23. SENTIR QUE MI TRABAJO ME PERMITE DESARROLLAR MI PERSONALIDAD	1	2	3	4	5
24. CONSEGUIR QUE MI FAMILIA ESTÉ TRANQUILA CON MI VOCACIÓN	1	2	3	4	5
25. TRABAJAR PARA MEJORAR LA SITUACIÓN SOCIAL DE MUCHAS PERSONAS	1	2	3	4	5
26. EVITARME EN EL FUTURO PROBLEMAS DE EMPLEO	1	2	3	4	5
27. TENER UNA OCUPACIÓN NADA ABURRIDA	1	2	3	4	5
28. ALCANZAR UN ALTO NIVEL SOCIAL Y SER INFLUYENTE	1	2	3	4	5
29. EVITAR QUE MIS PADRES SE ANGUSTIEN POR MI DESTINO	1	2	3	4	5
30. AYUDAR A MEJORAR LA COMUNIDAD	1	2	3	4	5
31. PODER TENER UN FUTURO ASEGURADO	1	2	3	4	5
32. LOGRAR UN ALTO NIVEL ECONÓMICO	1	2	3	4	5

33. PODER VIVIR SIN SOBRESALTOS NI ANSIEDAD	1 2 3 4 5
34. EFECTUAR TAREAS ÚTILES PARA LOS DEMÁS	1 2 3 4 5
35. DAR RESPUESTAS A LOS DESEOS DE MIS PADRES	1 2 3 4 5
36. QUE ME PROPORCIONE MUCHAS SATISFACCIONES	1 2 3 4 5
37. TENER UNA ALTA VALORACIÓN Y RECONOCIMIENTO SOCIALES	1 2 3 4 5
38. HACER UN APORTE POSITIVO A LA SOCIEDAD	1 2 3 4 5
39. LOGRAR QUE MIS PADRES SE PREOCUPEN MENOS POR MÍ	1 2 3 4 5
40. DARME CUENTA QUE MI TRABAJO ME SATISFACE	1 2 3 4 5
41. TENER UN CAMINO SEGURO EL DÍA DE MAÑANA	1 2 3 4 5
42. TENER PRESTIGIO EN MI VIDA LABORAL	1 2 3 4 5
43. MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA DE LA GENTE	1 2 3 4 5
44. PODER EN EL FUTURO RECONOCER LOS FRUTOS DE MI ESFUERZO	1 2 3 4 5
45. CONSEGUIR QUE MIS PADRES VEAN QUE PUEDO TENER LOGROS	1 2 3 4 5

Descripción de la Muestra

Estadísticos

Edad de los sujetos

N	Válido	164
	Perdidos	0
Media		17,21
Desviación estándar		,411
Mínimo		17
Máximo		18

Edad de los sujetos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	17	129	78,7	78,7	78,7
	18	35	21,3	21,3	100,0
	Total	164	100,0	100,0	

1. ***Estadístico descriptivo de las Motivaciones Vocacionales Ocupacionales.***

Informe

	CUMOTOTAL	ANSIEDAD FUTCUMO	ÉXITOCUMO	ALTRUISMO CUMO	DEPENDENCACUMO	SATISFLAB CUMO
Media	162,2927	35,7256	30,0549	31,4756	27,0488	37,9878
N	164	164	164	164	164	164
Desviación estándar	23,00359	5,31732	7,45395	7,91787	8,80031	4,92644

2. ***Correlación de Pearson entre las Variables de Autoestima y Motivación de Logro.***

Correlaciones

		Puntaje Autoestima Global	INTERÉSY ESFCML	INTERPRO CML	TAREACA PCML	EXAMENC ML	INTPARES CML	CMLTOT AL
Puntaje Autoestima Global	Correlación de Pearson	1	,080	,139	,388**	,190*	,034	,231**
	Sig. (bilateral)		,309	,075	,000	,015	,664	,003
	N	164	164	164	164	164	164	164
INTERÉSYESFCML	Correlación de Pearson	,080	1	,391**	,577**	,405**	,072	,800**
	Sig. (bilateral)	,309		,000	,000	,000	,359	,000
	N	164	164	164	164	164	164	164
INTERPROCML	Correlación de Pearson	,139	,391**	1	,266**	,213**	,133	,617**
	Sig. (bilateral)	,075	,000		,001	,006	,089	,000

	N	164	164	164	164	164	164	164
TAREACAPCML	Correlación de Pearson	,388**	,577**	,266**	1	,287**	,043	,670**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001		,000	,585	,000
	N	164	164	164	164	164	164	164
EXAMENCML	Correlación de Pearson	,190*	,405**	,213**	,287**	1	,053	,526**
	Sig. (bilateral)	,015	,000	,006	,000		,497	,000
	N	164	164	164	164	164	164	164
INTPARESCML	Correlación de Pearson	,034	,072	,133	,043	,053	1	,495**
	Sig. (bilateral)	,664	,359	,089	,585	,497		,000
	N	164	164	164	164	164	164	164
CMLTOTAL	Correlación de	,231**	,800**	,617**	,670**	,526**	,495**	1

Pearson							
Sig. (bilateral)	,003	,000	,000	,000	,000	,000	
N	164	164	164	164	164	164	164

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

3. ***Análisis de Regresión Lineal Significativa del CUMO***

4. **Variables entradas/eliminadas**

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	CMLTOTAL[b]	.	Intro

a. Variable dependiente: CUMOTOTAL

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,288[a]	,083	,077	22,10002

a. Predictores: (Constante), CMLTOTAL

ANOVA[a]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	7131,422	1	7131,422	14,601	,000[b]
	Residuo	79122,530	162	488,411		
	Total	86253,951	163			

a. Variable dependiente: CUMOTOTAL

b. Predictores: (Constante), CMLTOTAL

Coeficientes

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error estándar	Beta		
1	(Constante)	115,857	12,274		9,439	,000
	CMLTOTAL	,382	,100	,288	3,821	,000

a. Variable dependiente: CUMOTOTAL

4.Análisis de Regresión Lineal Significativo De Altruismo

Variables entradas/eliminadas[a]

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	CMLTOTAL[b]	.	Intro

a. Variable dependiente: ALTRUISMOCUMO

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,314[a]	,099	,093	7,54036

a. Predictores: (Constante), CMLTOTAL

ANOVA[a]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1008,062	1	1008,062	17,730	,000[b]
	Residuo	9210,840	162	56,857		
	Total	10218,902	163			

a. Variable dependiente: ALTRUISMOCUMO

b. Predictores: (Constante), CMLTOTAL

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error estándar	Beta		
1	(Constante)	14,017	4,188		3,347	,001
	CMLTOTAL	,143	,034	,314	4,211	,000

a. Variable dependiente: ALTRUISMOCUMO

5. *Análisis de Regresión Lineal Significativo de Dependencia*

Variables entradas/eliminadas[a]

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	CMLTOTAL[b]	.	Intro

a. Variable dependiente: DEPENDENCIACUMO

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,165[a]	,027	,021	8,70700

a. Predictores: (Constante), CMLTOTAL

ANOVA[a]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	342,098	1	342,098	4,512	,035[b]
	Residuo	12281,511	162	75,812		
	Total	12623,610	163			

a. Variable dependiente: DEPENDENCIACUMO

b. Predictores: (Constante), CMLTOTAL

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error estándar	Beta		
1	(Constante)	16,878	4,836		3,490	,001
	CMLTOTAL	,084	,039	,165	2,124	,035

a. Variable dependiente: DEPENDENCIACUMO

6. ***Análisis de Regresión Lineal Significativo de Éxito y Prestigio.***

Variables entradas/eliminadas[a]

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método

1	CMLTOTAL[b]	.	Intro

a. Variable dependiente: ÉXITOCUMO

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,051[a]	,003	-,004	7,46734

a. Predictores: (Constante), CMLTOTAL

ANOVA[a]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	23,189	1	23,189	,416	,520[b]
	Residuo	9033,317	162	55,761		
	Total	9056,506	163			

a. Variable dependiente: ÉXITOCUMO

b. Predictores: (Constante), CMLTOTAL

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error estándar	Beta		
1	(Constante)	27,407	4,147		6,608	,000
	CMLTOTAL	,022	,034	,051	,645	,520

a. Variable dependiente: ÉXITOCUMO

7. *Análisis de Regresión Lineal Significativo de Ansiedad al Futuro*

Variables entradas/eliminadas[a]

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	CMLTOTAL[b]	.	Intro

a. Variable dependiente: ANSIEDADFUTCUMO

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,211[a]	,044	,038	5,21416

a. Predictores: (Constante), CMLTOTAL

ANOVA[a]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	204,291	1	204,91	7,514	,007[b]
	Residuo	4404,361	162	27,87		
	Total	4608,652	163			

a. Variable dependiente: ANSIEDADFUTCUMO

b. Predictores: (Constante), CMLTOTAL

Coeficientes

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error estándar	Beta		
1	(Constante)	27,866	2,896		9,623	,000
	CMLTOTAL	,065	,024	,211	2,741	,007

a. Variable dependiente: ANSIEDADFUTCUMO